БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
РАДА МОЛОДИХ УЧЕНИХ

Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку

Матеріали
І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції
(20-21 квітня 2017 року)

Частина 2

Рада молодих учених
Бердянського державного педагогічного університету

Бердянськ, 2017

УДК 3798:001(063)
Н 34

Друкується за рішенням вченої ради
Бердянського державного педагогічного університету
(Протокол № 12 від 27.04.2017 р.)

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

Голова оргкомітету – Богданов Ігор Тимофійович – ректор Бердянського державного педагогічного університету, доктор педагогічних наук, професор, Заслужений діяч науки і техніки України.

Співголови:

Ліпич Вікторія Миколаївна - проректор з науково-педагогічної роботи Бердянського державного педагогічного університету, кандидат філологічних наук, доцент;

Сичікова Яна Олександрівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри професійної освіти Бердянського державного педагогічного університету, голова Ради молодих учених.

Члени оргкомітету:

Степанюк Катерина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету;

Онищенко Сергій Вікторович – асистент кафедри професійної освіти Бердянського державного педагогічного університету;

Гнатюк Віталій Васильович – кандидат біологічних наук, доцент кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології Бердянського державного педагогічного університету;

Мирошниченко Володимир Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри правознавства Бердянського державного педагогічного університету;

Сизко Ганна Іванівна - кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету;

Боговін Ольга Володимирівна - кандидат філологічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету;

Нікішина Тетяна Ігорівна – кандидат філологічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету;

Каменський Дмитро Васильович – кандидат юридичних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету;

Денисова Анжеліка Сергіївна – провідний фахівець наукового відділу Бердянського державного педагогічного університету.

Н-34 **Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку :** матеріали І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (20-21 квітня 2017 року) : збірник тез. – Бердянськ : БДПУ, 2017. – Ч.2. – 314 с.

До збірника увійшли матеріали І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції "Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку". Матеріали збірника будуть корисними для дослідників, науковців, аспірантів, пошукувачів, викладачів, студентів.

За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор.

© Бердянський державний
педагогічний університет, 2017
© Автори статей, 2017

ЗМІСТ
ПЕДАГОГІКА

Агамогланова М.Ф., Савченко Л.Л. Картина світу сучасного дошкільника..... **10**

Акритова Т.О. Батьки та інклюзія..... **12**

Барканов А.Б. Професійно спрямований проект з фізики в агротехнологічних коледжах..... **13**

Бєлінська О. О. Формування особистості педагога інклюзивного класу..... **15**

Біда О.А. Професійна якість майбутнього вчителя початкових класів..... **16**

Білоусова Н.В. Опорні схеми як засіб подолання неуспішності молодших школярів..... **18**

Блудова Ю.О. Основні принципи формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку..... **19**

Бодрова Т.О. Актуальна проблематика розвитку музично-педагогічної сфери університетської освіти..... **21**

Бризгалова Є. Ю. Необхідність використання індивідуального плану у роботі з дітьми з особливими освітніми проблемами..... **24**

Бризгалова Е.Ю. Щодо питання особливостей проведення предметних уроків з курсу «Природознавство»..... **25**

Буракова О.О. Психолого-педагогічні дослідження формування екологічно доцільної поведінки..... **26**

Буянов П.Г. Використання моделі колба у професійній освіті дорослих..... **27**

Валуйських Ю. А. Значення формування системи медико-педагогічних знань у процесі підготовки педагогів-дефектологів..... **29**

Вовк Н. В. Дидактичне проектування підготовки майбутніх фахівців у професійній освіті..... **31**

Воскресенська Є.Ю. Особливості проведення роботи з батьками в дитячих хореографічних колективах..... **33**

Вороніна Г. Р. До питання підвищення мотивації у процесі вивчення іноземних мов..... **35**

Гарань Н. С., Лисенко С. Професійна підготовка майбутнього педагога у вищому навчальному закладі..... **36**

Гладких-Буригіна Я.О. Школа: вчити чи вчитися?..... **38**

Гордієнко Т.В. Підготовка вчителя молодших класів до використання виховного потенціалу національних традицій на уроках «Я у світі»..... **40**

Гоцуляк К.І. Диференційоване навчання учнів у сучасній початковій школі..... **42**

Гунько К.Ю. До проблеми розвитку слабозорих дітей молодшого шкільного віку..... **44**

Дешко О.О. Виховний вплив колективу в початковій школі..... **45**

Дмитренко К.А. Основні вимоги до професійного мовлення студентів – майбутніх соціальних працівників..... **47**

Долгорук О.П. Використання асоціативного ряду подібностей на уроках у початковій школі..... **49**

Дубровська Л.О. Педагогічна технологія як наука: теоретичний аспект..... **50**

Дубровський В.Л. Позакласна робота з математики у початковій школі: теоретичний аспект..... **52**

Дятел С. О., Шестакова О. М. Організаційні засади навчально-виховного процесу в швейних майстернях вузу..... **54**

Єрьоменок О.О. Ідеї освіти для сталого ровитку як основні орієнтири екологічного виховання..... **55**

Жеревчук А. Д. Мета та завдання інклюзивного навчання в початковій школі..... **57**

Журавльова К. Р. Вплив особливостей сімейного виховання на розвиток особистості молодшого школяра..... **58**

Захряпа А. В. Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання..... **60**

Золотопуп Т.О. До проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи..... **61**

Зюбан В.Ю., Фоменко Л.М. Інтерактивні методи навчання як засіб підвищення ефективності уроків математики в початковій школі..... **62**

Кальянова О. В. Полікультурна компетентність як фактор професійного становлення майбутнього вчителя..... **63**

Керницький О.М. Чинники та передумови педагогічної діяльності інженера-педагога у ПТНЗ..... **65**

Клєба А.І. Розвиток інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів **67**

Кобзєв В.Е., Руденко Т.О., Кобзєва І.М. Науково-дослідна діяльність студентів як запорука успішної підготовки фахівців вищої школи..... **69**

Кобюк Ю.М. Актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасній педагогічній науці..... **71**

Ковтун М. О. Проблеми розвитку інклюзивної освіти в Україні та шляхи їх рішення..... **72**

Колесник Д.В. Шляхи підвищення результативності процесу виховання молодших школярів..... **74**

Кравець Н.П. Корекція читацької діяльності розумово відсталих підлітків на уроках літератури засобами діалогових технологій..... **76**

Крамаренко А. М. Якість пофесйної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти: еколого-педагогічний орієнтир..... **78**

Крамаренко Д.М. Особливості організації професійної підготовки вчителів трудового навчання в сучасних умовах..... **80**

Крамаренко Л.Г. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування екологічно мотивованої поведінки дітей..... **82**

Кривонос О.Б. Реалізація принципів особистісно зорієнтованого навчання через рівневу диференціацію..... **84**

Крюкова Є.С. Особливості застосування інноваційних педагогічних технологій..... **86**

Кулигіна М.В. Формування основних компонентів здоров'я учнів дитячих хореографічних колективів..... **88**

Кутузова Г.І. Теоретичні засади гуманітарної освіти в Україні..... **90**

Кучай О.В. Професійна підготовка фахівців в Україні..... **92**

Кучай Т. П. Підготовка авіаційних спеціалістів до вивчення англійської мови..... **93**

Логозинська Ю. В. Співробітництво – основа роботи з батьками дітей з особливими потребами..... **94**

Лень К. О. Інклюзивна освіта в Україні..... **96**

Лихолат О. В., Ткаченко Г. Ю. Едукація художнього проектування швейних виробів в професійній освіті..... **97**

Мажаєва А.О. Поетапність проектно-технологічної діяльності молодших школярів на уроках трудового навчання..... **99**

Максименко Н.Б. Формування загальнонавчальних умінь та навичок молодших школярів засобами інтерактивного навчання на уроках літературного читання..... **101**

Малихін А.О. Питання підготовки майбутнього фахівця в освітній галузі «Технології» до реалізації виховного потенціалу уроків трудового навчання та технологій..... **103**

Малюга О. О. Сутність соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти..... **105**

Мартинова Н.О. Моніторинг управління соціально-педагогічною діяльністю в Іванівському НВК..... **106**

Маруховська-Картунова О.О. Тайм-менеджмент як навчальна дисципліна: актуальність, мета, завдання..... **109**

Мелешко І. В. До питання організації навчального процесу у процесі вивчення іноземних мов..... **111**

Мешкова А.В. Роль засобів наочності у процесі навчання молодших учнів **112**

Миргородська О.Р. Особливості безбального оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами..... **114**

Мирошниченко В. О. Правова освіта майбутніх учителів історії у Німеччині..... **116**

Морозова Я.В. Особливості організації інклюзивного навчання в загальноосвітній школі..... **117**

Навозняк Л.М. Використання проблемного методу навчання у формуванні професійної компетентності студентів коледжу..... **119**

Назімов Д. А. Лекція як основна категорія дидактики..... **121**

Нестеренко М.М. Сутність педагогічного мислення майбутнього вчителя в структурі його професійної підготовки до моделювання уроку в початковій школі..... **123**

Нефедченко О.І. Творча самореалізація особистості..... **125**

Ніконенко Т. В. Сучасний контекст професійної підготовки магістрів початкової освіти..... **126**

Носаченко В. М. Формування у майбутніх учителів географії позитивної мотивації до засвоєння змісту навчального матеріалу..... **128**

Осетюк Д.В. Основні принципи інклюзивної освіти..... **130**

Павинська Н. А. Зміст, принципи та завдання інтерактивного навчання на заняттях історії у вищих навчальних закладах..... **131**

Павленко Р.В. «Теорія і методика народно-сценічного танцю» як засіб формування професійних компетенцій майбутнього вчителя хореографії у ВНЗ..... **133**

Панюхно О. В. Розвиток в учнів інтересу до екологічної культури на уроках трудового навчання..... **135**
Педан А.В. Педагогічні умови створення дружніх стосунків у дитячих хореографічних колективах..... **136**
Переворська О.І., Зайцева І.Ю. Проблеми інтелектуального здоров'я дошкільників із затримкою психічного розвитку..... **138**
Петровська О.О. Готовність майбутнього вчителя до формування екологічно мотивованої поведінки молодших школярів..... **140**
Петрик К. Ю. Використання потенціалу інтерактивної навчальної взаємодії з метою залучення студентів до рефлексивної діяльності..... **142**
Петрик М.І. Вікові особливості молодших школярів, як передумова бережливого ставлення до природи..... **144**
Плахоття Т. А. Організація навчання школярів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі..... **146**
Поліщук І.О. Теоретичні аспекти проблеми розвитку комунікативних умінь у дітей дошкільного віку із заїканням..... **147**
Поляков А. О. Особистісно-діяльнісний підхід у формуванні культури логічного мислення майбутнього спеціаліста в умовах інформатизації освіти **149**
Попова А. С. Моделі підготовки соціальних працівників: досвід скандинавських країн..... **150**
Проценко І.І. Діалог у педагогічній освіті вищої школи..... **153**
Пухальська Г.А. Педагогічні аспекти використання моделей комунікації в екіпажах цивільної авіації..... **155**
Радюк А. Ю. Виховний потенціал родинного виховання молодших школярів..... **157**
Рокицька В. Є. Урахування варіативності навчання інформатики у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи..... **158**
Рудько О.М. Тренінг як форма проведення виховних годин..... **160**
Рудько О. М. Інтернет-ресурси як засіб підвищення якості освітнього процесу..... **162**
Савицька А.П. Методи моделювання у підготовці майбутніх офіцерів авіації до миротворчих операцій..... **164**
Савченко Л.Л. Педагогічна культура сучасної сім'ї – основа формування особистості дитини..... **166**
Сердюк А.М. Управління навчально-виховною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі у системі інклюзивної освіти..... **168**
Сердюк А.М. Екологічне виховання молодших школярів на уроках природознавства..... **169**
Сердюченко А. О. Соціальна політика України з розвитку та підтримки сім'ї..... **170**
Сібгатуллін Д.Н. Методика впровадження здоров'язберігаючих технологій на уроці інформатики..... **172**
Сірко М. І. Роль дидактичної гри у навчанні учнів початкової школи української мови..... **174**
Степанюк К. І. Технологічна складова професійної підготовки магістрів початкової освіти..... **176**
Суліменко Т.Р. Соціогуманітарний вектор у формуванні ціннісного ставлення майбутнього вчителя початкової школи до навколишнього середовища..... **178**
Сергієнко Н.М. Буктрейлер як сучасна інноваційна технологія..... **180**
Сущак Д. В. Роль батьків у спеціальній та інклюзивній освіті..... **181**
Тараненко Ю. П. Використання особистого прикладу викладача педагогічного внз у підготовці майбутніх учителів хореографії..... **182**

Терендій О.О. Інклюзивна освіта в Україні: стан і перспективи розвитку.... **184**
Тимейчук А. М. Проектна діяльність у роботі фахівців з туризмознавства... **186**
Ткачова Н.П. Формування музичної культури молодших школярів **188**
Томашівська М.В., Согор А.А. Оновлення та модернізація інформаційно-ресурсного забезпечення ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації – шлях до підготовки конкурентоспроможного «Молодшого спеціаліста»..... **190**
Третяк А.С. Вплив засобів сучасної хореографії на розвиток творчої особистості..... **191**
Тюленєва Ю. В. Розвиток творчого мислення у молодших школярів..... **194**
Тютюненко О. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проектної діяльності: загальні аспекти..... **195**
Уварова Т. С. Модель формування проективних умінь майбутніх учителів початкової школи: результати наукових пошуків..... **197**
Ушкало С. С. Переваги інклюзивної освіти в початковій школі..... **199**
Федіна Г. І. Особливості розвитку інклюзивного навчання в школах України..... **200**
Філанова А.Г. Формування екологічно доцільної поведінки у молодших школярів у шкільній практиці..... **201**
Харківська А. А. Оптимізація освітнього процесу у ВНЗ..... **203**
Ходосенко І.В. Взаємодія сім'ї та школи як педагогічна проблема..... **204**
Чемоніна Л. В. Технологізація як засіб повноцінної фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи..... **206**
Чередник Л. М. Толерантність вчителя початкової школи в дискурсі психолого-педагогічних досліджень..... **207**
Чичук А. П. Розвиток освітньої системи Великої Британії..... **209**
Шамардіна О. М. Імідж сучасного вчителя..... **211**
Шатіло Д.О. Шляхи створення освітнього середовища як передумови формування рефлексивних умінь майбутніх учителів..... **213**
Швецова К. В. Особливості соціальної адаптації дітей з особливими потребами..... **215**
Шевель А.О. Гуманітарна складова освіти..... **216**
Шиман О. І. Оновлення змісту навчання початкового курсу інформатики у світлі освітньої реформи в Україні..... **218**
Шурденко М.М. Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів технологій в умовах дистанційного навчання..... **220**
Шурин О.І. До питання підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності..... **222**
Щеглова А.О. Науково-виховна діяльність як основа формування самооцінки глухого учня..... **224**
Юрченко Т.В. Вплив гендерних стереотипів на розвиток особистості школяра..... **226**
Яременко І.І., Козачок Я. В. Ґендерне виховання молодших школярів.... **227**
Яценко А.В., Савченко Л.Л. Роль вихователя в розвитку пізнавальних інтересів дошкільників..... **228**
Ящук О. В. Щодо реалізації комунікативних умінь у навчанні англійської мови професійного спрямування..... **230**
Голуб О.В. Корекційно-виховна підтримка учня початкової школи: теоретичний аспект..... **231**
Ткаченко Н. М. Критерії та показники сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов..... **233**

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Бабій А.О. Жанр науково-фантастичного роману в творчості Г. Веллса **236**

Бей І.Ю. Наукові засади теорії формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки **237**
Беценко Т.П. Лірика мужності Олени Теліги: ознаки лінгвостилю поетеси **239**
Бикадорова К. О. Особливості публіцистичного стилю (на матеріалі англомовних журналів) **241**
Бойко Ю. С. Образ співця в поезії Миколи Костомарова **242**
Бомбина А.В. Экфразис в литературе русского романтизма **244**
Broi I.V. The use of parcelling in different types of discourse in English and Ukrainian **246**
Гаврилова В.В. Паремії із компонентом "календарний хрононім" як фрагмент мовної картини світу **247**
Горпинченко О. Астрономічні фольклорні образи- символи – мовно-естетичні знаки української культури в поетичному дискурсі Лесі Українки **249**
Гречко Н. М. Художній вимисел та реальність у романтизованій біографії П. Акройда «Заповіт Оскара Уайльда» **251**
Гречко Н.М., Лухтура В.І. Сучасна риторика як гуманітарна дисципліна серед комплексів наукового знання **252**
Денисова А. С. Українські фразеологізми на позначення відчуттів людини із будовою складного речення **254**
Єрмак Н.В. Реалізація принципів наступності і перспективності у навчанні української мови учнів загальноосвітніх навчальних закладів **255**
Захарова А. Ю. Репрезентація поняття «Інтелект» фразеологічними засобами англійської та української мови (на матеріалі новелі Енн Райс «Мейфейрські відьми») **257**
Кайда І. Ф. Мовна гра, як стилістичний прийом **259**
Кальма М.М. Роман Оскара Уайльда «Портрет Доріана Грея» у світлі квір-теорії **260**
Корбут О. Г. До питання про використання таксономії блума в навчанні студентів іноземним мовам **262**
Костромицкий Р.И. Специфика постмодернизма В.Пелевина **263**
Kotkovets A. L. Teaching critical thinking using simulations in the efl classroom **265**
Кузьменко Ю.В. Способи перекладу англійських внутрішньогалузевих термінів **266**
Lisohor A.P. On peculiarities of american youth student slang **268**
Літвінова Е. С. Різниця у граматичних категоріях британської та американської англійської мови **270**
Людоговська О.М., Соколова В.В. Використання фразових дієслів у англійській мові **271**
Мавроді К.С. Найпоширеніші грецькі побажання хворому **273**
Михно Л. П. Художньо-образний світ поетичного ідіостилю Олени Теліги **274**
Мітракова О. О. Інтерпретація міфу про Орфея та Еврідіку у творах Джона Фаулза «Маг» та Ганса Еріха Носсака «Орфей і...» **276**
Нерод В. Мовнокультурний простір народних колискових пісень **278**
Нікішина Т. І. Лексичні поля концепту FREEDOM в англійському політичному дискурсі **280**
Николаенко В.В. К вопросу создания профессионально ориентированной модели обучения иностранному языку **282**
Павлик Н. В. Епістолярний текст у руслі комунікативно-прагматичного аналізу дискурсу **285**
Пєхова А. Мова фольклору як національно-культурне надбання (до проблеми ролі лінгвофольклорних студій у формуванні національно-свідомої мовної особистості) **287**
Погребняк Д. В. Особливості перекладу фразеологізмів з кольоровою

семантикою **288**
Рула Н.В. Особливості історичного розвитку вчення про складносурядні конструкції в кінці XIX – першій половині XX сторіччя **290**
Русіна Н. Г. Форми та методи організації навчання майбутніх землевпорядників у педагогічному процесі вищої школи Республіки Польща **292**
Рютін В.В. Керницький О.М. Структура педагогічної діяльності та основні функції педагога у вищому військовому навчальному закладі **294**
Савчук О.Ю., Сушич Т.С. Риторична компетентність особистості в контексті концептуальних положень нової (сучасної) риторики **295**
Свиридова Л. Г. Development of students` independent-learning skills through the work with professionally oriented texts **297**
Славська А. О. Особенности функционирования зрительных и слуховых оценочных значений в романе И. С. Тургенева «Накануне» **298**
Сушич Т. С. Різновиди стилістичних архаїзмів в історичній повісті Богдана Лепкого «Мотря» **300**
Finko A., Kanash A. Methodology of Teaching English Articles **302**
Чикіль М. Ю. Особенности вербализации квантитативных оценочных значений в текстах детской литературы **303**
Shalova N.S. Teaching foreign languages at technical universities though the use of computers **305**
Юносова В. О. З Парижа чи з Парижу? **306**
Школа В.М.Фольклорні елементи у п'єсах Ярослава Галана **308**

ПЕДАГОГІКА

УДК373.2.015.311 (045)

Агамогланова М.Ф.,
студентка 4 курс, Харківський коледж
Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради м. Харків, Україна
Савченко Л.Л.
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти

КАРТИНА СВІТУ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНИКА

Середньостатистичний сучасний дошкільник – вельми прагматичний, незалежний, «діловий» та вибірковий у стосунках з людьми, розкутий у поведінці, віртуозний у витівках, ризикований і водночас імпульсивний, нестійкий у своїх виборах, непосидючий, неслухняний, вередливий [2, с. 12].

Картина світу – це комплекс уявлень дитини про природу, рукотворний світ, людей, саму себе, життя та діяльність [2, с. 14].

Проблема вивчення внутрішньої картини світу стара, як сам Світ, оскільки суть проблеми полягає в розумінні психіки Людини, усвідомленні самої можливості відображення Людиною своїх уявлень про Всесвіт. Свого часу Г. Сковорода, мудрість якого поступово осягає наше суспільство, намагався осягнути сутність людини з її середини. Великий світ – світ речей – він розглядав лише у тому розумінні, в якому той дає змогу осягнути – проблему людини, її внутрішнього світу, її щастя. «Внутрішній світ, духовний світ залишається навіки. Як колос і стебло не гинуть остаточно, бо їхня сила ховається в зерні, з якого знов і знов виростатимуть нові стебла й колоски, так і людина залишається в своїй сутності».

Оточуючий світ встає перед дитиною як «картина світу». Сприймаючи цей світ, дитина в першу чергу виділяє з нього те, що важливо для неї, що є цінне, значиме, емоційно привабливе, відфільтровуючи таким чином всі зовнішні впливи. Світ розкривається перед ясними очима перших років пізнавання, всі враження буття зливаються в невмирущу гармонію, людяну, дорогоцінну. Як шкода, що всю чарівність дитинства ми починаємо розуміти, коли стаємо дорослими. В дитинстві все було іншим. Світлими і чистими очима ми споглядали світ, і все нам здавалося значно яскравішим. Ці роздуми К. Паустовського близькі і актуальні нам, дорослим, які несуть відповідальність за зрілість майбутнього покоління [3, с. 5].

Сучасний дошкільник живе у нових економічних та соціальних умовах. Він більше, ніж його попередник, зазнає впливу широкого інформаційного поля – насиченого й доволі агресивного. Завдяки ЗМІ він раніше за однолітків минулого дізнається про життя людей у різних куточках своєї держави та інших країнах світу; починає усвідомлювати існування різних життєвих стандартів, істотно відмінних можливостей різних сімей. Дитина п'яти – шести років зростає за культу речей, домінування споживацьких, конкурентних тенденцій; визнання фізичної сили, тілесних розваг, грошей, зброї, жорсткої поведінки як інструментів підсилення людиною власного Я, показників життєвого успіху. І маленький сучасник нової епохи не може бути вільним від цих впливів [2, с.10].

Як відомо, в дитини дошкільного віку відсутній фільтр «правда – вигадка». Отже, здебільшого вона сприймає рекламу як те, що СПРАВДІ відбувається в житті, як ілюстрацію до сучасного буття, порадник доцільних дій і виборів, певний набір постулатів, настанов, що мають допомогти їй визначитися в житті. Адже мама з татом про таке розмовляють з нею вкрай рідко! А це небезпечно. По-перше, тому що дитина не розрізняє реальне та придумане кимось для власної вигоди. По-друге, тому що подане на екрані є емоційно привабливим. По-третє, тому що дитина

звикла повністю довіряти дорослим, навіть чужим. По-четверте, тому що вона дезорієнтована. Ось чому так важливо доступно роз'яснювати дошкільникові дії персонажів, зокрема й рекламних. Бажано під час безпосереднього сприймання ним нав'язуваної «картинки». Для цього потрібен, насамперед особистісний контакт з дорослим, якого, на жаль, сучасній дитині так не вистачає. Контакт як своєрідне «щеплення» проти «вішання локшини на вуха» [2, с. 11, 12].

Нинішні діти чутливіші, емоційніше колишніх. Вони володіють сприйнятливістю, відкритістю і здатністю тонко відчувати, при цьому більш гостро реагують на зовнішні умови [1, с. 3-6].

Сучасна дитина рухається своїм життєвим шляхом навмання, поінформована про все потроху. Для неї все більшого значення набувають атрибутивні речі: у що вона вдягнена, наскільки особлива та коштовна іграшка – усім цим можна похизуватися перед однолітками. Порівняно з дошкільниками минулих десятиліть вона часто вдається до демонстративної поведінки, час від часу «качає права», намагається презентувати себе оточенню, самовиражається, у різні способи, привертає до себе увагу. Серед «нових» збільшується кількість нервових дітей. А нервовість, як відомо, є хворобою особистісного зростання [2, с. 12].

Сформованість у дошкільника елементарної й водночас реалістичної узагальненої наукової картини світу – обов'язкова умова прояву нею доцільної поведінки, здатності обирати оптимальні шляхи розв'язання життєво важливих проблем, досягати успіху в діяльності. Сьогодення змушує зростаючу особистість розв'язувати життєві задачі високого рівня новизни і складності, актуалізує необхідність поводитися компетентно у багатоваріантному світі, диференціювати події життя за ступенем їх значущості, безпеки, корисності. Все це посилює важливість своєчасного формування в особистості доступної віку міри свідомого ставлення до життя, умінь виокремлювати, інтерпретувати, запам'ятовувати та збагачувати свій досвід новою інформацією [2, с. 13].

Картина світу кожної дитини суб'єктивна, визначається багатьма чинниками, і лише певним чином відображає життєві реалії. Картина світу є синтезом різноманітних образів світу – візуального (зорового), аудіального (звукового, голосового), тактильного, кін естетичного (дотикового), смакового, нюхового. Світобачення дитини як її внутрішній погляд на природу, культуру, людей, саму себе, життя, його сенс, устрій є цілісним уявленням, що відображається у ланцюгу «знання – враження – дії». Сформованість дитячого світобачення засвідчується: сприйнятливістю до різнобічних життєвих вражень, відкритістю до нового; умінням вдивлятися і бачити сутнісне; спроможністю розмірковувати, висувати елементарні гіпотези, апробувати свої ідеї на практиці, експериментувати, узагальнювати інформацію, усвідомлювати її значення, смисл і цінність власного життєвого досвіду.

Адекватність, реалістичність, повнота, складність дитячого образу дійсності значно визначаються розвитком її внутрішнього світу, тим, наскільки він з допомогою дорослого «працює».

Внутрішня робота дошкільника як зростаючої особистості проявляється в його сприйманні, розумінні та оцінюванні того, що відбувається навкруги, в умінні формулювати власну думку, робити вибір, визначити елементарні цілі, планувати, самовизначатися, виявляти схильність до рефлексії, доводити свою правоту, не погоджуватися з незрозумілими вимогами [2, с. 14].

Отже, те, чого ми навчаємо дітей, має відповідати їхнім пізнавальним потребам, запитам, допомагати орієнтуватися в реальному житті. Дорослі, мають розуміти, що особливістю цього періоду дитинства є цілісний, загальний розвиток. Отже, набуті дитиною знання повинні мати загальний, неспеціалізований характер, сприяти становленню вміння бути людиною, жити у злагоді з довкіллям і з собою [2, с. 13].

Література

1. Горлова Н. А. Сучасні дошкільнята: які вони? / Н. А. Горлова // Обруч. – 2009. №1. 3-6 С.

2. Кононко О. Картина світу сучасного дошкільника / О. Кононко //Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2014. – №1. – 10-20 С.

3. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника: монографія/ [Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакитна та ін.]; за ред.Т.О. Піроженко. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — 5 С.

УДК 376:37.018.265

Акритова Т.О.
(Бердянський державний педагогічний університет)

БАТЬКИ ТА ІНКЛЮЗІЯ

Важлива роль у процесі соціального інтегрування дитини з порушеннями психофізичного розвитку відводиться сім`ї, яка в ідеалі виступає одним із основних факторів її «входження» в систему суспільних відносин.

Особливості сім`ї, її активності у процесі розвитку й освіти дитини визначає її психофізичний і соціокультурний статус в майбутньому. Провідними функціями сім`ї є: відтворююча, виховна, господарсько-побутова:

1.Функція відтворення пов`язана з необхідністю існування людини як біологічного виду. В багатьох країнах Європи, і в Україні також, ця функція переживає кризу: зменшилась кількість шлюбів, знизилась народжуваність, поглиблюється процес старіння населення. Все це зумовило демографічну кризу в Україні.

2.Функція виховання засвідчує, як відбувається процес виховання, які пріоритети йому надаються. Але в часи змін у суспільстві саме сім`я стає механізмом моральної, психологічної підтримки людини. Збереження сімейних традицій – ось що стає головним у періоди історичних випробувань. Саме в сім`ї з`являються і акумулюються родинні цінності, формується історична самосвідомість людини, її гордість за свою родину, свій народ, віра в його майбутнє. В сім`ї закладаються основи виховання та формування майбутньої особистості, через неї передаються нащадкам духовні надбання, життєвий досвід, трудові навички, національний менталітет.

3.Господарсько-побутова функція безпосередньо пов`язана з попередньою. Зі створенням сім`ї у подружжя виникають зобов`язання одне перед одним. В першу чергу це пов`язано зі спільною трудовою діяльністю у сім`ї. Саме в сім`ї всі починають вчитися відповідальності, й обов`язок кожного члена виконувати певну роботу. Спільне ведення домашнього господарства й економічне забезпечення сім`ї в сучасних умовах обумовлене зміною ролей, які відіграють у ній жінки. Дедалі частіше саме вони перебирають на себе функції годувальника. Не рідко – в сім`ях, які виховують дитину з порушенням психофізичного розвитку [2, с. 50].

Батьки є активними учасниками розробки індивідуального навчального плану, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших. Індивідуальний навчальний план визначає необхідні адаптації/модифікації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять. Він розробляється та реалізується для кожного учня з особливими освітніми потребами. Навчальні досягнення таких учнів оцінюються за обсягом матеріалу, визначеного індивідуальним навчальним планом [1, с. 64].

Сім`я як соціальний інститут перебуває у стані гострої кризи, що, звичайно, негативно впливає на виконання нею основних функцій, тобто на її життєздатність: матеріально-економічне забезпечення, житлово-побутові умови. Це, в свою чергу,

створює певний морально-психологічний клімат, який впливає на духовність сім`ї, виховання дітей, організацію вільного часу членів родини.

Сім`я в процесі виховання, соціального інтегрування дитини з особливими потребами зіштовхується з величезною кількістю труднощів. Це і відсутність психолого-педагогічного супроводу, необхідного медичного лікування, реабілітаційної допомоги дітям тощо. Часом найближчі для хворої дитини люди, самі перебувають у стані хронічного стресу, викликаного недугою дитини, обставинами лікування, виховання, навчання, професійного становлення своєї особливої дитини.

Отже, педагог, учитель, вихователь – довірена особа суспільства, якій вона довіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, майбутнє. Доля дітей у руках педагога, в його небайдужому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального й морального зростання своїх вихованців. Завдання суспільства на новому рівні свого розвитку і полягає в тому, щоб створити оптимальні умови й ефективні програми для фізичного, психічного та соціального розвитку особистості, пам`ятаючи, що це – «важкий майданчик» для сходження, злету суспільства на більш високий рівень соціально-економічного розвитку [2, с. 61].

Література

1.Віднічук М.А. Інклюзивна освіта: наукові засади, проблеми та перспективи впровадження в загальноосвітній навчальний заклад: інфо. – метод. бюлетень / М.А. Віднічук. – 2011. – №2. – С.109.

2.Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / Алла Анатоліївна Колупаєва. – Київ,2012. – 308 с. – (Інклюзивна освіта).

УДК 372.853

Артем Барканов
(Бердянський державний педагогічний університет)

ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНИЙ ПРОЕКТ З ФІЗИКИ В АГРОТЕХНОЛОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

Впровадження у навчальний процес методу професійно-спрямованих проектних технологій дозволить підвищити якість знань з фізики, рівень професійної підготовки студентів агротехнологічних коледжів.

Розробку методу проектів у навчальному процесі здійснювали Дж. Дьюї, Д. Каттерік, В. Кілпатрик, В. Монда, А. Папандреу, Е. Полат, Д. Снезден, А. Усова. Метод проектів досліджували українські вчені: К. Баханов, Ю. Женжера, Т. Кручиніна, С. Одайник, О. Пєхота, Н. Поліхун, М. Роздобудько, Н. Стучинська.

Наші дослідження показали, що 23% студентів не проявляють інтересу до проектної роботи, 48% мають середній рівень мотивації, та 29 % – високий рівень бажання займатися проектними роботами з фізики (рис. 1).

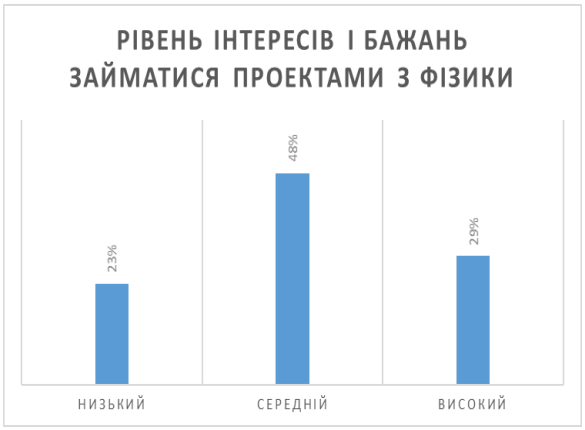


Рис. 1. Бажання студентів займатися професійно-спрямованими проектами з фізики

Виходячи з аналізу результатів проведеного дослідження нами був впроваджений у навчальний процес з фізики професійно-спрямований проект, що інтегрував теми розділу «Електродинаміка» та «Мутагенез» предмету «Насінництво і селекція».

У експериментальному дослідженні брали участь студенти 1-го курсу ВСП «Бердянський коледж ТДАТУ». Запропонована тема: «Вплив зовнішніх мутагенних факторів на проростання ярової пшениці». Експеримент був спрямований на формування у студентів навичок та умінь: рефлексивних; пошукових; комунікативних; презентаційних.

Під час проекту студенти здійснили обробку насіння різними зовнішніми мутагенними факторами: різним за величиною магнітним полем та лазерним випромінюванням і досліджували їх вплив.

Відібране зерно було поділено на групи, в кожній з яких налічувалось по 60 зернят:

1. Контрольна група – не оброблене насіння;
2. Група насіння, що оброблена слабким магнітним полем – з величиною магнітної індукції 0,091 Тл;
3. Група насіння, що оброблена середнім магнітним полем – з величиною магнітної індукції 0,19 Тл;
4. Група насіння, що оброблена сильним магнітним полем – з величиною магнітної індукції 0,48 Тл;
5. Група насіння, що оброблена лабораторним лазерним випромінюванням;
6. Група насіння, що поливалася водою, обробленою магнітним полем.

В результати проекту студентами було встановлено, що найкращі показники росту були отримані в результаті впливу на насіння лазером.

Результати проекту були представлені на днях науки у Бердянському державному педагогічному університеті.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Барканов А. Б. Застосування методу проектів у професійно-орієнтованому навчанні фізики в агротехнологічних коледжах / А . Б. Барканов // Наукові записки. – Випуск 10. – Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2016. – Частина 2. – 185 с. – С. 31–35.

УДК 371.1:376 О.

О. Бєлінська
(Бердянський державний педагогічний університет)

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

На сьогоднішній день вважається, що більшість педагогів працюють в класах, де є діти з відмінними потребами. Вчителі мають змінюватися, спілкуватися між собою, працювати з іншими педагогами, батьками, учнями, щоб визначити, які зміни необхідні для впровадження інклюзивної практики безпосередньо в їхньому навчальному закладі.

Зміни – це процес, який триває певний час. А вчителі – головні провідники цих змін. Справжні зміни досягаються на практичному рівні, в класі, в школі. Проте, навіть у найкращих школах існує низка перешкод, які ускладнюють впровадження змін [1, с. 44].

Глобальні зміни потребують чимало зусиль. Тому і важливо створити атмосферу взаємної довіри та підтримки, де кожен матиме змогу спілкуватися, ділитися своїми думками з іншими. Головне питання, яке підіймають у дискусіях стосовно інклюзії, освітні підходи, які використовуються учителями для потреб учнів із порушеннями розвитку. Є багато досліджень і обговорень які зосереджувалися на правильному виробі індивідуального середовища для учнів з особливими потребами, можна звернути увагу на вчителя, як він привертає увагу до навчання учнів, і як це впливає на успішність або неуспішність розміщення таких учнів у певному середовищі.

Науковці зосереджувалися над тим, як вчителі працюють з учнями з порушеннями розвитку, це важливо для сприятливого навчального середовища учнів класу. Вчителі переконуються про роль та обов'язки під час роботи з дітьми. Є багато факторів, які можуть визначати відмінності у практичній роботі вчителів. Домінує фактор переконання всього педагогічного колективу конкретної школи, самооцінювання вчителем ефективності як педагога.

Передумовою забезпечення успішності навчання дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі є індивідуалізація навчально-виховного процесу, що виражається у плануванні індивідуальної програми розвитку, яка має на меті:

1) розробку комплексної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами;

2) пристосування середовища до потреб дитини;

3) надання додаткових послуг і форм підтримки у процесі навчання;

4) організацію спостереження за динамікою розвитку учня [2, с. 24].

Таким чином, вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності повинен уміти управляти розвитком, навчанням та вихованням учнів, своєчасно проводити психологічне опитування, проводити корекцію поведінки і відношення до навчального середовища.

Література

1. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К.: А.С.К., 2012. – 308 с.

2. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / під. заг. ред. Н. В. Заєркова. – К., 2016. – 68 с.

Біда Олена Анатоліївна,
доктор пед. наук, професор
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького

ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Толерантність для педагогічної галузі не є новим терміном, зокрема видатні педагоги неодноразово зверталися до вивчення проблеми толерантності. Серед яких Я.А. Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський та інші. Щодо толерантності Ш. Амонашвілі зазначав, що потрібно керувати навчанням дітей з позицій їх інтересів; співпрацювати з дітьми у процесі навчання; поважати і підтримувати гідність дитини; організація життя та діяльність дітей на уроці повинна будуватися на підставі прийняття дітей такими, які вони є [1].

Проаналізуємо сутність дефініції «толерантність». Н. Бирко [2] зазначає, що наукова категорія «толерантність» належить до методологічного апарату декількох наук, а саме філософії, політології, юриспруденції, соціології, культурології, психології, та педагогіки. Це розширює коло наших наукових пошуків, спрямовує більш конкретніше розглянути толерантність саме з педагогічної точки зору.

«Загальна декларація прав людини» [8] це перший документ, у якому було піднято питання про толерантність. Зокрема у декларації записано, що «кожна людина повинна мати всі права і всі свободи, проголошені цією Декларацією, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, майнового, станового або іншого становища. Крім того, не повинно проводитися ніякого розрізнення на основі політичного, правового або міжнародного статусу країни або території, до якої людина належить». У 1996 р. рішенням Генеральної Асамблеї ООН було прийнято «Декларацію принципів толерантності» [9], у якій відмічено, що «толерантність означає повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності. … Толерантність – це гармонія в різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність – це чеснота, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни культурою миру». Отже, у контексті європейського бачення толерантність розглядається цінність суспільства, яка є складовою сучасної культури.

Етимологічний словник української мови пояснює походження слова «толерантний» як терпимий до чужих думок і вірувань, а толерувати – виявляти терпимість – запозичення із західноєвропейських мов від лат. toleransntis – терплячий, дієприкметник від слова tolerāre – витримувати, зносити, терпіти, пов'язаного з tollo, tollere – піднімати, здіймати, прибирати [11, с. 593]. Зокрема, С. Гончаренко [6] в українському педагогічному словнику пише «терплячий та передбачає «терпимість до чужих думок і вірувань та походить від латинського слова «tolerans» [6, с. 332]. Подібне трактування подаєЄ. Рапацевич [14] у педагогічній енциклопедії. У енциклопедії освіти під редакцією В. Кременя [10] зазначено, що без толерантності людство не може існувати. У психологічному словнику під редакцією А. Петровського толерантність трактується як «… відсутність або ослаблення реагування на будь-якої несприятливий фактор в результаті зниження чутливості до його впливу …» [13, с. 401].

Встановлено, що толерантність сьогодні є актуальною у формуванні майбутнього учителя як свідомого громадянина, що активно та свідомо бере участь у демократичному процесі побудови навчально-виховного процесу, здатного до самоорганізації, вміло бути толерантним, терпимим до чужої думки, шукати і

знаходити розумні компроміси.

Т. Гуров дає таке визначення толерантності «як інтегративної моральної цінності, що характеризується доброзичливим ставленням і вмінням визнавати погляди і вірування іншого на основі впевненості у власній позиції, зацікавленість в позиції іншого незалежно від його етнічної, національної або культурної приналежності, що передбачає вміння контролювати власну поведінку, а також вміння вести активний конструктивний діалог з метою розширення власного досвіду і знаходження компромісу» [7, с. 163]. Н. Бирко пропонує таке трактування толерантності це «якість особистості що передбачає терпиме ставлення до людини, враховуючи її погляди, вірування, расову приналежність, результатом якої є взаємна повага, розуміння, злагода, підтримка. Толерантна особистість передбачає такі складові: емпатію, комунікативність, гуманність, педагогіку миру, співробітництва, компетентність, демократизацію, духовність» [3, с. 78].

Л. Гончаренко толерантність розглядає як головну умову гуманізації освіти, а тому базується на «умінні краще розуміти себе й інших людей, вступати з ними в контакт, взаємодіяти без примусу, виявляти повагу і довіру» [5, с. 110]. О. Волошина наголошує про те, що толерантність з педагогічної точки зору – це, «по-перше, стан процесу виховання, і, по-друге, засіб досягнення виховних та освітніх завдань, тобто вимога до діяльності та особистості педагога» [4, с. 19]. О. Матієнко [12] зазначає, що «толерантність – професійно необхідна особистісна якість педагога, яка логічно випливає із змісту, завдання та характеристики його діяльності. Підкреслимо, що формування толерантності пов'язане з безперервним самовдосконаленням педагога, накопиченням його професійної та комунікативної майстерності, розвитком своїх внутрішніх людських якостей» [12, с. 26].

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що толерантність це комплексна особистісна та професійна якість, яка впливає на усі сфери життєдіяльності студентів, які навчаються у педагогічних закладах.

При такій постановці проблеми, коли буде підвищуватись толерантність вчителя початкової школи та розглядатись як складова професійної діяльності викладача ВНЗ та вчителя середньої ЗОШ, коли школи будуть прискорювати шлях апробування та впровадження інноваційних теорій, освітніх технологій, теоретичних та практичних наробок з елементами новизни в практику роботи масових навчально-виховних закладів, із школи буде виходити молодь з новим мисленням і менталітетом, здатна успішно жити в світі, який динамічно розвивається і оновлюється.

Список використаної літератури

1. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет / Ш.А. Амонашвили. – М., 1986. – 176 с.
2. Бирко Н. М. Аналіз стану сформованості толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Н. М. Бирко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки : Педагогічні науки. – Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2010. – №14. – С. 80–84.
3. Бирко Н. М. Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Надія Михайлівна Бирко; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2014. – 261 с.
4. Волошина О. Проблема формування толерантності в сучасних педагогічних дослідженнях / Оксана Волошина // Рідна школа. – 2007. – №3. – С. 18–23.
5. Гончаренко Л. А. Толерантність – умова гуманізації освіти / Л.А. Гончаренко // Таврійський вісник освіти. – 2004. – №1. – С. 109–113.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник /С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

7. Гурова Т. Ю. Виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору: дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Тетяна ЮріївнаГурова. – Луганськ, 2011. – 211 с.

8. Загальна декларація прав людини. Прийнята і проголошена резолюцією 217 А (ІІІ) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_015

9. Декларацияпринциповтолерантности. Утвержденарезолюцией 5.61 генеральнойконференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.studmed.ru/docs/document1452/content

10. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України : [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

11. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / ред. кол. О.М. Мельничук (гол. ред.) та ін. Т. 3 Т. 5. уклад. Л.В. Болдирєв, В.Т. Коломієць, Т.Б. Лукінова. – К. : Словники України, 2006. – 704 с.

12. Матієнко О. Принципи формування толерантності як професійної якості особистості вчителя / О. Матієнко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка / редкол.: М. Вашуленко, А. Вихрущ, Л. Вознюк, В. Кравець та ін. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – №3 – С. 25–29.

13. Психология. Словарь/Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.

14. Рапацевич Е. С. Педагогика: Большаясовременнаяэнциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Минск: ИООО «Современное слово», 2005. – 719 с.

15. Рассказова О. В. Саморазвитиеличности студента в процессеобучения в вузе / О.В. Рассказова: [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://pn.pglu.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=1970

УДК 373.3

Н. В. Білоусова,
кандидат
педагогічних наук, доцент
(Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя)

ОПОРНІ СХЕМИ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ НЕУСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема використання опорних схем на уроках у початковій школі не нова. Їх увів у практику діяльності школи видатний педагог-новатор В.Ф.Шаталов. А в початковій школі опори активно та вдало використовувала його учениця, педагог-новатор С.М.Лисенкова. Використання опорних схем значно полегшує процес засвоєння знань і тим самим зменшує кількість неуспішних учнів, особливо під час завоєння сучасної шкільної програми, яка занадто перенавантажена теорією.

До засобів, які дозволяють розвивати психічні пізнавальні процеси: пам'ять, увагу, мислення учнів відносяться опорні схеми з природознавства. У молодших школярів виникають проблеми в відновленні логічних зв'язків між предметами і явищами природи, так як у них переважає наочно-образне та наочно-дійове мислення. Завданням вителя є навчити всіх учнів мислити: порівнювати, аналізувати, міркувати, шукати шляхи вирішення проблеми, робити висновки. Найкраще в цьому допоможуть опори, так як за допомогою них учень засвоює логічну послідовність викладеної інформації у вигляді малюнків і креслень. Також опри допомагають під час багаторазового повторення вивченого матеріалу на уроках, що дає змогу домогтися його повного засвоєння.

Схеми-опори стають основою безконфліктного, ділового, дружнього спілкування, появи в учнів віри у свої можливості, забезпечують і підвищену працездатність учнів, і як результат – швидким темп уроку. Відповідаючи сьогодні, завтра, післязавтра по опрам учні вивчають матеріал, і через деякий час вони зовсім не потрібні [1].

Методика роботи зі схемами надзвичайно різноманітна. Це конструювання схем, з'єднання окремих блоків схеми сполучними стрілками з поясненням зв'язків, складання розповідей за схемою, ілюстрація схеми за своїми спостереженнями й т.п.

У процесі вивчення природознавства можуть використовуватися різноманітні схеми. Це можуть бути зашифровані блоки інформації, які містять ілюстрації й умовні позначки, екологічні знаки, схематичні малюнки, креслення, графічний матеріал.

Найбільш ефективним прийомом на уроці з молодшими школярами буде послідовна замальовка в зошит схеми, яку вчитель малює на дошці. Таким чином кожен учень залучається до активної діяльності на уроці. Зникає скутість, страх перед відповіддю, навантаження на пам'ять. Учні позбавлені механічного запам’ятовування правил. Вони засвоюють їх осмислено: виводять правило за запропонованою схемою-опорою, викону- ючи практичне завдання [2].

Отже, ефективним засобом підвищення успіхів у навчанні є використання опрних схем, які сприяють подоланню неуспішності молодших школярів.

Література

1.Логвинюк А. А. Робота з учнями, які мають труднощі в навчанні / А.А.Логвинюк // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 3 (47). – с.141-149.

2.Використання опорних схем, як засобу навчання на уроках природознавства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.edudirect.net/sopids-810-1.html. – Назва з екрану.

УДК 373.3.015.31:7(045)

Ю.О. Блудова,
викладач кафедри педагогіки та психології
(Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради)

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Результативність формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку забезпечується насамперед принципами організації освітнього процесу та складність виховного процесу потребує, щоб його цілеспрямована організація здійснювалася на основі єдиних принципів, яких повинні дотримуватися кожна школа і кожен вихователь.

Здійснюючи процес виховання учнів, не можна не враховувати соціальних умов, традицій суспільства. В ході теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури та узагальнення досвіду вітчизняних та зарубіжних науковців, нами були виділені наступні принципи організації освітнього процесу: гуманізації та демократизації освітнього процесу; системності; комплексності й міждисциплінарної інтегрованості; наступності та безперервності; цілеспрямованості; культуровідповідності; народності та етнічності; креативності; емоційної насиченості навчально-виховного процесу. Розглянемо детальніше найголовніші з них [5].

Принцип гуманізації та демократизації освітнього процесу має

запроваджуватись для забезпечення гуманізації педагогічного співробітництва вихователів і вихованців де переважає діалогічність взаємодії, що викликає у вихованця позитивну налаштованість на впливи вчителя – вихователя, відкритість до сприйняття загальнолюдських і національних цінностей: щирості, доброти, справедливості, доброзичливості, співчуття, поваги до свого народу, його культурно-історичної спадщини тощо [2].

Принцип системності та цілеспрямованості. Процес формування художньо-естетичного смаку зумовлюється гармонійністю розвитку взаємопов'язаних новоутворень у структурі особистості. Реалізація принципу системності передбачає, що він має забезпечувати вплив на особистість дитини з урахуванням її вікових можливостей і розвитку; поступово розширювати систему вимог до діяльності; забезпечувати доцільну єдність вимог до вихованця з боку вчителів, членів родини; створювати оптимальні умови для вияву самостійності вихованця при розв'язанні виховних завдань. Педагог має дібрати зміст і методику виховної роботи з учнями [1, 2].

Принцип комплексності й міждисциплінарної інтегрованості ґрунтується на діалектичній взаємозалежності педагогічних явищ і процесів. Передбачає встановлення взаємодії у формуванні художньо-естетичного смаку та поєднання навчального й виховного процесів, зусиль різних інституцій – сім'ї, навчальних закладів, громадських, дитячих, молодіжних, самодіяльних колективів, діяльність яких спрямована на виховання та самовиховання. Втілення його в життя передбачає: єдність мети, завдань і змісту виховання; єдність форм, методів і прийомів виховання; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; єдність виховання і самовиховання; постійне вивчення рівня вихованості учня і коригування виховної роботи [5].

Принцип культуровідповідності. Використання цього принципу передбачає органічну єдність формування художньо-естетичного смаку з вивченням історії та культури народу, його традицій, звичаїв, ознайомлення з українським народним мистецтвом, ремеслами і промислами, регіональною культурно-історичною спадщиною, із знаннями про загальнолюдські багатства в царині духовної та матеріальної культури, що забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь. Ставлення до учня має визначатися із розуміння його як вільної, цілісної особистості, здатної до самостійного вибору цінностей, самовизначення у світі культури і самореалізації своїх творчих задатків і здібностей [3,4].

Принцип народності та етнічності передбачає формування художньо-естетичного смаку завдяки єдності і взаємозбагаченню регіональних, загальнолюдських і національних цінностей; забезпечення національної спрямованості виховання; оволодіння духовними багатствами свого народу – мовою, традиціями, звичаями, національно-етнічною культурою; прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, народних традицій і звичаїв, національно-етнічної обрядовості всіх народів, що населяють Україну; забезпечувати умови для відчуття етнічної належності до свого народу, його культури, формування рис національної ментальності; виховання в молоді почуття соціальної відповідальності за збереження, примноження і продовження етнічної культури [1, 5].

Принцип креативноті обгрунтовує необхідність творчого розвитку в процесі формування художньо-естетичного смаку. Він вимагає від дітей постійного творчого пошуку та виконання низки творчих завдань. Організація освітнього процесу на засадах принципу креативності, який стимулює розвиток фантазії, уяви і бажання власного внутрішнього осягнення змісту регіональної культурно-історичної спадщини, виконання нестандартних творчих завдань та їх втілення в інтерпретації творів народного мистецтва, активне залучення до обґрунтування та презентації результатів своїх творчих пошуків ми вважаємо невід'ємним від формування

художньо-естетичного смаку [3, 4].

Принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу. Мистецька діяльність відрізняється від будь-якої іншої діяльності «концентрацією емоційності», яка закладена в ній. Оцінюючи твір мистецтва, ми визначаємо те, наскільки він «зачепив» нашу душу, які емоції він у нас викликав і вже тоді доходимо висновку, сподобався нам твір чи ні, чи близький нам митець та його творчість. То ж від позитивного емоційного сприйняття залежатиме наше особисте ставлення до мистецтва [3, 4].

Реалізація окреслених принципів у процесі організації освітнього процесу для формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку дасть змогу розкрити творчий потенціал учнів, стимулюватиме їх до активної інтерпретаційної діяльності, розширить їх кругозір у сфері знань з регіональної культурно-історичної спадщини, стане запорукою довірливої творчої взаємодії між дітьми і вчителями.

Список використаної літератури

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К.: Знання, 2008. – 566с.
2. Омеляненко В.Л., Кузьмінський А.І. Теорія і методика виховання: Навч. посіб. – К.: знання, 2008. – 415с.
3. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274с.
4. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.-метод. Посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 270с.
5. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я. Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К.: Богданова А.М., 2009. – 226с.

УДК 378-057.875:37.011.3-051:78

Бодрова Т.О.,
канд. пед. наук, професор,
м. Київ, НПУ імені М.П.Драгоманова

АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМАТИКА РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Перебіг перших десятиліть XXI століття демонструє ще небачену за масштабами, глибиною та фундаментальністю трансформацію світових культурно-освітніх процесів. Сучасні філософи стверджують, що зростаюче заміщення твердої надійності природних тіл віртуальністю життя відповідає «розмитим» перехідним ситуаціям суспільного буття, швидкій зміні співвідношення успіху і поразки, динамізації потреб, імперативу безперестанних інновацій, мобільності та спонтанності подій [4, с. 200].

Вчені відмічають, що прискорення процесів трансформації соціальних та освітніх структур, колізії між минулим і прийдешнім, інформаційно-електронна «дематеріалізація» багатьох аспектів предметно-чуттєвої сфери ведуть до проблематизації людського буття, його ненадійності та вразливості, формуванню ідеології перехідності (В.Андрущенко, В.Гершунський, І.Зязюн, С.Кримський, Г.Хоружий).

У процесі вивчення закономірностей глобалізованого освітнього середовища науковці довели: майбутнє людства значною мірою залежить від культурного та

наукового розвитку, який забезпечують сучасні університети як центри культури, знань та досліджень [5]. Узагальнюючи позиції вчених щодо трансформаційних процесів, що супроводжують розвиток університетської освіти, дозволимо собі виокремити домінантні принципи сучасного перехідного періоду. *Принцип перманентності* (постійності, безперервності) розкриває сутність формування ланцюгів освітніх перетворень на основі встановлення загальних для всіх закономірностей. *Принцип формалізації* розширює предметне поле застосування вихідних освітніх позицій. сприяючи їх структуруванню. *Принцип співвідношення росту та стабільності* забезпечує баланс протилежних тенденцій в освіті та сприяє еволюційним педагогічним перетворенням (застосуванню традиційного освітнього досвіду у практиці нововведень). *Принцип мобілізації* практично всіх ресурсів – духовних, моральних, інтелектуальних, фінансових, матеріальних та управлінських. *Принцип культивування наскрізних цінностей культури* визначає важливість минулого досвіду для усвідомлення цивілізованості явищ. Вищезазначене підтверджується висновками науковців, які зауважують, що «… саме освіта й тільки освіта здатна й зобов'язана не допустити духовної, а як наслідок – і фізичної катастрофи людства, передбачити її, дати світу нові цінності…» [3, с. 448].

Музична освіта – особлива сфера, звернена до сенсорики, емоцій та почуттів людини. Володіння засобами художньої виразності дають їй неймовірну свободу для фантазії, уяви, творчості. Об'єкт музичної освіти – планомірно і системно організований педагогічний процес, результатом якого є особистість, підготовлена до життєвих перетворень на основі сформованих компетентностей музичної діяльності. Сучасні дослідження підтверджують тезу, що найвищий смисл музичної педагогіки полягає у розвитку людини, здатної, осмислюючи сутність музичного мистецтва засобами художньої інтерпретації, осягати навколишню дійсність та збагачувати власний внутрішній світ [5, с. 11].

Гуманітарна методологія нової мистецько-педагогічної реальності базується на осмисленні її ключових характеристик. Так, О.Олексюк, узагальнюючи основні тенденції розвитку сучасної музичної освіти в Україні, виокремлює такі, як: гуманізація (орієнтація на особистість того, хто навчається), фундаменталізація (опора на базові педагогічні цінності, багатопрофільність); гуманітаризація (можливості формувати художню картину світу), національна спрямованість (збереження та збагачення національних традицій), перехід до активних форм і методів музичного навчання і виховання (застосування інноваційних моделей та технологій), створення умов для творчої самореалізації студентів (виявлення та розвиток творчого потенціалу кожної особистості), відкритість до інновацій [5, с. 8].

Дослідження останніх років у галузі загальної та мистецької педагогіки забезпечили новий погляд на сутності ознаки музично-педагогічного середовища та вивчення тенденцій його розвитку. Актуальними сьогодні стали методики формування «самості» майбутнього фахівця музичного мистецтва. В умовах дії особистісної парадигми музично-педагогічної освіти суттєвих зусиль потребує сприяння розвитку самобутності, самореалізації, самоорганізації майбутнього вчителя музики в досягненні надпредметного результату. Набула поширення концепція, за якою становлення особистості визначається не тільки інформаційним змістом фахових предметів, але й тими смислами, що відкриваються суб'єкту в ході їх опанування.

Суттєвими факторами цілісності підготовки вченими названо єдність естетичного, педагогічного та музичного компонентів навчання студентів (А.Козир, Л.Кондрашова, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова). Розвинений музичний смак, зрілість та оригінальність інтерпретації художнього образу, емоційна виразність та технічна досконалість музичного виконання у поєднанні з майстерністю викладання предмету «Музика» – конче необхідні якості майбутнього вчителя як педагога та виконавця.

Становленння особистості вчителя музики тісно пов'язане із впровадженням у навчально-виховний процес ідей інтеграції фахових знань та умінь. Так, формування інтегрованих знань передбачає орієнтацію на взаємодію та взаємопроникнення художніх структур у зміст фахової підготовки студентів, інтеграцію знаково-смислових елементів художньої мови різних видів мистецтв у процесі сприйняття, переживання та демонстрації художніх творів. Як засвідчує досвід, інтегрований навчальний матеріал, поданий за допомогою виразних засобів різних видів мистецтва, має більш глибокий емоційний вплив на учнів. Проблеми мобільності, систематизації та інтеграції у підготовці майбутніх педагогів гостро постають ще й тому, що вона ґрунтується на сукупності різних видів музично-виконавської діяльності, а саме: гри на музичних інструментах (основному, додатковому, інструментах дитячого оркестру), диригентсько-хорове виконавства, сольного співу) [1; 6; 7; 9; 10].

Таким чином, музично-педагогічна сфера університетської освіти покликана забезпечити реалізацію основних положень національних програм «Нова школа» та «Освіта» шляхом поглиблення та оновлення концептуальних, змістовно-структурних та організаційно-педагогічних засад, а також критичного переосмислення досягнутого. Сучасні тенденції музично-педагогічної освіти охоплюють вирішення значного кола питань науковості й історизму, традиційності й інноваційності педагогічних явищ, взаємозв'язку музично-педагогічної теорії та шкільної практики, культурно-національної спрямованості процесу підготовки фахівців музичного мистецтва.

Література

1. Бодрова Т.О. Інтеграція як домінантний чинник оновлення методичної підготовки майбутніх учителів музики // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. – Вип. 729. Педагогіка і психологія / Т.О.Бодрова. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2014. – С. 8–15.

2. Бодрова Т.О. Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти / Т.О.Бодрова // Innovative processes in education: Collective monograph. – AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. – P. 26–39.

URI http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12976

3. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: уч. пос. / Б.С.Гершунский. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 768 с.

4. Кримський С.Б. Запити філософських смислів / С.Б.Кримський. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.

5. Олексюк О.М. Музична педагогіка : навч. посібник / О.М.Олексюк. – К. : Ун-т імені Б.Грінченка, 2013. – 248 с.

6. Петько Л.В. Шляхи формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів мистецьких спеціальностей ВНЗ у процесі фахової підготовки / Л.В.Петько // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. – 2012. – Випуск 6. – Ч. 3. – С. 57–62. URI http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7445

7. Петько Л.В. Робота над піснею в курсі англійської мови як один із засобів професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ / Л.В.Петько // Іноземні мови.– 2011. – № 1 – С. 44–48.

8. Хоружий Г.Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти / Г.Ф.Хоружий. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – 320 с.

9. Bodrova Tetiana. Teaching music methods in Ukraine: historical background / Tetiana Bodrova // Topical questions of contemporary science: Collection of scientific articles. – Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, MA 02780, United States of America, 2017. – P. 411–415.

10. Bodrova Tetiana. A musical work in the context of future Music teacher's performance activity / Tetiana Bodrova // Economics, management, law:realities and perspectives: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Les Editions L'Originale, Paris (France). 2016. – P. 441–444.

УДК 376:371.111.1

Є. Ю. Бризгалова
(Бердянський державний педагогічний університет)

НЕОБХІДНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПЛАНУ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПРОБЛЕМАМИ

Актуальність теми полягає в тому, що на сучасному етапі, основна мета загальноосвітного навчального закладу, в якому впроваджується інклюзивне навчання, – надання індивідуально-орієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям, що мають особливі освітні потреби. Відповідно першочерговим завданням є підвищення класифікації педагогічних кадрів, які б запроваджували систему індивідуально-диференційованого підходу на основі особистісно-орієнтованої моделі освіти, яка передбачає організацію навчальної діяльності з використанням індивідуальних навчальних планів [2,с. 84].

Навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку за індивідуальними планами в умовах загальноосвітнього навчального закладу здійснюється на основі навчальних програм спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів), рекомендованих Міністерством освіти і науки України, розглядаються педагогічною радою, погоджуються батьками (особами, які їх замінюють) і затверджуються керівником навчального закладу.

Батьки є активними учасниками розробки індивідуального навчального плану, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших. Індивідуальний навчальний план визначає необхідні адаптації/модифікації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять. Він розробляється та реалізується для кожного учня з особливими освітніми потребами. Навчальні досягнення таких учнів оцінюються за обсягом матеріалу, визначеного індивідуальним навчальним планом [1, с. 109].

Розроблення навчального плану відбувається згідно чотирьох моделей здобуття освіти неповносправними. Перша модель характеризується тим, що учні одержують цензову освіту, співвідносну з освітою здорових дітей, і в ті ж терміни, що і в масовій школі. Друга модель означає одержання цензової освіти з подовженням терміну навчання. Третя модель відображає нецензову освіту. Четверта – одержання нецензової, індивідуалізованої, реабілітаційної освіти.

Таким чином, учням з порушеннями психофізичного розвитку надається можливість здобуття освіти, що відповідає їхньому інтелектуальному потенціалу. Діяльність учнів оцінюється не лише з позиції набутих знань, а перш за все – з позиції прогресивного розвитку.

Отже, основною умовою є обґрунтування й запровадження в навчальний процес навчального плану з гнучкою варіативною структурою його шкільного компонента, що враховує загальні закономірності психічного розвитку дітей, котрі нормально розвиваються, і дітей з порушеннями розвитку, а також модально неспецифічні закономірності розвитку, пов'язані з тими якостями, які спостерігаються у всіх групах дітей з порушеннями розвитку.

Література

1.Віднічук М.А. Інклюзивна освіта: наукові засади, проблеми та перспективи впровадження в загальноосвітній навчальний заклад: інфо.- метод. бюлетень / М.А.

Віднічук. – 2011. – №2. – С.109.

2. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К.: 2012. – 308 с.

УДК 371.134:372.4

Е.Ю. Бризгалова
(Бердянський державний педагогічний університет)

ЩОДО ПИТАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОВЕДЕННЯ ПРЕДМЕТНИХ УРОКІВ З КУРСУ «ПРИРОДОЗНАВСТВО»

Великий чеський педагог Я. Коменський зазначав, що починати навчання треба не з словесного тлумачення про предмети, а з реального спостереження за ними.

Предметній наочності віддавав перевагу й К. Ушинський, вказуючи, що предмет, який дуже вкарбувався в його пам'яті сам по собі, без чужого слова, збуджує в учня думки, виправляє їх, якщо вони непевні, приводить їх у природну, тобто правильну систему.

Ідею предметного навчання розвинув його послідовник В. Вахтеров. Авторська праця «Предметний метод навчання» ґрунтується на принципі унаочнення. Він зазначав, що предметні уроки – це уроки ознайомлення з предметами за допомогою унаочнення, це предметне навчання в прямому розумінні слова з предметом у руках або перед очима. Він категорично виступав проти предметного навчання як особливого предмета викладання.

На сучасному етапі розвитку методики природознавства (О. Біда, В. Горошенко, І. Грущинська, А. Крамаренко, Т. Кучай та ін.) предметні уроки посідають чільне місце.

Предметний урок – це такий урок, коли учні працюють у класі безпосередньо з предметами вивчення, а не з їх зображенням. При цьому молодші школярі одержують певну суму конкретних про предмети і явища природи [2, с. 162].

Предметні уроки забезпечують сприймання предметів і явищ природи різними органами чуття. Вони мобілізують діяльність таких органів сприймання, які на уроках іншого типу перебувають у пасивному стані. На таких уроках школярі мають можливість розглянути той або інший предмет, випробовувати його твердість, відчути запах, іноді покуштувати на смак, порівняти різні предмети між собою, встановити в них спільні та відмінні ознаки.

Уміло проведені предметні уроки підвищують інтерес учнів до роботи, активізують процес навчання, розвивають у дітей творчу ініціативу.

Значення предметних уроків полягає і в тому, що вчитель не лише пропонує учням для розглядання конкретний матеріал, а й навчає їх уважно спостерігати за даним предметом і явищем, виділяти його суттєві та несуттєві ознаки, підмічати схожість і відмінність з іншими предметами і на цій основі робити висновки, узагальнення [1, с. 175].

На предметному уроці вчитель привчає думати і відповідати самих дітей. Для цього потрібно побудувати бесіду так, щоб учні самостійно давали відповіді, виходячи зі своїх спостережень за предметом або явищем ,що вивчається/

Отже, особливість предметного уроку полягає в тому, що власне предметний зміст, яким оволодівають учні у процесі уроку, передбачає різнобічне вивчення конкретного предмета або явища природи: виявлення ознак, властивостей структури, встановлення зв'язків і залежностей з іншими об'єктами, умов існування або протікання, походження, способів добування або вирощування, важливості для людини.

Література

1. Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця: методика викладання: навч. посіб. [для студ. пед. ф-тів вищ. навч. закл. та класоводів] / Олена Анатоліївна Біда. – К. : ВТ «Перун», 2000. – 400 с.

2. Крамаренко А.М. Методика навчання освітніх галузей «Природознавство» та «Суспільствознавство»: навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»] / Алла Крамаренко. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2015. – 476 с.

УДК 371.134:372.4

О.О. Буракова
(Бердянський державний педагогічний університет)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

Проблемам екологічної освіти і виховання, формування екологічної культури школярів присвячені дисертаційні дослідження Г.П. Волошиної, С.Г. Лебідь, Є.Д. Макарова, Д.І. Мельник, Р.А. Науменко, О.Л. Пруцакової, Г.П. Пустовіт, Н.А. Пустовіт та ін.

Г.П. Волошина [1] розглядає екологічну активність молодшого школяра як єдність двох сторін: ставлення до різноманітних видів екологічної діяльності (зовнішній аспект); комплексу емоційних, інтелектуальних, характерологічних властивостей, що виявляються в усвідомленні необхідності діяльності з перетворення природи (внутрішня діяльність). У структурі екологічної активності дослідниця виокремлює такі основні компоненти: афективний, що визначає ступінь виразності емоційного компонента ставлення особистості до всього, що відбувається навколо неї, емоційної задоволеності виконаною роботою; когнітивний – знання моральних норм і правил поведінки в природі, розуміння значущості явищ, які відбуваються; аксіологічний – інтерес і потреба суспільної діяльності, система ціннісних орієнтацій; праксеологічний – наявність досвіду організаційної роботи з перетворення навколишньої природи, прояв ініціативи і творчості. Рушійною силою екологічної активності, за вченою, є взаємодія зовнішніх і внутрішніх стимулів: зовнішні – це зміст навчального матеріалу, сама природа, безпосереднє спілкування з нею, внутрішні – це потреби, мотиви, інтереси, ідеали.

Д.І. Мельник [2] розкриває екологічну грамотність як передумову формування екологічної культури молодших школярів. Серед педагогічних умов, що сприяють формуванню екологічної грамотності школярів, дослідниця пропонує організацію різних видів екологічної діяльності – навчальної, ігрової, трудової, естетичної – з метою відпрацювання поведінкових стереотипів, вмінь і навичок природоохоронної діяльності.

У навчальній діяльності молодших школярів виокремлюють такі компоненти – дії, операції, умови, потреби, мотиви, завдання. М.В. Гриньова [3] вказує, що саморегуляція навчальних дій є організаційною навичкою, яка формується на основі виконання навчальних операцій в певній послідовності. Саморегуляція має єдину структуру для всіх видів діяльності і складається з мети, моделі значущих умов, програми дій, оцінки результатів та їх корекції. Узгоджена система навчальних дій є навчальною діяльністю, що має місце як на уроці, так і в позаурочний час.

Отже, екологічно доцільна поведінка молодших школярів у проведеному дослідженні розглядається нами як дії і вчинки у довкіллі, що безпосередньо пов’язані із задоволенням їх життєвих потреб у взаємодії з довкіллям без порушення екологічної рівноваги та гармонійного розвитку особистості і природи як рівнозначних цінностей.

Література

1. Волошина А.П. Стимулирование экологической активности младшего школьника (на материалах уроков языка и чтения): дис. … канд. пед. наук : 13.00.01/ А.П. Волошина. – У., 1995. – 199 с.

2. Гриньова М.В. Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів: дис. … докт. пед. наук: 13.00.01 / Марина Вікторівна Гриньова. – К., 1998. – 361 с.

3. Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи : матер. І Міжнарод. пед. конгресу (Одеса, 30 червня – 2 липня 2011 р.) / ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". – Одеса : Абрикос Компани, 2011. – 228 с.

УДК 374.7

П.Г. Буянов,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний університет)

ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ КОЛБА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ ДОРОСЛИХ

Актуальність професійної освіти дорослих у сучасному світі зумовлена тим, що знання, а також мотивація до їх постійного оновлення стають загальнолюдською цінністю, важливим фактором соціального розвитку, засобом підвищення конкурентоспроможності та ефективного ринку праці.

Ідея розвитку системи професійної освіти дорослих набуває особливої цінності, такої як цінність розвитку особистості, суспільства, культури, вона поступово стає провідним принципом державної політики, визначається як методологічний регулятор розвитку як особистості, так і держави загалом, забезпечує нову якість розвитку, відкриває принципово нову історичну епоху розвитку суспільства. Зміни в сфері освіти дорослих безпосередньо пов'язані з процесами, що відбуваються в соціально-політичному та економічному житті соціуму.

Отже, усе більшого значення набуває удосконалення професійної освіти дорослих, яка визначається гнучкістю, динамічністю, чутливістю реагування на сучасні соціально-економічні потреби.

У контексті розв'язання проблем навчання дорослих особливої популярності набула циклічна чотириступенева емпірична модель процесу навчання та засвоєння людиною нової інформації (***Experiential Learning Model***) [3], запропонована Д. Колбом та його колегами з Case Western Reserve University.

Дослідники виявили, що зазвичай люди навчаються одним із чотирьох способів:

1. Через досвід.
2. Через спостереження та рефлексію.
3. За допомогою абстрактної концептуалізації.
4. Шляхом активного експерименту – надаючи перевагу одному над іншими.

Автори наголошують, що навчання складається з етапів «виконання» і «мислення», що повторюються. Це означає, що неможливо ефективно навчитися будь-чому, просто читаючи про цей предмет, вивчаючи теорію або прослуховуючи лекцію. Однак, не може бути ефективним навчання, під час якого нові дії виконуються бездумно, без аналізу та підведення підсумків.

Колб стверджував, що для забезпечення повноти процесу навчання, його цикл має складатися із 4 обов'язкових процесів (Рис. 1).

Відправним моментом навчання є набуття конкретного досвіду, який дає інформацію для виявлення сутності та взаємообумовлених відносин у діяльності. Доросла людина має усвідомлювати, який результат вона отримає, використовуючи цей досвід.

На другому етапі відбувається рефлексія змісту набутого досвіду для формування узагальнених уявлень щодо взаємозумовленості деталей, відношень у діяльності.

Концептуальне осмислення усвідомленого досвіду – розроблення абстрактних уявлень, понять, концепцій – відбувається на третьому етапі для формування плану щодо конкретної діяльності з опорою на узагальненні уявлення про взаємозумовленість деталей, відношень у діяльності.

На четвертому етапі відбувається новий акт діяльності за планами, створеним на основі концепції. У результаті доросла людина отримує матеріал, більш високого змістового рівня для виявлення сутності та взаємозумовлених відношень у діяльності.

Вивчення проблеми використання моделі Колба у професійній освіті дорослих [1; 2; 3 та ін.] показує, що увесь процес навчання дорослих можна уявити як завершений цикл з чотирьох етапів (від практики до практики) з відповідним змістом.

Процес навчання може початися з будь-якої стадії. Він протікає циклічно – до тих пір, доки не сформується потрібна навичка; як тільки одна навичка засвоєна, мозок готовий до формування нової.

Таким чином, кожна фаза циклу вимагає певних прийомів навчання. Наприклад, практичний досвід, лабораторні роботи, збирання інформації, вивчення першоджерел, використовуються для надання першого персонального досвіду роботи зі змістом. Діяльність у дискусії, робота у малих групах примушують слухачів рефлексувати щодо власного досвіду і досвіду інших. Виконання спеціальних вправ прогностичного характеру, написання дослідницьких робіт, розвивають абстрактну концептуалізацію. Розроблення проектів спонукають тих, хто навчається використовувати розроблені моделі у проблемних ситуаціях. З метою досягнення кінцевої мети навчання необхідно пройти усі етапи циклу [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Базарова Г. Особенности обучения взрослых. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://hrm.ru/db/hrm/B7DF9E7C61B1A6D7C32575B1003F1DB2/print.html

2. Лук'янова Л. Б. Методичні аспекти освіти дорослих / Лариса Борисівна

Лук'янова // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. Пр.. / За ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – Частина 2. – С. 15 – 18.

3. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall. 1984. – p.360.

УДК 378.22:376.011.3 – 056.264

Ю. А. Валуйських
асистент (БДПУ)

ЗНАЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ

У даний час особливого значення набуває застосування медико-педагогічних знань у процесі корекційної роботи, яка забезпечує готовність логопеда до професійної діяльності. Так, для клінічного аналізу патологічних явищ, психолого-педагогічного аналізу особливостей психічного і мовленнєвого розвитку необхідна ефективність та результативність діагностичної, реабілітаційної, пропедевтичної, корекційної та консультативно-просвітницької діяльності. Складність і багатогранність корекційної діяльності зумовлює необхідність детального вивчення моделі медико-педагогічних складових фахової підготовки логопедів.

Можна стверджувати, що система медично-педагогічних знань, будучи складовою професійної культури педагога-дефектолога, сприяє фундаменталізації його освітньої підготовки, а це є важливою умовою наближення вітчизняної практики вищої дефектологічної освіти до міжнародних стандартів.

Про нерозривний зв'язок медицини і дефектології свідчать навіть поширені назви відповідних сфер діяльності з виховання, освіти і реабілітації дітей з особливими освітніми потребами («лікувальна педагогіка», «соціальна педіатрія» тощо), а також широке використання медичної термінології у тезаурусі корекційної педагогіки та спеціальної психології. Видатний вчений в галузі загальної і спеціальної психології, а також соціального компенсаторного виховання Л.Виготський наголошував на тому, що вивчення важких і відсталих дітей повинно вестися спеціалістом, обізнаним у питаннях психопатології, дефектології і лікувальної педагогіки.

В історії різних галузей дефектологічної науки залишилися імена видатних лікарів (Е.Сеген, М.Монтессорі, С.Хотовицький, Ф.Плац, С.Корсаков, В.Бехтерєв, В.Кащенко, В.Гіляровський та ін.), які зробили значний внесок у вивчення психофізичних особливостей дітей з вадами розвитку, у побудову системи корекційної роботи з ними. Оскільки професійна діяльність педагога-дефектолога виходить за межі традиційної вчительської діяльності, щільно взаємодіючи і переплітаючись з різними видами соціально-педагогічної, реабілітаційної, консультативно-діагностичної, психотерапевттичної, власне корекційцної та іншими видами діяльності, системоутворювальним критерієм комплексу наукових і практичних знань педагога-дефектолога виступає антропологічний принцип (Н. Назарова), який визначає відбір та інтеграцію всієї значущої для діяльності дефектолога інформації, зокрема медичного змісту.

Проблеми формування професійної культури майбутнього спеціаліста, забезпечення його готовності до практичної, зокрема педагогічної, діяльності досліджувалися багатьма вченими у філософських (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Луговий та ін.), психологічних (Д. Богоявленський, П. Гальперін, С. Максименко та ін.), дидактичних (В. Бондар, Ф. Гоноблін, Т. Ільїна та ін.) та інших

аспектах.

Залишаються актуальними питання розроблення змісту, структури, компонентів медичної складової професійної підготовки дефектологів з опорою на інтегративну взаємодію навчальних дисциплін, послідовності і безперервності медичної освіти, форм, методів і засобів, адекватних її меті та ін. Є необхідність у розробці рівневої системи медично-педагогічної підготовки корекційного педагога.

Аналіз літератури і практики дозволяє стверджувати, що медично-педагогічна підготовка містить могутній когнітивний потенціал, формує ціннісно-мотиваційні засади професійної діяльності, загалом визначає особистісну позицію майбутнього дефектолога у його ставленні до педагогічної професії.

Загальна медична підготовка покликана забезпечити кожного студента-дефектолога обов'язковим обсягом знань з медико-біологічних дисциплін, необхідних для подальшого засвоєння клінічних знань з метою поліпшення професійної готовності для роботи в різних навчально-виховних закладах та реабілітаційних центрах.

Спеціальна медична підготовка являє собою сукупність вузькоспеціалізованих підсистем, які спрямовані на підготовку випускників до корекційної та реабілітаційної роботи залежно від фахової спеціалізації [3].

Якщо загальна медична підсистема набуває морфологічної ізоморфності до системи педагогічної освіти в цілому, то спеціальна медична підсистема має змінюватися залежно від ступеня поглиблення фахової спеціалізації. Враховуючи необхідність структурування як загальної, так і спеціальної медичної підсистеми за ступенями або рівнями, ми розробили рівневу систему медичної підготовки фахівців у галузі корекційної педагогіки.

У складових професійної підготовки логопедів Н. Пахомова розглядає проект багаторівневого поетапного системного впровадження інтеграційного концепту формування особистості у процес фахової підготовки логопедів у університеті [1]. Структура процесу медико-педагогічних складових професійної підготовки логопедів є складною. Її можна представити як інтегративну єдність навчальних знань з медико-біологічних, психологічних і педагогічних дисциплін (лекційні, практичні, самостійні); наукової роботи студентів та магістрантів з нейропсихологічних, нейролінгвістичних, логопедичних, нейропсихолінгвістичних та іншої проблематики (реферати, курсові, дипломні, магістерські) та педагогічної, дефектологічної і логопедичної практики (навчальної, літньої, виробничої). Між зазначеними складовими структури професійної підготовки існують тісні взаємозв'язки і взаємозалежність.

Виникає необхідність формування нової генерації педагогів-дефектологів, які здатні надавати кваліфіковану допомогу особистості з порушеннями психофізичного розвитку у створенні умов для її успішної соціалізації та самореалізації, що передбачає якісну фахову педагогічну, медичну та психологічну підготовку на рівні вимог вищої школи. Вирішення цих завдань пов'язане з реалізацію медико-педагогічних складових професійної підготовки, що втілює сучасні тенденції розвитку світового і вітчизняного досвіду корекційної допомоги, проблеми та проблемні аспекти її новітніх проявів, різноманітні концепції та методиками проведених досліджень у галузі загальної і корекційної педагогіки, загальної і спеціальної психології та медицини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : [монографія] / Н. Г. Пахомова. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 346 с.

2. Руденко Л. М. Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти : [автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03] / Л. М. Руденко. – К. : Ін-т спец. педагогіки

АПН України, 2005. – 20 с.

3. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с

УДК 378.124

Вовк Надія,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки і методики технологічної та професійної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ

ДИДАКТИЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Постановка проблеми. Інтерес до проектувальної діяльності, як свідчить історія педагогіки, виникає на інноваційній стадії розвитку освіти, коли необхідно вирішувати найважливіші проблеми на методологічному, теоретичному і практично-прикладному рівнях. Важливим напрямом фахової підготовки майбутніх викладачів професійної освіти є дидактичне проектування, оскільки проектувальна діяльність є складовою педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сфері освіти аспектами проектування займалось багато науковців, а саме: Н. Алексєєв, Г. Антонюк, В. Безруков, В. Беспалько, М. Бершадський, І. Зязюн О.Коберник Р. Богданова, В. Гузєєв, Н. Зотова, Г. Ільїн, Н. Кузьміна, Г. Селевко. Разом із цим, підготовка викладачів до проектувальної діяльності потребує спеціальних досліджень.

Мета – розкрити сутність дидактичного проектування та обґрунтувати практичні аспекти його впровадження у фаховій підготовці майбутніх викладачів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. у загальному розумінні проектування – це здатність намічати, окреслювати план дій, конструювати, планувати та здійснювати задум, намір. Це створення прототипу, прообразу передбачуваного об'єкта. Проектування раніше пов'язували переважно зі сферою технічної діяльності, в якій було розпочато процес виокремлення, усвідомлення та експансії проектування до інших сфер діяльності. Відтак, поряд із класичним проектуванням (технічним, інженерним, архітектурно- будівельним) склалося соціальне. Головною характеристикою проектування в освіті є те, що воно за своєю суттю спрямоване, в першу чергу, на розвиток людини, а також на суттєві перетворення та зміни в галузі навчання і виховання. До того ж проектування в системі освіти розглядається як спеціальне поле професійної діяльності.

У спеціальній педагогічній літературі сьогодні уже визначено рівень вимог до професіонала, який має уміти проектувати і здійснювати послідовну діяльність по реалізації проекту.

Науково-обґрунтований підхід до проектувальної діяльності набуває сьогодні масового характеру та визначає проектування важливим фактором перетворення педагогічної діяльності на реальні технологічні процеси та структури.

Підготовку викладачів до проектувальної діяльності можна розглядати у трьох вимірах: як створення творчого соціально-культурного середовища, як розвиток особистісного потенціалу викладачів у процесі їх самореалізації та як формування їхньої психолого-педагогічної компетентності.

Таким чином, стає зрозумілим введення курсу «Методика професійного навчання: дидактичне проектування» до освітньо-професійної програми підготовки

майбутніх викладачів професійної освіти (спеціальність 015 «Професійна освіта»).

Предметом вивчення навчальної дисципліни є загально-педагогічна підготовка педагога спрямована на набуття майбутніми фахівцями комплексних знань та умінь у галузі професійної освіти.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів: загальні питання методики професійного навчання; дидактичне проектування в системі методичної підготовки майбутніх викладачів професійного навчання. На вивчення навчальної дисципліни відведено 108 годин, 3 кредити ECTS.

Метою викладання навчальної дисципліни «Методика професійного навчання: дидактичне проектування» є засвоєння студентами знань з методики професійного навчання (зміст освіти, методи навчання, форми теоретичної та практичної підготовки у професійно-технічних навчальних закладах, основи діагностики та контролю у різних типах навчальних закладів) та підготовка студентів до управління навчальним процесом.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Методика професійного навчання: дидактичне проектування» є формування у майбутніх викладачів-технологів системи спеціальних знань в галузі педагогічної технології; набуття практичних вмінь управляти навчально-пізнавальною діяльністю учнів, прогнозування необхідних педагогічних дій щодо забезпечення інноваційних умов навчання.

Змістом курсу передбачено, що головним об'єктом проектування для викладача професійної освіти є дидактичний процес. Згідно з дослідженнями філософів, поняття «процес» визначається як закономірне, послідовна зміна явища, його перехід в інший стан. Дидактичний процес – це спеціально організована взаємодія педагога і учнів, спрямована на вирішення завдань навчання, виховання і розвитку особистості

Педагогічне моделювання – це розробка загальної ідеї створення педагогічних систем, процесів або ситуацій та основних шляхів їх використання (ідея комплексного підходу до навчання; ідея розвиваючого навчання; ідея включення учнів в різноманітні види діяльності; ідея поєднання індивідуального підходу та індивідуальних форм діяльності з включенням в різноманітні форми колективних відносин; ідея оптимізації навчального процесу і т.п.). Створювана при цьому модель є передбачення майбутнього, випереджаюче відображення дійсності. Інакше кажучи, педагогічна модель – це цільовий ідеал. Із створення цільової ідеї починає формуватися педагогічна система вчителя.

Звернемо увагу на те, що у науково-педагогічній літературі паралельно застосовуються поняття педагогічного та дидактичного проектування. Спираючись на розглянуте вище дослідження, можна стверджувати, що застосування терміну «дидактичне проектування» дозволяє звузити або конкретизувати об'єкт проектувальної діяльності відповідно до поставленої дидактичної мети. Поняття «педагогічне проектування» є ширшим та відповідно охоплює усі аспекти педагогічної системи. Під дидактичним проектуванням ми розуміємо проектувальну діяльність щодо створення дидактичних проектів на рівні окремих навчальних дисциплін та її складових. Саме у такому контексті, з нашої точки зору, доцільно розглядати дидактичне проектування як напрям професійної підготовки майбутніх викладачів.

Висновки. Отже, підготовка викладачів професійної освіти до здійснення проектувальної діяльності є актуальним завданням сучасної безперервної педагогічної освіти. Вона має реалізовувати функцію створення творчого соціально-культурного середовища, сприяти професійній самореалізації викладачів, формувати їхню професійну компетентність.

Література

1. Безруков В.И. Проектирование управления педагогическими системами: методология, теория, практика: дис. доктора пед наук: 13. 00. 01 / Валерий Иванович Безруков. – М., 2005. – 315 с.
2. Зязюн І.А. Освітні парадигми і педагогічні технології в контексті філософської освіти / І.А. Зязюн //Образование без границ. – 2002. – №2. – С. 19–26.
3. Коберник О.М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О.М. Коберник. – К.: «Хрещатик», 1995. – 153с.

УДК 793.3: 374.018.26

Воскресенська Є.Ю.
студентка 4 курсу (БДПУ)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ РОБОТИ З БАТЬКАМИ В ДИТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ

Великого значення й актуальності останнім часом набуває питання гармонійного виховання дитини в сім`ї та соціумі. Соціальне, сімейне, шкільне та позашкільне виховання має здійснюватися у нерозривній єдності. Від того, як батьки розуміють дитину, її потреби, інтереси, психологічні стани та переживання, залежить сприймання і оцінка дитиною себе, формування позитивного чи негативного образу «Я», прийняття чи неприйняття своєї особистості. Батьківські установки впливають на усвідомлення дітьми мотивів поведінки і діяльності, формування цінностей і ідеалів, вироблення оцінок і самооцінок. Усе це позначається на соціальній адаптації дитини.

Окремі аспекти цієї проблеми були розкриті в роботах В. Горшкова, І. Друкарова, Д. Ельконіна, А. Сазонової, А. Ушатікової та інших. Значний внесок у теорію соціально-психологічної адаптації внесли Л. Виготський, А. Лазурський, В. Лєбєдєв, А. Налчартян, А. Петровський та інші.

Виховний аспект хореографічного мистецтва, методи та форми виховної роботи в дитячих хореографічних колективах розглядалися Л. Богатковою, В. Годовським, Ю. Гончаренко, Л. Івлевою, Б. Колногузенко, О. Коноровою, В. Константиновським, А. Тараканової та іншими. Однак у роботах даних авторів питання особливостей організації роботи з батьками висвітлюються поверхово.

Мета статті спрямована на визначення завдань, форм та методів роботи керівника хореографічного колективу з батьками.

У дослідженнях О. Мартиненко, яка має багаторічний досвід роботи керівника дитячого хореографічного колективу, окреслено основні завдання взаємодії з сім'єю: пропаганда педагогічних знань з метою підвищення педагогічної грамотності батьків; організація заходів, спрямованих на оволодіння батьками системою умінь, необхідних для організації хореографічної діяльності дитини вдома; гуманізація змісту та форм роботи з сім'єю і взаємовідносин педагоги-батьки, батьки-діти [2].

Керівник колективу і батьки мають стати партнерами, активними співучасниками великого творчого процесу виховання дітей. Для цього доцільно використовувати різноманітні форми роботи з батьками, тобто способи організації спільної діяльності та спілкування.

Традиційно робота педагогічних колективів з батьками здійснюється в двох напрямках: організаційна робота з сім'єю та підвищення педагогічної культури батьків. У роботі хореографічних колективах з батьками доцільним є поєднання у використанні загальних (індивідуальних, групових, колективних та масових) форм

роботи та специфічних (традиційних, інноваційних, короткотермінових, довготривалих, інформаційно-дослідницьких, інформаційних, репродуктивних) [3, с. 50].

У соціально-педагогічній роботі такі фахівці як В. Лозова, П. Підкасистий використовують багато різноманітних форм педагогічної роботи, які класифікують: за об'єктом впливу та кількістю учасників (індивідуальні, групові, масові); за провідним методом їх організації, домінуючим засобом впливу (словесні, практичні, наочні); за напрямком виховання (естетичні, фізичні, моральні, пізнавальні, трудові, розважальні) [1, с. 319]. На думку О. Хромової, найпоширенішою помилкою керівників є поодиноке, стихійне спілкування з батьками, а не постійна, спланована робота [3].

На нашу думку, окрім батьківських зборів, які поділяються на заплановані (організаційні, підсумкові) та ситуативні (внаслідок виникнення певних ситуацій), керівник колективу може застосовувати також бесіди з окремими батьками, залучати їх до вирішення організаційних питань, участі у культурно-розважальних заходах, обговоренні ескізів костюмів тощо.

Батьків також можна залучати до проведення народних свят, виставок, творчих конкурсів та спортивних змагань у колективі. Доцільно запрошувати батьків на пізнавальні виховні заходи, активізувати відвідування разом з дітьми концертних програм та балетних вистав.

Прикладом роботи з батьками можна назвати їх залучення до танцювальної діяльності. Так, під час вивчення з дітьми концертного номера можна запросити батьків на танцювальний тренінг і вивчити з ними окрему комбінацію або фрагмент танцю. Це може бути мотивом для занять батьків з дитиною вдома, заохочення до занять в аматорських танцювальних групах для дорослих або для показу танцю на розважальному заході колективу.

На основі проведення дослідження, ми визначили, що ефективними формами і методами роботи керівників хореографічних колективів з батьками є: наявність сайту колективу; ведення електронного щоденника; проведення відкритих занять із залученням батьків; розробка пізнавального матеріалу для підвищення педагогічної грамотності батьків; індивідуальні бесіди; viber-листування; інформаційні дошки.

Апробація визначених нами методів відбувалася в групах колективу східного танцю «Академія танцю» м. Запоріжжя, керівником якого є автор статті. Нами було проведено відкрите заняття з батьками на тему «Танцюємо разом». Спочатку в щоденниках вихованців ми написали запрошення на відкрите заняття і запропонували встановити додаток viber для можливості on-line спілкування. В групі провели viber-бесіду і пояснили мету відкритого заняття, відповіли на питання батьків, а також промоніторили кількість бажаючих прийти на заняття. На сторінці колективу в соцмережі у «закритій» бесіді з батьківським комітетом обговорювалися питання з приводу організації та проведення уроку («Хто з батьків буде робити фото- та відео репортаж заходу?», «Хто організує солодкий стіл?», «Хто з батьків закупить призи?» та ін.).

На відкрите заняття діти підготували розповідь для батьків на тему «Танець – це моє життя», яку доповнили рухами та акторською грою. Цей метод дав можливість усвідомити батькам, на скільки важливою для дитини є підтримка рідних. Цікавим завданням для батьків під час заняття було виконання імпровізаційного танцю з дитиною «Смайлік моєї родини».

За незалежним оцінюванням батьків були підведені підсумки та надані заохочувальні призи переможцям. У кінці заняття всіх було запрошено до «солодкого столу». Нами було зроблено відео-звіт на сторінках сайту колективу та у соцмережі, а також колаж із фото на стенді у фойє колективу. Батьки також мали змогу поділитися враженнями про заняття у соцмережах.

Отже, активне впровадження в навчальний процес позашкільних закладів

традиційних та нетрадиційних форм роботи з батьками може сприяти вирішенню проблем соціальної адаптації дітей, попередженню та подоланню конфліктних ситуацій між дітьми та батьками, формуванню активної життєвої позиції дітей та дорослих.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у вивченні особливостей стосунків між дітьми підліткового віку та їх батьками, визначенні та апробації ефективних методів роботи з батьками учнів даної вікової категорії.

Література

1. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Л. Г. Коваль, І. Д. Звєрєва, С. Р. Хлєбников // Соціальна робота. – К., 1997. – 392 с.
2. Мартиненко О. В. Теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом : навч. посіб.– Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2015. – 232 с.
3. Хромова О. Л. Педагогічний всеобуч батьків /О. Л. Хромова, Т. В. Кравченко – К. : Знання, 1990. – С. 50.

Г. Р. Вороніна
(Національний технічний університет України
«Київський Політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського»)

ДО ПИТАННЯ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Володіння іноземною мовою відіграє величезну роль у формуванні особистості та розширює можливості для подальшої освіти, дозволяючи мати безпосередній доступ до духовних багатств інших націй та забезпечуючи спілкування з представниками інших країн. З поширенням міжнародної співпраці знання іноземних мов стало невід'ємною складовою успішної кар'єри та професійного росту людини. Перераховані фактори суттєво підвищують інтерес до вивчення іноземної мов.

Управління мотивацією у процесі оволодіння іноземною мовою є однією з центральних проблем методики викладання. Завдання викладача полягає у створення таких умов навчання, в яких у студентів виникає внутрішня зацікавленість та потреба у вивченні іноземної мови, що має відповідати таким різновидам внутрішньої мотивації, як комунікативна (безпосереднє спілкування), лінгвопізнавальна (позитивне ставлення до мови) та інструментальна (позитивне ставлення до різних видів робіт).

На сучасному етапі актуальність вивчення іноземної мови пов'язана з проведенням міжнародних конференцій, що передбачає спілкування іноземними мовами. У зв'язку з цим перед викладачем постає завдання створення на заняттях іноземної мови умов, максимально наближених до реальних. Формування стійкого рівня мотивації у процесі оволодіння іноземною мовою зобов'язують викладача підбирати навчальний матеріал, що містить когнітивну, комунікативну та професійну цінність, має творче спрямування та стимулює розумову активність студентів. Освітній простір, оснащений новітніми технологіями та прогресивними методиками, значно полегшує завдання викладача щодо підвищення мотивації.

Сучасний викладач не виконує роль наставника, він все частіше постає в якості порадника, його захоплення власною дисципліною, інтерес до культури та реалій країн, мова яких вивчається, автоматично передається студентам. Викладач підвищує мотивацію студентів власним прикладом та зацікавленістю у предметі.

Процес оволодіння іноземною мовою має будуватися таким чином, щоб на

кожному етапі студент відчував наближення до поставленої мети. Не менш важливим фактором для підвищення мотивації є сприятлива емоційна атмосфера у процесі навчання. Поєднання процесу навчання з позитивними емоціями стає для викладача іноземної мови ще одним ключовим моментом у роботі зі студентами. Неможливо оптимізувати навчання без створення відповідного психологічного клімату в аудиторії. Недаремно психологи радять посміхатися під час проведення занять, налаштовуючи студентів на дружню та приємну спільну роботу.

Серед основних завдань, що постають на сьогодні перед викладачем іноземної мови у вищих навчальних закладах, однією з головних є усунення особистісних внутрішніх перешкод у процесі навчання та створення умов для успішного оволодіння студентами іноземною мовою. Для досягнення результативності викладач має відповісти на цілий ряд питань: які проблеми, пов'язані з оволодінням іноземної мови, постають перед студентами, що саме заважає кожному з них та як допомогти вирішити ці проблеми. Враховуючи індивідуальний підхід, необхідно запропонувати такі відповіді та шляхи їх реалізації, щоб студент відчув справжню психологічну підтримку та заохочення з боку викладача.

Література

1. Ur. P. A course in language teaching: practice and theory / P. Ur. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 276с.

УДК 378:331.361"312"

Н. С. Гарань,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки вищої школи
(Донбаський державний педагогічний університет)
С. Лисенко,
студентка 5 курсу факультету спеціальної освіти
(Донбаський державний педагогічний університет)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Діяльність вчителя сприяє тому, щоб
менше було мороку, сум'яття і розладу,
а більше світла, порядку, миру і спокою
Я. А. Коменський

Система освіти України зазнала радикальних змін, пов'язаних, насамперед, із політичною, соціальною й економічною ситуацією. Оновлення орієнтирів подальшого суспільного розвитку висуває особливі вимоги до особистості майбутнього вчителя, до процесу та результату його професійної освіти. Така надзвичайна соціокультурна значущість професії вчителя зумовлює постійний інтерес до змісту професійного становлення вчителя, а також до проблем підготовки педагогічних кадрів, відповідно до існуючого рівня розвитку суспільства.

Проведений нами аналіз науково-педагогічної літератури та публікацій у періодичних виданнях дозволяє стверджувати, що проблема підготовки вчителя до професійної діяльності набула надзвичайної актуальності. Різні аспекти питання формування особистості педагога та підготовки фахівців у вищих педагогічних закладах висвітлено в ряді досліджень останніх років. Так, Отіч О. у своїй роботі проаналізувала проблему розвитку творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва [7]; Солдатенко М. досліджувала когнітивний аспект проблеми розвитку педагогічної майстерності

викладача в умовах інформаційного суспільства [8]; Вознюк О. вивчала теоретико-методологічні засади розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін [2]. У навчально-методичному посібнику Лякішевої А. та Грицюк Л. висвітлено теоретичні основи методики викладання соціально-педагогічних дисциплін та їх місце у професійній підготовці магістрів соціальної педагогіки [6]. Видання містить практичні поради щодо підготовки та проведення занять (лекційних, семінарських, практичних, лабораторних), використання форм організації навчальної діяльності студентів, різних засобів, методів і прийомів навчання.

У статті Калюжної Т. представлена характеристика аксіологічного підходу як методологічного концепту професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів [5, с. 66-71]. Визначено види домінантних цінностей, які впливають на формування готовності майбутніх учителів до організації педагогічної діяльності. Авторкою встановлено, що аксіологічний підхід в системі професійно-педагогічної підготовки орієнтований на формування системи педагогічних цінностей, які відповідають існуючим вимогам до майбутнього вчителя. Доведено, що формування у студентів системи ціннісних орієнтацій визначає рівень готовності майбутнього фахівця до реалізації життєвих і професійних планів. У науковій роботі Дем'янюк Т. розкриваються теоретико-методичні засади формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця в умовах модернізації освіти України, входження її у європейський освітній простір; інноваційні процеси у системі методичної роботи [4, с. 120-129].

У статті Андрущенко В. аналізується процес реформування вищої освіти України, відзначається необхідність його узгодження із загальноєвропейськими та світовими нормами, напрацьованим досвідом [1, с. 5-11]. У дослідженні Дем'яненко Н. увагу акцентовано на реалізації педагогічного процесу вищої школи в єдності навчання, виховання і наукового дослідження, теоретично обґрунтовано контекстно-професійну практико орієнтовану модель підготовки педагогічних кадрів, визначено технології її впровадження [3, с. 46-54].

Проаналізовані нами науково-педагогічні джерела дозволяють констатувати факт того, що система педагогічної освіти потребує приведення існуючих цілей, змісту та технологій у відповідність до потреб суспільства, сучасної школи та школи майбутнього. В сучасних умовах, коли ведеться робота з виявлення й обґрунтування змін у педагогічній освіті, у відповідності викликам часу, важливо проаналізувати наявний у вищих навчальних закладах досвід побудови змісту професійної підготовки майбутніх учителів.

Метою сучасної вищої педагогічної школи є підготовка вчителя нового типу, який матиме високий рівень професійної спрямованості, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність прийняття творчих рішень, прагнення постійного самовдосконалення. Низка існуючих економічних, політичних, соціокультурних, психологічних, духовно-моральних причин обумовила наявність потреби у вчителеві нової генерації, здатного до гнучкої інтеграції змісту своєї діяльності, відповідно до вимог швидкозмінного світу.

Таким чином, в освітньому просторі вищих навчальних закладів України необхідно створювати такі умови, які б сприяли особистісному зростанню студентів, розвивали б їх суб'єктні властивості та прояви індивідуальності.

На початку XXI ст. освітні інновації дуже швидко транслюються й освоюються педагогами. Постійно вчитися, творчо зростати, дізнаватися нове – обов'язок кожного свідомого професіонала своєї справи. Лише таким чином можна працювати в дусі часу, навчати та виховувати нові покоління українців. Гармонійне та дбайливе поєднання накопиченого професіоналами безцінного практичного досвіду з інноваційними ідеями сьогодення – саме таке синтезування може забезпечити бажаний результат педагогічної діяльності: виховати психологічно і духовно здорове

покоління громадян, здатних вести міжкультурний діалог і творити нову, процвітаючу Україну.

Література

1. Андрущєнко В. Європейський педагогічний досвід та національні традиції: гармонізація пріоритетів / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2014. – № 3. – С. 5–11.

2. Вознюк О. В. Теоретико-методологічні засади розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / О. В. Вознюк. – Житомир, 2014. – 43 с.

3. Дем'яненко Н. Інноваційні підходи до підготовки педагогічних кадрів / Н. Дем'яненко // Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 1 (54). – С. 46-54.

4. Дем'янюк Т. Теоретико-методичні засади формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця / Т. Д. Дем'янюк // Філософія. Педагогіка. Суспільство : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – Рівне : Вид. О. Зень, 2011. – Вип. 1. – С. 120-129.

5. Калюжная Т.Г. Аксиологический подход в системе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя / Т.Г. Калюжная // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. – № 1 (42). – 2014. – С. 66-71.

6. Лякішева А.В. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напряму студентам ВНЗ : навч.-метод. посіб. / А. В. Лякішева, Л. К. Грицюк. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – 504 с.

7. Отич О.М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва : монографія / [за наук. ред. І. А. Зязюна] ; О. М. Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 248 с.

8. Солдатенко М. М. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційного суспільства : когнітивний аспект : монографія / М.М. Солдатенко. – К. : Пед. думка, 2012. – 168 с.

Я.О.Гладких-Буригіна,
студентка ФППОМ, IVкурс
(Бердянський державний педагогічний університет)

ШКОЛА: ВЧИТИ ЧИ ВЧИТИСЯ?

Учитель – це людина, яка вирощує дві
думки там, де раніше росла одна.
Е. Хаббард

«Вік живи, вік учись!» — рекомендує нам народна мудрість. І хоча прислів'я це народилось у далекі часи, воно й нашими днями не втратило свого життєвого значення. Більше того, воно набуло значно глибшого, перетворилося із простої поради-побажання на переконливу рекомендацію.

Головне, що ми, як вчителі, вкладаємо в учнів – вчитися, вчитися…вчитися! А правильно це?

Вчитися чогось, пізнавати нове та цікаве – наполеглива праця кожної людини, яка хоче досягти чогось у житті. Навчання – основна форма розвитку пізнавальної активності школярів. З одного боку, під час навчання школярі здобувають нові знання, які розширюють їхній світогляд, а з другого боку – у процесі активної пізнавальної діяльності розвиваються навчальні можливості учня, завдяки яким він може самостійно і творчо не лише використовувати запас знань, а й шукати нові, задовольняючи свої потреби в пізнанні. Дитині має бути зрозумілою мета завдання. І тоді вона зможе з інтересом виконувати дуже багато нецікавої, але потрібної

роботи. Тому важливим етапом кожного уроку є мотивація навчальної діяльності учнів.

Найцікавішим у навчанні є те, що максимально розвиває самостійність дитини, збуджує її думку. Викладання повинно бути захоплюючим – таким є одна з головних вимог сьогодення. Кожне заняття повинно мати пізнавальний характер і водночас захоплювати як своїм змістом, так і способом викладання.

В умовах стрімко розвиваючого суспільства, інформаційно-комунікаційних технологій можна вчитися й самому: підручники, книги, Інтернет. Ось і стоїть питання: Як бути: вчитися чи вчити? Однозначної відповіді на це питання бути не може. Єдине правило навчання і виховання – так, щоб дитина хотіла вчитися, її бажання,щоб вона несла у собі вогник жаги до нового, до навчання, до педагога, до школи.

Крокуючи у Європу ми повинні змінювати себе, пристосовувати та адаптувати дітей до знань та умінь, які їм стануть у пригоді у суспільстві, які вони зможуть використати у повсякденному житті. Головне – щоб діти зрозуміли,не так як правильно сказав вчитель, а замислились над тим, чому саме так, розвивати мислення, бажання висловлювати свою власну думку, а не ліпити «ярлики» що саме так, а не інакше.

Працюючи вчителем, вважаю що треба переходити від «вчитель навчає» до «учень навчається», тому що учні XXI століття – покоління «великого пальця», діти Інтернету та різноманітних гаджетів. Щоб їх здивувати – треба жити з ними на «одній хвилі», хоча б на половину бути різноманітними, цікавими та сучасними, але не забувати про те, що ти – вчитель і треба навчати. Навчати предмету так, щоб дитини закохувалась у предмет, щоб вона тривала у пошуку додаткової інформації, навчилася створювати і мислити самостійно, щоб вона охоче відвідувала уроки та відповідала не боячись, щоб дитина була у комфортному стані. Тому вчитель повинен не навчати, а допомагати учням навчатися! Дуже тяжко перебудувати педагогів, які мають великий досвід роботи, вони постійно школяра держать «в рамках» шкільної програми, та постійно контролюють від уроку до уроку, одноманітність видів діяльності на уроці не намагаючись творчо виховувати учня, як особистість.

Якщо подивитися на школярів, ми їх сприймаємо як маленьких дітей, але вони не маленькі чоловічки, яким ми можемо надавати якісь команди та постійно надавати вказівки, вони живі люди, як і ми, тільки зросту меншого. Головна заповідь вчителя: «Не нашкодь!»

Як навчити учнів самостійно вчитися? Яким чином організувати самостійну пізнавальну діяльність? Як забезпечити самостійну пізнавальну функцію учнів?

«Мета навчання учня полягає в тому, щоб зробити його здатним розвиватися далі без допомоги учителя» – Л. Хаббард. Основні задачі вирішення цієї проблеми: показати шляхи формування в учнів уміння самостійно навчатися (як учні так і вчителі); формування самомотивації до навчання; побудувати довірливі відносини між учнями, вчителями та батьками; важливо мати авторитет, але «здоровий» авторитет. Важливо також, щоб вчитель був упевнений не лише у своїх здібностях передати знання, але й у здібностях учнів засвоїти ці знання та набути навичок їхнього застосування.

Почути дитину – найголовніше, тому що саме вчитель є тим взірцем,тим авторитетом, тим носієм знань, який дитина викарбовує у собі у пам`яті та у серці. Бути тим вогником, на який дитина буде летіти, наводьте приклади з власного життя, не боятися бути смішним, цікавим; не боятися жити тут і зараз і саме цими дітьми(хай навіть 45 хв); приділяти увагу кожному, похвалити кожного та почути, побачити та вислухати. Нехай після уроку дитина виходить першопрохідником з теми або переможцем зі словами: «Я – змогла» . Творчість є щаблинкою

самостійного мислення, на якій дитина переживає радість власної думки та гідність творця. Як важливо, щоб цього досяг кожен учень! Розумове виховання, без якого немислиме повноцінне навчання, полягає якраз у тому, що дитина, творячи засобами слова, почуває себе автором, захоплюється тим, що чарівність життя, природи, людських взаємин стає красою думки. Бажання вчитись — то дуже тонка і примхлива річ. Бажання вчитися як ніжна квітка, котра живиться тисячами корінців, які невтомно працюють у вологому грунті. Ми їх не бачимо, але дбайливо оберігаємо, знаючи, що без них життя й краса загинуть. Правильно кажуть: «Якщо ти не любиш дітей – зміни професію, не каліч дітей». Вчитель – це покликання. І вчити треба вміти. Вчитися треба у дітей, вчитися треба завжди і саме у цей час і у цю хвилину. Нам теж є чого навчитися у дітей, не треба цього боятися, а треба діяти, для того, щоб виховати гідних, розумних та самостійних громадян своєї держави.

Пам'ятайте: бажання — велика сила, за ним ідуть дії та праця. А їх завжди супроводжують успіх і радість досягнень. Однак «мало просто хотіти, — зазначав римський поет Овідій Публій, — домагайся, прагни…».

Література

1. В. Ф. Калошин. «Як навчити вчитися»— Х. : Вид. група «Основа», 2014. — 224 с.
2. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр – S, 2007.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3. – К., «Рад. Школа», 1977.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.4. – К., «Рад. Школа», 1977.
5. Компетентнісний підхід в освіті. – Х.: ХОНМІБО, 2005.

УДК 371.3

Гордієнко Т.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ НА УРОКАХ «Я У СВІТІ»

Розбудова України як демократичної держави актуалізує завдання виховання особистості з чіткою громадянською позицією, розвиненою національно-духовною культурою, яка не тільки має відповідні знання, а й дотримується певних моральних норм у повсякденній життєдіяльності. За цих умов важливого значення набуває проблема впровадження у зміст виховного процесу молодших школярів родинних традицій українського народу, які мають значний виховний потенціал. Таке завдання може виконати насамперед школа, яка у співробітництві із сім'єю є важливим чинником формування й розвитку дитячої особистості.

Вивченню історичного контексту виховних традицій українського народу присвятили свої праці історики, педагоги, етнографи минулого Г. Ващенко, Ф. Вовк, О. Воропай, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, П. Чубинський.

Сучасні погляди на сутність українських родинних традицій, аналіз їх змісту й особливості трансформації в умовах сьогодення глибоко висвітлювались у працях М. Боришевського, В. Постового, В. Скуратівського, М. Стельмаховича, Р. Чмелик та ін.

Серед усього розмаїття засобів народної педагогіки важливе місце посідають традиції, які століттями вибудовувалися на духовних надбаннях українців. Звернення до науково-літературних джерел засвідчує, що споконвіку народ надавав особливого значення формуванню у дітей таких моральних якостей, як честь,

совість, почуття обов'язку і відповідальності, працьовитості та ін.

У понятті «традиція» втілена система духовних, економічних і екологічних складових організації життєдіяльності певної групи, яка, незважаючи на мінливість у часі та просторі досвіду та знань, забезпечує їх стійкість та багатоманітність. Виховний потенціал народно-трудових традицій реалізується у формах звичаїв, обрядів, ритуалів і свят. [2, с.33]

Центром педагогічної системи, побудованої на принципах народної педагогіки, є дитина, її складний, розмаїтий світ думок і почуттів, мрій і надій. Як цілісна система знань, ідей, форм і методів вона ґрунтувалася на таких фундаментальних принципах, як природовідповідність, народність виховання і самодіяльність зростаючої особистості, гуманізм, виховання у праці, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, єдність вимог і поваги до неї, віра у її сили та можливості. [1, с.58]

Учитель виступає для молодших школярів духовним наставником, провідником соціального та історичного досвіду, вихователем, організатором пізнавальної діяльності. Такий багатофункціональний характер діяльності вчителя початкової школи зумовлює важливість його підготовки до формування національної свідомості молодших школярів, яка охоплює всебічне пізнання рідного народу, його історії, культури, духовності й на цій основі – визнання себе і як індивідуальності, і як частки своєї нації, а через неї всього людства.

Висновки вчених орієнтують вчителя початкової школи на створення умов, що забезпечують включення учнів у такі види діяльності, в яких молодший школяр може реалізувати вікові та особистісні можливості. Для такої реалізації потрібне введення учнів в культурне і цивільне життя соціуму. Саме позитивна контактність з соціумом розвиває і закріплює позитивне ціннісне ставлення дитини до навколишнього світу. Об'єднання пізнавального і культурно-цивільного просторів, в які включений молодший школяр, дозволяє йому осмислювати, відчути і приймати позитивні цінності суспільства.

У цьому зв'язку необхідно виділити особливу роль навчального предмету «Я у світі», котрий розширює знання молодших школярів про норми, громадські зразки і цінностях в різні історичні періоди на прикладах вчинків окремих історичних особистостей. Дитина розуміє і вчиться оцінювати поведінку історичних діячів, події, явища.

Засвоєння та вдосконалення знань і вмінь майбутніх вчителів початкової школи з методики викладання освітньої галузі «Суспільствознавство» під час аудиторних занять, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, розробка авторських уроків та позакласних заходів і їх проведення як під час практичних занять, так і під час педагогічної практики – це одні із складових формування етнокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Студенти мають готуватись до запровадження у навчально-виховну практику предмету «Я у світі», елементів українських традицій і звичаїв, динамічне оформлення соціального середовища розвитку дитини атрибутами календарно – обрядових свят українського народу впродовж навчального року; використання методу художніх проектів, який синтезує художньо-трудову та художньо-ігрову взаємодію вчителя й учнів у процесі відтворення річного циклу українських календарно-обрядових свят.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. посібник / І.Д.Бех // Виховання особистості: у 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.

2. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI ст./ Авт.кол.: В.Литвин, В.Андрущенко, А.Гуржій та ін. – К.: Навч.книга, 2004. – Кн.2: Освіта і наука: творчий

потенціал державо- і культуротворення. – 672с.

3. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання / Ю. Руденко. – К.: видавництво ім. Олени Теліги, 2003. – 328 с.

4. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початковогонавчання / О.Я.Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К.: Богданова А. М., 2009. – 226 с.

УДК 371.13:371:14:372.4

К.І. Гоцуляк,
к.п.н.,
(ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника»)

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Модернізація системи шкільної освіти актуалізувала інтерес педагогічної спільноти до проблем трансформації змісту, використання варіативних форм організації навчання, розробки нового механізму психологічної підтримки учнів. З-поміж основних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки для загальної середньої освіти визначено такі: перебудова та оновлення змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу на засадах дитиноцентризму, особистісної орієнтації, підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі впровадження досягнень психолого-педагогічної науки, педагогічних інновацій; *створення умов для диференціації навчання,* посилення професійної орієнтації та допрофільної підготовки [9, с. 12].

У сучасній системі початкової освіти також відбуваються постійні зміни, зокрема 2012 року впроваджено Державний стандарт початкової загальної освіти [7] та нові навчальні програми (затверджені Міністерством освіти і науки України відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України «Про навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів» від 12.09.2011 № 1050).

Диференціація навчання у початковій школі – це багатоаспектний, складний процес, що спрямований на розкриття індивідуальності молодшого школяра, розвиток його потенціалу (психологічний аспект) з одного боку, ефективне використання цього потенціалу для навчальної самореалізації (педагогічний аспект) – з другого.

Американський учений Б. Блум (60-ті роки ХХ ст.) виокремив три категорії учнів: малоздібні (35%), талановиті (5%) та звичайні (60%) [10]. В основу організації навчання у початковій школі США, особливо обдарованих дітей, покладено диференційований підхід та диференційовані програми (10-20 рівнів диференціації).

На підставі аналізу різних підходів науковців до трактування поняття «диференціація навчання» узагальнимо його сутнісні характеристики: *шлях* підвищення ефективності навчального процесу; *форма* і *засіб* індивідуалізації навчання; *дидактичний принцип*, згідно з яким створюється комплекс дидактичних умов, що враховує типологічні особливості учнів; *спосіб* забезпечення максимальної пізнавальної активності учнів на основі співпраці з учителем; *методична система* диференційованого навчання учнів, заснована на диференціації методів навчання [1-3; 5-6].

У вітчизняній педагогіці розрізняють *три рівні* диференціації навчання: за структурою системи освіти (загальноосвітні школи, ВНЗ різних рівнів акредитації); за змістом навчання (масове, поглиблене, профільне); за характером організації навчального процесу (зовнішня – профільна; внутрішня – рівнева).

Зовнішня (профільна) диференціація – це поділ учнів на стабільно працюючі

групи (класи), в яких цілі, зміст освіти, форми і методи навчання систематично відбираються і реалізуються з урахуванням домінуючої типологічної ознаки учнів (інтересів, творчих здібностей, навченості, працездатності). Приклад зовнішньої диференціації – поділ учнів за рівнем навченості (сильні, середні, слабкі); створення у рамках однієї школи профільних класів (гуманітарний, фізико-математичний).

Профільне навчання є формою диференційованого навчання за особистісними інтересами і засобом професійного самовизначення.

Диференціація за змістом навчального матеріалу у початковій школі забезпечується використанням трьох видів програм: базової, що відвідає вимогам державного стандарту загальної середньої освіти; підвищеного рівня складності для обдарованих учнів; та персональних [4, с. 197–198].

Під *внутрішньою* (рівневою) диференціацією розуміють різне навчання дітей в звичайних класах, підібраних за випадковими ознаками.

Диференційований підхід визначається педагогічною інтуїцією вчителя, є показником його педагогічної майстерності.

Українська дослідниця Г. Коберник наголошує, що саме за диференційованого підходу до учнів початкових класів створюються сприятливі умови для своєчасного подолання прогалин у навчанні, а також виробляються прийоми їх ліквідації, визначаються оптимальні режими навчальної роботи з групами учнів, з огляду на їхні психічні і розумові відмінності [8, с. 6].

Диференційоване навчання у сучасній початковій школі передбачає організацію навчального процесу, що спрямована на забезпечення оптимальних умов для повноцінної реалізації молодшим школярем своїх внутрішніх ресурсів у навчально-пізнавальній діяльності; формування його ціннісних орієнтацій, усвідомлення ним своєї самоцінності, самоствердження з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей, що охоплюють усю систему його поведінки.

Список використаних джерел

1. Борисенко Е. Г. Дифференциация обучения одаренных младших школьников в США / Е. Г. Борисенко, О. А. Пономарева, А. Э. Бабашев // Ярославский педагогический вестник, 2013. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.111–114.

2. Братанич О. Г. Диференціація урочної пізнавальної діяльності учнів основної школи: технологічний аспект : [орг. допрофіл. підготов. на основі рівн. диференціації] / О. Г. Братанич // Зб. наук. пр. Пед. науки / Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2008. – Вип. 48. – С. 67–72.

3. Бугайов О. І. Диференціація навчання в сучасній середній школі / О. І. Бугайов // Радянська школа, 1991. – № 8. – С. 7–16.

4. Вихрущ В. О. Теорія початкового навчання : навчальний посібник / В. О. Вихрущ. – Тернопіль : Крок, 2012. – 483 с.

5. Дейніченко Т. І. Диференціація навчання у груповій роботі школярів : [диференціація навч.-пізнав. діяльн. в умовах груп. взаємодії] / Т. І. Дейніченко // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2007. – Вип. 31. – С. 78–83.

6. Дейніченко Т. І. Створення малих навчальних груп учнів як основа для диференціації навчання / Дейніченко Т. І. // Педагогіка і психологія формув. творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / Запоріз. облас. ін-т післядиплом. пед. освіти [та ін.]. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 45. – С. 101–106. – Бібліогр.: 10 назв.

7. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.

8. Коберник Г. І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика [Текст] / Г. І. Коберник / Уманський держ. пед. ун-т ім. П.

Тичини. – К. : Науковий світ, 2002. – 232 с.

9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nmu.ua/files/strateg_rozv_2012.pdf.

10. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives. The classification of Educational Goals. Handbook I. Cognitive Domain / Benjamin S. Bloom, David R. Krathwohl // New York, Longmans, 1956. – 207 p.

УДК 378

Гунько К.Ю.
(Дніпровський національний університет ім. О.Гончара)
Науковий керівник: **Переворська О.І.**
(Дніпровський національний університет ім. О.Гончара)

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СЛАБОЗОРИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

В Україні з кожним роком збільшується кількість дітей з особливими потребами, серед яких діти з вадами зору займають досить значну частину. Вплив порушення зору на розвиток дитини залежить від ступеню зниження зору, типу розладу, віку, коли почалося погіршення, та загального рівня розвитку дитини. Всі ці фактори затримують її моторний, розумовий та соціальний розвиток[1]. Молодший шкільний вік є одним з важливих періодів у процесі росту й розвитку дитини, коли найбільш інтенсивно розвиваються різноманітні психофізичні якості (Р. Шишова, С. Гвоздецька та ін.). За даними дослідників (В. Афанасьєв, Б. Шеремет, Л. Плаксіна та ін.) встановлено, що слабозорі діти в показниках психофізичного розвитку відстають від своїх здорових однолітків.

У спеціальній педагогічній освіті проблема формування та розвитку активної особистості з порушенням зорових функцій розглядається в системі складних суспільних відносин (накопичення соціально-культурного досвіду, формування якостей активного громадянина). Слабозорість молодшого школяра опосередковано впливає на зниження активності, що позначається на розвитку всіх видів діяльності: ігрової, навчальної, трудової, що, в свою чергу, призводить до погіршення розвитку пізнавального інтересу, формування активності суб'єкта пізнання (Л. Вавіна, Н. Костючек, О. Літвак, І. Моргуліс, С. Покутнєва, Є. Синьова, Л. Солнцева та ін.) та зниження комунікативної активності слабозорих.

Навчальна мотивація при виконанні навчальних завдань має місце у всіх дітей, але її стійкість у слабозорих дітей нижча. Виконавши лише одне із завдань, вони можуть вважати, що мету досягнуто. У самому процесі навчання слабозорі діти відчувають ускладнення, пов'язані із перебігом когнітивних процесів[2]:

– низькою продуктивністю навчання внаслідок відволікання, незібраності;

– ускладненнями із довготривалим запам'ятовуванням, абстрактним мисленням, структуруванням власних знань;

– недостатньою результативністю практичної мануальної діяльності (ліплення, конструювання, малювання, аплікація).

Власні спостереження та дослідження тифлопсихологів засвідчують наявність у таких дітей досить розвиненого вербального інтелекту, який вони не можуть використати в практичній діяльності через недостатність сенсорного досвіду. Вербалізований інтелект слабозорих дітей є наслідком не лише порушень сенсорного сприймання, але і наслідком особливостей емоційного розвитку, оскільки слабозорість його збіднює, а це, в свою чергу, відбивається на розвитку інтересу до матеріалу, який вивчається, і на якості засвоєння знань.

Таким чином, педагогічна організація навчально-виховного процесу

спеціального навчального закладу повинна спрямовуватися на розвиток усіх сфер діяльності дитини, як могутнього компенсаторного засобу подолання наслідків порушення зору у даної категорії дітей.

Література

1. СиньоваЄ.П. Тифлопсихологія / Є.П.Синьова.–К., 2004.,– 213 с.
2. Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу: навч.-метод.посіб. / Ю. О.Бистрова, А. М. Петруня, В. Є. Коваленко, Н. А. Колодна, С. А. Лупир. – Луганськ: ЛОІППО, 2012. –156 с.

УДК.373.3:37.035

О.О. Дешко
(Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)

ВИХОВНИЙ ВПЛИВ КОЛЕКТИВУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Виховний вплив колективу здійснюється в багатьох напрямах. Передусім він реалізується у колективній діяльності учнів. У спільній діяльності видно успіхи та невдачі кожного вихованця, їх причини. Згуртований колектив одразу ж вживає необхідних заходів: схвалює або засуджує діяльність учня. Успіхи кращих стають прикладом для наслідування.

У процесі різних видів діяльності в дитячому колективі встановлюються міжособистісні зв'язки і взаємини.

Науковими дослідженнями виявлено три найпоширеніші моделі розвитку взаємин між особистістю і колективом:

- особистість підкоряється колективу (конформізм);
- особистість і колектив перебувають в оптимальних стосунках (гармонія);
- особистість підкоряє собі колектив (нонконформізм).

У кожній з цих моделей виділяють багато ліній взаємовідносин, наприклад: колектив відштовхує особистість; особистість нехтує колективом; співіснування за принципом невтручання та ін. Кожен вид стосунків по-своєму впливає на формування особистості в колективі.

На думку В. Сухомлинського, висока виховна ефективність взаємовідносин між особистістю і колективом досягається, якщо «це гуманні, людські взаємини між учнями, між вихователями і вихованцями, і на цій основі єдині поняття про добро і зло».[6, ст.87]

Для гуманних стосунків між членами колективу характерний постійний дружелюбний тон, увага один до одного, готовність допомогти товаришеві. У такому колективі всі вихованці відчувають себе частиною цілого, немає «ізольованих», відкинутих, групового егоїзму та групової поруки. Це сприяє формуванню гуманної людини, хорошого товариша, друга.

Виховний вплив колективу залежить також від становища учнів у системі внутрішньо колективних взаємин, від ставлення до первинного колективу.

Виходячи з цього, А. Розенберг виділяє чотири групи дітей, підхід до виховання яких потребує певної диференціації.

Перша група — учні, які цілковито віддані своєму колективу, легко підкоряються його вимогам, сумлінно ставляться до своїх учнівських обов'язків і дбають про відповідне ставлення до них усіх членів колективу.

Друга група — школярі, переважно віддані колективу, виявляють активність та ініціативу у громадській роботі, але не вирізняються пізнавальною активністю, не завжди відповідально ставляться до навчання.

Третя група — учні, які ретельні у навчанні, беруть активну участь у громадській роботі, претендуючи на авангардну роль у колективі, проте підтримкою і повагою його членів не користуються, оскільки охоче виконують тільки ті доручення, які підкреслюють їх зверхність у класі, їхні здібності та вміння.

Четверта група — учні, які не визнають вимог колективу, не дорожать його інтересами, байдужі до його життя. Ці школярі недисципліновані, негативно ставляться до навчання, до участі в громадському житті.

Вагому роль у вихованні особистості в колективі відіграє громадська думка. Вона впливає на учня не лише під час зборів колективу або через критику в стінній газеті, а й у щоденному його житті та діяльності. У згуртованому колективі учні засуджують негідні вчинки товаришів, не чекаючи зборів.

Важливим засобом виховання особистості в колективі є критика і самокритика. Критика допомагає позбутися недоліків у поведінці, запобігти можливим негативним вчинкам. Справедлива, доброзичлива критика спонукає порушника до роздумів і усвідомлення неправомірності своєї поведінки, до самокритичності.

Правильно поставлене колективне виховання передбачає розумне поєднання самостійного розвитку особистості з урахуванням потреб колективу. «Природа дитини егоїстична, — писала Софія Русова, — і цей егоїзм необхідний для найкращого розвитку її індивідуальності. Виховання не мусить знищувати у малої дитини інстинкту егоїзму, без нього дитина не розвивається в справжню людину, а в якусь солодку сентиментальну істоту. Але разом з розвитком індивідуальності мусить складатися гуртова свідомість, громадське єднання, свідомість своїх відносин і своїх обов'язків до колективу».[5, ст.27]

Виховний вплив колективу на його членів посилюється за розумного поєднання педагогічного керівництва зі створенням умов для вияву вихованцями самостійності, ініціативи, самодіяльності, якщо колектив дбає про утвердження відносин співпраці вчителя й учнів. У таких колективах ролі його учасників адекватні їх можливостям, контроль за їх діяльністю переростає у самоконтроль, а сам колектив терпляче ставиться до недоліків його членів.

Важливо забезпечити своєчасне педагогічне втручання у формування стосунків між членами колективу, створення тимчасових об'єднань з переведенням до них вихованців, у яких не склалися нормальні стосунки в первинному колективі, змінюваність характеру і видів колективної діяльності, що дає змогу прилучати учнів до нових стосунків.

Література

1.Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : [науково-методичний посібник] / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 240 с.

2. Галузинский В. М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся / В. М. Галузинский. – К. : Рад. шк., 1982.

3. Гомберг І. Організовувати й об’єднувати / І. Гомберг // Шкільний світ. – 2004. – № 33.

4. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : [навчально-методичний посібник] / С. Г. Карпенчук. – К., 1997.

5. Русова С. Суспільні питання виховання //Життя і знання.- Львів.- 1956.-Ч.6. – ст. 56

6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибр. твори: У 5-ти т. — К., 1976. — Т. 3. — С. 283.

УДК 37.013.42:808.5(045)

К.А. Дмитренко,
кандидат педагогічних наук
(Комунальний заклад «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради)

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Сьогодні у вищій освіті найактуальнішою проблемою залишається оволодіння майбутніми фахівцями літературними нормами української мови. Зауважимо, що культура мовлення в нашій державі є обов'язковим елементом загальної культури людини. Оскільки, з давна вважається, що мовлення людини – її візитна картка: від того, наскільки грамотно людина висловлює свої думки, залежить її успіх не лише у повсякденному спілкуванні, але й у професійній діяльності. Особливо актуальне це твердження щодо мовлення майбутнього соціального працівника, який працює із різними категоріями населення.

Питання взаємозв'язку мовлення й комунікації цікавило А. Брушлинского, Г. Ващенка, Л. Виготського, Т.Л. Тюптю, І.Б. Іванову, І. Огієнка, Ж. Піаже, Платона, В. Штерна та ін.

Концептуальні засади розробки проблеми спілкування пов'язані з філософськими працями Б. Ананьєва, Н. Бердяєва, Л. Буїв, М. Кагана, І. Кона, Е. Маркаряна та ін.

Мета цієї розвідки – розкрити основні вимоги до фахового мовлення студентів – майбутніх соціальних працівників.

Відзначимо, що соціальна робота – це складний процес, що вимагає міцних знань в галузі теорії управління, економіки, психології, соціології, педагогіки, медицини, правознавства тощо. Саме ефективність такої діяльності багато в чому залежить від особистості соціального працівника, його вмінь, досвіду, особистісних особливостей і якостей.

Вважаємо за необхідне сформулювати оптимальний набір особистісних якостей, необхідних майбутньому соціальному працівнику, як-от: відповідальність, принциповість, спостережливість, комунікабельність, коректність (тактовність), інтуїція, особистісна адекватність за самооцінкою і оцінкою інших, здатність до самоосвіти, оптимістичність, мобільність, гнучкість, гуманістична спрямованість особистості, співчуття до проблем інших людей, терпимість.

Відмітимо, що соціальна робота була і залишається однією з найбільш важких професій. Вона не завжди адекватно сприймається суспільною думкою, однак її вважають однією з найодухотворених і шляхетних видів діяльності людини.

Авторська позиція полягає у тому, що мовленнєва поведінка майбутніх соціальних працівників, як і інші види соціальної діяльності перебувають під контролем суспільства. Перш за все, вона підпорядкована загальноприйнятим нормам літературного мовлення – орфоепічним, лексичним, фразеологічним, морфологічним, синтаксичним. [5, с. 195]. Кожний акт професійної комунікативної взаємодії соціального працівника вимагає нестандартної мовленнєвої творчості. Це залежить від багатьох обставин – ситуацій спілкування, індивідуальності партнера по спілкуванню, його емоційного стану, характеру відносин, які склалися між партнерами. Тому, за авторською позицією, суттєвими ознаками культури мовлення соціального працівника є використання стійких форм спілкування, призначених для встановлення і підтримання контактів із різними категоріями клієнтів.

Також, на нашу думку, важливою характеристикою мовної поведінки є стиль

мовлення. Вважаємо, що соціальний працівник повинен володіти гнучкістю переходу до різних стилів, враховуючи конкретну ситуацію спілкування. Безперечно, для вироблення індивідуального стилю мовленнєвої поведінки фахівця соціальної роботи необхідний досить тривалий період часу. Індивідуальний стиль мовленнєвої поведінки проявляється у певній манері самовираження – лексиці, інтонації, міміці, пантоміміці. Разом з тим, професійна етика передбачає певну мовленнєву дисципліну, неухильне дотримання літературних норм, які не дозволяють використовувати діалектизми, жаргони як у формальному, так і в неформальному спілкуванні [6, с. 55].

Об'єктивною вимогою, на нашу думку також є вимога до нормативності мовлення (відповідністю мовлення соціального працівника до норм сучасної літературної мови – акцентологічних, орфоепічних, граматичних та інших), точністю слововживання; вимога виразності мовлення – його образність, емоційність, яскравість.

Отже, поняття культури мовлення соціального працівника визначаються такими його комунікативними якостями: правильність, термінологічна точність, доречність, лексичне багатство, виразність, чистота [3, с. 485].

Якщо звернутися до робіт вчених, що досліджують проблему комунікативних якостей мовлення соціального працівника, то можна уявити собі ідеальну модель мовлення сучасного спеціаліста соціальної сфери. Це перш за все, мовлення правильне, що відповідає нормам сучасної літературної мови, точне, зрозуміле. Мовлення яке не допускає використання жаргонізмів, вульгаризмів та просторічних слів. Мовлення багате, лексично різноманітне, що відповідає цілям та умовам спілкування з клієнтом. [4, с. 40].

Таким чином, основними шляхами вдосконалення мовлення майбутнього соціального працівника є: а) самоконтроль та розвиток культури мовлення, створення для себе установки на оволодіння правильним літературним мовленням у всіх ситуаціях мовленнєвого спілкування; б) самоконтроль та розвиток умінь виразного мовлення; в) розвиток загальних психологічних особливостей особистості, що створюють передумови для успішного оволодіння мовленнєвими навиками та вміннями [2, с. 120].

Отже, засвоєння норм мовної поведінки – тривалий процес, який починається з раннього дитинства і триває впродовж всього свідомого життя. Тому не лише бездоганне знання своєї діяльності, не лише професійна майстерність, досконаліть методичних прийомів, але й словесно-естетичний рівень мовлення формує особистість соціального працівника.

Література

1. Томан І. Мистецтво говорити / І. Томан. – К. : Україна, 1996. – 268 с.

2. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988.– 319 с.

3. Основы теории коммуникации : учебник / Под ред. проф. М. А. Василика. – М. : Гардарики, 2003. – 615 с.

4. Корніяка О. М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування / О. М. Корніяка // Практична психологія і соціальна робота, 2003. – № 1. – С. 38–43.

5. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону, 1997. – С. 28–33.

6. Козубовська І. В., Спілкування в діяльності соціального педагога / І. В. Козубовська, О. Л. Лацанич. – Ужгород, 2005. – С. 128–143.

УДК 373.3

О.П.Долгорук,
студентка ІІ курсу
(Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)

ВИКОРИСТАННЯ АСОЦІАТИВНОГО РЯДУ ПОДІБНОСТЕЙ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Здатність швидко структурувати інформацію й знаходити в ній логічні зв'язки є наслідком натренованого мисленнєво-логічного апарату, тренування якого повинно починатися в дитинстві за допомогою широкого спектру завдань. Використання асоціативного ряду подібностей у навчанні сприяє розвитку мислення, пам'яті, збагачує словниковий запас учнів.

Асоціативний ряд – певна сукупність подібних між собою елементів, що мають зв'язок за певними ознаками [1]. Його створюють за певними ознаками: певною дією, кольором, формою, за призначенням, кількістю, якістю та ін.

Використовуючи асоціативний ряд подібностей вчителу не слід нав'язувати своїх асоціацій дітям, а активізовувати мисленневу діяльність учнів послідовно й систематично. Разом з тим слід пам'ятати й про те, що використання цього методу несе в собі навчально-пізнавальну функцію, а не лише розважальну. Унікальність прийому полягає в тому. Що його можна використовувати на будь-якому етапі уроку, з будь-якої теми не залежно від того, який це предмет.

Наприклад, на уроці української мови, повторюючи тему: «Написання власних імен», можна скласти такий асоціативний ряд подібностей: ім'я людини – власне ім'я – Оленка (Петро) – велика літера.

Або на уроках читання у 1 класі, складаючи ряд подібностей, можна розвивати мислення під час вивчення теми: «Українські народні казки»: народна казка – колобок – лисичка – хитрість.

На етапі актуалізації опорних знань, можна використати асоціативний рад подібностей за певним терміном, явищем, поняттям. Досвічені педагоги вважають, що найкраще використовувати даний прийом на етапі запам'ятовування нового матеріалу [2].

На нашу думку, вивчаючи тему «Гірські породи» у 3 класі на уроках природознавства, на етапі актуалізації опорних знань можна скласти такий ряд: гірські породи – нафта – хімічний завод – бензин – машини. У 1 класі – на етапі вивчення нового матеріалу, розглядаючи тему: «Рослини»: рослини – кущі – малина – ягоди – варення. У 2 класі можна скласти асоціативний ряд подібностей на етапі закріплення вивченого матеріалу під час вивчення теми: «Вплив Сонця на явища природи»: негативний вплив: сонце – літо – спека – відсутність дощу – неврожай; позитивний вплив: сонце – осінь – різнокольорове листя – листопад – краса природи.

Отже, використовуючи асоціативний ряд подібностей на уроках у початковій школі вчитель розвиває мислення дітей, сприяє процесу запам'ятовування нового матеріалу, розвиває увагу та уяву, викликає інтерес до предмету.

Література

1. Применение метода ассоциаций в учебном процессе [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – http://pedsovet.su/publ/205-1-0-5762. – Назва з екрану.

2. Прийом асоціативний ряд [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – http://te.zavantag.com/docs/393/index-135634.html. – Назва з екрану.

УДК 37.013

Л.О. Дубровська
(Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК НАУКА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Педагогічна технологія- наука про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості школяра на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики [2].

Педагогічна технологія – наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, система способів, принципів, регуляторів, які застосовуються у навчанні, реальний процес навчання [3].

Предмет педагогічної технології – навчально-виховний процес у сучасній школі, який впливає на розвиток особистості школяра [2]. Предмет педагогічної технології – конкретна практична взаємодія вчителя і учнів у будь-якій галузі діяльності, організована на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації засобів і прийомів навчання або виховання [3].

Прямими задачами педагогічної технології є: глибоке й міцне засвоєння знань, закріплення вмінь і навичок у різноманітних галузях діяльності; вироблення і закріплення соціально корисних норм поведінки; навчання діям із технологічним інструментарієм; розвиток технологічного мислення, уміння самостійно планувати, алгоритмізувати, стандартизувати свою навчальну самоосвітню діяльність; виховання навичок організації навчальних занять і суспільно корисної праці у відповідності з вимогами певної дисципліни [3] ; виховувати інтелектуально розвинену особистість; виховувати свідомих громадян; формувати творчу особистість для праці; виховувати почуття потреби для одержання високих професійних якостей у майбутньому [2].

Розвиток педагогічної технології визначається такими факторами:

а) ефективність навчання, виховання, розвитку особистості залежить від розвитку суспільства, основних освітніх завдань; б) науковий потенціал власної нації; в) матеріальна база школи, вузу, профмайстерності вчителів та викладачів.

Г.Селевко визначає структуру та критерії педагогічної технології.

Структура педагогічної технології: концептуальна основа: змістова частина навчання: мета навчання – загальна і конкретна; зміст навчального матеріалу; процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності школярів; методи і форми роботи вчителя; діяльність учителя з керування процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу.

Основні критерії педтехнологій:

Концептуальність. Опора на певну концепцію, що містить філософські, психологічні, дидактичні і соціально-педагогічні обґрунтування освітніх цілей. Системність. Педтехнологія повинна мати всі ознаки системи.

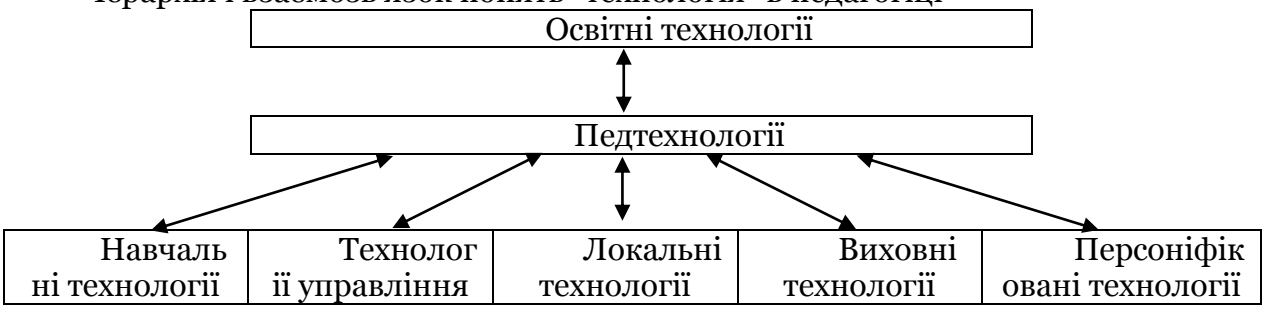
Ефективність. Педтехнології існують у конкурентних умовах і повинні бути оптимальними за витратами, ефективними за результатами, гарантувати досягнення запланованого результату – стандарту навчання. Логічність процесу. Взаємозв'язок його частин, цілісність. Відтворюваність. Можливість застосування в інших однотипних умовах іншими суб'єктами. Керованість. Можливість діалектичного ціле- покладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики. Єдність змістової та процесуальної частин, їх взаємообумовленість.

Ознаками технологічно організованого навчального процесу можуть бути: Постановка діагностичних цілей. Планування навчання на основі точного визначення бажаного еталона у вигляді дій учнів, що відслідковуються. Попереднє

тестування учнів і конкретизація навчальних цілей з урахуванням реальних можливостей школярів. Послідовна орієнтація всього ходу навчання на меті, що забезпечується наявністю оперативного зворотного зв'язку та супроводжується відповідною корекцією ходу навчання. Розбивка навчання на окремі елементарні навчальні цілі. Повна керованість процесом навчання. Гарантованість кінцевого результату [3].

Правомірним є розмежування таких понять, як «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання (виховання, управління)», оскільки кожне з них має свою ієрархію цілей, завдань і змісту. (за Т. Назаровою).

Ієрархія і взаємозв'язок понять "технологія" в педагогіці



Освітні технології відбивають загальну стратегію розвитку освіти єдиного освітнього простору, їх призначення – прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних освітнім цілям стандартів. Освітні технології є стратегіями розвитку національного, державного, регіонального і муніципального освітнього простору. Прикладами освітніх технологій можуть бути концепції освіти, освітні закони, освітні системи. На сучасному етапі – це гуманістична концепція освіти; Закон про загальну освіту; система освіти в Україні.

Педагогічні технології. Якщо освітні технології відбивають стратегію освіти, то педагогічні втілюють тактику реалізації стратегії у навчально-виховному процесі шляхом впровадження моделей останнього і тотожних моделей управління цим процесом. Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій і будується на знанні закономірностей функціонування системи "педагог – середовище – учень" у визначених умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового тощо), їй притаманні загальні риси і закономірності реалізації навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета.

Навчальна технологія відбиває шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного предмета, теми, питання. Вона близька до окремої методики, її ще можна було б назвати дидактичною технологією. Виховні технології – це система знань, умінь та навичок педагога, необхідних для конструювання виховного впливу та форм і методів виховної роботи. Виховні технології – це система дій вихователя і вихованців, спрямованих на організацію діяльності учнів, розвитку особистості та орієнтованих на кінцевий результат [1].

Література

1.Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? / Т.С Назарова //Педагогика.- 1997.- №3

2.Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : ВЦ «Просвіта», 2000. – 368 с.

2.Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за ред. О. М. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 255 с.

3.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.//Г.К.Селевко – М.: 1998.

4.Педагогічні технології: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за ред. М. В. Гриньової ; Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка– Полтава : АСМІ, 2006. – 230 с.

УДК 373.3

В.Л. Дубровський
(Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)

ПОЗАКЛАСНА РОБОТА З МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Вітчизняні та зарубіжні дослідники в останнє десятиліття приділили достатню увагу проблемі інноваційної діяльності освітніх закладів. Зокрема, проблема педагогічної інноватики на сучасному етапі розвитку знайшли своє відображення в роботах І.М.Богданової, Л.І.Даниленко, М.В.Кларіна, В.Ф.Паламарчук, І.П.Підласого, О.В.Попової, А.І.Пригожина, О.Я.Савченко, В.А.Сластьоніна, К.Роджерса, Н.Р.Юсуфбекової та ін. Сучасний стан розвитку суспільства потребує такої підготовки педагога, яка орієнтована на розвиток особистості дитини та на саморозвиток і самовдосконалення вчителя, здатного творчо працювати. Діюча система педагогічної освіти недостатньо сприяє повній реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи та не задовольняє його потреб у професійному становленні. Саме тому, вкрай необхідним є пошук нових підходів, які дозволяють досягти нової якості у дидактичній і методичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи [7].

Позакласна робота з математики складає невід'ємну частину навчально-виховного процесу навчання математики, складного процесу впливу на свідомість та поведінку молодших школярів, поглиблення та розширення їхніх знань та навичок таких факторів, як зміст самого навчального предмету – математики, всієї діяльності вчителя у поєднання з різнобічною діяльністю учнів

Різноманітні види цієї роботи в їхній сукупності сприяють розвитку пізнавальної діяльності учнів: сприйняття, уявлень, уваги, пам'яті, мислення, мови, уяви. Вона допомагає формуванню творчих здібностей учнів, елементи яких проявляються в процесі вибору найбільш раціональний способів розв'язання задач, в математичній та логічній вигадливості, під час проведення на позакласних заняттях відповідних ігор, в конструюванні різноманітних геометричних фігур, в організації колективу своїх товаришів, щоб з найбільшою ефективністю виконати якусь роботу або провести пізнавальну гру і т.д. [2].

Порівняно з класно-урочною формою позакласна робота з математики має ряд особливостей. За своїм змістом вона суворо не регламентована державною навчальною програмою. Однак на позакласних заняттях математичний матеріал пропонується у відповідності з знаннями та вміннями учнів.

Різноманітні види позакласної роботи сприяють вихованню у дітей культури почуттів, адже діти в своїх вчинках зазвичай керуються перш за все не логічними міркуваннями, а почуттями. При цьому мова йде головним чином про виховання таких почуттів, багато з яких пов'язані з розумовою діяльністю, – так званих інтелектуальних почуттів (почуття справедливості, честі, обов'язку, відповідальності та задоволення чи незадоволення, радості або скорботи, гордості або засмучення.

Якщо уроки в усіх відношеннях плануються на 45 хвилин, то позакласні заняття залежно від змісту й форми проведення можуть бути розраховані і на 2-3 хвилини, і на цілу годин. Якщо класно-урочна форма вимагає постійного складу учнів, об'єднаних в колектив за віковою ознакою, з урахуванням мікрорайону проживання, то для позакласної роботи з математики діти з даної школи можуть

об'єднуватись в групи, навчаючись або в одному й тому ж класі, або в різних класах; при цьому групи утворюються на добровільних засадах. Склад учнів, навіть за наявності однієї й тієї ж форми позакласної роботи, може змінюватись (наприклад, склад редколегії математичної газети) [4].

Позакласна робота характеризується різноманітністю форм і видів: групові заняття, гуртки, математичні куточки, вікторини й олімпіади, клуби, екскурсії і т.д.

Особливістю позакласної роботи з математики є цікавість пропонованого матеріалу або за змістом, або за формою, більш вільне виявлення своїх почуттів молодшими школярами під час роботи, більш широке використання ігрових форм проведення занять та елементів змагання на них.

Щоб викликати цікавість до позакласної роботи, перш за все до позакласних занять з математики, треба намагатись не лише привернути увагу дітей до якихось її елементів, але й викликати у дітей здивування. У дітей здивування виникає тоді, коли вони бачать, що ситуація, яка склалася, не співпадає з очікуваною. Якщо при цьому здивування пов'язане з виникненням деякого задоволення, то воно й перетворюється на приємне здивування. За непродуманої ситуації може бути й навпаки: виникнути неприємне здивування. Тому важливо на початковій стадії організації позакласної роботи з математики створювати ситуації для приємного здивування. Треба враховувати, що здивування викликає у дітей більш гостру, зосереджену увагу. Здивування повинно межувати з зацікавленням дітей, з прагненням їх побачити на математичному фоні щось нове, дізнатися про щось досі невідоме. Здивування у поєднанні з зацікавленням допоможе збудити активну розумову діяльність учнів.

Викликати первинну увагу дітей до позакласного заняття з математики, наприклад, можна різними засобами: особливим, яскравим оформленням класного приміщення, в якому відображено було б дивовижне поєднання знайомого дітям світу казок з таємничим світом математики, незвичайними вступними словами вчителя, який створює ситуацію, у яку включені улюблені дітьми герої сучасних казок і оповідань. Здивування й цікавість викликають у дітей і незвичайно сформульовані питання, задачі, загадки, шаради, ребуси, нескладні логічні вправи .

Підтримуючи викликаний інтерес різноманітними прийомами, треба його поступово виховувати: спочатку як інтерес до своєї безпосередньої діяльності під час позакласних занять, потім щоб він переростав у інтерес до математики як науки, в інтерес до процесу самої розумової діяльності, до нових знань в області математики. Цей процес складний, тривалий, і його результати залежать головним чином від педагогічної майстерності учителя. В цьому процесі не існує готових рецептів. Однак є деякі загальні положення, яких слід дотримуватись у процесі виховання інтересу до математики [3].

Під час організації позакласної роботи з математики треба добиватися максимальної діяльності кожного учня – організаторської, трудової, особливо розумової для виконання різноманітних завдань. Треба, щоб кожен уявляв себе або дійсно був активним учасником тої ситуації, яку організував учитель. Матеріал, який пропонується учителем або окремими учнями, повинен бути зрозумілим кожному учню, інакше він не викличе цікавості, оскільки буде позбавлений для учнів змісту.

Література

1. Богданович М., Козак М., Король Я. Методика викладання математики в початкових класах: Навчально-методичний посібник.-К.,1999

2.Коваль Л.В. Методика навчання математики: теорія і практика: Підручник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» [2-ге вид., допов. і переробл.] / Л. В. Коваль, С. О. Скворцова – Харків: ЧП «Принт-Лідер», 2011. – 414 с.

3.Король Я.А. Практикум з методики викладання математики в початкових класах: [навч. посібник для студентів пед. університетів та інститутів з спеціальності «Педагогіка і методика початкового навчання»] /Я.А. Король. – Тернопіль: Мандрівець, 1998. – 136с.

4.Онопрієнко О. Предметна математична компетентність як дидактична категорія /О. Онопрієнко //Початкова школа. –2010. –№10. –С.47-49.

5.Підручники з математики для 1-4 кл. /За ред. М.В. Богдановича, Л.П. Кочиної, Н.П. Листопад, О.В. Онопрієнко, С.О. Скворцової, Ф.М. Рівкінд, Е.І. Александрової та ін., 2006–2012 р. видання.

6.Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти /О.Я. Савченко //Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Педагогіка, 2011. –№4. –С.13–16.

7.Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: [підручник для студентів педагогічних факультетів] /О.Я. Савченко. –К.: Абрис, 1997. –416с.

УДК 371.134

С. О. Дятел,
завідувач навчально-виробничими майстернями
(ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»)
О. М. Шестакова,
майстер виробничого навчання
(ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»)

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШВЕЙНИХ МАЙСТЕРНЯХ ВУЗУ

Постановка проблеми. Зміни в сучасному суспільстві і системі професійної освіти висувають нові вимоги до якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти фахової підготовки майбутніх педагогів професійної освіти висвітлено в дослідженнях В. Євдокимова, І. Зязюна [1], О. Коваленко, Н. Ничкало, О. Отич [2].

Мета статті полягає у визначенні організаційних засад навчально-виховного процесу в швейних майстернях вузу.

Методи дослідження. Відповідно до мети в процесі написання статті був використаний комплекс методів дослідження теоретичного та емпіричного рівнів.

Виклад основного матеріалу. Навчально-виховний процес у навчальних майстернях швейного профілю здійснюється відповідно до Державних стандартів, робочих навчальних планів та програм, нормативно-правових актів, навчально-методичних документів з навчальних дисциплін швейного профілю. Зміст і обсяг навчально-виробничого процесу, терміни навчання визначаються робочими навчальними планами і робочими навчальними програмами.

Навчальний заклад, викладач і допоміжний персонал у особі майстра виробничого навчання та завідувача навчально-методичними майстернями обирають засоби і методи навчання та виховання студентів, майбутніх педагогів професійної освіти. Форма організації виробничого навчання в умовах навчальних майстерень обирається в залежності від специфіки навчального предмету за умов повного виконання навчальних програм та проводиться у академічних групах.

Навчання і виховання студентів на робочих місцях здійснює майстер виробничого навчання разом з завідувачем майстернями, які мають бути компетентними професіоналами швейної галузі, обізнаними з новітніми педагогічними та комп'ютерними технологіями, готовими до самоосвіти та

удосконалення своїх знань. Високі вимоги до фахової підготовки майстра виробничого навчання зумовлені бінарним характером їх професійно-педагогічної діяльності, що виявляється у поєднанні у ній двох складових: професійної (володіння професією швейного профілю / діяльністю конструктора-технолога) і педагогічної (володіння здатністю передати цю професію студентам – майбутнім педагогам професійної освіти).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Високоякісна підготовча, навчальна, виховна, методична і організаційна робота майстра виробничого навчання є ключовим фактором в системі фахової підготовки майбутніх педагогів професійної освіти в умовах навчальних майстерень швейного профілю.

Література

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія / І. А. Зязюн. – К., 2003. – 246 с.

2. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: підручник / О. М. Отич. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 208 с.

УДК 378.147

О.О. Єрьоменок
(Бердянський державний педагогічний університет)

ІДЕЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОВИТКУ ЯК ОСНОВНІ ОРІЄНТИРИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

Освіта для сталого розвитку – форма освітньої діяльності, спрямованої на впровадження ідей, принципів та цінностей сталого розвитку у навчання та виховання з метою формування культури ощадливого та відповідального відношення до природного та соціального оточення. Це сучасний підхід до організації навчального процесу, який включає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на встановлення діалогу.

Взаємовідносини суспільства з природою ускладнюються одночасно зі становленням цивілізаційного виміру життя людини. У XXI столітті надзвичайне посилення негативного впливу на навколишнє середовище, породжене відчуженням людини від природи, не сприймання її як фону для життя (Г. Гачев), пануванням "асфальтної культури" (А. Тойнбі), спонукає до перегляду світоглядної парадигми. Утилітарно-егоїстичні мотиви природокористування мають поступитися місцем більш виправданим – аксіологічно плідним. Входження людства у стан техногенної цивілізації з особливою гостротою зумовлюють домінування наукового розгляду цього процесу на рівні антропологічного.

Альтернативним для розвитку й порятунку людства від екологічної катастрофи є перехід його на ноосферний шлях розвитку. Поняття "ноосфера" (сфера розуму) запропонував французький філософ Е. Леруа у 20-х рр. XX ст., широкого висвітлення воно набуло в наукових працях П. Тейяра де Шардена та В. Вернадського.

Так, П. Тейяр де Шарден був переконаний, що духовне об'єднання людства – рушійна сила ноосфери, і настане час, коли відбудеться злиття людства з Природою і Богом. Це буде утвердженням ери Розуму й одночасно фіналом еволюції й історії. Цю фазу світової еволюції П. Тейяр де Шарден називав "точкою Омега".

Ноосфера, згідно з В. Вернадським, – це той етап історії людства, коли його колективний розум і колективна воля виявляться здатними забезпечити суспільний

розвиток (коеволюцію) природи і суспільства. Людство – частина біосфери, і реалізація принципу коеволюції – необхідна умова для забезпечення його майбутнього [171]. Останнє твердження навряд чи слід доводити, бо як тільки будь-який живий організм його порушує (наприклад, перетворюється на монополіста у своїй екологічній ніші), йому загрожують деградація та загибель.

М. Моїсєєв, послідовник ідей В. Вернадського, надає таке визначення поняття "ноосфера": "це не просто частина біосфери, що виявляється під перетворювальним впливом людини, а це такий стан біосфери, коли її розвиток відбувається цілеспрямовано, коли Розум має нагоду спрямувати розвиток біосфери на користь Людини, її майбутнього" [3, с. 214].

На початку XXI ст. поняття "ноосфера", "ноосферна цивілізація", "ноосферна освіта" не втрачають актуальності та є методологічними настановами в наукових працях К. Корсака, Н. Маслової, О. Субетто та ін. Так, розвиваючи ноосферні ідеї, О. Субетто визначає третій цикл розвитку Ноосферної наукової школи – становлення наукової школи Ноосферизму як сукупності теоретичних блоків, серед яких виокремлюється концепція закону випереджального розвитку людини, якості суспільного інтелекту та освітніх систем у суспільстві, що реалізують ноосферний імператив розвитку [2].

К. Корсак, спираючись у своїх передбаченнях на зарубіжні й національні приклади різноманітних прогнозів, зазначає, що доцільно увести поняття "четвертої хвилі – *ноохвилі*", позначивши ним винайдення і використання перших ноотехнологій. Учений пропонує змістовий аналіз таких понять: "ноотехнології" ("мудрі технології") – авторська пропозиція назви нешкідливих для біосфери й людини засобів життєзабезпечення; "ноосуспільство" – аналог поняття "ноосфера" (В. Вернадський), у якому будуть заборонені шкідливі способи виробництва, цілковито усунено можливість тотального колапсу та інші небезпеки для всього людства [1, с. 33]. Він наголошує, що українська освіта і наука мають достатній потенціал для того, щоб увійти у ноосвіт XXI ст. [1, с. 36].

К. Корсак вважає, що виникають передумови створення ноофілософії XXI ст. як засобу формування для людства можливості стати мудрішим без втрат від глобальних катаклізмів [1, с. 35].

Сучасні дослідники активізували свої пошуки нових ідеалів людського ставлення до природи, активно розробляючи ідеї так званої "заглибленої екології", яка розглядає людину не як володаря природи і центр світобудови, а як істоту, внесену в різноманіття життя невід'ємною частиною живого, що співвідноситься з іншими його частинами не на основі конкуренції та панування, а на основі співробітництва і взаємності. Із цих позицій запропоновані різні варіанти нової етики, яка повинна, поряд із нормами суспільної поведінки, що регулюють відносини між людьми, включати "етику в екологічному розумінні" (біосферну етику).

Як бачимо, сучасні ідеї щодо нового типу відносин людини і природи походять з різних традицій та сфер творчої діяльності, проте вони мають певні спільні ознаки.

Отже, головним об'єктом і, водночас, основним засобом ноосферних перетворень повинна стати сама людина, її цінності.

Література

1. Корсак К. В. Освіта, суспільство, людина у XXI столітті: інтегрально-філософський аналіз : [монографія] / К. В. Корсак. – К. ; Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 224 с.

2. Сталий розвиток та екологічна безпека суспільства: теорія, методологія, практика / [В. М. Андерсон, Н. М. Андрєєва, О. М. Алимов та ін.] ; за наук. ред. д.е.н., проф. Є. В. Хлобистова ; ДУ "ІЕПСР НАН України", ІПРЕЕД НАН України, СумДУ, НДІ СРП. – Сімферополь : ИТ "АРИАЛ", 2011. – 589 с.

3. Філоненко М.М. Психологічні аспекти формування екологічного мислення / М.М. Філоненко // Проблеми загальної та педагогічні психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000. – Т. 11, ч. 6. – С. 214-219.

УДК 371

А. Д. Жеревчук
(Бердянський державний педагогічний університет)

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Якщо дитина хвора – це біда!
Безсилі ми буваємо, шкода!
Є шанс сьогодні, об'єднавши сили,
Когось з дітей поставити на крила...

У нашій країні щороку народжуються особи з обмеженими можливостями. На жаль, зі швидкоплинним часом ця кількість збільшується. Це залежить від різних природних, економічних, соціально-культурних, психологічних факторів, саме вони позначаються на здоров'ї людини. Як би сумно воно не було, але це – життя, і такі його закони.

На мою думку, до дітей з обмеженими можливостями треба ставитися як і до звичайних. Вони повинні жити як звичайні малі, не відчувати ігнорування зі сторони родини, школи, суспільства. Також, я вважаю, що вони можуть навчатися у звичайних класах [1]. Саме із цього випливає поняття – інклюзивне навчання, що представляє гуртове перебування дітей з особливими освітніми потребами з їх здоровими однолітками. Саме в початковій школі діти здобувають перший досвід – вміння навчатися, культури поведінки тощо.

В основу організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами покладено основу, що відображається у ланцюжці міжнародних документів: «Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей». Об'єднання дітей з особливими освітніми потребами швидкими темпами поширюється в Україні.

Для розкриття теми потрібно розглянути декілька понять:

- інклюзивне навчання – це процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей;
- початкова середня освіта – це старт в інтелектуальному, фізичному та соціальному розвитку дитини.

Тому, мета інклюзивної освіти – забезпечення комфортних умов для особистісного розвитку дітей з особливими потребами, формування освітньо-розвивального середовища для них шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу.

Завданням інклюзивної освіти є:

- введення нових технологій до інклюзивного навчання;
- розвиток психічного та фізичного здоров'я малих;
- різнобічний розвиток індивідуальності, талантів дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів і потреб;

- виховувати учня як високоморальну людину;
- організація права дітей із особливими потребами на здобуття загальної середньої освіти в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

Отже, діти – це цілий світ. Хоч є такі, що мають різні можливості, але вони всі мають рівні права. Повага, рівність, освіта для всіх!

Література

1. Ціпан І.І. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод.посіб. / І.І. Ціпан // Городищенська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів. – Березне. – 2013. – С. 28 – 29.

УДК 159.922.2 – 057.87

К. Р. Журавльова,
студентка 2 курсу
(Бердянський державний педагогічний університет)

ВПЛИВ ОСОБЛИВОСТЕЙ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Актуальність теми. Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та духовної підтримки, засобом збереження і передавання культурних цінностей від покоління до покоління.

З перших днів появи дитини на світ сім'я повинна готувати її до життя та практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки і діяльності.

Оскільки мета виховання підростаючого покоління – формування всебічно розвиненої особистості, сім'я здійснює моральне та розумове виховання. Щира сутність виховної роботи полягає зовсім не у розмовах з дитиною, не в прямому впливі на дитину, а в організації самої родини, особистого і громадського життя в організації життя дитини [2].

Різні аспекти становлення сім'ї, виконання нею основних функцій, причини розлучень, вплив сімейного мікроклімату на процес сімейного виховання та формування особистості дитини, формування педагогічної культури батьків, проблеми сімейної дисгармонії, сімейних конфліктів досліджували вітчизняні вчені В. Алексеєва, Т. Алексеєнко, М. Булнов, М. Вітер, А. Волкова, С. Голод, Т. Говорун, О. Докукіна, І. Гребінников, З. Зайцева, І. Кон, М. Мацківський, В. Постовий, І. Радзинська, М.Соловйов, А. Харчев, Б. Херсонський, О. Хромова, Д. Чехот, Л. Чуйко, Ю. Якубова, З. Янкова.

Формування адекватного стилю батьківського виховання потребує не тільки подальших досліджень, а й впровадження відкритих закономірностей у життя [3].

Метою дослідження є виявити особливості впливу родини на самооцінку особистості молодшого школяра.

Методи дослідження. З метою дослідження впливу батьківського виховання на розвиток особистості молодшого школяра були застосовані дві методики: методика «Який Я?» Г. Осипової, шкала самоповаги М. Розенберга.

Сутність дослідження. Дослідженням було охоплено 10 учнів (6 хлопців та 4 дівчинки) молодших класів.

За результатами першої методики «Який Я» Г. Осипової дуже високу самооцінку має один учень з десяти (дівчинка); п'ять учнів з десяти мають високу самооцінку (чотири хлопчика та одна дівчинка); середню самооцінку мають три учні (дві дівчинки та один хлопчик); низьку самооцінку має один учень (хлопчик); дуже

низьку самооцінку не має жоден з учнів.

За результатами шкали самоповаги М. Розенберга занадто високу самоповагу має один учень (дівчинка); самоповагу вище середнього мають шість учнів (чотири хлопчики та дві дівчинки); середню самоповагу має один учень (хлопчик), нижче середнього – два учні (хлопчик та дівчинка).

Якщо об'єднати дані двох перших методик, та узагальнити результати, позначивши дуже високу, високу самооцінку, а також самоповагу вище середнього та занадто високу самоповагу як «висока самооцінка»; середню самооцінку та самоповагу як «середня самооцінка», низьку самооцінку та самоповагу нижче середнього як «низька самооцінка», отримаємо наступні результати.

Більшість учнів мають високу самооцінку (70%). Із них занадто високу самооцінку та самоповагу має тільки один учень (дівчинка). Це свідчить про її нереалістичне самосприйняття та нездатність оцінювати себе критично. Тобто гармонійно високу самооцінку мають тільки 60% учнів. Саме занадто висока самооцінка є небажаним явищем та повинна підлягати корекції. Середню самооцінку мають 10% учнів. Низьку самооцінку мають 20% учнів. Сумуючи високу та середню самооцінку, можна зробити висновок, що 70% школярів мають гармонійну самооцінку, а 30% – негармонійну і потребують психокорекційних заходів.

Розрахуємо результати окремо для хлопчиків та дівчат. Гармонійно високу самооцінку мають чотири хлопчики та дві дівчинки (67% та 50% відповідно). Середню самооцінку – один хлопчик (17%). Низьку самооцінку – один хлопчик та одна дівчинка (17% та 25%). Сумуючи високу та середню самооцінку, можна зробити висновок, що чотири із шести хлопчиків мають гармонійну самооцінку, як і три з чотирьох дівчат. Це 80% та 60% відповідно. 20% хлопчиків та 40% дівчат потребують гармонізації самооцінки.

Висновок: Аналізуючи результати дослідження можна зробити такі висновки, що більшість учнів мають високу самооцінку. Це є нормальним явищем для цього віку і свідчить про гармонійний розвиток особистості.

Порівнюючи результати окремо для хлопців та дівчат, можна зробити висновок, що самооцінка хлопчиків вище за самооцінку дівчат. Учні потребують гармонізації самооцінки. У цій проблемі їм можуть допомогти батьки, адже найголовнішим у взаємопорозумінні між дорослими та дітьми є прагнення до діалогу, коли дорослий розмовляє на одному рівні із дитиною, зважає на її потреби, прислухається до її думок. Для цього батьки повинні переглянути своє ставлення до дітей, подолати емоційний бар'єр, багато працювати над собою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. [для студ. вузов] / Г. С. Абрамова. – М. : Академический Проект, 2011. – 479 с.

2. Баркан А. И. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребенка / А. И. Баркан. – М. : АСТ-ПРЕСС, 1999. – 246 с.

3. Земская М. Семья и личность / М. Земская; [пер. с польск. Л. В. Васильева]. – М. : Прогресс, 1986. – 285 с.

УДК 376:37.03

А. В. Захряпа
(Бердянський державний педагогічний університет)

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Першочергову роль в навчально-виховному процесі відіграє вчитель. Він повинен бути готовим не тільки до професійно-педагогічної діяльності зі звичайними учнями, але й до корекційно-педагогічної роботи з дітьми, що мають психофізичні особливості.

Найважливіше завдання системи корекційної освіти – це підготовка дитини з психофізичними вадами до повноцінного життя у сучасних соціально-економічних умовах. Певні відхилення у фізичному та розумовому розвитку учнів спеціальної школи створюють труднощі у досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів і їхніми можливостями. Тому процес навчання і виховання дітей з психофізичними вадами має чітку корекційну спрямованість [1, с. 56].

Найважливіші корекційні вміння учителя, в класі якого діти з особливостями психофізичного розвитку:

– вміння бачити відхилення в розвитку дитини;

– провести педагогічну діагностику разом з дефектологом і психологом;

– спрогнозувати шляхи подальшого розвитку дитини з урахуванням наявного дефекту;

– попередити виникнення порушень розвитку вторинних відхилень;

– визначити загальні і конкретні завдання корекційного навчання і виховання;

– планувати окремі види корекційної роботи;

– враховувати в навчально-виховному процесі характерні для дітей з особливостями психофізичного розвитку можливості і фактори компенсації, використовувати їх в корекційній діяльності;

– відбирати і застосовувати необхідні для вирішення корекційних завдань методи, прийоми і засоби навчання, виховання, діагностики, корекції, компенсації;

– створювати корекційні умови виховання, навчання, розвитку і соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку для засвоєння ними інтелектуального і морального досвіду в поєднанні з засвоєнням мови і мовлення;

– формувати позитивну мотивацію участі в корекційній роботі у дітей з особливостями розвитку і виховувати в них оптимізм, бачення життєвої перспективи, відчуття успіху;

– визначати результативність корекційної роботи на всіх етапах педагогічної діяльності;

– свідомо і критично управляти своєю корекційною діяльністю;

–працювати в тісному контакті з фахівцями: дефектологом, психологом, логопедом, медичними працівниками, а також з батьками [2, с. 8].

Отже, корекційна робота проводиться залежно від клінічного діагнозу дитини,виду аномалій, потреб і можливостей дитини. Корекція розглядається як вагома складова навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі. Все це слугує єдиній меті – забезпеченню якості життя дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Література

1. Гаврилов О. В. Основи колекційної педагогіки: навч. посіб. / О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва, С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський, 2010. – 302 с.

2. Сєднєва В. О. Основи колекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку : метод. реком. // В. О. Сєднєва. – Миколаїв : ОІППО, 2011. – 36 с.

УДК 373.3:37.013(043.5)

Т.О. Золотопуп
(студентка 6 курсу факультету
психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ)

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Зростання вимог держави до якості професійної підготовки вимагає оновлених теоретичних і методичних підходів саме до формування комунікативної компетентності, вдосконалення педагогічного спілкування, адже ці складові є невід'ємною ознакою педагогічної майстерності вчителя, запорукою його успішного особистісно-професійного зростання, ефективної взаємодії з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу.

У зв'язку з цим, вважаємо за доцільне охарактеризуємо сучасний стан формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи під час педагогічної практики.

Вагомий внесок у безпосереднє розроблення проблеми підготовки фахівців початкової школи до педагогічного спілкування здійснено у працях М. Вашуленка, Н. Волкової, Г. Бондаренка, А. Годлевської, І. Ґудзик, В. Желанової, Л. Мацько, Т. Ладиженської, В. Пасинок, М. Пентилюк та ін.

Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи досліджувались Л. Бірюк, В. Каплінським, В. Підгурською, Л. Савенковою, В. Усатим, О. Яковлівою та ін.

Так, у науковій розвідці В. Усатого «Розвиток мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів» виокремлено складові культури мовлення фахівців початкової школи, зокрема: техніку мовлення; вміння керувати силою і висотою голосу, знання орфоепічних норм мови; засоби логіко-емоційної виразності читання і мовлення [2].

Дослідження А. Москаленко «Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти» визначають педагогічні умови підвищення ефективності розвитку вмінь педагогічного спілкування вчителя, які охоплюють: обґрунтування теоретико-методологічних і технологічних засад розвитку вмінь педагогічного спілкування; розроблення та впровадження моделі управління педагогічним спілкуванням; здійснення критеріально-ціннісного підходу до діагностики вмінь педагогічного спілкування; проведення кореляційного аналізу чинників, які впливають на розвиток умінь педагогічного спілкування [1].

Окрім досліджень, присвячених формуванню комунікативної компетентності майбутніх фахівців, важливе значення для нас мають наукові розвідки присвячені проблемі організації педагогічної практики (В. Багрій, С. Білоконний, Н. Дем'яненко, Л. Задорожна, С. Золотухіна, Н. Казакова, С. Кара, Л. Кацова, О. Лавріненко, О. Лук'янченко, Л. Манчуленко, Е. Панасенко, І. Петрюк, В. Підгурська, Л. Хомич, О. Яковліва та ін.).

Заслуговує на увагу також науковий доробок О. Підгурської «Формування мовнокомунікативних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики», в якій практично доведено вплив педагогічної практики на формування означених умінь. Дослідницею визначено мовнокомунікативні вміння вчителів початкової школи як «здатність виконувати на належному рівні комунікативні дії в ситуаціях професійного спілкування, використовуючи здобуті знання з мови» [2, с. 15]. Вченою розроблено також методику формування означених умінь у процесі педагогічної практики, «побудованої на спеціально організованій діяльності, максимально наближеній до майбутньої професійної діяльності» [2,

с. 13].

Водночас вітчизняними науковцями (Н. Казакова, С. Кара, Л. Кацова, С. Мартиненко, О. Матвієнко, С. Сисоєва, Л. Хомич, В. Юрченко) встановлено основні недоліки побудови освітнього процесу, що приводить до негативних переживань і невдач студентів під час педагогічної практики, а саме: недостатня професійно-педагогічна спрямованість у системі викладання спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін та їх зв'язку з практичною роботою в школі; розробленість методики структурування програмного матеріалу з психолого-педагогічних дисциплін; відображеність усіх видів діяльності студентів у змісті педагогічної практики та їх залученість до активних форм навчальної роботи; наукова обґрунтованість системи поетапного формування комунікативної компетентності студентів протягом усіх років навчання у ВНЗ.

Таким чином, нами встановлено, що на сучасному етапі проблема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики досліджена аспектно. У дисертаційних працях останніх років учені розглядають педагогічну практику як одну із складових професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти, визначають її значення для формування професійної компетентності. Перспективним напрямком дослідження вважаємо теоретичне обґрунтування та розробку педагогічних умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики.

Література

1. Москаленко А. М. Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Москаленко Алла Миколаївна; АПН України ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. – К., 2001. – 231 с.

2. Підгурська В. Ю. Формування мовнокомунікативних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Підгурська Валентина Юріївна ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2011. – 20 с.

3. Усатий В. Д. Розвиток мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Усатий В'ячеслав Дмитрович ; АПН України; Ін-т педагогіки. – К., 2001. – 19 с.

УДК 373.3.016:51(045)

В.Ю. Зюбан, Л.М. Фоменко
(КЗ "ХГПА" ХОР)

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УРОКІВ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Глобальні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, висувають нові вимоги до освіти на всіх її рівнях. Особлива роль надається початковій освіті, яка має стати міцним фундаментом для розвитку особистості кожного учня.

Важливою складовою початкової освіти є навчання учнів математиці, оскільки це забезпечує формування у молодших школярів ключових компетентностей, які визначаються через уміння вчитися, здатність логічно міркувати, уміння критично мислити, готовність розв'язувати проблеми із застосовуванням досвіду математичної діяльності для вирішення повсякденних завдань, уміння працювати в команді тощо.

Актуальною проблемою є забезпечення належного рівня якості початкової математичної освіти шляхом удосконалення змісту, форм, методів, засобів навчання, використання інноваційних освітніх технологій.

Зосереджуючи увагу на методах навчання (це впорядковані способи

взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, які спрямовані на досягнення мети освіти), відзначимо, що, залежно від ролей учасників освітнього процесу, їх поділяють на: *пасивні* (форма взаємодії вчителя й учнів, за якої учитель є основною фігурою уроку, а учні – пасивними слухачами); *активні* (така форма взаємодії, за якої вчитель та учні взаємодіють одне з одним у ході уроку); *інтерактивні* (така форма взаємодії учнів і вчителя, за якої навчальний процес відбувається шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів, де й учень, і вчитель рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання; учитель в інтерактивному навчанні виступає як організатор процесу навчання, який ніколи не "замикає" навчальний процес на собі; головним у процесі навчання є зв'язки між учнями, їх взаємодія та співпраця) [2].

Використання інтерактивних методів навчання у початкових класах сприятиме: створенню комфортних умов навчання; побудові продуктивного освітнього процесу; розширенню пізнавальних можливостей учнів; перенесенню отриманих умінь, навичок та способів діяльності на різні предмети та позашкільне життя учнів; формуванню глибокої внутрішньої мотивації [1].

Особливого значення набуває використання інтерактивних методів при проведенні уроків математики в початковій школі, оскільки маленькі діти найкраще вчаться, коли залучені до активної діяльності [2]. Використовувати інтерактивні методи під час навчання учнів математики можна на певному етапі уроку або протягом усього уроку. За допомогою таких інтерактивних методів навчання як "робота в парах" (групах), "мікрофон", "незакінчене речення" тощо, учні вчаться працювати в колективі, дискутувати, вільно висловлювати власну думку. Застосування таких інтерактивних методів як "дерево рішень", "мозковий штурм", "карусель", "акваріум", "навчаючи – вчуся", метод "прес" та ін., допомагає учням на уроках математики активізувати увагу, розвивати логічне мислення, уяву, зв'язне мовлення, вміння аналізувати, аргументувати власну позицію, формувати критичне мислення.

Таким чином, використання інтерактивних методів на уроках математики дає можливість зробити навчання цікавим та ефективним, різні види діяльності заохочують дітей до роботи. Кожен учень зацікавлений у правильності своєї думки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / [упорядн. Стребна О.В., Соценко А.О]. – 7-е вид. – Х.: Вид. група "Основа", 2009. – 174, [2] с.
2. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К.: А. С. К. , 2007. — 144 с.

УДК 371.134:37.025 (043.2)

О. В. Кальянова,
студентка 4 курсу факультету початкової освіти та практичної психології
Науковий керівник: викладач кафедри іноземних мов
і методики викладання БДПУ
О. М. Кондратьєва

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

На думку багатьох учених вища педагогічна освіта є одним із основних факторів формування професійного становлення майбутнього вчителя, оскільки вона суттєво впливає на інноваційну спрямованість педагогічної діяльності, без якої неможливо

досягти високого рівня професіоналізму. Концептуальні ідеї інтеграції, професіоналізації, універсалізації, ставши головним напрямом у галузі освіти на європейському континенті, реалізуються в оптимальному структуруванні та інтеграції знань у змісті підготовки вчителя на сучасному етапі.

Дослідженням професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті становлення гуманістичної парадигми освіти займались В. Андрущенко, В. Євтух, Ю. Жадько, І. Зязюн, Б. Кедров, С. Клепко, В. Кремень, Е. Кучменко, В. Лутай, Г. Мєднікова, О. Сухомлинська та ін.

Сучасні вимоги до професіоналізму майбутнього вчителя передбачають не лише систему засвоєнних знань, умінь і навичок, а високий рівень культурної самосвідомості, духовної, інтелектуальної, методологічної культури, здатності до креативності та діалогу. Концептуальні положення розвитку педагогічної освіти ґрунтуються на засадах Закону України "Про загальну середню освіту", Закону "Про вищу освіту", "Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті", "Концепції педагогічної освіти". У зв'язку з цим, процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів теж зазнає змін.

Сучасна освітня система майбутнього вчителя обумовлена структурно-організаційними змінами національної освіти, спрямованої на інтеграцію до європейського освітнього простору та компетентністним підходом. Як наслідок, актуальним на сьогодні є запровадження компетентністного підходу в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, оскільки таки й підхід переміщує акценти з процесу накопичення знань, умінь і навичок студента у площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у професійній діяльності. Міжнародне суспільство розробило нову освітню стратегію – полікультурна освіту, основна мета якої – формування особистості нового типу – полікультурної особистості з наявними рисами толерантності, розвинутими навичками.

Професійна педагогічна підготовка сьогодні має відповідати потребам суспільства і бути спрямованою на формування необхідних ключових компетентностей, тому у педагогічній науці на сучасному етапі спостерігається активне дослідження питання формування полікультурної компетентності серед вчених.

Метою нашого дослідження є полікультурна компетентність як фактор професійного становлення майбутнього вчителя.

Процесу формування полікультурної компетентності у контексті професійної підготовки майбутнього педагога приділила у своєму дослідженні О. Щєглова, яка визначила полікультурну компетентність як комплексну особистісну якість, що формується в процесі професійної підготовки на основі толерантності, що характеризується свідомістю власної полікультурної ідентичності та проявляється в здатності вирішення професійних завдань та конструктивної взаємодії із представниками інших культурних груп [7, с. 94].

На думку Л. Гончаренко, А. Зубко, В. Кузьменко полікультурна компетентність педагога – це не лише здатність жити й діяти в багатокультурному середовищі, а ще й теоретична й практична готовність до здійснення своєї професійної діяльності в такому суспільстві. Основними компонентами структури полікультурної компетентності є: полікультурна грамотність, уміле використання знань, умінь і навичок полікультурності у педагогічній діяльності [2, с. 94].

Полікультурну компетентність як "обізнаність у контексті певних культур" розглядає у своєму дослідженні Н. Журавель [3], як здатність висловлювати власну думку у міжкультурній комунікації з урахуванням особливостей іншої культури – О. Смирнова [6] та як уміння правильно поводитись у процесі спілкування з представниками інших культур з урахуванням особливостей їхніх національних цінностей [1, с. 4] – В. Болгарина. У своїй дисертації Л. Перетяга розглядає

полікультурну компетентність як складне, багатокомпонентне особистісне утворення. Вона доводить, що полікультурна компетентність формується за успішних умов забезпечення інтеграції полікультурної інформації із основним програмовим матеріалом навчальних предметів та забезпечення взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності [4, с.4].

Таким чином, ми дійшли висновку, що за умов полікультурності сучасного українського суспільства, пошуків шляхів інтеграції до європейського освітнього, економічного, культурного простору, відкритості до співпраці та діалогу на всіх рівнях суспільного життя, полікультурна освіта стає невід'ємною частиною педагогічної культури викладача, тому формування його полікультурної компетентності сприяє професійному зростанню.

Література

1. Болгарина В.Культура і полі культурність / В. Болгарина, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – №1.- С. 2 – 6.

2. Гончаренко Н. Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів: навчальний посібник / Н. А. Гончаренко, А. М. Зубко, В. В. Кузьменко. / За ред. В. В. Кузьменка. – Херсон: РІПО, 2007.- 176с. – С. 94.

3. Журавель Н. Межкультурная коммуникация как предмет философского анализа / Н. Журавель // Сопоставительное изучение языков и культур: лингводидактические аспекты межкультурной коммуникации // Материалы 45 научно-методич. конференции "Университетская наука – региону".- Ставрополь, 2000. – 247с.

4. Кузьменкова Ю. Некоторые особенности британського менталитета и их отражение на вербальном уровне / Ю. Кузьменкова, А. Кузьменков // Дискуссионный клуб FLT2 Межкультурная коммуникация. Теория и практика. – М. : 2000.

5. Перетяга Л. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. пед.. наук: спец. 13.00.09. "Теорія навчання" / Л. Є. Перетяга. – Харків, 2008. – 24 с. – С. 4.

6. Смирнова Е. Рефлексивные аспекты межкультурной компетенции / Е. Смирнова / Е. А. Смирнова // Проблемы взаимодействия язика и культуры: Межвузовский сборник научно-метод. статей. – Псков, 2000.- 168 с.

7. Щеглова Е. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. канд.. пед.. наук: 13.00.08 / Е. М. Щеглова. – Омск, 2005. – 164 с.- С. 94

УДК 371.224

О.М. Керницький,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Національна академія національної
гвардії України)

ЧИННИКИ ТА ПЕРЕДУМОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА У ПТНЗ

Система професійно-технічної освіти сьогодні ставить перед сучасними інженерами-педагогами вимоги не тільки оволодіти спеціалізованою професійною підготовкою, бути здатними до практичного застосування отриманих знань, але й вміти застосовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію у майбутній педагогічній діяльності, бо розвиток особистісної сфери майбутнього спеціаліста здійснюється під впливом

не тільки навчального процесу, а й під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними та педагогами [2].

Наукові засади організації вищої професійної та професійно-педагогічної освіти в Україні сьогодні розробляють Н. Дем'яненко, В. Луговий, Е. Лузік, В. Майборода, О. В. Сухомлинська та ін.

Теоретико-методологічні засади конструювання змісту інженерно-педагогічної освіти висвітлені у працях В. Бажутіна, С. Батишева, І. Бендери, Н. Жукової, І. Каньковського, Г. Карпової, О. Коваленко, В. Ледньова та ін. Методичні основи формування професійної педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів розроблені Н. Брюхановою, Н. Грохольською, Е. Зеєром, М. Лазарєвим, П. Лузаном, Л. Тархан, Л. Штефан та ін.

Український науковець І. Зязюн тлумачив професіоналізм як достатній для творчого розв'язання завдань професійної діяльності рівня розвитку професійної культури і самосвідомості особистості [1, с.40]. Фундаментальною основою науково-педагогічної діяльності І.А. Зязюна було золоте правило етики: «Стався до іншого так, як хочеш, аби ставилися до тебе».

На переконання І.А. Зязюна [1, с.19], професійні вимоги до особистості й діяльності викладача вищої школи значною мірою зумовлюються функціями емоцій, оскільки у навчальному процесі важливим є не лише зміст навчальної інформації, але й особистість педагога, яка виступає фасилітатором чи інгібітором навчально-пізнавальної діяльності студентів. І.А. Зязюн особливого значення надавав авторитету педагога, який він диференціював на статусний («авторитет влади») та еталонний («влада авторитету»).

Для розгляду проблеми професіоналізма сучасного інженера-педагога необхідно розглянути професіограму такого фахівця. Згідно аналізу наукових праць [2; 3] визначено, що змістом праці інженера-педагога є проведення практичного професійного навчання учнів початкових і середніх спеціальних навчальних закладів, також учнів на виробництві. Зміст його праці показує, що виробниче навчання – це процес спільної діяльності з учнями, який спрямований на оволодіння ними професійними навичками та вміннями на основі отриманих фахових теоретичних і практичних знань, що відповідають сучасному рівню розвитку техніки та технології промислового виробництва.

Для цього інженер-педагог має знати: вимоги до організації та здійснення навчально-виховного процесу в ПТНЗ; вимоги до навчально-виробничої роботи з учнівськими колективами взагалі та за конкретним фахом, зокрема; технологію навчального виробництва, устаткування і правила його експлуатації; основи педагогіки і психології професійної освіти; основи педагогіки і методики виробничого навчання; правила і норми по охороні праці і техніку безпеки; досконало володіти навичками, вміннями, технологіями та культурою декількох робочих професій.

Умови праці наближені до умов реального виробництва, оскільки мають місце всі професійні шкідливі чинники.

Області застосування: інженери-педагоги працюють у професійних ліцеях, училищах, коледжах, навчально-виробничих комбінатах, у шкільних майстернях і кабінетах праці, у центрах дозвілля, у навчальних центрах, на курсах професійного навчання, на підприємствах швейної, харчової, хімічної й ін. промисловості, на виробництві, в організаціях.

Домінуючі інтереси – до різних видів техніки, до фізики, математики, технології, знань по галузях, до педагогіки, суспільної роботи; супутні інтереси – до економіки, керування на виробництві, історії, права.

Домінуюча професійна спрямованість: на роботу з людьми, технікою і знаковими системами. Професійний тип особистості – практичний, соціальний, реалістичний, дослідницький.

Необхідні якості: повинен мати технічний і практичний склад мислення, практичні навички ручної праці, володіти основами педагогічної майстерності. Професійно необхідні якості: аналітичність мислення, великий обсяг оперативної і довгострокової пам'яті, хороший розподіл і переключення уваги, витримка, самовладання, відповідальність, працездатність, а також чуйність, доброзичливість, спостережливість, уміння працювати з людьми.

Отже, аналіз показує, що діяльність інженера-педагога зумовлена низкою обставин, чинників, передумов та умов його педагогічної діяльності в ПТНЗ.

По-перше, зміст його професійної діяльності спрямований на практичне професійне навчання учнів ПТНЗ: професійна підготовка певного фахівця для виробництва до конкретного виду діяльності.

По-друге, суб'єкт-суб'єктним характером такої діяльності на відміну від інших багатьох видів професійної діяльності. З цієї особливості витікають ряд специфічних вимог до особистості інженера-педагога.

По-третє, суб'єкт-суб'єктною взаємодією двох основних видів провідної діяльності людини: педагогічної діяльності педагога та навчальної діяльності учня. Від цього залежить ефективність функціонування всієї педагогічної системи у ПТНЗ, педагогічної діяльності конкретного педагога, комфортність суб'єктів педагогічного процесу, ефективність та результативність їх дій.

По-четверте, безпосередньо управлінським характером педагогічної діяльності інженера-педагога, яка спрямована на організацію діяльності інших суб'єктів – учнів як суб'єктів навчальної діяльності та колективного суб'єкта – учнівського колективу.

По-п'яте, взаємопроникненням спілкування та діяльності, де педагогічне спілкування та суб'єкт-суб'єктна взаємодія виступають головним механізмом і водночас засобом організації ефективної педагогічної діяльності.

По-шосте, цілеспрямованим формуванням і розвитком особистості майбутнього фахівця, розвитком рис його характеру.

Список літератури

1. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А. Зязюн, С.М. Сагач. – К.: УРІМБ, 1997. – 302с.

2. Коваленко О.Е. Інженерно-педагогічні кадри: нові вимоги сьогодення [Текст] / О.Е. Коваленко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2012. – Вип. 21. – С. 8-17.

3. Ягупова О. В. Проблеми розвитку практичного мислення майстра виробничого навчання / О.В. Ягупова // Педагог професійної школи. – К.: Науковий світ, 2008. – Вип. VIII. – С.168-174.

УДК 378.9

Клєба А.І.,
викладач кафедри інформатики
(Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради)

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

У сучасній нормативно-правовій документації, яка визначає розвиток освіти, особливо підкреслюється підвищення ролі педагога, як головного суб'єкта, який забезпечує розвиток інформаційно-комунікативних технологій (далі – ІКТ) у дошкільній освіті. Інформатизація розглядається як один із пріоритетних процесів

розвитку інформаційно-комунікативної культури (далі – ІКК) студентів – майбутніх вихователів.

На сьогодні відмічається, що вміння ефективно взаємодіяти з усіма компонентами процесів передачі й засвоєння інформації – це признак успішної діяльності й професіоналізму вихователя дітей дошкільного віку. Сучасні підходи до організації професійної роботи вихователя повинні бути спрямовані на розвиток високого рівня ІКК у процесі інтерактивної взаємодії й застосування її в професійній діяльності. Вихователі, які володіють новими методами і підходами до організації своєї професійної роботи, збільшують необхідність у формуванні їх адекватної ІКК для організації інтерактивної взаємодії в умовах дошкільного закладу.

Культура сучасного суспільства характеризується не тільки розширенням можливостей накопичення та обробки інформації, але й різними формами комунікації [1].

Проблемою формування ІКК майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у сучасній системі освіти розглянуто в публікаціях Т. Вороніної, В. Кашиціна, Г. Ільїної, С. Підопригори, Т. Первиль та інших. Використання засобів ІКТ у сучасному дошкільному закладі один з найважливіших факторів підвищення ефективності процесу навчання відмічаються у дослідженнях Ю. Горвіца, Т. Габай, Б. Ломова, В. Ляудис, С. Новосьолової, Г. Петку та інших. При цьому спостерігається відсутність робіт, які присвячені вивченню особливостей розвитку й удосконаленню ІКК в межах практичної діяльності вихователів у дошкільних навчальних закладах.

Деякі науковці (Р. Аітбаєва, Л. Власенко, Л. Нігматуліна, С. Семчук та ін.) у своїх працях розглядають інформатизацію як один із пріоритетних процесів інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів. При цьому відзначається, що вміння ефективно взаємодіяти з усіма компонентами процесу – це складова професіоналізму вихователя та дошкільної освіти.

Інформаційно-комунікаційна культура майбутніх вихователів – це інтегративне особистісне утворення, що характеризується сукупністю системних наукових знань, умінь і навичок, які формуються в спеціально організованому процесі навчання інформатики та інформаційних та комунікаційних технологій; здатністю орієнтуватися в освітньому середовищі на базі сучасних засобів ІКТ та готовністю їх творчого використання в своїй професійно-педагогічної діяльності.

Як особистісне інтегративне утворення інформаційно-комунікативна культура майбутніх вихователів включає інформаційно-комунікативну спрямованість, як сукупність усвідомлених потреб і мотивів, які відзначають відношення до інформаційно-комунікативної діяльності, та інформаційно-комунікативну компетентність як систему знань методів роботи з інформацією, вмінь та навичок застосовувати та використовувати оптимальні способи передачі інформації, досвіду інформаційно-комунікативної діяльності, яка визначає професійну готовність і позицію майбутнього вихователя.

Л. Нігматуліна вказує на те, що комунікативна культура в основному формується стихійно, ніби є супутньою, другорядною задачею його професійної підготовки. Автор пояснює це недостатнім рівнем науково-методичного забезпечення процесу формування комунікативної культури майбутнього вихователя [2].

Існує множина різнопланових методологічних підходів (культурологічний, діяльнісний, суб'єктний та інші), які присвячені інформатизації освіти й розвитку ІКК, але не в умовах практичної діяльності вихователів. Визначені найефективніші підходи до організації процесу розвитку ІКК, але не створені організаційно-педагогічні умови для їх реалізації в роботі дошкільних закладів. Різноманітні освітні програми професійної підготовки й перепідготовки вихователів у сфері оволодіння ІКТ не знаходять практичної реалізації у професійній діяльності вихователя із-за відсутності відповідних матеріально-технічних і організаційних

умов.

Цілий ряд цих протиріч вказує на те, що розвиток ІКК майбутніх вихователів буде ефективним, якщо забезпечити цілеспрямований і послідовний розвиток основних компонентів ІКК; буде розроблений адекватний механізм розвитку ІКК з урахуванням виконуваних вихователем професійних функцій; врахування специфіки організації спілкування з різними суб'єктами професійної діяльності (адміністрацією, колегами, батьками, вихованцями) за рахунок створення інтерактивного й актуального для них інформаційно-комунікативного середовища [3].

Для ефективного розвитку інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів необхідно і достатньо створення наступних педагогічних умов:

формування позитивної мотивації студента до інформаційно-комунікативної діяльності викладача;

формування суб'єктної позиції студента через залучення його в процеси відбору та конструювання змісту освітнього процесу;

поетапне включення студента в спеціально-організовану інформаційно-комунікативну діяльність, яка розвивається й ускладнюється.

Одночасно ми орієнтуємося на розробку методичних рекомендацій для вихователів по розвитку їх інформаційно-комунікативної культури в умовах організації інтерактивної взаємодії з усіма учасниками освітньої діяльності у сучасних дитячих навчальних закладах.

Список використаної літератури

1. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. — М. : Прогресс, 1992. — 272 с.

2. Нигматулина Л. А. Формирование коммуникативной культуры будущих педагогов в процессе реализации ФГОС нового поколения / Л. А. Нигматулина. — Казань : ИПиППО, 2011. — 254 с.

3. Ходакова Н. П. Информационные технологии в работе со студентами факультета дошкольного воспитания вуза / Н. П. Ходакова. – М. : РГУФК, 2006. – 131 с.

УДК 378

Кобзєв В.Е.,
Руденко Т.О.
(Університет митної справи та фінансів)
Науковий керівник:
(Дніпропетровський національнийуніверситет імені О. Гончара)
Кобзєва І.М.

НАУКОВО-ДОСЛІДНАДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Одним із пріоритетних завдань розвитку вищої освіти є інтеграція науки та освіти. Розповсюдженнянаукової діяльності середстудентської молоді у вищій школі тааналіз передового досвіду українських вищих навчальних закладів (ВНЗ), показують, що якість підготовки студентів до професійної діяльності як невід'ємна складоваосвітнього процесу цілеспрямовано реалізується в рамках системи їх науково-професійного розвитку. Ефективним засобом функціонування цієї системи виступає залучення студентів до науково-дослідної діяльності. Взаємозв'язок між вищою освітою і науковим дослідженням дуже важливий для європейської вищої освіти і є визначальною для українських ВНЗ. З кожним днем вища освіта в Україні повинна ставати все більш конкурентоспроможною, тому на кожному рівні навчання

необхідно розвивати у студентів творче мислення, дослідницькі вміння, без яких важко продовжувати освіту, і реалізовуватися на ринку праці.

Вивченню організації дослідницької діяльності студентів у ВНЗ і її методичного забезпечення присвячені роботи Л.Ф. Авдєєвої, Г.М. Александрової, А.М. Алексєєвої, В.І. Бабурова, М.О. Байдан, В.І. Грошева, В.Є. Евлютіної, В.І. Загвязінського, С.І. Зінов'єва, Н.В. Кузьміної, В.С. Кузнєцової, І.Я. Макарової, М.І. Махмутова, Г.О. Миколаєва, Е.С. Спіциної, Г.М. Храмової та ін.

Дослідницька діяльність як засіб розвитку особистості представлено у працях В.І. Гинецинського, В.І. Журавлєва, В.І. Загвязинського, І.О. Зимнєй, Т.І. Єрофеєва, І.І. Ільясова, О.В. Коржуева, В.В. Краєвського, А.М. Новікова, В.О. Попкова, В.А. Сластеніна, М.Г. Ярошевськогота ін. [1].

В розвитку здібностей майбутніх фахівців, посиленні індивідуальної підготовки важлива роль належить науково-дослідницькій діяльності студентів як обов'язковому елементу їх підготовки до професійної діяльності.

Сучасний фахівець повинен володіти необхідною сумою фундаментальних і спеціальних знань, певними навичками творчого вирішення практичних завдань, постійно підвищувати свою кваліфікацію, вміти адаптуватися в сучасному суспільстві. Всі ці якості виховуються у студентів шляхом їх залучення до активної науково-дослідноїдіяльності, яка на сучасному етапі набуває все більшого значення і перетворюється на один з головних компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців [2].

Організація науково-дослідної діяльності студентів та управління нею здійснюється за такими основними напрямами:

1) науково-дослідна діяльність, включена в навчальний процес:

– реферування наукових видань, підготовка оглядів літератури;

– виступ із науковими доповідями і повідомленнями на семінарах, круглих столах;

– написання курсових робіт, що містять елементи наукового дослідження;

– проведення наукових досліджень при виконанні дипломних робіт;

– виконання науково-дослідних робіт у період навчальної практики і стажування.

2) науково-дослідна діяльність, яка доповнює навчальний процес;

3) науково-дослідна діяльність, яка виконується паралельно навчальному процесу;

4) науково-дослідна діяльність студентів, яка виконується упозанавчальний час:

– участь в науково-дослідних роботах за кафедральними темами;

– виступи з доповідями і повідомленнями на науково-теоретичнихта науково-практичних конференціях, що проводяться у ВНЗ;

– участь у внутрівузівських, міжвузівських, регіональних олімпіадах і конкурсах на кращу наукову роботу, а також у всеукраїнських та міжнародних студентських конференціях та олімпіадах;

– підготовка публікацій за результатами проведених досліджень.

Чітка організація науково-дослідної діяльності у навчальному процесі сприяє поглибленому засвоєнню студентами спеціальних навчальних дисциплін, дозволяє найповніше виявити свою індивідуальність, сформувати власну думку щодо кожної дисципліни[3]. При цьому особлива увага приділяється залученню студентів до збору, аналізу та узагальненню кращого практичного досвіду, проведення емпіричних та експериментальних досліджень, підготовки доповідей і повідомлень.

Важлива роль в організації науково-дослідної діяльності студентів належить професорсько-викладацькому складу, який допомагає виявити здібності та потенціал студентів і мотивувати їх до науково-дослідної роботи.При організації роботи студентів, з об'єкта навчальних і виховних впливів майбутній фахівець перетворюється на суб'єкта пізнавальної, дослідної діяльності і збагачує її вже самим

фактом свого розвитку.

Велике значення для підвищення інтересу студентів до науково-дослідної діяльності має організація та проведення наукових конференцій, семінарів, шкіл, олімпіад.На технічному факультетіта факультеті управлінняУніверситету митної справи та фінансів (УМСФ) успішно організована та постійно проводиться наукова робота студентів з першого по п'ятий курси, які постійно беруть участь і одержують високі результати на різних наукових заходах, як у УМСФ, так і в інших навчальних закладах України та за кордоном. Ця робота організована під керівництвом кваліфікованого професорсько-викладацького складу факультетів. У ході проведення наукових конференцій студентів та конкурсних наукових робіт на факультетах визначаються кращі роботи, що сприяє підвищенню розвитку особистості та професіоналізму.

Отже, науково-дослідна діяльність студентів є найважливішим засобом підвищення рівня підготовки фахівців з вищою професійною освітою через освоєнняспеціальності в процесі навчання. Підготовка фахівців, здатних успішно вирішувати завдання науково-технічного і соціально-економічного розвитку країни, можлива лише за умови забезпечення органічного зв'язку навчально-виховного процесу з інтенсивною науково-дослідницькою діяльністю студентів. Все це формує у студента вищого навчального закладу здатність до генерування нових знань і навичок та їх застосування в умовах сучасного суспільства.

Література

1. Бєляєв Ю. І. Науково-дослідна діяльність студентів у структурі роботи університету / Ю.І. Бєляєв, Н.М. Стеценко // Педагогічний альманах. – 2010. – Випуск 6.

2.Евдокимов А.К. Научно-исследовательская деятельность в высшей школе /А. К. Евдокимов // Доклады педагогического симпозиума «Проблемы молодежного научного творчества». – М.: РОО «НТА АПФН», 2002.

3.Клименюк О.В. Технологіянаукового дослідження: Авторськийпідручник. – К. –Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2006.

УДК 371:373:3

Ю.М. Кобюк, аспірант
(Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Стрімкий розвиток сучасного суспільства та інтеграція до світового освітнього простору зумовлюють процес реформування галузі освіти та оновлення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів з метою забезпечення достатнього рівня формування їх готовності до педагогічної діяльності. На сьогоднішній день проблема підготовки вчителя є досить актуальною, пріоритетною та багатоаспектною.

Новітні тенденції в освіті і науці потребують принципових змін у підготовці майбутнього фахівця. Його підготовка повинна бути лише одним із етапів становлення особистості. Навчальний процес повинен бути націлений на реалізацію освіти, що має випереджувальний характер, бути спрямованим на створення умов для професійного зростання й самовдосконалення, на формування вмінь учитися й самостійно приймати відповідальні рішення, на формування потреби у

саморозвиткові, що потребує дотримання системності й науковості у підготовці майбутнього вчителя [1].

Сучасна система освіти повинна не просто розвивати інтелект студентів – вона має практично орієнтувати, керувати увагою і діями, навчаючи їх процесу самостійного навчання і розвитку, розширювати їхній інноваційний і креативний потенціал. Вирішити такі проблеми можливо, тільки розумно поєднуючи традиційні та інноваційні засоби технологій навчання. Упровадження інноваційних технологій у сферу освіти сприяє оновленню змісту, форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів [2].

В своїх дослідженнях Хомич Л.О. виділяє такі провідні підходи які використовуються в підготовці майбутнього вчителя: соціально-економічні, пов'язані із змінами в суспільній свідомості і появою нових цінностей в освіті; практичні, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень в країні, появі нових типів навчально-виховних закладів; теоретичні, зумовлені як соціально-економічними, так і практичними змінами в розвитку освіти [3].

Важливою проблемою для сучасної освіти залишається пошук ефективних шляхів забезпечення необхідних умов для вдосконалення процесу формування педагога як висококваліфікованого фахівця, здатного до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, до творчої організації педагогічного процесу. Від якості професійної підготовки і професіоналізму майбутнього вчителя залежить успіх формування свідомості майбутнього покоління. Тому на сучасному етапі розвитку національної системи педагогічної освіти зростають вимоги до його підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Олефіренко Н. Особливості підготовки сучасного вчителя початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/sektsiia-4/3587-osoblyvosti-pidhotovky-suchasnoho-vchytelya-pochatkovoyi-shkoly

2. Стрілець С. І. Оновлення підготовки майбутніх учителів початкових класів: актуальні тенденції та перспективи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1154.

3. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Хомич Л.О. – К.: Магістр-S, 1998. – 201 с.

УДК 371

М. О. Ковтун
(Бердянський державний педагогічний університет)

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ШЛЯХИ ЇХ РІШЕННЯ

Щороку в Україні народжуються діти з особливостями розвитку і всі вони потребують нашої уваги, підтримки, любові, толерантного ставлення, розуміння. Також, вони мають такі самі права як і інші громадяни нашої держави і ми повинні про це пам’ятати.

Під час вивчення даної теми ми маємо розглянути, що ж таке інклюзія взагалі та що представляє собою інклюзивна освіта. За визначенням А. Колупаєвої, інклюзія – це визнання та повага індивідуальних людських відмінностей, що передбачає автономію кожної суспільно-соціальної групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманний традиційно домінуючій групі, мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок [1, с. 10]. Також, А. Колупаєва визначила інклюзивну освіту,як створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і

можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [1, с. 13].

На основі цього мають виникати відповідні школи, які б надавали змогу дітям з особливими потребами отримувати якісну освіти не ізольовано, а поруч з однолітками. Адже, на жаль, зараз так діти не мають можливості навчатися в загальноосвітніх школах, бо вони просто не готові приймати таких дітей.

Проблеми затримки розвитку інклюзивної освіти в Україні:

По-перше, це неготовність освітніх програм для «особливих» дітей. Сучасні навчальні програми розраховані лише на дітей з нормальним психофізичним розвитком, висвітлено державні вимоги. Тобто, якщо до школи приймають учня з особливими потребами, то вчитель повинен самостійно адаптувати програму до можливостей даної дитини, а це не так вже і легко.

По-друге, недостатня кваліфікація вчителів з цього питання. Для того, щоб наші школи мали змогу приймати дітей з особливими потребами вчителі мають змінюватися – повинні «йти в одну ногу з часом». Сучасний вчитель має щодня розширювати свої знання та вдосконалювати свої уміння і навички. Для цього важливо проходити курси підвищення кваліфікації.

По-третє, мале фінансування шкіл. Не кожний навчальний заклад має можливості обладнати приміщення пандусами, поручнями, ліфтами, спеціальними вбиральнями і т.д. Також, не менш важливим є методичне забезпечення, адже для таких дітей не завжди підходять звичайні книжки, ручки, зошити, олівці і таке інше.

Було сказано найбільш масштабні проблеми, але їх набагато більше. Можна безліч говорити про проблеми, але важливо знайти шляхи їх вирішення.

Спробуємо озвучити деякі з них, які мають право на реалізацію:

1. Залучити батьків, зацікавити їх в тому, щоб їх діти мали можливість соціалізуватися та отримати якісну освіту.
2. Вимагати належного фінансування шкіл, які на методичному та освітньому рівні готові приймати дітей з особливими потребами, але необлаштовані для зручного їх пересування.
3. Створювати курси для вчителів, щодо питання інклюзивного навчання.
4. Слід розробити програми для дітей з особливими потребами.
5. Розвивати в громади, насамперед в школах, позитивного ставлення до таких учнів, поваги, підтримки.

Отже, після розглядання даної теми можемо зробити висновок, що наша держава має змогу забезпечувати належну освіту дітям з особливими потребами. Для цього необхідно бути готовими і відкритими до змін, вдосконалюватися, обладнати навчальні заклади та забезпечити методичними матеріалами. Тож, будемо сподіватися, що у 2022 році Україна все ж таки вийде на достойний рівень інклюзивної освіти.

Література

1. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. Колупаєвої А.А.]. – К. : «А. С. К.», 2012. – 308с.

УДК 373.31

Д.В. Колесник,
студентка
(Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У доповіді досліджуються шляхи підвищення результативності виховного процесу, одним з яких є подолання проявів формалізму. У межах доповіді ми поставили за **мету** простежити труднощі реформування процесу виховання школярів в умовах демократизації українського суспільства. Розглянуті у доповіді шляхи удосконалення виховного процесу в школі засвідчують важливість врахування «суб'єкт-суб'єктних» відносин між педагогами та їх вихованцями.

Підвищення результативності виховного процесу завжди було і залишається актуальним питанням. Наразі головним завданням школи є подолання формалізму у виховній діяльності педагогічних колективів, що є можливим лише завдяки уникненню безсистемності, усуненню заорганізованості учнів безліччю непотрібних заходів.

Типовими проявами формалізму у виховному процесі є [1]:

— дроблення виховного процесу, тобто однобічно-аналітичний підхід до планування, здійснення й оцінювання виховної роботи, що суперечить цілісності реального процесу розвитку людини й колективу. Виховна робота часто планується, здійснюється й оцінюється як сума окремих заходів;

— гонитва за кількістю виховних впливів, що суперечить характеру реального процесу розвитку людини і колективу, який визначається передусім якістю виховання;

— однобічність трактування впливу, яка суперечить багатостороннім виявам реальної людини і колективу. Так, бесіду, доручення тощо нерідко розглядають як засіб лише морального або естетичного виховання, хоча насправді вони є комплексними методами виховання взагалі;

— відсталість форм виховного впливу, традиційний, консервативний підхід до виховної роботи, якій суперечить динамізму розвитку особистості та колективу, що потребує протиставлення оновлених і збагачених педагогічних та інших традицій;

— невиразність виховного впливу, відсутність індивідуально-диференційованих форм, тобто однобічний підхід до виховної роботи, її планування, здійснення, оцінювання, що суперечить реальному процесові розвитку людини і колективу, в якому органічно поєднуються загальне, окреме (групове) та індивідуальне;

— зовні показний характер виховної роботи, що суперечить характеру внутрішнього розвитку людини і колективу, тобто виховання має охоплювати відкриті та приховані впливи на особистість, що формується, їх мета — розвиток внутрішніх установок;

— незавершеність, неповнота виховних впливів, тобто їх однобічно навчаючий характер, зведення виховної роботи до заходів для вихованців. За такого підходу учень розглядається тільки як об'єкт впливу, і стосунки між ним і наставником є суб'єкт-об'єктні, але практично вони мають бути суб'єкт-суб'єктними, коли особистість старшого, або більш досвідченого, не піднімається над особистістю молодшого, або менш досвідченого, коли спілкування і діяльність відбуваються на паритетній основі.

Удосконалення виховного процесу в школі передбачає [1, 3]:

— організацію виховних центрів — створення музеїв, тематичне оформлення рекреацій. Як стверджував В. Сухомлинський, «у школі і стіни повинні говорити» [2]. Така інформаційно-образна насиченість шкільних приміщень не тільки збагачує

учнів знаннями, які виходять за межі навчальних програм, а й має відчутний виховний вплив на них;

— органічне поєднання завдань, вирішуваних школою, з потребами довкілля. Це передусім організація допомоги школярів населенню в охороні та примноженні багатств природи, у вирішенні проблем виробництва, орієнтації учнів на вибір професії, потрібної для їх регіону;

— створення в школі морально-психологічного клімату поваги до знань. Школа має пропагувати серед учнів думку, що в цивілізованому суспільстві людині вигідно бути вихованою і освіченою. Це потрібно й суспільству. Треба долати тимчасове явище неповаги до вихованості й освіченості, яке, на жаль, ще існує;

— підбір раціонального змісту виховання відповідно до його мети і рівня вихованості колективу й окремих учнів. Школа повинна відчувати, який напрям змісту виховання треба посилити на певному етапі виховної роботи: питання морального і правового виховання, підготовка учнівської молоді до життя та діяльності в ринкових умовах, виховання несприйнятливості до негативних явищ життя тощо;

— розумне співвідношення між інформаційними методами впливу на учнів і залученням їх до різних видів діяльності. Це зумовлено тим, що в школі превалюють словесні методи виховання, які дають змогу формувати погляди і переконання учнів, але не забезпечують формування відповідних навичок і звичок поведінки. Цим пояснюється розрив між свідомістю і поведінкою деяких школярів. Залучення учнів до різноманітних видів діяльності сприяє подоланню такого розриву;

— своєчасне проведення виховних заходів, акцентування уваги на профілактиці негативних явищ в учнівському середовищі. Нерідко деякі виховні заходи проводять лише після того, як у школі стався неприємний випадок. Але річ у тім, що виховання повинно бути профілактичним, запобігати негативним явищам, а не очікувати їх, щоб відтак усувати їх причини;

— використання різноманітних форм і методів виховного впливу, що відповідають віку учнів. Доцільно обирати такі з них, які спонукають учнів до вияву активності, ініціативи й самостійності, в підготовці та проведенні яких вони брали б активну участь;

— підвищення емоційності виховних заходів. Ця вимога ґрунтується на таких положеннях: а) твердженні психологів, що знання засвоюються швидше і стають поглядами й переконаннями за умови, що учень до них не байдужий, що він емоційно переживає, засвоюючи їх; б) однією з рис української ментальності є емоційність;

— створення умов для розвитку самостійності та ініціативи учнів, їх самоврядування, самоосвіти та самовиховання;

— подолання авторитарного стилю у ставленні педагогів до учнів [1].

Підготовка учнів до життя в демократичному суспільстві потребує відмови від командного стилю в ставленні до них. Школа має бути взірцем демократизації українського суспільства, а учні за період перебування в ній повинні набути достатнього досвіду стосунків на демократичних засадах.

Література

1. Педагогіка. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1153052435020/pedagogika/rezultati_protsesu_vihovannya

2. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю. Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.studmed.ru/view/suhomlinskiy-v-sto-porad-vchitelyu_19d3cdec903.html

3. Шилова М.П. Теория и технология отслеживания результатов воспитания школьников /М.И. Шилова/Классный руководитель. – 2000. – № 6. – С. 33-40.

УДК 376-056.36.016:821.161.2

Кравець Н.П.,
к. пед. наук, доцент
НПУ імені М.П. Драгоманова

КОРЕКЦІЯ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЗАСОБАМИ ДІАЛОГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Останніми роками знизився інтерес учнів, зокрема й розумово відсталих, до читання як художньої, так і науково-пізнавальної літератури. Між тим робота з літературними творами забезпечує розвиток інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості. Враховуючи зниження у розумово відсталих школярів інтересу до читання літератури, самостійності й критичності мислення, обмеженість світогляду, з метою корекції вказаних порушень ми запровадили діалогове навчання,

Діалогу читача з текстом приділяли увагу філософи, психологи, педагоги (М. Хайдеггер, Г-Г. Гадамер, М. Бахтін, С. Лавлінський, Н. Менчинська, М. Матюшкін, Я. Андрєєва, С. Курганов, І. Небеленчук та ін.). На значення діалогового навчання для розумово відсталих підлітків вказували дефектологи К. Аксьонова, М. Гнєзділов, Р. Лалаєва, Т. Ульянова, Ж. Шиф, які довели, що для розумово відсталих характерна відсутність потреби в говорінні – мотивації мовлення, яка у них спонтанно не виникає**.** Їм важко перейти з позиції слухача на позицію мовця, оскільки не виявляють зацікавленості в отриманні інформації. За результатами досліджень В. Петрової, В. Василевської, Л. Логвіної та ін. доведено, що розумово відсталі передають зміст тексту досить спотворено, з пропусками важливих частин, зі значними привнесеннями.

Проводячи діалогове навчання, ми керувалися думкою Ю. Борєєва про те, що навчальний діалог на уроці літератури долає психологічний розрив між потребою поділитися своїми судженнями про прочитане, яка внутрішньо властива читачам-підліткам, і ситуацією спілкування на уроці, у якій ця потреба може реалізуватися [3].

До участі в експерименті задіяли розумово відсталих учнів 7-9 класів, безпосередньо проводячи експеримент та проінструктувавши учителів. Запроваджуючи діалогове навчання, виділили його спільні й специфічні види й форми, доступні розумово відсталих учням, оскільки передбачалася спільна співпраця підлітків з учителем, один з одним. До спільних віднесли відповіді на евристично спрямовані запитання, що стосуються епізодів твору, бесіду евристичного спрямування, виразне читання окремих епізодів-діалогів з наступним обговоренням, складання асоціативного куща, асоціативного ланцюжка (герої, події, наслідок), відгадування спеціальних загадок, виконання творчих робіт школярами: ілюстрування прочитаного, обговорення з наступною інсценізацією епізодів з прочитаних творів. Специфічні види діяльності склали обговорення назви твору, добір заголовку до твору, придумування власних запитань до твору. Навчання проходило поступово з огляду на етапи вивчення твору: робота із заголовком (назвою твору), підготовка до аналізу твору, аналіз твору, підсумок,

Робота над кожним твором здійснювалася на основі корекційно-розвиткового та комунікативно-діяльнісного підходів, що відповідає основним принципам коренційного навчання розумово відсталих учнів.

У процесі експериментального навчання звертали увагу на труднощі спілкування розумово відсталих школярів: недостатність ініціативи, зниження активності у спілкуванні, складнощі в переході з прийому інформації на власне мовленнєве висловлювання, недоліки самооцінки.

Зважаючи на психофізичні особливості підлітків, зокрема на стан усного мовлення, насамперед невміння висловлюватися чітко, змістовно, правильно та з

метою залучення їх до спілкування щодо прочитаного, створювали комунікативні ситуації, оскільки ситуативність – одна з важливих особливостей діалогічного мовлення. Активізувати підлітків допомагали ситуації успіху,

У процесі діалогового навчання запровадили чітку організацію різних видів діяльності школярів. Насамперед на кожному першому (пропедевтичному) уроці, знайомлячи з біографією і творчістю автора, організовували уявне інтерв'ю школярів з письменником. Водночас використовували прийом "відстрочена відгадка", запропонувавши учням на початку уроку загадку, відгадку якої буде розкрито в ході уроку або на наступному уроці: Чому повість так називається? Щоб школярі краще зрозуміли ідею твору, організовували дискусію.

Зважаючи на важливість бесіди евристичного спрямування, для опанування учнями змістом і усвідомлення сутності смислу кожного твору, бесіду проводили так, щоб школярі могли відповісти на запитання: чому? Для чого? Про що дізналися? Чому так сталося? і т.ін., надаючи увагу словниковій роботі. У процесі бесіди насамперед працювали над системою образів, оскільки розумово відсталим у зв'язку з бідністю словникового запасу, особливо відсутністю експресивної лексики, важко характеризувати образи героїв. З метою розширення словникового запасу, розуміння сутності характеру героїв, їхніх вчинків і поведінки, вчили описувати образи героїв. У процесі бесіди учні розповідали про те, як змінився настрій героїв, як змінилися характер, поведінка, зовнішній вигляд. Для більшого усвідомлення образу героїв, порівняння опису зовнішнього вигляду та поведінки, застосували зіставлення творів двох мистецтв: літератури й живопису. На наступному уроці роботу над текстом оповідання продовжили, організувавши виразне читання й аналіз прочитаного.

Розумово відсталі, як і всі діти, люблять фантазувати, жити у світі фантазії. Тому ми використали прийоми «стань співавтором» та «фантастичне доповнення», запропонувавши учням подумати, як можна щасливо закінчити твори, які вивчали [4; 7; 8; 9; 10].

Водночас перевірили, чи мотивує учнів діалогове навчання до читання літератури. Рівень мотивації визначали за індексом задоволеності (Н. Кузьміна, 1980). Результати виконання учнями трьох завдань свідчать: по першому завданню індекс задоволеності становив 0,79, по другому – 0, 75, по третьому – 0, 78. Мотивація розумово відсталих підлітків до читання художньої літератури після проведення діалогового навчання становила 0,77. Це позитивний результат.

Отже, використання діалогових технологій сприяє корекції читацької діяльності розумово відсталих підлітків та виховання їх як активних читачів.

Література

1. Андрєєва Я.Ф. Формування в учнів старших класів прийомів діалогічного читання художнього тексту : дис. ... канд.. психол. наук. 19.00.07 / Я.Ф.Андрєєва– К., 2002. – 189 с.

2. Гадамер Ганс-Георг. Истина и метод. Основы философской герменевтики /Г.-Г. Гадамер [общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова, пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 1989. – 700 с.

3. Галицкий Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: уч.-метод. пособ. / Е.О. Галицкий – М. : Академический Проект, 2004. – 240 с.

4. Кравець Н. П. Евристичний метод на уроках літературного читання у роботі з розумово відсталими учнями / Н. П. Кравець // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 21(2). – С. 139-148.

5. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: книга для учителя / С.Ю.Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 128 с.

6. Небеленчук І.О. Діалогові технології навчання зарубіжної літератури учнів 5-

7 класів : дис. … канд. пед. наук: 13.00. / І.О.Небеленчук. – К., 2011. – 247 с.

7. Петько Л.В. Англійська мова для студентів-психологів та дефектологів. Дидактичний матеріал для практичних занять та самостійної роботи студентів з іноземної мови зі спеціальностей: 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)», 6.030102 «Психологія», 6.030103 «Практична психологія»: навч. посібник для студентів, магістрантів, аспірантів. – К. : Талком, 2015. – 160 с.

8. Петько Л.В. Стимулювання творчих здібностей підлітків засобами втілення образу казкового персонажу / Л.В.Петько // Лялька як знак, образ, функція: Матер. всеукр. наук.-практ. конф. «Другі Марка Грушевського читання» / за ред. О.С.Найдена. – Київ. : ВД «Стилос», 2010. – С. 200–204.

9. Kravets N.P. Factors that complicate the reading activity of mentally retarded students / N.P.Kravets // Economics, management, law:realities and perspectives: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Les Editions L'Originale, Paris, France, 2016. – P. 451-455.

10. Kravets N.P. Readiness of Mentally Retarded Pupils-Teenagers to the Reader's Activity Mastering / N.P. Kravets // Intellectual Archive. – 2015. – Volume 4. – Num. 4 (July). Series «Education & Pedagogy». – Toronto : Shiny Word Corp. – PP. 123–136. URI http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8413

УДК 378.147+373.3

А. М. Крамаренко,
(Бердянський державний педагогічний університет)

ЯКІСТЬ ПОФЕСЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ОРІЄНТИР

У ряді державних та міжнародних документів з охорони природного середовища та раціонального природокористування, зокрема, у Порядку денному на ХХІ століття, Стратегії ЄЕК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку, у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепції екологічної освіти в Україні тощо одним із пріоритетних завдань перед державами світового співтовариства в цілому та перед Україною, зокрема, поставлено завдання формування екологічної культури суспільства, відповідального ставлення до природи через екологічну освіту та виховання.

Варто зосередити увагу на якості зазначеної освіти. Так, вказує О. Савченко, лише на початку 21 століття цей термін з'явився у нормативних і довідникових виданнях. У вперше виданій в Україні «Енциклопедії освіти» (2008), зазначає академік, вміщено велику серію статей з цієї проблеми: якість вищої освіти, якість дошкільної освіти, якості особистості, моніторинг якості освіти, оцінювання навчальних досліджень учнів, критерії та показники якості навчальної діяльності та ін. Цілком погоджуємося з позицією О. Савченко стосовно того, що широке введення нової термінології у мовний обіг насамперед відображає зміну цілей освіти загалом і шкільної зокрема, а отже нові підходи до розуміння, якою має бути якісна освіта і як оцінювати її результативність [4, с. 1]. Відповідно якість шкільної освіти залежить від якості професійної підготовки майбутніх фахівців у вишах.

Питання якості освіти розглядалося у роботах багатьох учених, серед яких О. Біда, Н. Бібік, В. Кремень, О. Онопрієнко, О. Савченко та ін.

У контексті зазначеного, проблема якості еколого-педагогічної освіти майбутніх фахівців початкової освіти є недостатньо розкритою.

Підчас проведення дослідження нами було доведено, що результатом еколого орієнтованої підготовки є сформованість екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи [5].

Відповідно розроблене науково-методичне забезпечення поетапного формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки виявилось успішним завдяки науково обґрунтованим теоретичним засадам, упровадженню технології варіативної підготовки майбутніх педагогів, навчально-методичного комплексу з методико-природничих дисциплін: «Методика викладання освітньої галузі «Людина і світ»» (2009, 2010) для студентів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»; «Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи» (у співавторстві з К. Степанюк, 2012) для студентів спеціальності 7.01010201 «Початкова освіта»; «Методика навчання у ВНЗ освітніх галузей «Природознавство» та «Суспільствознавство»» (2013) для студентів спеціальності 8.01010201 «Початкова освіта», «Методика трудового навчання та художньої праці» (у співавторстві з К. Донських, 2009, 2010, 2011) для студентів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта».

Проте, враховуючи нові вимоги до професійної освіти вчителя початкової школи, нами продовжено процес вдосконалення навчально-методичного забезпечення, а саме видано такі посібники: «Методика навчання освітніх галузей «Природознавство» та «Суспільствознавство»» (2015) [2] для студентів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»; «Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи» (у співавторстві з К. Степанюк, 2016) [1] для студентів спеціальності 7.01010201 «Початкова освіта»; «Ноосферна освіта еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи» (2016) [3] для студентів спеціальності 8.01010201 «Початкова освіта».

Зазначимо, що ефективній реалізації технології формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи сприяє таке поетапне цілеспрямоване науково-методичне забезпечення:

1) підготовчий: створення професійно спрямованого середовища, в основу якого закладено використання світоглядно-ціннісних форм вітакультурного зростання учасників розвивальних навчальних відносин, з метою формування в майбутніх учителів початкової школи усвідомлення необхідності засвоєння еколого орієнтованих знань для здійснення активної еколого-педагогічної діяльності у початковій школі; цілеспрямованого бажання засвоювати еколого-педагогічні дії в роботі з молодшими школярами; постійного інтересу до розширення власних можливостей і розвитку здібностей для здійснення майбутньої професійної діяльності на основі екологічних цінностей (емоційно-мотиваційний компонент екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи);

2) змістово-практичний: формування та закріплення природничо-наукових, професійно-педагогічних, методико-природничих знань екологічного характеру; здатності до прийняття екологічних очікувань і установок, намірів екологічного змісту; відповідального ставлення до природи й дитини тощо (когнітивний компонент екологічних цінностей); оволодіння аналітико-оцінними, прогностичними, проективними та практичними еколого орієнтованими вміннями, конструктивними вміннями щодо відбору навчального матеріалу для молодших школярів відповідно до завдань екологічної освіти тощо (діяльнісний компонент); рефлексивно-творчими вміннями самовизначати, самопізнавати, самокорегувати еколого орієнтовані знання; аналізувати та надавати адекватну оцінку своєї здатності до навчання молодших школярів екологічних цінностей у професійній діяльності тощо (рефлексивно-творчий компонент);

3) результативний: оцінювання впливу всіх компонентів на сформованість екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи.

Вважаємо за потрібне зазначити, що методика поетапної еколого орієнованої підготовки студентів може бути результативною за умови позитивного ставлення майбутніх учителів початкової школи до екологічної й еколого-педагогічної

діяльності; поетапності та неперервності формування екологічних цінностей; екологізації змісту гуманітарних, природничих, професійно орієнтованих дисциплін; створення необхідних можливостей для саморозвитку й самореалізації студентів у процесі навчання та проходження педагогічної практики; моніторингу процесу формування компонентів екологічних цінностей.

Література

1. Крамаренко А.М. Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи : електр. навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів спец. 7.01010201 (8.01010201) «Початкова освіта»] / Алла Крамаренко, Катерина Степанюк. – [3-є вид., перероб. і допов.]. – Бердянськ, 2016. – 352 с.

2. Крамаренко А. М. Методика навчання освітніх галузей «Природознавство» та «Суспільствознавство»: навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»] / Алла Крамаренко. – Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2015. – 467 с.

3. Крамаренко А. М. Ноосферна освіта еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи: навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів спеціальності 8.01010201 «Початкова освіта»] / Алла Крамаренко. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2016. – 186 с.

4. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Савченко // Початкова школа. – 2009. – № 8. – С. 1 – 6.

5. Kramarenko A. Methodical Basis of Forming of Ecological Values of Future Primary School Teachers During the Process of Professional Training / A. Kramarenko // Wspyiczesne trendy w gospodarce i sektorze publicznym. – Opole, 2016. – С. 342-383.

УДК 371.134

Д.М. Крамаренко
(Бердянська багатопрофільна гімназія №2)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Особливості організації сучасної професійної підготовки вчителів трудового навчання зумовлені характерними рисами вищої педагогічної освіти та особливостями організації вищої освіти в Україні.

Так, професійна спрямованість підготовки вчителя полягає у формуванні готовності студентів до навчальної та виховної роботи з учнями, взаємодії з батьками й громадськістю, педагогічного спілкування та професійного самовдосконалення.

Готовність педагога до будь-якого виду педагогічної діяльності складається, як відомо, з трьох аспектів: світоглядно-культурологічного, психолого-педагогічного та фахово-методичного. Згідно з цими аспектами в студентів необхідно сформувати певні способи здійснення технології виховання та навчання, які відповідають професійним вимогам до вчителя та забезпечують оволодіння спеціальністю.

Рівень кваліфікаційної підготовки зумовлюється рівнем професійної кваліфікації. На основі еталонних алгоритмів діяльності та однієї із складових професійної готовності – рівня творчого розвитку особистості – В.С. Ледньов запропонував визначати чотири рівні професійної кваліфікації [1]. Їхніми характерними рисами є:

для першого рівня – діяльність за заданим алгоритмом (технологічна карта, план-конспект і т. ін.), яка визначається однозначним набором добре відомих, раніше відпрацьованих складних операцій з використанням обмежених масивів оперативної і набутої раніше інформації; відповідає чинному освітньо-

кваліфікаційному рівню підготовки молодшого спеціаліста (це може бути лаборант, майстер виробничого навчання, керівник гуртка);

для другого рівня – діяльність за заданим складним алгоритмом без конструювання або з частковим конструюванням рішення, яка вимагає оперування значними масивами оперативної та раніше засвоєної інформації. Така діяльність відповідає чинному освітньо-кваліфікаційному рівню підготовки бакалавра (додатково до першого рівня, це може бути вчитель початкової та основної школи, класний керівник);

для третього рівня – передбачається діяльність з використанням складних алгоритмів, яка вимагає конструювання рішення (організаційного, параметрів продуктів, технології, методики і т. ін.), а також оперування значними масивами оперативної і набутої раніше інформації. Для такої діяльності частково характерні риси наукової творчості. Вона відповідає чинному освітньо-кваліфікаційному рівню підготовки спеціаліста (додатково до попередніх рівнів, це може бути вчитель повної загальної школи, вихователь, організатор виховної роботи тощо);

для четвертого рівня – передбачається інформаційно-продуктивна діяльність з утворення раніше невідомих теоретичних моделей, яка вимагає здібностей, що забезпечують формулювання проблеми в складних ситуаціях, висунення та перевірки гіпотез; оперування граничними масивами інформації, які перевищують рівень пізнання одержаної інформації у відповідній області. Така діяльність відповідає чинному освітньо-кваліфікаційному рівню підготовки науковця і до функцій повної вищої освіти не входить (додатково до перших трьох рівнів це може бути науковець, учитель-дослідник, організатор освіти тощо).

На обов'язкове досягнення вчителем не нижче ніж третього рівня освітньо-кваліфікаційної психолого-педагогічної підготовки вказали деякі вчені (О.Я. Савченко, Н.В. Кузьміна, С.І. Висоцька та ін.).

Поєднання навчання з науковими дослідженнями завжди було характерною рисою вітчизняної вищої школи та реалізовувалося переважно за допомогою залучення студентів до науково-дослідної роботи через реферати, лабораторні роботи, участі в наукових гуртках, виконання курсових та дипломних проектів тощо. Суть науково-дослідної роботи полягає в оволодінні студентами системою наукових методів емпіричного й теоретичного дослідження та здатності застосовувати їх на практиці для виконання різноманітних професійних завдань.

Уміння досліджувати особливо важливе в професійній діяльності вчителя, яка сьогодні набуває все більш творчого та новаторського характеру. Цього вимагає і сучасна школа. Учні вже не хочуть сприймати сухе та безлике викладання навчального матеріалу на пояснювально-ілюстративному та репродуктивному рівні. Та й самі вчителі вже не бажають працювати по старому: з'являються авторські школи, творчі об'єднання вчителів, новаторські розробки.

Педагогічну практику постійно супроводжують нові факти, які слід уміти спостерігати, вивчати та використовувати для управління розвитком особистості учня чи колективу класу, морального становлення школярів, формування в них широкого цілісного світогляду на сучасний світ.

Участь майбутніх педагогів у наукових дослідженнях є одним із основних способів розвитку їхнього аналітичного та творчого мислення, інтересу до педагогічної науки та шкільної практики, глибокого засвоєння та осмислення системи теоретичних знань [2, с. 53]. Тому науково-дослідна робота студентів є одним з особливих завдань у підготовці фахівця з вищою освітою. Участі в науковій роботі студентів вимагає і стан розвитку сучасної системи вищої освіти – випускник університету має володіти такими компетенціями, як розробка оригінальних методик навчання та проведення незалежних досліджень.

Педагогічна освіта має свої характерні особливості: так, як відомо, вона

передбачає подвійну підготовку вчителя. З одного боку, це вихователь (що є єдиним у професійній підготовці всіх вчителів), з іншого – учитель-предметник (кожен учитель має підготовку відповідного профілю: фізика, математика, трудове навчання тощо). Така ситуація зумовлена детермінуючими факторами, що визначаються на основі предметного розподілу праці. Цими факторами є мета професійної освіти, загальна структура професійної діяльності, структура об'єктів вивчення, в якості яких виступає галузь людської діяльності, що відповідає профілю професійної підготовки тощо.

Отже, з одного боку, педагогічна діяльність характеризується суб'єкт-суб'єктними відносинами, але педагогічна підготовка вчителя зумовлена об'єктом та предметом його професійної діяльності, що відповідає предметному розподілу праці. Так, об'єктом професійного впливу вчителя є людина (особистість учня та закони її життєдіяльності в суспільстві, закони розвитку вищої нервової системи та різних органів, батьки та ін.). Учитель впливає на особистість за допомогою предмета діяльності. Одним з основних предметів професійної діяльності вчителя є освітня галузь знань (навчальний предмет). Тому в його професійній підготовці умовно можна виділити дві мети: одна – це оволодіння законами, принципами та методами становлення школяра як особистості, друга – оволодіння способами професійної діяльності з відповідної освітньої галузі знань, засобами якої формується особистість школяра.

Література

1. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы : монография / В.С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1991. – 224 с.

2. Стешенко В.В. Визначення системи інтегрованих курсів фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання / В.В. Стешенко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 4. – С. 52-55.

УДК 371.134:372.4

Л.Г. Крамаренко
(ДНЗ №35 «Вишенька» Бердянської міської ради)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО МОТИВОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ

На сучасному етапі Україна зазнає значних соціально-економічних, духовних і культурних перетворень, що вимагають від вищої школи виховання нового покоління фахівців, які відповідатимуть запитам суспільства в галузі професійної підготовки кадрів із її сучасними підвищеними стандартами, з урахуванням потреб та особливостей студентської молоді.

Поряд із цим загострення екологічних проблем і необхідність їх вирішення породили новий напрям в освіті – екологічний.

Екологічне виховання має здійснюватися ще змалечку, а відповідно до їх виховання мають залучатися відповідно підготовлені фахівці у цілому та дошкільної освіти зокрема.

Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців, враховуючи сучасні вимоги суспільства, розкрито у докторських дослідженнях О. Біди, А. Крамаренко, О. Комар, І. Пальшкової та ін.

Сучасні дослідники (Н. Гавриш, О. Гончарова, Е. Карпова, О. Кучерявий, С. Совгіра, О. Сорока та ін.) визначають професійну підготовку педагогів як ієрархічну систему, пов'язану з розвитком особистості дітей. Еколого-педагогічна пропедевтика при цьому є підсистемою загальної фахової підготовки в тій її частині,

що стосується формування підвалин екологічної культури вихованців [1, с. 45].

Погоджуємося з позицією І Трубник стосовно того, що фахівець дошкільної освіти як носій екологічної культури має бути обізнаним у сучасних екологічних проблемах та ерудованим у галузі природознавства, мати розвинену потребнісно-мотиваційну сферу спілкування з природою, сповідувати еколого-гуманістичну модель виховання, володіти методикою екологічного виховання дітей дошкільного віку [2, с. 115].

З проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до еколого-педагогічної діяльності, проте різні її аспекти наразі залишаються актуальними, адже аналіз стану сучасної практики екологічного виховання дітей свідчить, що педагог із нерозвиненою екологічною свідомістю, несформованою системою екологічних цінностей та пріоритетів, недостатнім рівнем екологічної культури не може повноцінно розвивати нове екологічне мислення дітей, впливати на їхню поведінку. Це доводить необхідність корекції змісту й методики еколого-педагогічної підготовки фахівців.

У контексті зазначеного вище, актуальними є дослідження проблеми підготовки майбутніх фахівців до екологічного виховання як учнів початкової школи, так і дошкільників (О. Біда, Н. Граматик, О. Дорошко, Н. Лисенко, А. Крамаренко, Г. Тарасенко та ін.). Не дивлячись на різноплановість досліджень, спільною є позиція, що показником результативності виховання екологічної культури дітей є їхня екологічно мотивована поведінка, обумовлена екологічною доцільністю та системою морально-етичних цінностей. Діяльність дітей у природі та еколого-педагогічна діяльність педагога є взаємозумовленими та взаємозалежними. Умотивованість педагога, його моральна позиція, здатність до пошуку духовно-душевної близькості з природою, наявність глибинного відчуття причетності до життя на Землі в широкому смислі слова, особистісних вартостей у спілкуванні з природою є дуже важливими складниками успішної еколого-педагогічної діяльності.

Отже, готовність до формування в дітей дошкільного віку екологічно мотивованої поведінки має бути результатом еколого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, а становлення цієї готовності означає утворення системи таких мотивів, інтересів, установок, рис особистості, знань, досвіду практичної діяльності, які, активізуючись, забезпечать можливість ефективно виконувати свої професійні функції.

Розкриємо поняття „екологічно мотивована поведінка”.

Формування екологічно мотивованої поведінки – це виховання цінностей, потреб, ідеалів у сфері природи безпосередньо під час контактів із природним довкіллям, у різних видах діяльності (гра, досліди, спостереження, природоохоронна праця).

Ефективність формування екологічно мотивованої поведінки залежить від таких чинників:

– створення та правильне використання розвивального екологічного середовища;

– систематичність педагогічного впливу, зокрема й на мотиваційну сферу;

– впровадження інноваційних технологій;

– рівень екологічної культури вихователя, його особистісні риси та готовність до екологічної роботи з дітьми.

У формуванні екологічно мотивованої поведінки велику роль перебирає на себе приклад дорослого, тому вихователю слід бути обізнаним у сучасних екологічних проблемах, мати розвинену потребнісно-мотиваційну сферу спілкування з природою та особистісні смисли у взаємодії з нею, усвідомлювати причетність до вирішення проблем екологічної освіти дітей, мати чітку моральну позицію педагога як

екологічної особистості, а також розуміти, що на етапі дошкільного віку важливим є завдання формування екологічно мотивованої поведінки.

Зауважимо, що в сучасних програмах переслідується мета формування професійної компетентності в аспекті підготовки до ознайомлення з природою та екологічної освіти дітей, але в завданнях не всі компоненти еколого-педагогічної компетентності розглядаються рівноцінно – у цьому контексті вона виступає компонентом загальної професійної компетентності педагога. Так, завдання щодо формування мотиваційного компонента еколого-педагогічної компетентності прямо не формулюються, хоча, слід зазначити, що в сучасних дослідженнях (Г. Бєлєнька, І. Трубник, І. Котенєва, Н. Лисенко та ін.), присвячених екологічному становленню особистості та екологічній підготовці педагогів, цей компонент вказано.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних понять дозволив визначити сутність „екологічно мотивованої поведінки" та охарактеризувати її як систему дій і вчинків людини, зумовлену усвідомленням моральних норм поведінки в природному довкіллі, ціннісним ставленням до природи; пізнавальними, естетичними потребами у сфері природи; самоконтролем та самооцінкою. На етапі розвитку дошкільників вона характеризується наявністю: екологічних уявлень, розуміння взаємозв'язків у природі; пізнавальних інтересів у сфері природи; проявів гуманного ставлення до природи, співчуття; готовності до самообмеження власних бажань у разі потреби; уміння передбачати результати власного поводження у сфері природи, помічати й оцінювати негативну поведінку однолітків та інших людей; здатності до екологічно доречних вчинків.

У зв'язку із цим виникає необхідність конкретизації сутності готовності майбутнього фахівця до формування в дошкільників екологічно мотивованої поведінки. Розгляду цього складного особистісного утворення, його важливих характеристик присвячено наступні наукові розвідки.

Література

1. Крамаренко А. М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: монографія / А. М. Крамаренко. – Запоріжжя: КПУ, 2014. – 380 с.

2. Трубник І. Підготовка майбутніх вихователів до здійснення освітньої проектної діяльності екологічної спрямованості / І. Трубник // Вісник інституту розвитку дитини : збірник наук. пр. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія. Вип. 11 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; редкол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 115–121.

УДК 378. 14: 004

Кривонос О.Б.
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ РІВНЕВУ ДИФЕРЕНЦІАЦІЮ

Нині принцип диференціації навчання набуває нового забарвлення в контексті філософії дитиноцентризму в освіті. Покладена в основу парадигми сучасної освіти, ця філософія формує основні засади особистісно зорієнтованого навчання й виховання, оскільки ставить людину, неповторну її індивідуальність у центр педагогічної взаємодії, визнає людину з її особистими потребами і власним внутрішнім світом як вищу цінність суспільного життя [2, с. 41].

Диференційоване навчання в тих або інших формах реалізується сьогодні в

Україні практично в кожній загальноосвітній установі. Про це свідчать наявність профільних класів, гімназій, класів корекції. Організуються гнучкі групи учнів і в складі звичайних класів. Це пов'язано з великими соціальними змінами, демократизацією життя суспільства, зміною ціннісних орієнтирів, висуванням на перший план інтересів окремої особистості.

Рівнева диференціація за здібностями як один із видів диференційованого навчання розглядається в більшості наукових досліджень як суто позитивне педагогічне явище, що не має альтернатив, як чинник оптимізації навчального процесу та стимулювання мотиваційної сфери учнів. На наш погляд, такий підхід суперечить засадам об'єктивності та збіднює наукову думку, а, отже, й звужує перспективи удосконалення навчання. При реалізації диференційованого навчання виникає ряд проблем, які вимагають осмисленого теоретичного, а не інтуїтивного підходу.

Під диференціацією розуміють таку форму індивідуалізації, коли учні, схожі за певними індивідуальними особливостями, об'єднуються в групи для окремого навчання [1, с. 69]. .

Цілі здійснення диференційованого навчання: забезпечити кожному учневі умови для максимального розвитку його здібностей, нахилів, задоволення пізнавальних потреб та інтересів у процесі засвоєння ним змісту загальної освіти; адаптація навчання до особливостей різних груп учнів; розвиток способів розумової діяльності.

Традиційно виділяють наступні види диференційованого навчання: за загальними здібностями; за спеціальними здібностями; за індивідуально-психофізіологічними здібностями; за інтересами; за проектованою професією; за національною ознакою; за релігійною приналежністю; за соціальним станом батьків.

Вивченню видів диференціації освіти присвячені роботи Ю.Бабанського, О.Бугайова, М.Бурди, В.Давидова, П.Сікорського. Психологічні особливості диференційованого навчання досліджували Б.Ананьєв, Д.Брунер, Л.Виготський. Методами здійснення диференціації шкільної освіти займалися П.Блонський, О.Будар, Л.Липова, С.Тюптя та ін.

Рівнева диференціація припускає перехід учня з одного рівня навчання на інший шляхом досягнення певних результатів. Виділяють: загальнокультурний, або обов'язковий (базовий), рівень, який повинні засвоїти всі учні; прикладний і творчий рівні.

На загальнокультурному рівні учні повинні розуміти основні провідні ідеї курсу й уміти їх пояснювати. На прикладному – уміти застосовувати отримані знання в різних життєвих і виробничих ситуаціях. Творчий рівень має на увазі не тільки глибоке розуміння навчального матеріалу, але й використання знань для встановлення й доказу нових закономірностей.

Аналіз опрацьованої наукової літератури та результати проведеного нами експерименту дали можливість визначити переваги і недоліки

рівневої диференціації навчання.

Основними перевагами можна вважати такі: задоволення індивідуальних пізнавальних запитів особистості учня, що реалізується шляхом урахування його типологічних особливостей; оптимізацію та інтенсифікацію навчального процесу, яка здійснюється за рахунок підвищення рівня викладання та відсутності відстаючих у групах різних рівнів навчальних досягнень; усунення часових гальм для розвитку учнів початкового та високого рівня навчальних досягнень, які виникають внаслідок орієнтації на середній та достатній рівні розвитку навчальних здібностей; підвищення рівня навчальної мотивації учнів завдяки створенню «ситуації успіху» й забезпеченню можливостей для повноцінної реалізації наявних навчальних здібностей; сприяння розвиткові креативних здібностей обдарованих учнів.

Звичайно, позитивні аспекти рівневої диференціації навчання за здібностями не вичерпуються вищезгаданим переліком, проте останній, на нашу думку, в цілому узагальнено відображає найсуттєвіші з них.

Необхідно зазначити, що рівнева диференціація навчання не позбавлена й певних недоліків, зокрема, таких: розподіл учнів за рівнями розумового розвитку як такий, що не відповідає засадам гуманістичної освіти, закріпленими основними державними нормативними документами; формування стійких психологічних установок та пізнавальних очікувань, що гальмують особистісний розвиток учнів, штучно підтримуючи його на одному рівні та закриваючи можливості для саморозвитку й самовдосконалення; зниження рівня навчальної мотивації «слабких» учнів, спричинене відсутністю конкретних взірців ефективної навчальної діяльності серед однолітків усередині групи за рівнем навчальних досягнень; створення штучних умов для розвитку «сильних» учнів, що призводить до неспроможності самостійно знаходити шляхи для реалізації власних креативних здібностей у несприятливих умовах, долати стереотипність та шаблонність мислення без зовнішнього стимулу, відсутності навичок навчальної взаємодії з однолітками нижчих рівнів навчальних досягнень; призведення до протистояння й конфліктів усередині учнівських колективів, зумовлених поділом на «слабких», «сильних» і «середніх», що негативно впливає на соціалізацію окремої особистості та формування колективу загалом [3, с. 51].

Вищезгадані недоліки рівневої диференціації навчання за здібностями, звичайно, не нівелюють його значення як принципу організації навчального процесу на засадах особистісної зорієнтованості, проте потребують ґрунтовного дослідження з метою удосконалення системи сучасної шкільної освіти.

Отже, рівнева диференціація навчання за здібностями має суттєві переваги, які зумовлюють доцільність використання останньої як одного з основоположних принципів особистісно зорієнтованого навчання та фактора оптимізації й інтенсифікації навчального процесу, проте характеризується й низкою недоліків, які значно гальмують особистісний розвиток учнів та становлення класних колективів. Цим визначається істотна суперечність між позитивними й негативними аспектами вищевказаного принципу організації навчальної діяльності учнів, яка ставить необхідність пошуку альтернатив рівневої диференціації навчання за здібностями. Такою альтернативою у нашому дослідженні визначено використання навчальних завдань творчого характеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Залуцький О. Гуманістичні засади в сучасному освітньо-виховному процесі / О.Залуцький // Рідна школа. – 2008. – №1. – С. 69-70.

2. Ляшенко О.І. Диференціація як основоположний принцип шкільного навчання / О.І.Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2009. – №1. – С. 40-45.

3. Максименко С.Д. Диференційоване навчання: До проблеми психологічного супроводу / С.Д.Максименко // Педагогіка і психологія. – 2009. – №1. – С. 46-53.

УДК [378.091.3-026.13:378.011.3-051](043.3)

Є.С. Крюкова,
к.пед.наук, ст. викладач
НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського»

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний розвиток системи вищої освіти України ставить все нові вимоги перед викладачем вищої школи, адже завдання, які постають перед системою вищої освіти, є формування конкурентно-спроможнього на світовому(а не тільки на українському)

ринку праці фахівця. Отже, перед викладачем ВНЗ постає завдання не лише надати студентові теоретично-прикладні знання та вміння, проте сформувати цілеспрямовану, всесторонньо розвинуту креативну особистість, здатну працювати як самостійно, так і в команді. Також важливим є завдання «навчити» студента нормально сприймати різні соціо-культурні системи та працювати в них, коли за кордоном ринок праці орієнтований на комп'ютерно освіченого, креативного, співпрацюючого фахівця. А, отже, постають численні зміни у навчальному процесі, які поступово готують студента до нового мислення та гнучкості сприйняття. Такими змінами є використання інноваційних технологій, які на даний момент широко застосовуються в усіх ВНЗ України. Проблема використання інновацій в освіті широко вивчалась як українськими сучасними, так і іноземними авторами, погляди яких були проаналізовані авторами.

Інновація – це термін, який позначає якесь нове поняття, правило, методику, не обов'язково позитивну чи негативну. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує протікання і результати навчально-виховного процесу. Тобто, можемо визначити, що інноваційний процес в освіті – це сукупність спрямованих дій, спрямованих на її оновлення. Педагогічну інновацію розглядають як особливу організацію діяльності і мислення, метою яких є організація нововедення в освітньому просторі, або як процес засвоєння, впровадження і поширення нового в освіті [1, с. 272].

До основних інноваційних форм викладання у ВНЗ відносяться: використання мережі Інтернет та дистанційне навчання, використання електронних підручників та спеціальних програм в режимі он-лайн, навчання по Скайп, застосування інтерактивних методів навчання, які обумовлюються взаємодію викладача та студента. До інтерактивних технологій, які відносяться до інноваційного навчання, відноситься кооперативне навчання у малих групах, метод проектів, метод мозкового штурму, метод ідей, конференції, круглі столи та брифінги, театральні постановки, рольові ігри, тощо. Проте, якщо інтерактивне навчання можливо запроваджувати за будь-якої технічної оснащеності, навчання по Інтернет потребує технічних ресурсів, як-то наявність комп'ютерів з операційною системою не нижче Windows 98 та підключення до Інтернет [2]. При цьому використовуються спеціальні технології, як-то кейс-технології (пакети навчально-методичних матеріалів для навчання, контрольні завдання та тести контролю), телевізійні технології (замкнуті телевізійні системи із зворотнім зв'язком), технології відео конференцій (засоби забезпечення двостороннього аудіо- та відеозвязку на значних відстанях) та комбіновані технології. Інноваційне використання комп'ютерів обумовлює наступні можливості: здобуття домашньої освіти в результаті використання Web-ресурсів(дистанційне навчання). По-друге, це альтернативна освіта: завдяки Інтернету значно розширюється вибір форм і методів навчання. По-третє, Інтернет створює прекрасні умови для додаткової освіти тим, хто бажає поглибити свої знання з тих чи інших предметів.

Література

1. Даниленко Л. І. Педагогічні інновації та інноваційні педагогічні технології: сутність і структура /Л.І. Даниленко // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / – К.: НМЦВО, 2005. – Вип. 40. – 345с.

2. Kagan S. Cooperative Learning./ Kagan S.// –Resources for Teachers, Inc. – 1999. –146p/

УДК: 793.3: 613.955

М.В. Кулигіна,
студентка 6 курсу (БДПУ)

ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ДИТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ

Проблема формування здорового способу життя підростаючого покоління України належить до однієї з актуальних. Важливою сферою формування здорового способу життя дітей та підлітків є система позашкільної освіти. Згідно державної програми «Освіта» (Україна XXI століття) та «Національної доктрини освіти України у XXI столітті» стратегічним завданням освіти є виховання освіченої, творчої особистості, всебічний розвиток людини, становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я [1].

На основі аналізу літератури, ми визначили різні підходи до поняття «здоров'я». Так, І. Попеску вважає, що здоров'я – це нормальний психосоматичний стан і здатність людини оптимально задовольняти систему матеріальних і духовних потреб людини. Г. Сердюкова наголошує, що здоров'я – це відсутність хвороби і пошкодження, гармонійний фізичний розвиток, нормальне функціонування органів і систем, висока працездатність, стійкість до несприятливих впливів і достатня здатність адаптуватися до навколишніх навантажень та різних умов зовнішнього середовища. В преамбулі Статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) говориться, що здоров'я – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб чи психічних дефектів [2]. Вчені визначають три основні компоненти здоров'я:

- фізичне здоров'я – цілком природний стан людського організму, обумовлений нормальним (здоровим) функціонуванням всіх органів і систем;
- психічне здоров'я – це стан благополуччя, при якому людина здатна реалізовувати свій власний потенціал, справлятися зі звичайними життєвими стресами, продуктивно і плідно працювати, а також вносити вклад в життя своєї спільноти;
- соціальне здоров'я – стан людини, що визначає її здатність контактувати з соціумом.

Однією з головних функцій дитячого хореографічного колективу є оздоровча (В. Годовський, О. Голдрич, О. Мартиненко та ін.). Хореографія за своєю природою сприяє розвитку тілесної та духовної культури особистості (задоволення рухової активності, виправлення та корекція незначних анатомо-фізіологічних вад, збагачення естетичного досвіду, формування художнього смаку тощо), налагодженню її психологічного стану (Т. Баришнікова, П. Фриз, Б. Колногузенко, П. Коваль, Є. Сайкіна, Ж. Фірілєєва, Ю. Хижняк, В. Годовський, В. Кирилюк, Т. Тарасенко та ін.).

Мета статті полягає у характеристиці основних компонентів здоров'я та визначенні шляхів їх формування на уроках хореографії.

Фізичне здоров'я дитини залежить від правильно організованих занять хореографії, які вдосконалюють пластику, розвивають музичний слух і почуття ритму, тренують і загартовують функціональні системи організму, розвивають правильну поставу та ходу. Регулярні фізичні навантаження під час занять сприяють удосконаленню нервової системи, позитивним зрушення в її стані. Звуковий ритм, музична синхронізація впливають на ритм серцевих скорочень, глибину і частоту дихання, координацію моторних рефлексів, рівномірне фізичне навантаження нормалізують вплив на показники імунітету. В процесі систематичних занять у дітей поліпшується нейрогуморальна регуляція дихання, збільшуються резервні можливості легенів. Учитель обов'язково має знати фізичні особливості дітей, щоб

правильно підбирати вправи на розвиток фізичних здібностей та не зашкодити здоров'ю дитини. Однією зі складових фізичного здоров'я є особиста гігієна дитини. Варто приділяти увагу чистоті, охайності танцювальної форми та сценічних костюмів, які мають бути з натуральної тканини. Педагог також повинен систематично пропагувати здоровий образ життя й правильне харчування, мотивуючи тим, що дитина має бути в добрій фізичній формі.

Психічне здоров'я особистості досить тісно пов'язане з фізичним. Від врівноваженості, психологічної стійкості та самодостатності особистості залежать її взаємини з навколишнім світом, ступінь оволодіння духовними цінностями, побудова взаємин на основі моральних норм, адаптація до змін соціального середовища. Здорова дитина завжди життєрадісна, активна, комунікативна, має оптимальний рівень розумового розвитку. Важливо приділяти увагу емоційному стану кожної дитини, яка має почувати себе в колективі комфортно, вміти виражати свої емоції та контролювати їх, адекватно оцінювати себе та інших дітей. Останнім часом набирає популярності такий напрям як танцювальна терапія. На заняттях з дітьми танцювальна терапія допомагає зняти психоемоційне напруження, виплеснути енергію, перебороти свою агресію і страх, усвідомити себе в запропонованих обставинах, програти свої зовнішні та внутрішні відчуття, спільно пережити хвилюючі ситуації, пробудити позитивні емоції. Вправи танцювальної терапії розвивають комунікативні якості, творчі здібності, ініціативу, фантазію і уяву.

Соціальне здоров'я – це вміння спілкуватись з іншими людьми в різних життєвих ситуаціях. Соціально здорова дитина швидко адаптується до нових суспільних умов, охоче спілкується, без стресів виходить з конфліктів. Щоб сформувати у дітей навички здорового способу життя, треба створити умови для ефективного спілкування в колективі. На хореографічних заняттях діти вчаться контактувати один з одним, робота в групах та в парах дозволяє швидше знаходити спільну мову та допомагає адаптуватися в інших соціальних групах. Концертна діяльність є шляхом подолання невпевненості та комунікативних бар'єрів дитини, адже на сцені учні вчаться налагоджувати зоровий контакт з глядачами, передавати емоції, передбачені у танці, поводитись вільно та розкуто.

Вважаємо, що найбільш ефективними шляхами формування основних компонентів здоров'я на уроках хореографії можна вважати: приклад педагога; впровадження здоров'язберігаючих технологій в зміст уроків хореографії; застосування виховних заходів, спрямованих на формування здоров'язберігаючої компетентності учнів; участь у культурно-розважальних заходах з метою пропагування танцювальної культури, як орієнтиру на здоровий спосіб життя.

Отже, послідовне та систематичне впровадження в навчально-виховний процес дитячих хореографічних колективів шляхів, спрямованих на формування основних компонентів здоров'я значно покращить рівень фізичного, соціального та духовного здоров'я дітей. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у визначенні та експериментальній перевірці інноваційних здоров'язберігаючих технологій в хореографічній роботі з учнями різних вікових категорій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 112 с.

2. Статут (Конституція) Всесвітньої організації охорони здоров'я ВООЗ; Статут, Міжнародний документ від 22.07.1946.

3. Теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом (дошкільний вік): навч. посіб. / Олена Мартиненко. – Бердянськ : Видавець О.Ткачук, 2014. – 301 с.

УДК 370: 372.8

Г.І. Кутузова,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Гуманітаризація освіти є не лише потребою, але й необхідною передумовою цивілізованого людства у XXI столітті.

Усім своїм змістом гуманітарна освіта має бути спрямована на людину в усій повноті її природничого і суспільно-індивідуального буття. Інтереси людини, її щастя, здоров'я, благополуччя – понад усе, незалежно від того, яка проблема – економічна, природнича, соціально-політична чи соціокультурна – розглядається в будь-якому навчальному предметі [1,с.42].

Гострота і швидке визрівання проблем, пов'язаних із вдосконаленням освіти та освітньої політики у світі загалом та в Україні зокрема, давно привертають пильну увагу дослідників, що спричинило значну кількість публікацій з цієї тематики. Останніми роками стало помітним поглиблення й подальша диференціація знань стосовно принципів гуманітарної освіти і зростання уваги до обґрунтування ціннісної її концепції [2,с.4]. Сьогодні можна виділити кілька напрямів розробки проблеми.

Перший напрям складають праці, що присвячені загальним світоглядним і методологічним питанням розвитку освіти, а також в галузі філософії освіти. Це філософські праці Платона, Аристотеля, середньовічні традиції К.Гельвеція, Я.А.Коменського, Дж.Локка, Ж-Ж.Руссо.

Спрямованість і тенденції розвитку сучасної західної філософії освіти представляють праці, що розглядають підхід до освіти з точки зору сучасних глобальних проблем (Дж.Боткін, М.Малиця, Д.Медоуз, Л.Перельман). Історичні систематичні праці з філософії освіти (П.Гордон, С.Кравер, Х.Озмон, Х.Перкінсон і Дж.Уайт), а також праці, в яких обґрунтовується сучасна гуманітарна освіта (Дж.Лангфорд, Дж.Солтіс, І.Шеффлер та ін.).

Слід зазначити, що у сучасній філософській літературі проблеми реформування та удосконалення освіти знайшли широке відображення. Серед них праці В.П.Андрущенка, В.С.Біблера, А.М.Бойко, С.І.Гессена, В.В.Давидова, М.Б.Євтуха, І.А.Зязюна, Е.В.Ільєнкова, В.Г.Кременя, В.С.Лутая, М.І.Михальченка, В.Н.Сагатовського та інших.

Другий напрям пов'язаний із дослідженням проблеми цінності та ціннісної складової свідомості. В існуючій літературі проблема цінності аналізується під різними кутами зору у взаємозв'язку із іншими явищами дійсності. Філософське обґрунтування цінностей активно розробляється з початку 60-х років XX століття. Дискусії ведуться з таких проблем:

- логіко-гносеологічний аналіз цінностей: проблема цінності інтерпретується в контексті взаємовідносин суб'єкта і дійсності, що містить в собі не тільки знання про об'єкт, але і знання про відносини суб'єкта і об'єкта; (М.М.Кисельов, М.С.Кузнєцов, В.О.Лекторський, Л.П.Морозова, Б.Рассел, В.І.Шевченко);

- логіко-методологічний аналіз: проблема цінності тут аналізується в загальному контексті наукового пізнання. "Цінностями" у даному підході називаються, по-перше, логіко-методологічні параметри (критерії науковості, ідеали, норми дослідження, форми і способи опису, пояснення, докази, організація знання, тощо.); по-друге, об'єктивно-істинне знання (теорія, закон, факт); і, по-третє, операціональне знання (наукові принципи, методи) (В.С.Бакіров, Н.А.Мещерякова);

- соціологічний аспект цінностей. При цьому підході аналізується здатність цінностей впливати на формування соціологічного знання, його об'єктивність. Тут

розглядаються способи ціннісної категоризації соціальних явищ, систематизуються результати емпіричних досліджень цінностей як можливий інструмент соціального управління (М.С.Каган, В.В.Мантанов, А.О.Ручка, В.К.Шрейбер);

- культурологічний аспект цінності підкреслює зв'язок аксіологічних уявлень як іманентних характеристик культур, їх включеність до культурної тканини як конкретної епохи, так і всієї історії людства (Ю.І.Єфімов, В.В.Крюков, Н.З.Чавчавадзе, В.С.Швирьов).

Є численні роботи, присвячені проблемам цінностей, їх специфіці в різних галузях знання: політичній, економічній, екологічній, правовій, моральній, естетичній, релігійній.

В останні роки активізувався розгляд проблеми цінностей в психологічному, національному, цивілізаційному та інших аспектах (С.Ф.Анісімов, В.А.Іванніков, В.М.Савельєв).

Загальний огляд публікацій з проблем цінностей був би не повним без аналізу напрямів, що інтенсивно формуються на основі з'ясування ціннісних орієнтацій особистості у процесі її становлення та життєдіяльності. Досліджується регулятивна функція цінностей особистості у виборі варіантів поведінки, сутність і механізм засвоєння індивідом цінностей, типи ціннісних орієнтацій, проблем їх формування (Б.І.Додонов, Є.В.Золотухіна-Аболіна, М.М.Мойсеєв).

Третьому напряму присвячено праці, що стосуються проблем цінностей освіти. Найбільший інтерес становлять роботи М.Скілбека, Д.Макклелланда, Л.Комфорта, О.Рубеля, К.Гершмана та ін. У цих працях розробляються проблеми, спрямовані на обґрунтування підходів до цінностей освіти. Як правило, за основу тут беруться традиційні західні цінності: індивідуальна воля, рівність можливостей, права людини, демократичний порядок, відкритість суспільства тощо. Підхід до цінностей опирається на явно сформульовані раціональні світоглядні основи освіти, що уявляються найбільш перспективним. В основу роздумів про нову систему освіти покладено розробки вітчизняних (В.А. Малахов, А.О.Ручка) та зарубіжних дослідників (Е.Дамман, А.Кінг, А.Печчеі, М.С.Розов, І.П.Савицький, В.С.Стьопін, А.Тоффлер, Ю.Хабермас та ін).

Ці дослідження та висновки, що випливають з них, становлять вихідну світоглядно-методологічну, теоретичну та емпіричну базу для подальшого методологічного аналізу концепції ціннісної освіти, а також теоретичного обґрунтування створення моделі такої освіти, що уможливлює подальше дослідження зазначеної проблематики.

Незважаючи на значний обсяг існуючого теоретичного доробку, проблема обґрунтування засад цінностей в освіті залишається до кінця не визначеною. Відсутня цілісна науково-обгрунтована концепція впровадження цінностей в освіту засобами гуманітарних дисциплін. Через це: а) назріла потреба системного уточнення проблеми ціннісної і світоглядної різноманітності в соціальному просторі і в світлі різних культур, врахування зв'язку освіти із сучасною ситуацією, з проблемами і вимогами часу; б) осмислення логіки переходу від цінностей до освітніх рішень [3,с.56]. Для виживання, успішного вирішення глобальних проблем, безболісної світової інтеграції і мирного розв'язання конфліктів необхідні відповідні якості світогляду людей, які формуються у більшості випадків через гуманітарну освіту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світогляд. аналіз / Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. – К.: Знання України, 2002. – С.42.

2. Кремень В.Г. Освіта в Україні // Педагогічна газета. – 2001. – №10. – С. 4.

3. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч.посібник. .- К.: Центр "Магістр-S" Творчої спілки вчителів України, 1996. – С.56.

Кучай Олександр Володимирович,
доктор педагогічних наук
Національний авіаційний університет (Україна)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКАФАХІВЦІВ В УКРАЇНІ

Європейські вимоги до підготовки вчителів, якості їх професійних кваліфікацій і компетенцій, професійне вдосконалення педагогів – це найбільш актуальні питання професійної підготовки учителів в Європі. Дуже важко створити універсальну, одночасно ефективну для різних країн, модель сучасного вчителя і визначити комплекс необхідних йому професійних кваліфікацій, умінь і компетенцій, особливо в умовах динамічних перетворень в різних сферах громадського і культурного життя європейського суспільства. Згадані чинники, дискусії з даної проблеми сприяли початку пошукам і визначенням набору професійних компетенцій, необхідних для ефективної діяльності польських учителів початкових класів в сучасних умовах європейської інтеграції і реформування освіти, конкретизації умов їх професійного розвитку[1].

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта висуває високі вимоги до педагога. Це зумовлено новими суспільними потребами у світі на початку XXI ст.Однією з глобальних цілей інформатизації освіти є підготовка вчителів, які володіють високим рівнем застосування мультимедійних технологій, готові застосовувати їх у навчально-виховному процесі й управлінні освітою, беруть активну участь у процесі інформатизації освіти.

Низький рівень інформаційної культури вчителя початкових класів призвів до того, що він переважно є лише споживачем готової дидактичної продукції, не готовий до створення авторських розробок навчальних і виховних заходів. Розуміння необхідності широкого впровадження мультимедійних технологій в навчально-виховний процес у школах і ВНЗ ще не знайшло повного застосування на практиці. Застосування мультимедійних технологій у навчанні розуміється багатьма практиками лише як фрагментарне використання у вивченні окремих предметів.

У основі сучасної моделі підготовки майбутніх учителів лежить ідея, що учитель в європейському вимірі має бути творчим, націленим на пошук, ініціативним, активним, відкритим для новацій, має бути партнером в діалозі з учнем.

Питання самооцінки учителями свого ставлення до новаторства і творчості було також предметом аналізу в процесі досліджень. Його результати показують, що респонденти у значній мірі відрізняються креативністю і здатністю до творчості. Зокрема досліджувалося розуміння педагогами фрази "творчий, відкритий змінам учитель".

Теоретична підготовленість педагога сучасної школи забезпечує успішність його до практичної діяльності. Практична готовність проявляється в зовнішніх (предметних) уміннях. До них належать організаторські і комунікативні уміння. У свою чергу ці уміння носять комплексний, універсальний характер і у своїй основі припускають сформованість ряду інших умінь, таких, як класифікація, мобілізаційні уміння, інформаційні уміння, що розвивають уміння, інтерпретація. Разом із зазначеним – важливе володіння різною педагогічною технікою, володіння здатністю до емпатії, пластичність і динамізм.

Увесь комплекс теоретичної і практичної готовності педагога до професійної діяльності складає основу його різних професійних компетенцій, що є системою [2].

Європейські вимоги до підготовки учителів, якості їх професійних кваліфікацій і компетенцій, професійне вдосконалення педагогів – це найбільш актуальні питання професійної підготовки вчителів у Європі. Дуже важко створити універсальну, одночасно ефективну для різних країн, модель сучасного учителя і визначити комплекс необхідних йому професійних кваліфікацій, умінь і

компетенцій, особливо в умовах динамічних перетворень у різних сферах громадського і культурного життя європейського суспільства [3].

Література

1. Гандабура О.В. Особливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи / Гандабура О.В. – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_9/files/pd910_51.pdf
2. Ордон Уршуля. Профессиональные компетенции учителей начальных школ в контексте европейских интеграционных процессов : На примере системы образования Республики Польша :дисс. ... доктора педагогических наук / ОрдонУршуля. – Москва, 2005. – 404 с.
3. Крамаренко А.М. Гуманістична спрямованість діяльності майбутніх учителів початкових класів / Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць / Ред. кол. Сущенко Т.І. та ін. – Київ-Запоріжжя, 2003. – Вип. 28. – С.125-129.

Кучай Тетяна Петрівна
професор кафедри авіаційної англійської мови,
Національного авіаційного університету
доктор педагогічних наук, доцент

ПІДГОТОВКА АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сьогодення висуває високі вимоги, як до особистих знань, так і до фізичної та психофізіологічної підготовки льотного складу. Дані вимоги обумовлюються також впливом несприятливих факторів на організм льотчика під час польоту (перевантаження, ймовірна гіпоксія, шуми то- що), величезним потоком інформації, яка надходить у польоті, гострим дефіцитом часу для прийняття рішення, підвищеним нервово-психічним напруженням, пов'язаним з відповідальністю за прийняття рішення [1].

Галузь цивільної авіації за останні десятиліття зазнала значних змін у розбудові повітряних суден, їх удосконаленні та модернізації. Літаки стали більш автоматизовані, що в свою чергу призводить до покращення роботи льотчиків, але поряд з цим і збільшуються вимоги до психологічних та психофізіологічних якостей авіаспеціалістів, адже головною ланкою під час керування повітряним судном залишається особистість пілота.

Сучасний рівень розвитку авіації висуває нові, вищі вимоги до підготовки фахівців. Радіообмін на міжнародних повітряних трасах здійснюється англійською мовою. Ефективне усне спілкування важливе для забезпечення безпеки польотів. Голосові повідомлення – це єдиний засіб спілкування між пілотом і диспетчером на відстані, хоча основні стандартні повідомлення передаються також і в електронному вигляді. З 1 березня 2008 р. набули чинності нові вимоги ІКАО (Міжнародна організація цивільної авіації), які висуваються до пілотів і диспетчерів цивільної авіації щодо володіння ними англійською мовою. Комунікативні вміння пілотів і диспетчерів оцінюються за критеріями володіння англійською мовою. Ці критерії включають: вільність говоріння, взаємодію, словниковий запас, граматичні конструкції, вимову, розуміння.

Володіння професійно орієнтованою англійською мовою є одним із показників рівня освіченості та компетентності авіаційного фахівця. Біль- шість курсантів ВЛНЗ

(вищих льотних навчальних закладів) пов'язує ви- вчення іноземної мови з майбутньою професійною діяльністю, прагненням стати компетентним і конкурентоспроможним спеціалістом в авіаційній галузі.

Глобалізація суспільства і бурхливий розвиток авіаційної галузі за останні 10 років зумовлюють потребу в висококваліфікованих спеціалістах, які можуть вільно спілкуватися іноземною мовою професійного спрямування. Оволодіння професійно орієнтованою англійською мовою є багаторівневим і складним процесом. Для того, щоб повною мірою охопити цю галузь знань, слід звернути увагу на те, що спонукає людину вивчати іноземну мову взагалі [2].

Сьогодні людський чинник розглядається як невід'ємна частина без- пеки польотів. За даними ІКАО за останні 10 років встановлено, що близько 65% авіакатастроф виникають через порушення комунікації під час ведення радіообміну між пілотом і диспетчером, тобто той самий людський чинник, але з англомовною складовою. Отже, постає серйозне завдання мінімізації впливу людського чиннику з англомовною складовою на безпеку польотів. Проблема полягає в тому, що до недавнього часу володіння англійською мовою не розглядалося як окремий фактор взаємодії екіпажу і диспетчера. Основна увага приділялась професійній компетентності авіаційного фахівця без урахування мовної підготовки. З введенням нових вимог ІКАО щодо четвертого рівня володіння англійською мовою авіафахівцями ставлення до цієї проблеми змінилося. Якщо раніше англійська мова розглядалася як навчальна дисципліна, то з позицій нового підходу професійно орієнтована англійська мова стає однією із провідних складових професійної підготовки і невід'ємною частиною професії авіаційного фахівця.

Мова і майбутня професія авіаційного спеціаліста – нероздільні, тому мотивація вивчення професійно орієнтованої англійської мови є необхідною умовою теоретичної підготовки авіаційних фахівців [2].

Література

1. Плачинда Т.С. До проблеми формування професійно важливих якостей авіаційних спеціалістів// ScienceandEducation a NewDimension: PedagogyandPsychology. – 2013, Vol. 7. – С. 160-162.

2. Москаленко О.І. Роль Мотивації вивчення професійно орієнтованої англійської мови в безпеці польотів[Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2011_19/files/P1911_33.pdf

УДК 376:37.018.265

Ю. В. Логозинська
(Бердянський державний педагогічний університет)

СПІВРОБІТНИЦТВО – ОСНОВА РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність теми полягає в тому, що на сучасному етапі , важлива роль у процесі соціального інтегрування дитини з порушеннями психофізичного розвитку відводиться сім`ї, яка в ідеалі виступає одним із основних факторів її «походження» в систему суспільних відносин. У зв`язку з цим, відбувається реформування навчальних закладів, з метою формування нової системи освіти, яка орієнтується на інтереси, задоволення та потреби дитини, відповідно до її індивідуальних особливостей.

Проблему особливостей організації інклюзивного навчання в загальноосвітній школі, освітлено у роботах таких учених як, А.Колупаєва, І.Бех, та інших.

Так, у навчально-методичному посібнику «Діти опіки» І.Бех зазначає, що батьківська компетентність – поняття, яке нині широко використовується в психолого-педагогічній практиці [1, с. 52].

Для встановлення потреб у навчанні вчителі зазвичай застосовують чимало неформальних методів :

- бесіди з дитиною;
- спостереження за роботою у класі;
- аналіз виконання класних завдань;
- проведення перевірки з окремих предметів;
- проведення тестових перевірок тощо.

Для проведення оцінювання інтелектуального, соціального, емоційного, фізичного, сенсорного, комунікативного та поведінкового розвитку дитини можна використати різноманітні способи оцінювання, скажімо, в одній сфері чи в різних їх поєднаннях, залежно від потреб дитини. Оцінювання має три основні завдання:

- виявити, чи має дитина особливі освітні потреби;
- встановити сильні та слабкі сторони дитини;
- встановити відповідну програму та допомогу, які б задовольнити особливі потреби дитини.

Завдання батьків як членів навчальної команди – мати інформацію та бути відповідальним членом навчальної команди дитини, а саме:

- брати участь у прийнятті рішень, які впливають на освіту дитини;
- надавати письмовий свідомий дозвіл на проведення будь-якого спеціального оцінювання;
- надавати важливу інформацію, яка може вплинути на навчання та поведінку дитини в школі;
- отримувати від учителів, керівників та інших спеціалістів інформацію про навчання й успішність дитини;
- мати доступ до інформації про навчання дитини у школі, включаючи результати спеціального оцінювання та звіти;
- отримувати консультації перед залученням дитини до інклюзивного навчання;
- надавати письмовий дозвіл на будь-які додаткові послуги, яких може потребувати дитина;
- оскаржувати рішення, які не задовольнятимуть навчальні потреби дитини й працювати з командою над пошуком кращих рішень [1, с. 54].

Молодші школярі відзначаються підвищеною емоційністю. Міміка і постава, жести і руки, інтонація і темп мовлення – зовнішні прояви, говорять про внутрішній стан. При цьому вчитель повинен звернути увагу на загальний стан учня: збуджений, нормальний чи пригнічений. Для молодших школярів притаманна поміркована імпульсивність як норма, вікова особливість [2, с. 138].

Отже, інклюзивній освіті виключне значення має співпраця з батьками, бесіди з ними, починаючи з перших кроків навчання, залучення їх до навчально-виховного процесу як повноправних партнерів-педагогів своєї дитини. Батьки можуть також збагатити навчальний досвід своєї дитини через залучення до громадського життя. Це можна робити через місцеві організації й програми, через батьківські чи дитячі групи .

Література

1. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка: Навч.-метод. посіб. у 2-х кн. – К.: Міленіум, 2005. – 286 с.

2. Віднічук М. А. Інклюзивна освіта: наукові засади, проблеми та перспективи впровадження в загальноосвітній навчальний заклад: інф.-метод. бюлетень / М. А. Віднічук. – 2011. – №2. – С. 109.

3. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К : АЦК, 2012. – 308 с.

УДК 376(477)

К. О. Лень
(Бердянський державний педагогічний університет)

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ

Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей.

Аналіз стану сучасного суспільства спонукає до роздумів про роль у цьому суспільстві дітей, які мають особливості психофізичного розвитку, тобто тих, які випадають із нашого стереотипного уявлення про так звану нормальність.

Однією із форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є нова, але визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма освіти, яка забезпечує безумовне право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов. Починає формуватися нова культурна й освітня норма — повага до людей фізично й інтелектуально неповносправних, що й фіксує міжнародне законодавство на рівні ООН.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства

В Україні модель інклюзивної освіти почала набувати значення переважно за ініціативи громадських організацій. Створення та розвиток умов для отримання якісної освіти в загальноосвітньому закладі для дітей з особливими навчальними потребами – одне з основних завдань Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», який було засновано в 1999 році Міжнародним фондом «Відродження» (м. Київ) і Міжнародним центром розвитку дитини (Вашингтон, США). Останнім часом в Україні вживаються заходи не лише для того, аби зберегти набутий досвід спеціальної освіти, а й примножити сучасні.

Місія Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» – сприяти втіленню освітніх реформ з реалізації особистісно-орієнтованої, інклюзивної освітньої моделі з активним залученням сімей і громад, шляхом проведення тренінгів для освітян, батьків, представників громадських організацій; ініціювання та реалізації проектів, спрямованих на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для усіх дітей, включаючи дітей з особливими потребами; залучення сімей і громади до освітнього та управлінського процесів.

Увага до проблем дітей з особливостями психофізичного розвитку має суспільно-гуманістичну значущість. Базуючись на результатах міжнародних досліджень, досвіді інтегрованого (інклюзивного) навчання у нашій державі, можна стверджувати, що таке навчання корисне не лише для дітей з особливими потребами, а й для їхніх однолітків, батьків. Інтегроване (інклюзивне) навчання сприяє розвиткові емпатії, толерантності, об'єктивній оцінці власних можливостей, формуванню реалістичного світогляду.

Всі діти отримують користь від інклюзивного навчання. Воно дозволяє їм:

- Розвивати індивідуальні сильні сторони і таланти.
- Приймати всіх дітей без виключення в загальноосвітню шкільну систему і суспільство.
- Працювати над досягненням індивідуальної мети беручи участь в житті громади та їхнього класу.
- Залучати батьків в процес навчання і життя школи.
- Розвивати культуру поваги і належності до школи. Мати можливість навчатися і поважати різні здібності інших.
- Створювати дружні стосунки з іншими дітьми.
- Позитивно впливати на школу, громаду та поважати різноманіття та

включення на більш широкому рівні.

Отже, процеси інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади набудуть значного поширення і стануть успішними за умови зміни ставлення в суспільстві до цих дітей та до ідеї інклюзії, покращення матеріального забезпечення системи освіти, здійснення необхідної фахової підготовки майбутніх педагогів і проведення їх масової перепідготовки в нашій державі.

Література

1. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми ІВРР -TACIS Європейської комісії / ВФ «Крок за кроком». – К.: ФОП Придатченко П. М., 2007. — 180 с.

УДК 378 : 37.022 : 687.016

О. В. Лихолат,
кандидат педагогічних наук, доцент
(ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет)
Г. Ю. Ткаченко,
студентка факультету початкової, технологічної
та професійної освіти
(ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет)

ЕДУКАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ПРОЕКТУВАННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Постановка проблеми. Проблема створення умов реалізації творчого потенціалу особистості, її розвитку упродовж життя в професійній освіті сьогодні є найактуальнішою з огляду на процеси інтеграції у європейський освітній простір. Реформування освіти в нашій країні, як країни європейського освітнього простору відбувається з метою досягнення випускниками вишів, молодими спеціалістами найкращої продуктивності праці в виробничих умовах. Університети сьогодні мають готувати фахівця з новим ставленням та сподіваннями до обраної професії, свого місця в сфері виробництва, соціумі, щоб у подальшому він зміг як найкраще пристосуватись до постійних змін та навчитися жити в сучасній невизначеності [3].

Аналіз актуальних досліджень. Широке застосування ідеї постійної освіти знайшло своє відображення у відомій доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з питань освіти для XXI століття, який був підготовлений під курівництвом Jacque'sa Delorsa під назвою «Освіта: прихований скарб» [4], який був оприлюднений ще в 1996 році, але не втратив своєї актуальності ще й до сьогодні. Проблеми удосконалення фахової підготовки спеціалістів розглядались В. Близнюк, І. Кравченко, І. Куценко та іншими науковцями. Активно досліджує нові принципи едукації О. Вишневський у роботі «Теоретичні основи сучасної української педагогіки» [1], а також вітчизняні науковці М. Євтух, А. Олексюк, Н. Ничкало та ін.

Мета статті полягає у виявленні можливості використання едукації в художньому проектуванні швейних виробів як фактору удосконалення фахової підготовки спеціалістів професійної освіти**.**

Методи дослідження. Відповідно до мети в процесі написання статті був використаний комплекс методів дослідження теоретичного та емпіричного рівнів. В основу методології дослідження було покладено системний підхід.

Виклад основного матеріалу. Зрозумілим для кожного є те, що освіта – це процес, за допомогою якого суспільство через навчальні заклади цілеспрямовано передає культурне надбання людства (знання, цінності і навички) від одного покоління до іншого. Професійна освіта – це процес за допомогою якого передаються професійні знання, цінності і навички, але з огляду на їхню перспективність для майбутньої трудової діяльності випускника вузу.

Зміни в суспільстві впливають на зміни в системі освіті, в тому числі і професійної. Сьогодні наше суспільство перебуває на етапі активної фази четвертої інформаційної революції, яка обумовлена появою мікропроцесорної техніки, комп'ютерних мереж, в результаті чого збільшилась швидкість обробки і компактність збереження інформації, в тому числі і професійно значимої для становлення фахівця.

У зв'язку з потужними змінами в суспільному інформаційному середовищі виникла нагальна проблема переходу парадигми професійної освіти від тієї, що націлена економічного зростання до тієї, що спрямовує зусилля на загальнолюдський розвиток. Сьогодні освіта має спиратись на чотири базові принципи: вчити жити, вчити пізнавати, вчити творити/діяти і вчити існувати [4]. Новою парадигмою освіти є «освіта протягом життя», бо за багаточисельними науковими даними в наш час інформація за кожні три доби подвоюється і більшість навчального контенту відстає від створюваних і використовуваних технологій на 2-3 покоління. А національним багатством розвинених держав сьогодні на s є інтелектуальний капітал.

У зв'язку з цим, особливу роль для підготовки фахівців професійної освіти відіграє едукація, яка сприяє підготовці високорозвиненого, інтелектуального, духовно збагаченого фахівця. Як зазначає О. Вишневський [1], потреба у запровадженні терміна «едукація» і понятть зумовлена тим, що досі вживаний термін «навчально-виховний процес» не вказує на його природну триєдність і фактично «приховує» найактуальніший сьогодні аспект – розвиток людини. Едукація – це термін, яким позначається процесуальний компонент освіти у його триєдності – навчання, розвитку і виховання особистості.

Метою викладання навчальної дисципліни «Художнє проектування швейних виробів» є формування у студентів цілісного розуміння процесу створення художнього образу костюму з урахуванням антропоморфних та візуальних особливостей людини, художніх та пластичних властивостей матеріалів одягу. Це одна з тих навчальних дисциплін циклу фахової підготовки майбутніх викладачів професійної освіти, яка здатна сприяти розкриттю творчого потенціалу студентів, розвитку їхньої креативності, художньо-естетичного мислення, тобто на її основі процес едукації може «заграти усіма барвами».

Проте змінюється характер діяльності самого викладача. Викладач виступає фасилітатором, він організовує процес пошуку джерел основної та додаткової інформації для успішного оволодіння компетентностями; підтримує, скеровує діяльність студентів; надає необхідну допомогу, але опирається на самостійність студента. Для цього викладач використовує такі методи педагогічного впливу: дискусійні (групова дискусія, аналіз ситуації); ігрові методи (дидактичні, творчі, рольові ігри); тренінги (виробничі види діяльності).

При едукації художнього проектування швейних виробів в професійні освіті відбувається не тільки озброєння необхідною системою знань і умінь, але і відбувається всебічний розвиток майбутнього фахівця. Бо процес навчання спирається на різні форми пам'яті, стимулює постійні інтелектуальні зусилля майбутнього фахівця, веде до удосконалення його фахових (соціальних і фізичних) функцій і можливостей.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Безперечно, проблема сутності едукації в професійні освіті не може обмежитися одним

дослідженням. Коло проблем едукації вимагає більш ґрунтовного теоретичного аналізу, розробки методики викладання навчальних фахових дисциплін та тривалих педагогічних експериментів.

Література

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : Посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. Вишневецький. – [вид. 2-ге, доопрац. і доп.]. – Дрогобич : Коло, 2006. – 326 с.

2. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник для академического бакалавриата / Г. М. Коджаспирова. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 719 с.

3. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція: монографія / Левченко Т. І. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 656 с.

4. Образование: сокрытое сокровище [Learning: The Treasure Within]: Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века [Електронний ресурс] / [Ж. Делор, И. Аль-Муфти, И. Амаги и др.]. – Издательство ЮНЕСКО. – Режим доступу: http://www.ifap.ru/library/book201.pdf

УДК 37(44)(09)

Мажаєва А.О.
(Бердянський державний педагогічний університет)

ПОЕТАПНІСТЬ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Підготовка учнів до життя, практичної діяльності розпочинається ще в початковій школі, коли формуються первісні трудові вміння, потреба в праці й готовність творчо розв'язувати проблемні ситуації, шукати нестандартні шляхи вирішення певних завдань. Трудове навчання сприяє розширенню уявлень молодших школярів про працю людей та їхні професії, про форму, величину, колір і масу предметів, про деякі властивості матеріалів, з яких виготовляються вироби. На уроках діти вчаться проектувати свій продукт праці, робити певні розрахунки, читати й виконувати графічні зображення, організовувати робоче місце, планувати трудовий процес, виконувати технологічні операції, здійснювати контроль у процесі праці й критично оцінювати її результати.

Мета нашої статті – розглянути організацію проектно-технологічної діяльності молодших школярів на уроках трудового навчання.

Одним із провідних напрямів реалізації сучасного змісту трудового навчання є проектно-технологічна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту. Проектно-технологічний підхід дає змогу реалізувати варіативність у змісті трудової підготовки, тобто уникнути жорсткої регламентації наповнення змісту навчальної діяльності учнів. А тому оновлений зміст і методика трудового навчання мають будуватися на засадах проектно-технологічного підходу, який ґрунтується на гнучкій організації процесу навчання учнів, де пріоритет належить засобам активного навчання і сучасним педагогічним технологіям, а це, в свою чергу, вимагає розробки відповідної методики [1, с.9-15].

Завдяки поширенню світового педагогічного досвіду метод проектів відроджується та розвивається в українській педагогіці, доповнюються його теоретичні та концептуальні положення. Сучасними вченими О. Коберником, Л. Кочкіною, Т. Новиковим, Н. Пахимовою, Е. Полат, А. Цимбалару, та ін.

У монографічних та періодичних виданнях «Початкова школа», «Рідна школа», «Шкільні технології» зроблено спробу переосмислення можливостей проектно-дослідницької технології та її значення у розвитку мотивації, реалізації методу проектів на уроці та в позаурочній діяльності.

Проблемам застосування проектно-технологічноїдіяльності на уроках трудового навчання присвячено багато наукових праць. Так, історіографіюметоду проектів простежуємо у працях П. Архангельського, Д. Дьюї, В. Ігнатьєва, В. Кілпатрика,Є. Коллінгса, М. Крупеніна, Н. Крупської, Б. Левітана, С. Редді, С. Шацького, В. Шульгіна та ін. Дослідники (Л.М. Іляєва, В.Д. Симоненко, О.М. Коберник) виділяють три етапи проектно-технологічної діяльності: організаційно-підготовчий, технологічний, заключний.

Організаційно-підготовчий етап передбачає усвідомлення та визначення значення майбутнього виробу. Школярі формують та пропонують ряд ідей та різноманітні варіанти й параметри конструкцій, потім обговорюють та вибирають оптимальний варіант конструкції.

Технологічний етап характеризується виконанням запланованих операцій, здійсненням самоконтролю та контролем якості виробу.

Заключний етап дозволяє здійснити кінцевий контроль, порівняти і випробувати проект. Тут учні встановлюють, чи досягли вони своєї мети та який результат праці вони отримали.

Проект у освіті– це спеціально організований вчителем і самостійно виконуваний учнями комплекс дій, що завершується результатом, створенням творчого продукту.

Навчальний проект – проект, що здійснюється учнями під керівництвом педагога, і має не тільки прагматичну але й педагогічну мету.

Проектна діяльність – форма навчальної діяльності, структура якої збігається зі структурою навчального проекту[2, с.47].

Проектно-технологічна діяльність має визначену структуру, що містить у собі мету, завдання, мотиви, функції, зміст, внутрішні й зовнішні умови, результат.

Зміст нових програм з трудового навчання для учнів початкової школи, передбачає вивчення нового матеріалу в ході проектно-технологічної діяльності.

Метод проектів – педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти).

Методи проектно-технологічної діяльності, що застосовуються учителем у процесі навчання дітей проектуваню, умовно можна поділити на традиційні та нетрадиційні.До традиційних відносяться: вербальні методи; демонстрація; спостереження; метод вправ; метод самостійної роботи; до нетрадиційних – метод творчих проектів; метод фантазування; морфологічний аналіз; метод мозкової атаки; метод фокальних об'єктів; метод алгоритмів; метод зразків; метод створення ідеального об'єкту; основи теорії розв'язування винахідницьких задач; конкурси творчих проектів та інші.

У процесі дослідження було застосовано комплекс методів, що забезпечують системне вивчення методики організації проектно-технологічної діяльності учнів початкової школи на уроках трудового навчання, а саме:

теоретичні – теоретико-критичний аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури з теми дослідження, а також порівняння, систематизація, узагальнення здобутої інформації з метою вивчення сутності, структури та історії використання методу проектів у навчальній діяльності;

емпіричні – методи масового збору емпіричного матеріалу (анкетування, бесіди, інтерв'ювання), за допомогою яких вивчалося ставлення учнів до уроків трудового навчання та проектно-технологічної діяльності; проводилося спостереження за навчально-трудовим процесом на уроках технічної праці; для встановлення рівня сформованості творчої активності учнів застосовувались методи

незалежних характеристик та експертної оцінки;

педагогічний експеримент (констатуючий та формуючий), *статистичні методи обробки експериментальних даних* (перевірялись, обґрунтовувались теоретичні прогнози, вивчалась ефективність застосування проектно-технологічної діяльності для розвитку творчої активності учнів основної школи) [3, с.73].

Отже, використання методів проекту в початковій школі дозволяє: учням – оволодіти значним арсеналом методів дослідження (аналіз літератури, пошук джерел інформації, збір та обробка даних, висунення гіпотез та методів їх вирішення тощо), а вчителю – надати пріоритет різним видам самостійної діяльності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Слюсаренко Н. В. Методичні аспекти організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання / Н.В. Слюсаренко, Г. М. Гаврилюк // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка – 2012. -С. 9-15.

2. Технологія проектування в початковій школі: навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів напряму підготовки 6.1010102 "початкова освіта"] / Катерина Іванівна Степанюк. – Донецтк: ЛАНДОН-ХХІ, 2012. – 151с.

3. Коберник О.М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О.М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1996. – 153 с.

УДК 371. 3

Максименко Н.Б.,
канд.пед.наук, доцент
(ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»)

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

У психолого-педагогічних дослідженнях проблема формування загальномовленонавчальних умінь і навичок посідає важливе місце. Їй присвячені багаточисельні дослідження вітчизняних та зарубіжних учених, таких як О. Савченко, М. Вашуленко, М. Наумчук, М. Пентилюк, Т.Карнаух та ін. Ними визначено класифікації загальнонавчальних умінь та навичок, розроблено їх якісні характеристики, пропонуються різні методики щодо їх формування та вдосконалення.

Так, О. Савченко виділяє такі групи загальнонавчальних умінь і навичок: організаційні, загальномовленнєві, загальнопізнавальні, контрольно-оцінні і зазначає, що названі види умінь та навичок формуються протягом всього навчання у початковій школі та функціонують у системі міжпредметних зв'язків [4, с. 3].

Для успішного формування названих умінь та навичок, як показує аналіз теорії та практики зазначеної проблеми, може бути застосування технологій інтерактивного навчання, сутність яких полягає у тому, що навчання відбувається у взаємодії і співпраці, в якому і вчитель, і учні є суб'єктами навчання, адже основний принцип інтеракції: постійна взаємодія учнів між собою, їх співпраця, спілкування, співробітництво.

Використання інтерактивних методик на уроці у порівнянні з традиційними має низку переваг, адже, як стверджує Н. Солодюк: навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; за однаковий проміжок часу

збільшується обсяг виконаної роботи; збільшується результативність у засвоєнні знань і формуванні умінь; у дітей формується вміння співпрацювати; формуються мотиви навчання; розвиваються гуманні стосунки між дітьми [5, с. 20].

Відомо, що метою інтерактивного навчання є створення таких комфортних умов, за яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес.

О. Дума зазначає, що інтерактивне навчання передбачає як мінімум три види активності: фізичну (зміна розташування в класі, говоріння, слухання, письмо тощо); соціальну (обмін думками, враженнями, постановка запитань, відповіді на них); пізнавальну (внесення доповнень в інформацію вчителя, самостійний пошук шляхів розв'язання проблеми). Лише за умови, що всі три види активності будуть взаємопов'язані й різноманітні, інтерактивне навчання буде ефективним [1, с. 40].

Для ефективного застосування інтерактивних технологій, зокрема, для того, щоб охопити весь необхідний обсяг матеріалу й глибоко його вивчити, педагог повинен старанно планувати свою роботу: дати завдання учням для попередньої підготовки – прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання. Організована таким чином робота над сприйманням художнього тексту веде до покращення навичок читання, викликає інтерес до цієї діяльності. Водночас в учнів розвиваються морально-естетичні відчуття, їхні творчі здібності. Адже навчання молодшого школяра має бути цікавим, радісним і одночасно забезпечувати глибоке засвоєння програмового матеріалу.

Ми погоджуємось із твердженням М. Карнаух, що для результативного застосування інтерактивних технологій, зокрема щоб охопити весь необхідний обсяг матеріалу і глибоко його вивчити, педагог повинен старанно планувати свою роботу, щоб дати завдання учням для попереднього підготування; прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання; відібрати для уроку або заняття такі інтерактивні вправи, які дали б учням «ключ» до освоєння теми; під час самих інтерактивних вправ дати учням час подумати над завданням, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно виконали його; на одному занятті можна використовувати одну (максимум – дві) інтерактивних вправи, а не їх калейдоскоп; дуже важливо провести спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема акцентуючи увагу й на іншому матеріалі теми, прямо не порушеному в інтерактивній вправі проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, які не були пов'язані з інтерактивними завданнями [3, с.121].

Інтерактивна робота на уроках літературного читання, як показують спостереження, має свої особливості: одночасна взаємодія (всі учні працюють в один і той же час); однакова участь (для виконання завдання кожному учневі надається однаковий час); позитивна взаємодія (група виконує завдання за умов успішної роботи кожного учня); індивідуальна відповідальність (при роботі у групі у кожного учня – своє завдання).

Інтерактивні форми, які застосовують учителі, надзвичайно різноманітні, наприклад: «Велике коло», «Дебати», «Вузлики», дидактичні ігри тощо. Заняття можуть організовуватися як індивідуально, так і в постійних та змінних групах. Вчителеві необхідно створити такі умови взаємодії, які б психологічно мотивували в учнів потребу висловлюватися щиро і безпосередньо. Таким чином вони демонструють вміння мислити, спробувати поглянути на себе з іншого боку, – все це дає змогу формувати в учнів самостійне критичне мислення. Критичне мислення – це не тільки здатність помічати помилки та недоліки у чужій роботі, але й більш широкі здібності аналізувати, виявляти позитивне і негативне. Ключові елементи критичного мислення – це знання, вміння, цінності, відношення. Відповідно, на думку Н. Солодюк, у молодших школярів формується розгорнута навчальна діяльність шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими,

пізнавальними і контрольно-оцінними вміннями та навичками, особистий досвід культури поведінки в соціальному та природному оточенні, співпраці у різних видах діяльності [5, с.19].

Отже, застосування інтерактивних технологій та нетрадиційних форм роботи на уроках літературного читання в умовах особистісно-орієнтованого навчання дає змогу створювати навчальне середовище, що допоможе учням сформувати характер, розвинути світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення, критичне мислення, виявити і реалізувати індивідуальні можливості, розвивати загальнонавчальні вміння та навички.

Література

1. Дума О. Інтерактивні методи навчання у початковій школі / О. Дума // Початкова школа. – 2012. – № 7. – С. 44.

2. Інтерактивні методи навчання. // Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І.Пентилюк. – К., 2005. – С. 130-136.

3. Карнаух Т. Впровадження інтерактивних методів навчання на уроках читання/Т. Карнаух. – К, «Освіта». – 2007. – 134 с.

4.Савченко О. Уміння учнів вчитися у дидактичній системі В.О. Сухомлинського / О. Савченко // Початкова школа. – 2013. – №10 – С.1-4.

5. Солодюк Н. Застосування інтерактивних методів навчання на уроках української мови / Н. Солодюк // Українська мова й література в сучасній школі. – 2012. – № 4. – С. 18-21.

УДК 378:373.62

Малихін А.О.,
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки
(Бердянський державний педагогічний університет

ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЇ » ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УРОКІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Важливою складовою методичної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій є його підготовка до реалізації виховної функції вчителя як на уроках трудового навчання (технологій), так і позаурочний час, а також здатного впроваджувати у діяльність школи сучасні технології навчально-виховний процес. Відомі фахівці в галузі трудового навчання, В. Кальней, В. Капралов, В. Поляков, зазначають, що «навчання школярів не обмежується передачей та засвоєнням знань та умінь, воно природньо пов’язано із вихованням. Єдність навчання та виховання має пронизувати кожний урок, кожне заняття у навчальних майстернях»[1, с.45].

З метою визначення підходів науковців-методистів до ознайомлення студентів із різними аспектами виховання на уроках трудового навчання, нами були проаналізовані підручники і навчальні посібники із методики трудового навчання (технологій). За результатами аналізу ми визначили що, у навчальних посібниках з методики трудового навчання (навчання технологіям) [1, 2, 3, 4] досить докладно увагу присвячено трудовому вихованню учнів на уроках трудового навчання.

Проблема трудового виховання в більшості навчальних посібників обмежується визначенням місця праці в системі виховання особистості, обґрунтуванням завдань трудового виховання учнів загальноосвітньої школи. Дещо розширений зміст

матеріалу із зазначеної проблеми ми знаходимо у праці Д. Тхоржевського [4]. На відміну від інших підручників і навчальних посібників автор розглядає поряд із питаннями виховання на уроках трудового навчання, також історичні аспекти цієї проблеми та окремі складові трудового виховання в родині. Зокрема, Д .Тхоржевський акцентує увагу на змісті домашньої роботи залежно від віку та сил дитини, на педагогічних вимогах до організації праці дітей у сім'ї, ролі і місця батьків у розвитку технічної і прикладної творчості дітей. На наш погляд, найбільш докладно висвітлені питання трудового виховання учнів у навчальному посібнику за редакцією О.Коберника [3], у якому ґрунтовно розглядаються питання, що пов'язані із значенням та місцем праці у формуванні підростаючого покоління; розкривається зміст, завдання та принципи трудового виховання, а також методи трудового виховання учнів та основи діагностики трудової вихованості учнів. Крім цього у посібнику розглядається взаємозв'язок трудового виховання із профорієнтацією і економічним вихованням.

На жаль, у підручниках і навчальних посібниках не розглядається такий важливий аспект в діяльності вчителя як моральне виховання учнів на уроках трудового навчання. Досліджуючи цю проблему в діяльності вчителя трудового навчання та технологій, ми спиралися на ідеї видатного українського педагога В. Сухомлинський, який зазначав, що праця є категорією моральною. Уроки трудового навчання з значній мірі мають саме моральний потенціал, де формуються такі моральні якості особистості як працьовитість, відповідальність, старанність, дисциплінованість. Тому ці аспекти в діяльності вчителя трудового навчання заслуговують на певну увагу у методичній підготовці вчителя трудового навчання.

Для того щоб ефективно здійснювати моральне виховання учнів на уроках трудового навчання (технологій), перш за все, треба враховувати загальні умови впливу праці на моральний розвиток особистості. До таких умов ми віднесли:

- наявність суспільно значущої мети трудової діяльності;
- організація колективної трудової діяльності;
- творчий характер трудової діяльності;
- формування суспільно значущих мотивів поведінки в процесі трудової діяльності;
- формування моральної свідомості (системи моральних знань, моральних відносин) в процесі трудової діяльності;
- морально-емоційне забарвлення трудової діяльності.

Вирішення навчальних і виховних завдань уроку, має спиратися на організацію уроків таким чином, щоб ефективно відбувалось формування навичок проектно-технологічної діяльності, загальнотрудових знань, вмінь і навичок, спеціальних навичок роботи з інструментом, а також паралельно відбувався розвиток моральної сфери особистості.

У загальних рисах методика реалізації завдань морального виховання на уроках трудового навчання включає такі напрями:

Перший напрям: формування системи моральних знань (уявлень, понять). Для цього використовують на уроці вступні бесіди. Наприклад: обговорення ознак моральних якостей, які повинні мати представники тих, чи інших професій, для того щоб, якісно виконувати виробничі завдання, свої професійні обов'язки. Використання спеціальних дидактичних засобів (карток-завдань).

Другий напрям: виховання моральних взаємин учнів. Важливим засобом реалізації цього напряму є використання на уроках технології інтерактивного навчання або її елементів. Зокрема, для цього доцільно клас розподілити на окремі бригади. Організація роботи у бригадах дозволяє формувати відповідальне ставлення учнів до роботи, це пов'язано із тим, що результат кожного окремого її члена має впливати на кінцевий результат всієї бригади. Становленню моральних відносин у бригаді учнів сприяє розробка правил спілкування і роботи у групі.

Третій напрям: Використання спеціальних методів і засобів виховання.

На різних етапах вирішення завдань морального виховання доцільно використовувати ігри та ігрові моменти на уроці, у зміст яких обов'язково вносяться елементи морального виховання.

Четвертий напрям: Використання спеціальних дидактичних засобів (карток-завдань) у яких поєднуються завдання проектно-технологічного, загальнотрудового характеру і завдання, що містять в собі моральні аспекти навчально-трудової діяльності.

Таким чином, ознайомлення студентів, майбутніх вчителів трудового навчання та технологій, з методикою вирішення завдань морального виховання на уроках дасть змогу значно підвищити якість підготовки їх до майбутньої практичної діяльності з навчання та виховання учнів сучасної загальноосвітньої школи на уроках трудового навчання та технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кальней В.А. Основы методики трудового и профессионального обучения. / В.А. Кальней, В.С. Капралов, В.А. Поляков; Под. ред.. В.А. Полякова. – М. : Просвещение, 1987. – 191с.

2. Лында А.С. Методика трудового обучения. /А.С. Лында. – М. : Просвещение, 1977. – 232с.

3. Теорія і методика навчання технології : навчальний посібник / І.П. Андрощук, І.В. Андрощук, В.Б. Бербец, О.В. Бялик та ін. / за заг. ред. О.М. Коберника. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. – 480с.

4. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання: Частина 1. Теорія трудового навчання /Д.О. Тхоржевський. – К. : РННЦ «ДІНІТ», 2000. – 248с.

УДК 373.3.035:376

О. О. Малюга
(Бердянський державний педагогічний університет)

СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Право на рівний доступ до якісної освіти є невід'ємним правом кожної без винятку дитини, яке закріплене у Конституції України та інших законодавчих документах. Практичним забезпеченням цього права для дітей з особливими освітніми потребами є впровадження ідей інклюзивного навчання.

Для впровадження інклюзії у шкільну практику вчителі мають змінюватися. Вони мають прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації навчально-виховного процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання. Вчителі мають спілкуватися один з одним, працювати в команді з іншими педагогами та фахівцями, батьками, учнями, представниками громади, щоб визначити, які зміни необхідні для впровадження інклюзивної практики безпосередньо в їхньому навчальному закладі [1, с. 43].

За З. Шевців, соціально-педагогічна діяльність в інклюзивній початковій школі – квазіпрофесійна діяльність вчителя, спрямована на виконання навчальних, виховних, розвивально-корекційних і соціалізуючих функцій освіти, здійснення гармонізації між нормативними дітьми і дітьми з обмеженими освітніми потребами [2, с. 57].

Об'єктом соціально-педагогічної діяльності в системі інклюзивної освіти є

категорія дітей з особливими освітніми потребами, які спільно навчаються у загальноосвітній школі, а відтак потребують соціалізації в нових умовах. Серед них в особливу групу виділяються діти зі значними відхиленнями в розвитку розумової діяльності, мови, сенсорних, рухових, емоційно-вольовий сфер, що неминуче обмежує індивідуальні можливості життєдіяльності, соціалізації, навчання й повноцінного життя в суспільстві.

Мета соціально-педагогічної діяльності передбачає створення сприятливих умов для фізичного, соціального, духовно-морального, інтелектуального розвитку учнів, попередження негативних явищ, надання їм комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги в саморозвитку і самореалізації в процесі соціалізації [2, с. 59].

Соціально-педагогічна діяльність є цілісним утворенням, яке включає такі структурно-змістові компоненти: цільовий, мотиваційний, комунікативний, процесуальний, результативно-оціночний.

Для успішної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами учитель повинен оволодіти певними компетентностями:

- ознайомитися з основними видами порушень психофізичного розвитку своїх учнів;
- вивчити стан уваги, стомлюваності, темп роботи кожної дитини;
- навчитися спостерігати за дітьми, оцінювати їх розвиток під час занять;
- навчитися адаптувати навчальні плани, методики та середовище до специфічних потреб дітей;
- створювати оптимальні умови для спілкування, сприяти налагодженню дружніх стосунків між усіма учнями класу;
- зрозуміти важливість залучення до роботи з дітьми членів їх родин, встановлення з ними партнерських стосунків.

Отже, соціально-педагогічна діяльність вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти вимагає високого рівня підготовленості, професіоналізму, творчості, не тільки володіння педагогічними знаннями, але і здатності застосовувати їх у нестандартних ситуаціях, які часто виникають у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, тобто такого рівня інклюзивної компетентності, який дозволить майбутньому вчителю ефективно здійснювати власну професійну діяльність в умовах спільного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами та їх нормативними однолітками.

Література

1. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К.: 2012. – 308 с.

2. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підруч. / З. М. Шевців. – К.: Центр учбової літератури, 2016. – 248 с.

УДК 378.14

Мартинова Н.О.,
заступник директора з виховної роботи
Іванівського НВК Чугуївського району Харківської області
(м. Чугуїв)

МОНІТОРИНГ УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ІВАІНВСЬКОМУ НВК

З метою аналізу досвіду використання моніторингу в управлінні соціально-педагогічною діяльністю в Іванівському навчально-виробничому комплексі (НВК) Чугуївської районної ради Харківської області було проведено низку заходів,

вивчено: зовнішнє середовище, в якому існує заклад освіти; вивчено внутрішнє середовище навчального закладу; процес організації в гімназії роботи щодо соціально-педагогічної діяльності, а саме проведено знайомство з нормативно-правовою документацією відповідної тематики, що знаходиться в арсеналі гімназії; річний план роботи та іншу внутрішньошкільну документацію; функціональні обов'язки керівника закладу освіти, його заступників, педагогічних працівників (вчителів-предметників, класних керівників, педагога-організатора, практичного психолога, соціального педагога), проведено з ними співбесіди стосовно соціально-педагогічної діяльності як різновиду педагогічної та управлінської діяльності, визначено рівень їх компетентності з означеного питання; проаналізовано результати досліджень щодо проблем соціального розвитку учнівської особистості, що проводились протягом 2016-2017 навчального року в школі в межах всеукраїнського експерименту «Соціально-педагогічне проектування розвитку дитячої особистості», з метою виокремлення проблем, що знаходяться в межах компетенції соціальної педагогіки; проведено співбесіди з учнями різних категорій та їх батьками щодо проблем соціалізації учнів в умовах закладу, реалізації та захисту в гімназії їх прав, свобод та інтересів.

За результатами проведеної роботи виявлено, що Іванівський НВК Чугуївської районної ради Харківської області має статус експериментального закладу. Загальний напрямок навчання в НВК – гуманітарна освіта з широким розвитком творчих здібностей та особистісних якостей учнів.

Навчально-виховний процес включає вивчення дисциплін з таких напрямків: філософського, соціально-педагогічного, соціологічного, політологічного, економічного, історичного, юридичного, культурологічного.

В основу діяльності школи місцевого самоврядування покладено програму «Громадянська освіта в демократичному суспільстві». Реалізації цієї програми сприяють: система громадянської освіти і виховання в закладі, апробація підручників, система правової освіти, діяльність шкільної мерії, запровадження спецкурсів та факультативів «Основи правових знань», «Практичне право», «Основи місцевого самоврядування».

Школа співпрацює з Харківським національним університетом ім. В.Н. Каразіна, Харківським регіональним інститутом Національної академії державного управління при Президентові України, Національною юридичною академією ім. Ярослава Мудрого, Харківським медичним університетом, Харківським національним педагогічним університетом ім. Г.С. Сковороди, Харківським національним університетом радіоелектроніки.

У школі працює музей «Світлиця», завдяки якому школярі виховуються на героїчних сторінках історії, а також археологічний музей, що сприяє знайомству учнів з історією рідного краю.

Планування виховної роботи збалансовано із річним планом роботи школи, відбувається по низхідній зверху вниз з урахуванням побажань класних колективів за результатами діагностичних досліджень, що проводиться двічі на рік (на початку навчального року та наприкінці). Але в окремих випадках спостерігається відсутність взаємопроникненості підрозділів, що не дає системі оптимально функціонувати.

Опитування всіх учасників навчально-виховного процесу, вивчення матеріалів по результатах проведення виховних заходів різного рівня (класних, загальношкільних), вивчення та аналіз планів роботи гуртків та секцій, що працюють у школі, надає можливість зробити низку висновків: у школі оновлено традицію колективом відзначати свята, ювілеї тощо; започатковано традицію самовидання дослідницьких та літературних робіт; у наявності шкільні традиції проведення учнівської науково-дослідницької конференції «Мій внесок у наукову скарбницю країни» в межах реалізації шкільної програми «Обдаровані діти»,

проведення довготривалої акції «Живи, книго!». Учні навчального закладу активно залучаються до участі в різних інтелектуально-творчих турнірах та конкурсах.

Проаналізувавши управління соціально-педагогічною діяльністю, ми прийшли до висновку, що основою соціально-педагогічної діяльності в Іванівському НВК створення умов для соціалізації особистості учня, яке реалізується в програмі «Соціально-педагогічне проектування розвитку особистості». Мета експериментальної роботи – на основі особистісно-орієнтованого підходу створити систему соціально-виховної роботи, спрямовану на соціалізацію учнів з урахуванням потенційних можливостей кожного індивіда, його самоствердження як особистості, включення в суспільне життя школи, села держави. Дана програма включає в себе:

– формування цілісної системи виховної роботи на основі соціально-педагогічного проектування розвитку особистості;

– проведення комплексного моніторингу соціального розвитку особистості;

– залучення до інноваційної виховної системи позашкільних учбових закладів, правових та інших організацій.

Соціально-педагогічна служба брала участь в презентації досвіду роботи гімназії з громадянської освіти та соціального виховання на обласній виставці педагогічних ідей і технологій «Громадянська освіта. Методологія. Теорія. Практика», в науково-методичному семінарі для директорів «Управління навчальним закладом нового типу. Реалії та перспективи». Проблеми соціально-педагогічної діяльності обговорювались на педрадах «Моніторинг досягнень учнів», «Ціннісні пріоритети і орієнтації», «Соціально-педагогічні особливості роботи з обдарованими дітьми», «Корекційно-виховна діяльність класних керівників». Також проводилися педагогічні консиліуми по усім класам.

Був проведений моніторинг учнів за трьома напрямами: психічний, соціальний та духовний розвиток учнів. Отримані наступні результати:

1. Соціально-комунікативна структура: рівень згуртованості – 0,13; рівень інтеграції – 0,51; актив – 69,3%; пасив – 4,8%; ізольовані – 16,4%; відвергнуті – 69,2%; зона ризику – 5,8%.

2. Соціальна активність учнів – 2,15 (вище середнього).

3. Сформованість ціннісних орієнтацій – 1,54 (вище середнього).

4. Недоліки особистісного розвитку – 3,5 (нижче середнього): тривожність – 2,92; імпульсивність – 4,65; агресивність – 3,08; нечесність – 2,9; асоціальність – 2,69; замкнутість – 2,51; невпевненість – 5,41; екстернальність – 3,07; естетична холодність – 3,42.

5. Сформованість ціннісних пріоритетів – 2,7 (в основному сформовані): Я та рідний дім – 2,9; Я і здоров'я – 3,5; Я і мистецтво – 3,2; Я і праця – 1,8; Я і моральні цінності – 2,6; Я і навчання – 2,3; Я і друзі – 3,4; Я і громадянські обов'язки – 3,1; Я і Україна – 3,4.

6. Відношення батьків – 6,48 (незначні відхилення від норми): Прийняття-відчуження – 6,61; соціальна бажаність – 9,23; симбіоз – 4,04; авторитарна гіперсоціалізація – 3,94; виховання «маленького невдахи» – 8,59.

За результатами комплексного моніторингу проводився аналіз проблем і потенційних можливостей як по кожному класу, так і по всьому НВК загалом.

Таким чином, в Іванівському НВК спостерігається намагання створити оптимальне середовище для успішної соціалізації учнівської особистості, про що свідчать і результати вивчення планів виховної роботи, розроблених у закладі. Їх аналіз показує, що в школі існує розвинута система виховних заходів, відстежуються тематичні періоди, робота планується за ними, що дає можливість говорити про створення в межах даного навчального закладу організованого виховного середовища. Отримані результати є свідченням, по-перше, того, що в Іванівському НВК у наявності – комплекс проблем, що необхідно вирішувати з позицій соціальної педагогіки; по-друге, того, що педагогічний колектив даного навчального закладу не

відрізняється достатньою професійною підготовкою у соціально-педагогічному аспекті та в плані соціальної психології; педагогічні кадри, у тому числі, представники адміністративного апарату, потребують спеціальної підготовки.

Проблеми учнівської особистості потребують поглибленого вивчення, у цілому соціально-педагогічний аспект виховання дітей та підлітків у НВК має вдосконалюватися, чому буде сприяти правильне управління соціально-педагогічною діяльністю. На момент випуску учнів із закладу у більшості з них спостерігається сформований рівень соціальної зрілості, достатній для забезпечення автономності особистості та самостійності у тих чи інших сферах життєдіяльності. Даний навчальний заклад у своєму нормативно-правовому арсеналі має всі необхідні документи, якими повинен керуватися навчальний заклад як суб'єкт соціально-педагогічної дії, згідно з чинним законодавством.

УДК: 658(01)+378.4:005

О.О. Маруховська-Картунова,
кандидат філософських наук, доцент,
професор кафедри суспільних наук
(Університет економіки та права «КРОК», м. Київ)

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА: АКТУАЛЬНІСТЬ, МЕТА, ЗАВДАННЯ

Навіть побіжний кількісний та якісний аналізи сучасних зарубіжних та вітчизняних паперових і електронних праць присвячених проблемам тайм-менеджменту дає підстави стверджувати наступне. По-перше, впродовж останніх років помічається їх швидке кількісне зростання, особливо на Заході, що є свідченням ***актуальності*** тематики тез.

По-друге, ці публікації, як втім і електронні праці, можна поділити на три великі групи: a) науково-теоретичні; b) інформаційно-довідкові та c) навчально-методичні. Про це зокрема свідчать і назви самих публікацій: навчально-методичні. Про це зокрема свідчать і назви самих публікацій: К. Годефрой «Досконала система тайм-менеджменту» [1]; Г. Кемпбелл «Тайм-менеджмент: 8 законів тайм-менеджменту» [2]; Р. Дейвіс «Тайм-менеджмент: Як знайти час і мотивацію бути продуктивним і домагатися мети» [3]; С. Гоупі «Тайм-менеджмент: Покрокова інструкція розвитку навички до збільшення продуктивності, зосередженості та припинення зволікань» [4] та багато інших.

По-третє, значна, причому дедалі зростаюча частина західних публікацій друкується російською та українською мовами. Збільшується і кількість публікацій вітчизняних авторів з даної проблематики, щоправда, значна їх частина має, нажаль, переважно компілятивний характер.

По-четверте, серед «повені» нових видань з даної проблематики все більш помітною і зростаючою стає частка саме навчально-методичної літератури. І це цілком зрозуміло, адже з мистецтвом тайм-менеджменту не народжуються – його варто й треба набувати. І допомогти тут здатна лише така навчальна дисципліна як «Тайм-менеджмент», звичайно, за умови наявності професійних викладачів та високоякісного її навчально-методичного забезпечення.

По-п'яте, у сучасній відповідній літературі все ще бракує загальновизнаного визначення поняття «тайм-менеджмент» і навіть тлумачення його сутності й призначення. Так, за Стівеном Прентісом, *«тайм-менеджмент* – це технології управління часом у реальних ситуаціях повсякденного життя, це безліч прикладів, прийомів і практичних рекомендацій, які роблять пропоновані концепції управління

часом наочними і такими, що легко запам'ятовуються» [5, с. 4]. Натомість, інший американський фахівець з цієї проблематики Брайан Трейсі вважає, що *«тайм-менеджмент* – це мистецтво управління не тільки своїм часом, а й життям у цілому». Він порівнює його з сонцем, а всі складові життя людини – сім'я, стосунки з іншими людьми, доходи, заробіток, здоров'я, саморозвиток – це планети, які рухаються навколо нього [6, с. 5-6].

Існує й чимало інших визначень. Однак, у контексті тематики даних тез, найбільший інтерес становить визначення і тлумачення запропоноване російською дослідницею М.О. Реунової: *«Тайм-менеджмент* – це педагогічна технологія, яка дозволяє раціоналізувати час життя студента у відповідності з особистими і навчальними цілями та цінностями» [7, с. 9].

Все вищенаведене підводить до висновку про доцільність і необхідність введення у навчальний процес у ВНЗ хоча б у статусі вибіркової такої навчальної дисципліни, як «Тайм-менеджмент». Її ***основна мета*** має полягати у тому, щоб на основі знань про основні засади сучасного тайм-менеджменту сформувати у студентів знання та навички щодо ефективного застосовування системи планування і управління своїм часом, цілепокладання, самомотивації, самоорганізації та розстановки пріоритетів.

Виходячи з цього, її основні завдання можна сформулювати так: надати студентам ясне і чітке уявлення про теоретичні та практичні засади сучасного тайм-менеджменту; освоїти навички володіння методами організації робочого часу та раціонального використання ресурсів; сформувати навички самостійної, творчої роботи; вміння організовувати свою працю, розвинути здібності породжувати нові ідеї, знаходити нові підходи до їх реалізації; виробити навички самоорганізації, мотивації, цілепокладання, розстановки пріоритетів, делегування повноважень, контролю і оцінки особистих показників діяльності; вибудовувати власну систему ефективності з особистого тайм-менеджменту.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Тайм-менеджмент» студент повинен ***знати:*** 1) ключові поняття, категоріальний апарат, основні принципи, методи, техніки управління часом; 2) основні етапи розвитку управлінської думки в сфері тайм-менеджменту; 3) сутність, функції, складові часу як стратегічного ресурсу організації і людини; 4) основні інструменти організації часу, методи інвентаризації та аналізу власного часу; 5) основи постановки цілей та розстановки пріоритетів, планування, виконання, ухвалення рішень і контролю діяльності; 6) принципи і правила планування часу; 7) способи підвищення власної ефективності; види, правила та помилки самоконтролю.

Водночас у результаті вивчення навчальної дисципліни «Тайм-менеджмент» студент повинен ***вміти*****:** a) узагальнювати та систематизувати основні теоретичні положення та висновки світової наукової думки про тайм-менеджмент; b) аналізувати свої часові витрати та робити хронометраж різних видів життєдіяльності; d) формулювати стратегічні цілі організації та особисті цілі, спрямовані на підвищення організаційної та особистої ефективності; e) застосовувати способи підвищення особистої ефективності та здійснювати програму самовдосконалення; f) використовувати технології планування власного часу, принципи планування поточного дня; g) володіти навичками планування, організації, ухвалення рішень та контролю виконання завдань; h) володіти механізмами визначення ефективності систем управління часом, діючих форм і методів тайм-менеджменту, вивчення кращих вітчизняних практик і зарубіжного досвіду.

З наведеного можна робити наступні ***висновки***. По-перше, впровадження «Тайм-менеджменту» у ВНЗ, хоча б у статусі вибіркової навчальної дисципліни, є конче потрібним і негайним. Це сприятиме формуванню у студентів вищеназваних часових компетентностей та нового способу життя, що у свою чергу неодмінно

призведе до підвищення ефективності їх навчання, а з часом і до креативності та результативності будь-якої їх діяльності.

Література

1. Godefroy Ch. The Complete Time Management System. / Ch. Godefroy. – N.Y.: Positive Club 2016. – 282 p.

2. Campbell G. Time Management: The 8 Laws of Time Management / G. Campbell. – N.Y.: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2017. – 68 p.

3. Davis R. Time Management: How to Find the Time and Motivation to be Productive and Get Things Done. / Russell Davis. –N.Y.: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2017. – 66 p.

4. Gopi S. Time Management: Step by Step Skill. Development Guide to Increase Productivity, Focus and End Procrastination. / S. Gopi. – Nashville (Indiana): Unlimited, 2016. – 58 p.

5. Прентис С. Интегрированный тайм-менеджмент: новые инструменты управления временем для очень занятых людей. / Стив Прентис. [Пер. с англ.]. – М.: Добрая книга, 2007. – 288 с.

6. Трейси Б. Результативный тайм-менеджмент: эффективная методика управлением собственного временем. / Брайан Трейси. [Пер. с англ.]. – М.: СмартБук, 2007. – 79 с.

7. Реунова М.А. Педагогическая технология «тайм-менеджмент» как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета: автореф. дис. канд. … пед. наук: спец. 13.00.01 / Реунова М.А. – Оренбург: Оренбург. гос. ун-т, 2013. – 25 с.

УДК: 348.147

І. В. Мелешко
Національний технічний університет України
«Київський Політехнічний Інститут імені Ігоря Сікорського»

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

На сучасному етапі розвитку освіти іноземна мова є одним із дієвих та оптимальних засобів реалізації інтеграційних процесів. Сучасний ринок праці та більшість роботодавців висувають нові вимоги щодо володіння іноземною мовою майбутнім своїм претендентам та співробітникам. Сьогоднішні випускники вищих навчальних закладів засвоюють не лише відповідну іншомовну техніку, але й одночасно велику кількість позамовної інформації.

Навчання іноземній мові у вищому навчальному закладі поєднує систематизацію та узагальнення мовного, мовленнєвого та комунікативного досвіду, який був набутий студентами на попередніх етапах засвоєння мови та формування комунікативної компетенції необхідної для подальшого навчання за обраним фахом. Швидке поширення інноваційних та інформаційних технологій суттєво змінює організацію навчального процесу у викладанні іноземних мов, сприяє розвитку, має великий освітній та розвивальний потенціал. Поряд з використанням звичних, традиційних методів навчання широко використовуються нові, інноваційні форми навчання, які впливають на формування позитивних якостей особистості та забезпечують використання її творчих можливостей [1]. Інноваційна діяльність істотно змінює та оновлює не лише сам педагогічний процес, а й професійну активність викладачів (створення різноманітних дистанційних навчальних курсів; започаткування нових спільних проектів у галузі викладання іноземних мов;

поширення доступу до можливостей вищої освіти у різних країнах).

Завдяки таким змінам та доступу до сучасних технологій інтенсивно розвивається мовленнєва діяльність студентів, з'являється вміння правильно оперувати необхідними поняттями та застосовувати інформацію, реалізуються можливості науково-дослідницької роботи. Такі нововведення сприяють поліпшенню результативності навчального процесу. Багато провідних вчених та освітян вважають, що інновації у вивченні іноземних мов – це вміле поєднання нових ідей та технологій з комплексом елементів корисного, позитивного та прогресивного у процесі навчання та викладання.

Вищі навчальні заклади розробляють освітні навчальні програми на рівні міжнародних вимог, що є одним з важливих завдань на сучасному етапі модернізації системи вищої освіти в галузі викладання іноземних мов. Згідно з вимогами часу навчання стає більш ефективним і дозволяє:

- оволодіти практичними навичками роботи з інформацією;
- розвивати вміння, що дозволяють обмінюватися інформацією;
- активізувати пізнавальну діяльність студентів [1].

На даному етапі ми можемо стверджувати, що зміни стосуються пізнавальної, комунікативної та особистої сфери у процесі вивчення іноземних мов. Це означає, що інноваційні технології та інформація відіграє велику роль у різних сферах життя суспільства. Новітні технології та вміння працювати з інформацією стають необхідними чинниками не тільки процесу навчання, а й взагалі розвитку та існування суспільства.

Література

1. Коротаева Е.В. Технология обучения в интерактивном режиме Текст. / Е.В. Коротаева // Мир образования образование в мире. – 2003. №4. – С. 132-143.

УДК 378 (063)

А.В. Мешкова,
студентка
(Ніжинський державний університет Ім.Миколи Гоголя)

РОЛЬ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ УЧНІВ

Одним з важливих засобів у роботі з молодшими школярами є використання наочності.

Наочним називається таке навчання, при якому уявлення та поняття формуються у учнів на основі безпосереднього сприйняття досліджуваних явищ або за допомогою їх зображень.

Застосуванням і вивченням методів та засобів наочності займалися такі видатні педагоги: Жан-Жак Руссо, Песталоцці, К.Д. Ушинський, Л. М. Толстой, В.П. Вахтерів, В.О.Сухомлинський та ін.

Сухомлинський підкреслював, що навчати дітей без реалізації принципу наочності неможливо, а, точніше сказати, недоцільно.

Дидактика вважає, що наочність забезпечує зв'язок між конкретним і абстрактним, сприяє розвитку логічного мислення, у багатьох випадках є його опорою.

Великий російський педагог К.Д. Ушинський писав, що знання будуть тим міцніше і повніше, чим більшою кількістю різних органів чуття вони сприймаються.

«Отже, спостереження самих предметів – ось що потрібно для наочності: через порівнювання з баченими нею предметами дитина дістає уявлення і про ті, яких не бачила...», – зазначав В. Водовозов [6, с. 254].

Я.А. Коменський сформулював «золоте правил»" дидактики: «Усе, що тільки можливо, представляти для сприйняття відчуттями: видиме для сприйняття – зором; те, що можна чути, – слухом, запахи нюхом; те, що належить брати на язик, – смаком; доступне огляду – шляхом огляду. Якщо які не-будь предмети зразу можна сприймати декількома відчуттями, нехай вони зразу ж схоплюються декількома відчуттями»[1, с.51].

Засоби навчання – це пристрої, предмети, що використовуються у навчальному процесі.

На сьогоднішній день в школі широко використовуються такі засоби навчання: графічні засоби; діючі моделі; об'єкти навколишнього середовища взяті в натуральному вигляді або препаровані для навчальних; макети і муляжі; прилади для контролю знань і умінь учнів; підручники і навчальні посібники; прилади і засоби для демонстраційних експериментів; комп'ютери; технічні засоби навчання [2].

Метод наочності – це показ учням різноманітних наочних об'єктів – реальних предметів та їх зображень [3, с.285] .

Засоби наочності багаті своїм різноманіттям та призначенням. Всі вони поділяються на дві великі групи: засоби для безпосереднього чуттєвого пізнання; засоби для опосередкованого чуттєвого пізнання.

Навчання дітей молодшого шкільного віку з використанням різних видів наочності відбувається швидше, легше, цікавіше.

Для більш детального вивчення об'єктів і явищ, недоступних для безпосереднього сприймання їх у натурі, вчитель використовує графічні наочні посібники: картини, таблиці, кольорові листівки, роздавальні картки, схеми тощо.

Таблиці і стінні картини мають такі розміри, що зображене на них видно з останньої парти [4,с. 42].

Під час роботи з таблицями, на яких зображені маловідомі дітям предмети або явища, застосовується розповідь учителя [5, с.44].

Вагомий виховний та навчальний ефект дає демонстрування навчальних кіно-, діафільмів, діапозитивів та інших наочних посібників.

Засоби наочності можна використовувати як для всього класу, наприклад перегляд діафільму, так і індивідуально – роздавальні картки, листівки.

Метод наочності втілюється через засоби, а також через актуалізацію чуттєвого досвіду. У дидактиці перший вид називається зовнішньою, а другий – внутрішньою наочністю.

Засоби наочності завжди поєднуються зі словом учителя.

Невміле використання засобів негативно впливають за засвоєння навчального матеріалу.

Навчальна діяльність – провідна для психічного розвитку молодшого школяра.

Основні компоненти структури навчальної діяльності – характерні для неї мета, потреби, мотиви, навчальні ситуації, навчальні дії та операції;

У молодших школярів розвивається широка палітра мотивів навчальної діяльності з перевагою соціальних;

Структура навчальної діяльності складається поступово, відповідно до того, як учні навчаються її виконувати, виробляючи перші вміння вчитися;

Протягом початкового навчання і далі навчальна діяльність вдосконалюється за рахунок ускладнення своїх цілей, задач, а також відповідних їм дій;

Важливими видами діяльності молодшого школяра є праця й гра;

Цілі використання засобів наочності у навчальному процесі молодших школярів визначаються загальними дидактичними цілями етапу процесу навчання і конкретними дидактичними підцілями на кожному з етапів. Засоби наочності повинні завжди поєднуватися зі словом учителя.

Література

1. Історія зарубіжної педагогіки : Тексти для вивчення курсу / В.о. Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя; Уклад. Надія Іванівна Бєлкіна, Євгенія Іванівна Коваленко, Наталія Іванівна Яковець.– Ніжин : Вид-во Ніжин. держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя, 2004.– 286 с.Харламов І.Ф. Педагогіка. – М.: Градарікі, 2005. – 424 с.
2. http://pidruchniki.com/17780604/pedagogika/zasobi_navchannya
3. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Волкова Н.П. – К. : Академія, 2001. – 567 с.
4. Аквилева Г.Н. Натуральные средства обучения и методика работы с ними //Начальная школа. — №12, 2003 — С.42.
5. Подзоров В. И. Природоведение с методикой преподавания: Практикум : Учеб. пособие для пед. уч-щ. – К.: Выща шк., 1990. – 85 с.
6. Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения. / В.И. Водовозов – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – С. 251-256.

УДК 376.1:371.26

О.Р. Миргородська
(Бердянський державний педагогічний університет)

ОСОБЛИВОСТІ БЕЗБАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

В Україні оцінювання навчальних досягнень учнів 1 класів здійснюється без балів. Такий підхід до оцінювання передумовлений особливостями психологічної готовності до шкільного навчання і початком опанування навчальної діяльності молодшими школярами.

Мета нашого дослідження – проаналізувати особливості безбального оцінювання дітей с освітніми потребами.

Психологи виділяють три складові психологічної готовності до шкільного навчання : інтелектуальну, соціальну, особистісну.

Під інтелектуальною готовністю розуміють певний рівень сформованості пізнавальних процесів сприймання, пам’яті, уваги, мислення, мовлення.

До соціальної готовності відносять потребу дитини у спілкуванні з однолітками , вміння підкоряти свою поведінку законам дитячої групи, здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання.

Особистісна готовність охоплює пізнавальну мотивацію та певний рівень сформованості процесів саморегуляції.

Діти з особливими освітніми потребами: діти-інваліди, діти з незначними порушеннями, діти з соціальними потребами, обдаровані діти [1, с. 12].

Діти з особливими освітніми потребами за рівнем сформованості складових психологічною готовністю до шкільного навчання помітно відстають від ровесників з нормальним розвитком. Дітям із затримкою психічного розвитку, з порушення мовленням, дитячим церебральним паралічем, розумовою відсталістю притаманні порушення процесів пізнавальної діяльності – сприймання, пам’яті, мислення. У них неадекватний рівень сформованості самооцінки, недостатня саморегуляція, словесна регуляція дій. В інклюзивному класі діти з особливостями психофізичного розвитку й у частини молодших школярів з нормальним розвитком психологічні компоненти готовності до шкільного навчання можуть бути несформовані або сформовані або сформовані частково. На початковому навчанні, окрім засвоєння пропедевтичних знань знань та умінь з навчальних предметів, має відбуватися розвиток складових психологічної готовності до шкільного життя .

Оцінювати діяльність молодшого школяра, учитель має пам’ятати, що учень не

здатний відокремлювати негативні результати своїх дій і вчинки з позитивною оцінкою для себе. Оцінюючи знання дитини важливо сформувати розуміння, що оцінюється те, що вона зробила, а не її особистість. Щоб учень знав, що вчитель звертаю увагу не на недоліки його зовнішності, не на його вади, а насамперед на його знання, уміння, навички та старання. Забороняється вирішувати у класі «Екран успішності, в якому порівнюється досягнення учнів між собою [1, с. 106-107].

Основними функціями перевірки й оцінювання навчальних досягнень учнів [2 с. 2] є наступні функції.

Діагностична, яка передбачає визначення рівня досягнень окремого учня, виявлення рівня готовності до засвоєного нового матеріалу, що дає вчителеві змогу певним чином планувати й викладати навчальний матеріал, своєчасно надавати необхідну індивідуально допомогу; попереджувати можливі утруднення.

Навчальна полягає у поліпшенні нового матеріалу, його засвоєння, відтворення, застосування, уточнення й поглиблення знань, їх систематизація, удосконалення вмінь і навичок.

Діагностико-коригуюча, що передбачає з'ясування причин, труднощів які виникають в конкретного учня під час навчання, виявлення прогалин у знаннях та вміннях, внесення корективів у діяльність вчителя, спрямованих на усунення цих прогалин.

Стимулююча-мотиваційна, яка покликана розвивати прагнення та поліпшувати свої результати і одночасно формувати позитивні мотиви навчання.

Розвивально-виховна, що полягає у формуванні вміння самостійно і зосереджувано працювати, сприяє розвитку працелюбності, наполегливості, активності, взаємодопомоги та інших якостей особистості.

Робота, яка оцінюється складається з таких етапів: виконання самої роботи, вироблення критеріїв оцінки, оцінка учня власної роботи за заданими критеріями, перевірка учителем та його оцінка за тими ж критеріями роботи учня, порівнювання оцінки вчителя та оцінки учня, з'ясування розбіжностей в оцінці.

Щоб само оцінювання було ефективним, важливо, щоб учень сам вибирав ту частину роботи, яку сьогодні він хочу, щоб перевірив вчитель. Оцінюються насамперед індивідуальні досягнення учня, які відрізняються від інших дітей. Коли вчитель оцінює письмову роботу, то йому потрібно не тільки фіксувати помилки та недоліки, а й усі вдалі місця, щоб заохочувати і змотивовувати учня на майбутню навчальну діяльність.

Для дитини з особливими освітніми потребами вагоміше, ніж для однолітка з нормальним розвитком, коли учитель помічає і заохочує навіть незначні успіхи, таким чином розвиває в неї віру у власні сили та можливості.

Література

1. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К.: 2012. – 308 с.

2. Заєркова Н.В. Індивідуальне оцінювання дітей з особливими освітніми потребами. Технологія портфоліо: метод. посіб. /Наталя Віталіївна Заєркова. – К.:2015. – 42 с.

УДК 351.851:340

В. О. Мирошниченко,
канд. пед. наук, доцент (БДПУ)

ПРАВОВА ОСВІТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У НІМЕЧЧИНІ

Сучасна модель підготовки майбутніх учителів Німеччини за традицією не єдина для всіх 16 регіонів цієї держави. У кожній з них є власна структура навчальних закладів, свої особливості диференційованого підходу в професійній підготовці педагогічних кадрів, що враховують стан загальної освіти у країні та мають свої форми фінансування. Загалом, час навчання у педагогічних ВНЗ Німеччини триваліший, ніж в Україні. Так, середня тривалість навчання в університетах – 14 семестрів, а в галузевих інститутах – більше дев'яти. У ФРН зберігається різнотипність підготовки педагогів, які навчаються в університетах, вищих педагогічних, технічних, спортивних, музичних школах (ВНЗ), академіях мистецтв. Кожному типу підготовки притаманний свій статус, свої терміни навчання, а також якість одержуваної освіти.

Основним типом навчальних закладів, які готують учителів для початкової та головної школи, довго була вища педагогічна школа з терміном навчання 6 семестрів. Наразі все помітнішою є тенденція до інтеграції, і все частіше вищі педагогічні школи входять у систему університетів, які готують близько 20% всіх учительських кадрів. Проте існують і певні педагогічні школи, в яких підготовка вчителів включає: вивчення одного або двох шкільних предметів та методів їх викладання; вивчення основного предмету, визначеного місцевими органами освіти; засвоєння основ педагогічних знань[1].

Сьогодні підготовка вчителів у Німеччині включає два етапи: навчання в університеті (до першого державного іспиту) і дворічну педагогічну практику – рефендарій (до другого, завершального державного іспиту).

Варто додати, що в Німеччині не відбувається підготовки виключно вчителя історії. Студенти вивчають кілька дисциплін. Можливості вибору пари предметів, яку буде викладати педагог, залежать від конкретного місця навчання. У всіх землях можна робити наступний вибір: математика і німецький; малювання, музика і фізкультура; Sachunterricht. Останній предмет – це щось на зразок поєднання природознавства, географії, історії і навіть фізики. У різних землях зміст цього предмета може досить сильно відрізнятися. Але сенс полягає в тому, щоб у межах цього курсу давати школярам загальне уявлення про навколишній світ. Решта предметів, наприклад, іноземні мови, залишаються на розсуд земель [2].

Університетська підготовка майбутнього вчителя складається з трьох компонентів: вивчення 2 – 3 навчальних предметів, які він буде викладати в школі; вивчення педагогічних наук; шкільна практика (яка починає проводитись з першого року навчання).

На процес професійної підготовки майбутніх учителів істотно впливають форми і методи навчання, вибір яких зумовлюють уніфіковані навчальні плани і програми. Особливо ефективними є лекції (акцент, проблемне орієнтування, пояснення, унаочнення), семінари (замаскована лекція, семінар-дискусія, проблемно зорієнтований і дослідницький семінари), а також практичні заняття. Такі форми організації навчального процесу забезпечують високий теоретичний рівень підготовки майбутнього вчителя , глибокі практичні вміння та навички [1].

Під час навчання спеціальних предметів вчителя першої ступені (I) обов'язково вивчають німецьку мову, математику і один предмет на вибір. Вчителі ступенів другого (I і II) можуть вибрати будь-які два предмета, з пропонованих університетом. Чверть всієї навчальної програми займає також вивчення педагогічних і гуманітарних наук, таких як педагогіка, філософія, соціологія, правознавство і

дидактика.

Так, на матеріалах таких педагогічних ВНЗ, як Фрайбургський [5] та Хельденбергський [4] ми бачимо, що окрім власне правознавства, можуть також вивчатись «Освітнє право» та «Права дитини».

Шкільна практика на курсах підготовки вчителів проходить у формі відвідування студентами занять у школі та їх обговорення на заняттях з педагогіки та методики викладання. Університетський етап навчання майбутніх учителів закінчується здачею Першого державного іспиту по 2-3 предметом, що проходить в усній та письмовій формі [3, с. 197]. Тобто, правознавство може і не вивчатись в деяких вишах країни, проте його знання, принаймні тієї складової, яка необхідна у школі передбачається німецьким урядом. Зокрема перший іспит містить в собі запитання із нормативно-правового забезпечення освітньої сфери Німеччини (або певної її землі) та правових засад роботи вчителя.

Проходження другого освітнього ступеня частково впливає і на правову освіту майбутнього вчителя. Так, студент-практикант знайомиться із структурою школою, її законодавчою базою, нормативно-правовим регулюванням роботи вчителя (зокрема його правами та обов'язками); вчитель історії до того ж знайомиться із правами дитини та навчає їм самих школярів. Знання поданих складових правової освіти буде необхідне студенти при складані другого іспиту.

Варто зазначити, що у Німеччині, на відміну від США та Великобританії, педагогічна освіта є обов'язковою складовою для подальшої роботи у школі. Тому особи, які завершили юридичні факультети не зможуть займатись навчальною діяльністю, а отже такий варіант правової освіти щодо Німеччини можна не розглядати, враховуючи вартість та тривалість навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Махиня Н. Система професійної підготовки вчителя у Німеччині: тенденції становлення та розвитку [Електронний ресурс] / Н. Махиня. – Режим доступа: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_30/

2. Подготовка учителей в Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.cleverinvest.net/news/71-podgotovka-uchitelej-v-germanii

3. Саксе М. Базовая подготовка учителей истории в Баварии в начале XXI века: новые подходы, трудности и пути дальнейшего развития / М. Саксе // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 4 (41). – С. 194-201

4. Pdagogische Hochschule Heidelberg [Electronic resource]. – Access mode: http://www.ph-heidelberg.de

5. Pdagogische Hochschule Freiburg [Electronic resource]. – Access mode: https://www.ph-freiburg.de/home.html

УДК 376:373

Я.В. Морозова
(Бердянський Державний педагогічний університет)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Актуальність теми полягає в тому, що на сучасному етапі, число дітей з розумовими, психічними та фізичними вадами, зростає в швидкому темпі. У зв'язку з цим, відбувається реформування навчальних закладів, з метою формування нової системи освіти, яка орієнтується на інтереси, задоволення та потреби дитини,

відповідно до її індивідуальних особливостей.

Проблему особливостей організації інклюзивного навчання в загальноосвітній школі, освітлено у роботах таких учених як Н. Заєркова А. Колупаєва, А. Трейтяк,З. Шевцівта інших.

А. Колупаєва зазначає, що інклюзивне навчання – передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [1, с. 13].

К. Пінюгіна виокремлює основні завдання інклюзивного навчання:

- здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня в середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти;
- забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх здібностей;
- створення освітньо-корекційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів із особливостями психофізичного розвитку;
- створення позитивного мікроклімату в загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування дітей із особливими освітніми потребами з іншими учнями;
- забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами [2, с. 2].

Для отримання освіти дітьми з обмеженими можливостями, у класі разом із нормальними дітьми, потрібні спеціальні умови, які забезпечать ефективне навчання, розвиток та виховання, але у той же час не заважатимуть навчанню інших нормальних дітей.

З. Шевців поділяє умови, які повинні відповідати можливостям і потребам усіх дітей:

- *Педагогічні умови* включають в себе використання спеціальних освітніх модифікованих програм, підручників, навчальних посібників і дидактичних матеріалів, спеціальних технічних засобів навчання колективного та індивідуального користування, надання послуг асистента (помічника) і адаптованих методів навчання і виховання, які надають необхідну допомогу.
- *Психологічні умови* передбачають створення: толерантного освітнього середовища;емоційно наповненого освітнього середовища; використання стимулів, котрі підвищують пізнавальну активність молодших школярів в інклюзивному клас; виявлення особливостей характеру у дітей з особливими освітніми потребами, причин утруднення у здійсненні пізнавальної діяльності, спілкування і взаємодії в колективі молодших школярів.
- *Соціальні умови*, які забезпечення доступу у будівлі організацій, що здійснюють освітню діяльність, безперешкодне переміщення у самій школі та інші умови, без яких неможливе або утруднене освоєння освітніх програм [3, с. 87].

У школах з інклюзивними класами, навчання відбувається за типовими навчальними планами, програмами, підручниками та посібниками для загальноосвітніх навчальних закладів, які затвердженні Міністерством освіти і науки України.

М. Віднічук визначив, шляхи розвитку інклюзивної освіти в Україні: удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази, створення умов для безперешкодного доступу до навчальних закладів, починаючи з дошкільних, збереження єдиного освітнього простору, приведення системи освітньої роботи у відповідність до потреб дитини, сім'ї, відповідна підготовка педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку [4, с. 26].

Отже, впровадження у загальноосвітніх навчальних закладів, інклюзивних класів, допоможе дітям з особливими потребами адаптуватися до типових життєвих ситуацій, позбутися почуття ізольованості, відчуження, сприяє зникненню

соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, вчить учнівський колектив спілкуватися та працювати разом, формує в них почуття відповідальності за товаришів, які потребують не лише допомоги, а, насамперед, – прийняття та визнання.

Література

1. Віднічук М. А. Інклюзивна освіта: наукові засади, проблеми та перспективи впровадження в загальноосвітній навчальний заклад: інф.-метод. бюлетень / М. А. Віднічук. – 2011. – №2. – С. 109.

2. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К., 2012. – 308 с.

3. Пінюгіна К. Про організацію впровадження інклюзивної освіти в навчально-виховний процес: психологічний аспект. / К. Пінюгіна, В. Ляхова. – Миколаїв, 2011. – 64 с. – (МОІППО).

4. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підруч. / З. М. Шевців. – К.: Центр учбової літератури, 2016. – 248 с.

УДК 37.015.3

Л.М.Навозняк,
викладач
(ВСП «Рівненський коледж НУБіП України»)

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ

Постановка проблеми. Сьогодні проводиться багато досліджень і нагромаджено вагомий досвід щодо удосконалення навчання і навчальної діяльності студентів коледжу. Оновлення методів викладання і організації освітнього процесу необхідне для вирішення головного педагогічного завдання – активізації пізнавальної діяльності студентів і зближення їх самостійної роботи з дослідницькою роботою.

Метою статті є виявлення основних аспектів використання проблемного методу навчання у формуванні професійної компетентності студентів коледжу.

Виклад основного матеріалу. Освіта все більше орієнтується на творчу ініціативу, самостійність, мобільність майбутніх спеціалістів, що вимагає якісно нового підходу до формування майбутнього фахівця та його професійної компетентності.

Професійна компетентність є інтегративною якістю особистості, яка визначає здатність фахівця розв'язувати професійні проблеми і завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності з опорою на наявні особистісні якості: знання, уміння, навички, життєвий досвід, здібності, цінності та нахили, представлені у вигляді сукупності компетенцій.

У структурі професійної компетентності доцільно виділити компоненти, що відображають як важливі для професійного становлення фахівця якості особистості, так і сформованість знань, умінь та навичок майбутньої професійної діяльності: мотиваційно-ціннісний, операційно-когнітивний, емоційно-вольовий.

Навчальний процес у коледжі не може зводитись до простої схеми: передача-прийом інформації, хоча такий метод викладання приводить до скорочення часу навчання. Головна функція навчального процесу – методологічне, ідейне формування фахівця, оволодіння ним процесу розвитку науки, виховання творчого мислення студентів, прищеплення вміння вільно застосовувати знання, тобто

використання компетентнісного підходу у навчанні.

При формуванні професійної компетентності студента коледжу повинні використовуватися інноваційні, активні методи, зокрема проблемний метод навчання.

Проблемне навчання – це організований викладачем спосіб активної взаємодії студента з проблемно-представленим змістом навчання, у ході якого він залучається до об'єктивних протиріч наукового знання та способів їхнього розв'язання, навчається мислити, творчо засвоювати знання. Тобто, проблемне навчання ґрунтується не на передачі готової інформації, а на отриманні певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних і практичних проблем.

Структура методу проблемного вивчення матеріалу включає в себе такі етапи: створення проблемної ситуації; формулювання проблеми; висунення гіпотез; перевірка висунутих гіпотез; аналіз результатів перевірки гіпотез; висновок і узагальнення; повернення до проблемної ситуації.

Таке навчання передбачає проблемне викладання, тобто створення системи послідовних проблемних ситуацій і управління процесом їх вирішення, а також проблемне учіння – особливу форму творчої навчальної діяльності студентів щодо засвоєння знань і способів діяльності з наявністю аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем і їх розв'язання шляхом висунення припущень, обґрунтування і доведення гіпотез[3].

Важливим компонентом проблемного навчання є проблемна ситуація – ситуація, для вирішення якої студент або колектив мають знайти й застосувати нові для себе знання чи способи дій. Проблемні ситуації створюють різними шляхами: через зіткнення студентів із явищами, фактами, які потребують теоретичного обґрунтування; використання навчальних і життєвих ситуацій; через постановку дослідницьких завдань; спонукання до аналізу звичних фактів і явищ [1].

Рівні проблемного навчання залежать від змісту навчального матеріалу (можливість створити проблемні ситуації, диференційовані за ступенем складності) і типу самостійних дій студента. За цими ознаками фахівці правомірно виділяють чотири проблемності:

1. Рівень, що обумовлює репродуктивну діяльність;
2. Рівень, що забезпечує застосування набутих знань у новій ситуації;
3. Репродуктивно-пошуковий рівень;
4. Креативний рівень.

Сучасна наука розрізняє два види проблемних ситуацій: педагогічну, яка створюється за допомогою питань викладача; психологічну – без допомоги викладача, на рівні індивідуальності студента (пізнавальна потреба, яка спонукає людину до інтелектуальної діяльності застосовуючи творчі здібності та досвід). У зв'язку з викладеним проблемна ситуація породжується навчальною чи практичною ситуацією, яка містить дві групи елементів: дані (відомі) і не дані, нові (невідомі) елементи.

Отже, проблемна ситуація означає стан інтелектуального утруднення, при якому людина відчуває потребу вийти з труднощів, вирішити їх. Тому проблемна ситуація є одним з головних засобів активізації навчальної діяльності студентів коледжу та найчастіше виникає тоді, коли є кілька варіантів розв'язання за умови обмежених вихідних даних.

Проблемне навчання змінює мотивацію пізнавальної діяльності: провідними стають мотиви пізнавально-спонукальні (інтелектуальні) [1]. Проблема викликає внутрішню зацікавленість студента, що стає чинником активізації навчального процесу та ефективності навчання. Пізнавальна мотивація спонукає людину розвивати свої нахили і здібності, зумовлює перебудову сприйняття, пам'яті, мислення, переорієнтацію інтересів тощо[2, с.178].

Якість проблемного навчання залежить не лише від того, як викладач

обізнаний з інформацією, а й від його участі в розвитку науки. Результати його наукових пошуків на навчальних заняттях підвищують інтерес студентів до предмета, активізують їх мислительну діяльність.

Висновки. Перевагою застосування проблемного навчання є те, що воно змінює мотивацію пізнавальної діяльності (провідними стають пізнавально-інтелектуальні мотиви), сприяє формуванню творчої особистості майбутніх фахівців та й загалом формує здатність приймати обґрунтовані рішення в нестандартних ситуаціях.

Література

1. Педагогіка вищої школи. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://pidruchniki.com/12631113/pedagogika/problemne_navchannya_vischomu_navchalnomu_zakladi
2. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с. (Альма-матер).
3. Якубовська С. Застосування проблемного методу у підготовці майбутніх науково-педагогічних працівників технічного ВНЗ/ С.С. Якубовська // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 1. – С. 253-255.

Дмитро Назімов,
студент 6 курсу факультету фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти (БДПУ)

ЛЕКЦІЯ ЯК ОСНОВНА КАТЕГОРІЯ ДИДАКТИКИ

Дидактика як система будується на основі категорій і понять, які не лише мають свою структуру, а й взаємодіють між собою за принципами теорії систем. Різні за сутністю, вони утворюють цілісну систему теорії освіти і навчання. Дидактичні категорії – найбільш загальні і фундаментальні поняття, які відображають суттєві властивості і відношення навчального процесу.

У процесі розвитку дидактичної науки і пізнання змінюється роль і місце окремих категорій, які збагачуються новим змістом. Визначення основних елементів категоріального апарату дидактики дає змогу розкрити логіку її розвитку, закономірного перетворення її основних понять.

До основних категорій дидактики належать навчання, освіта, самоосвіта, викладання, учіння, навчальна діяльність, дидактичні закономірності, принципи, процес навчання і його компоненти (цілі, завдання, зміст, форми, методи, засоби, результати навчання), знання, навички, уміння, пізнавальна активність, мотивація учіння, пізнавальні інтереси і потреби, об'єкт і суб'єкт пізнання.

Методи навчання – упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань. Це специфічні форми руху змісту навчальної інформації від її джерела до свідомості учня. За зовнішніми формальними ознаками вони можуть бути словесними (бесіда, розповідь, лекція, робота з книгою, пояснення тощо), наочними (демонстрування, ілюстрування, спостереження), практичними (вправи, лабораторний дослід, експеримент). Правильний добір методів відповідно до цілей і змісту навчання та вікових особливостей учнів сприяє розвиткові їхніх пізнавальних здібностей, засвоєнню вмінь і навичок використовувати здобуті знання на практиці, готує учнів до самостійного здобування знань, формує їхній світогляд.

Основними формами організації навчального процесу у вищій школі є лекції, семінарські, лабораторні, практичні заняття, самостійна робота студентів, позааудиторна (виробнича) практика. Головною ланкою дидактичного циклу є

лекція (лат. lectio – читання) – систематичне, наукове і послідовне викладення навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмету, методів науки, що зґявилася у Стародавній Греції і набула розвитку в Стародавньому Римі і в середні віки. Лекції бувають навчальними (одна з основних форм навчального процесу й один з основних методів викладання у ВНЗ) і публічними (одна із основних форм пропаганди й поширювання політичних і наукових знань).

Для сучасного етапу розвитку освіти в Україні характерні інтенсивні пошуки нового в теорії та практиці навчання. Триває процес апробації нових активних форм і методів, що активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів [1; 3; 5; 6].

Методичні питання класифікації лекцій, етапів їх підготовки та проведення були висвітлені у дослідженнях низки педагогів. Особливої уваги заслуговують наукові праці Л. Мацько, А. Хуторського, А. Петровського, А. Столяренка, Т. Галушко, В. Фокіна та ін.

Однак потребує додаткового висвітлення наукове дослідження проблеми особливостей лекційного методу у вищих навчальних закладах. Це і є предметом нашого дослідження. Основними методами, що використані у нашому дослідженні, є описовий, статистичний, структурного і функціонального аналізу.

Основна мета лекції – дати систематизовані основи наукових знань із навчальної дисципліни, розкрити стан і перспективи прогресу в конкретній галузі науки і техніки, сконцентрувати увагу на найбільш складних і вузлових питаннях [2, с. 36].

Дидактичні цілі лекцій: повідомлення нових знань, систематизація й узагальнення накопичених, формування на їхній основі ідейних поглядів, переконань, світогляду, розвиток пізнавальних і професійних зацікавлень [2, с. 36].

Загальний структурний каркас будь-якої лекції – формулювання теми, повідомлення плану і літератури, яку рекомендовано для самостійної роботи, а потім – чітке дотримання плану [4, с. 121].

Суттєвими перевагами лекції є такі: лекція дає можливість реалізувати одну зі стрижневих ідей гуманної педагогіки (творча співпраця педагога зі студентами, спільна емоційна взаємодія); лекція активізує мисленнєву діяльність студентів; у лекції акумульовано великий обсяг наукової інформації з урахуванням новітніх досягнень тієї чи тієї науки; у процесі читання лекції можна врахувати специфіку професійної підготовки студентів, їхні інтереси; зміст лекції, процес читання містять у собі значні виховні можливості з погляду розвитку інтелекту студентів, формування морально-духовних якостей, культури спілкування, становлення професійної культури майбутніх фахівців; лекція вирізняється своєю економічністю: за порівняно короткий час можна отримати значний обсяг наукової інформації; участь студентів у педагогічному дійстві, яке називається лекцією, є корисною школою для тих, хто у майбутньому буде займатися науково-педагогічною діяльністю; лекція слугує своєрідним дороговказом для студентів, компасом у неосяжному морі наукової інформації; лекція незамінна, коли має місце дефіцит літератури [2, с. 58].

Варто назвати і певні типові недоліки лекції: інформація, яку подає викладач, спрямована, в основному, на слухову памґять студента; великі потоки слухачів (понад 50) позбавляють викладача можливості ефективно управляти розумовою діяльністю студентів; студенти молодших курсів слабо володіють методикою і технікою сприймання змісту лекції та конспектування; лекція певною мірою привчає студента до пасивного привласнення чужих думок, не стимулює тягу до самостійного навчання, не забезпечує індивідуального, диференційованого підходу до навчання [2; 4].

Таким чином, лекція – усний виклад великого за обсягом, складного за логічною побудовою навчального матеріалу, її практикують у старших класах. Лекції читають на визначені теми. Наприклад, про життєвий і творчий шлях письменника

– з курсу літератури; з історії – на теми, присвячені аналізу причин та наслідків важливих історичних подій; з природничих дисциплін – на теми, які потребують розкриття сутності певних теорій тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998.

2. Галушко Т. Є. Лекція у вищій школі / Т. Є. Галушко. – К. : Вища школа, 1971.

3. Мацько Л. І. Риторика : навчальний посібник / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003.

4. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / за ред. О. Г. Мороза. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2001.

5. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. В. Петровского. – М. : Изд-воМГУ, 1986.

6. Хуторской А. В. Эвристическое обучение : Теория, методология, практика / А. В. Хуторской. – М. : Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

УДК [371.134:373.3] [159.955:37.013]

М.М. Нестеренко,
аспірантка Бердянського державного педагогічного університету

СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В СТРУКТУРІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Педагогічна діяльність вимагає компетентного та нестандартного розв`язання ситуацій, пов`язаних із навчанням та вихованням молодших школярів, які неможливо вирішити за допомогою лише методичних норм або знайомого алгоритму дій. Це є сферою прояву творчих можливостей учителя та гнучкості мислення. Тож важливим завданням фахової підготовки є формування й розвиток педагогічного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Механізм функціонування мислення як психічної здатності особистості досліджували Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Тихомиров та інші вчені; сутність професійного мислення вчителя у структурі його педагогічної діяльності розкрито О. Акімовою, Г. Баллом, М. Кашаповим, Ю. Кулюткіним, А. Марковою, Л. Мітіною, В. Сластьоніним, Г. Сухобською, О. Цокур, Л. Фрідманом та ін.; проблемі формування та розвитку різних видів педагогічного мислення вчителя початкової школи присвячено наукові роботи Т. Байбари, Л. Джелілової, Л. Коваль, М. Марусинець, О. Митника, Л. Ткаченко тощо.

Мета статті – розкрити сутність педагогічного мислення майбутнього вчителя в структурі його професійної підготовки до моделювання уроку в початковій школі.

У сучасній психологічній теорії мислення визначається як психічна здатність особистості до відображення об`єктів дійсності в їх властивостях і зв`язках, в результаті якого формується інтелект особистості (Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонтьєв та ін.). Якщо ж мова йде про подібну розумову діяльність учителя, про його практичне, продуктивне професійне мислення, тоді ми можемо назвати його педагогічним мисленням.

Учені, які присвятили свої дослідження означеній проблемі, розуміють поняття професійного педагогічного мислення як: здатність особистості використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); процес виявлення вчителем зовнішньо не заданих, прихованих властивостей педагогічної

діяльності в ході порівняння і класифікації ситуацій, усвідомлення в них причинно-наслідкових зв'язків (Л. Коваль); здатність учителя генерувати різні ідеї щодо забезпечення ефективності навчально-виховного процесу в закладі освіти (О. Митник); специфічну розумову діяльність учителів, у процесі якої в їхній психіці відбувається відбиття та творче перетворення педагогічних ситуацій (Л. Ткаченко).

Спираючись на ці визначення ми розуміємо, що педагогічне мислення – це важлива характеристика особистості вчителя початкової школи, яка дозволяє йому ефективно оперувати методичними фактами та практичним досвідом з метою оптимального розв`язання професійних завдань.

З цієї позиції виходить, що розвиток педагогічного мислення має ключове значення для сучасного фахівця, адже будь-яка творча діяльність (а моделювання уроку – це творчий процес створення об`єктивно нового продукту) потребує відповідного ступеню розвитку цієї психічної здатності особистості.

Проведений О. Акімовою аналіз стану підготовки майбутніх учителів свідчить про те, що студенти часто не здатні самостійно вирішувати педагогічні проблеми, бачити нестандартні способи їх розв`язання, відходити від шаблону, актуалізувати механізми професійного самовдосконалення [1]. Це свідчить про низький рівень розвитку педагогічного мислення.

Натомість, згідно з сучасними освітніми тенденціями, українська школа потребує фахівців із високим інтелектуально-творчим потенціалом. Посилення інтелектуальної складової підготовки особистості вчителя початкової школи (до якої належить педагогічне мислення) розширює ресурсні можливості педагога, які допомагають йому орієнтуватися у незнайомих умовах. Особливо важливо це для щоденної діяльності з моделювання уроку, складність якої полягає в її прогностичному та конструктивно-перетворюючому характері, адже педагогічне мислення безпосередньо пов'язане з розумінням кожної навчальної ситуації, яка виникає або має виникнути.

Процес моделювання і проведення уроку, на нашу думку, вимагає *оперативності* (швидке прийняття оптимальних методичних рішень з арсеналу знайомих або їх пошук), *гнучкості* (відходження від звичних стереотипів педагогічної діяльності), *креативності* (творче експериментування, новаторство), *прогностичності* (урахування вихідних умов моделювання та усвідомлення можливих наслідків) мислення. Тому актуальність проблеми його розвитку в майбутніх учителів початкової школи не викликає сумнівів.

Звісно, неможливо забезпечити однаковий розвиток професійного педагогічного мислення у всіх студентів протягом навчання у ВНЗ. Виходячи з цього, М. Марусинець виділяє наступні його рівні. Р*епродуктивний* – фіксація і констатація педагогічних фактів, без уміння оперативно використовувати теоретичні знання; наявність вміння робити й узагальнювати за спільними ознаками, але без здатності пояснювати й обґрунтовувати свої дії. *Частково-творчий* – уміння розпізнавати явища, описувати й пояснювати їх індуктивно й дедуктивно, приймати правильні рішення не лише в типових, але й у дещо змінених умовах; недостатньо розвинена здатність до прогнозування і передбачення. *Творчо-перетворювальний* рівень характеризується творчими здібностями, вмінням «бачити» і кваліфіковано вирішувати проблеми, знаходити оригінальні способи розв`язання педагогічних задач [4].

Для педагога з розвиненим педагогічним мисленням, вважає Л. Джелілова, є характерним прагнення до навчально-професійних досягнень (мотиваційний компонент); високий загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості; системність, значний обсяг професійних знань і умінь (змістовно-операційний компонент); адекватність дій самооцінки й самоконтролю результатам вирішення завдань (рефлексивнй компонент) [2].

Педагогічне мислення уособлює рівень розвитку розумових, пізнавальних,

творчих і пошуково-дослідницьких здібностей особистості, його операційно-технологічних умінь, здатності знаходити шляхи розв`язання будь-якої проблемної ситуації. Це є невід`ємним компонентом професійної компетентності поряд із її змістовою та технологічною складовими. Більш того, саме педагогічне мислення дозволяє ефективно оперувати змістом цих компонентів у процесі моделювання уроку. Таким чином, вбачаємо необхідним приділяти достатню увагу його розвиткові в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акімова О.В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : автореф. дис… докт. пед. наук / Ольга Вікторівна Акімова. – Тернопіль, 2010. – 44 с.

2. Джелілова Л.Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис… канд. психол. наук / Лілія Рефіківна Джелілова. – О., 2008. – 19 с.

3. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти : технологічний підхід : монографія / Людмила Коваль. – Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2011. – 330 с.

4. Марусинець М. Професійне мислення вчителя: рефлексивний аспект / Мар`яна Марусинець // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : збірник наукових праць / за ред. В.І. Судакова. – К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – 2014. –№ 2 (23). – С. 161-167.

5. Митник О. Розвиток педагогічного мислення та педагогічної техніки у межах внутрішньо шкільної методичної роботи / Олександр Митник // Учитель початкової школи. – 2016. –№ 7. – С. 23-27.

6. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под. ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1990. – 104 с.

7. Ткаченко Л.І. Формування критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : автореф. дис… канд. пед. наук / Людмила Іванівна Ткаченко. – К., 2015. – 22 с.

УДК 378.126:378.147

О.І. Нефедченко,
аспірантка кафедри педагогіки
Сумський державний педагогічний університет

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

Проблема розвитку й використання людського потенціалу останнім часом набуває все більшої актуальності. Сучасна особистість має ґрунтовно підготуватися до самостійного життя в складних і суперечливих умовах сьогодення. Об'єктивно висуваються високі вимоги до мобільності, ініціативи, комунікативності, діловитості людини, до її впливу на різноманітні сторони постіндустріального суспільства.

Самореалізація – складний вид діяльності, де формуються такі особистісні новоутворення, як здатність обирати ціль, проектування методу досягнення цієї цілі, організація діяльності. В словнику надається опис цієї дефініції як «збалансоване і гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних і особистісних можливостей» [2].

Американський психолог К. Роджерс стверджував, що дисбаланс між реальністю та ідеальним образом, який вигадала для себе людина, призводить до незадоволеності собою, дискомфорту, що недає особитості розвиватися. Тому

потрібно допомогти людині полюбити та розкрити себе як неповторну, незалежну, привабливу особу. Щоб забезпечити конструктивні зміни особистості, К. Роджерс виокремлює три основні умови гуманізації будь-яких стосунків: конгруентне самовираження у спілкуванні з іншими, безоціночне позитивне сприйняття іншої людини, активне емпатичне слухання співрозмовника.

Видатний вчений А. Маслоу дійшов висновку, що необхідно ставити перед кожною особистістю завдання реалізувати себе як творчу, неординарну, розумну людину, яка може стати тим, ким сама забажає.

Досліджуючи структуру функції самореалізації особистості, можна виокремити наступні її суттєві характеристики: самостійність – здатність до планування, регулювання цілеспрямованості своїй діяльності; свобода – здатність особистості до автономної поведінки; творчість – здатність до концентрації творчих зусиль, креативності в діяльності.

Якості, які необхідні для формування особистісної самореалізації і розкриття творчих здібностей, потрібно розвивати в комплексі, який включає: 1) творче, дивергентне мислення. Це означає, що на одне питання може бути декілька правильних відповідей. 2) здатність до обоснованому ризику. Вона звязана зі здатністю особистості реалізувати свій потенціал; 3) воля та працезатність. 4) вміння співпрацювати. 5) мотивація досягнення повязана з позитивним емоційним станом, намаганням людини досягти успіху.

Таким чином, освіта як джерело необхідних знань, вмінь та навичок надає можливість кожної особистості оволодіти ними та піднятися на вищій етап професійної діяльності, де кожній людині надається можливість самореалізації та прояву її творчих здібностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лазарєв М.О. Педагогічна творчість/ М. Лазарєв. – Суми; СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2016. – 294 с.

2. A Comprehensive Dictionary of psychology and psychoanalytical terms: a guide to usage / ed. by B. Horall. – New York ; London ; Toronto, 1958. – 488 p.

3. Maslow A. Self-actualization and beyond / A. Maslow // Challenges of humanistic psychology. – New York : McGraw-Hill, 1967. – 286 p.

4. Maslow A. The father reaches of human nature / A. Maslow. – New York : Viking Press, 1971. – 230 p.

5. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client – centered framework / C. Rogers // Psychology : A Study of a Science. – 1959. – Vol. 3. – P. 184–256.

Т. В. Ніконенко,
старший викладач кафедри початкової освіти
(Бердянський державний педагогічний університет)

СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Суттєві перетворення суспільного життя сприяють змінам у системі освіти щодо формування особистості майбутнього фахівця, здатного самостійно і вільно орієнтуватися в інноваційній діяльності. Цілком природнім є виникнення інтересу до підготовки магістрів початкової освіти, підвищення уваги до їх розвитку, формування педагогічної майстерності і компетентності. Оскільки саме педагогічна діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і посідає одне з провідних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості та духовної

культури українського суспільства.

Дослідженням питань організації фахової і професійної підготовки магістрів займаються Н. Батечко, О. Єременко, Л. Коваль, В. Ликова, В. Осадчий та ін.; історичним аналізом становлення вищої освіти – С. Вітвицька, Т. Жижко, С. Павлюк, та ін.; розвитком професіоналізму викладача вищої школи та його фахової майстерності – А. Алексюк, Н. Гузій, О. Дубанесюк, В. Лозова, М. Супрун, Л. Хоружа, Д. Чернілевський та ін.; формуванням педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури – С. Чорна. Проте попри значну кількість напрацювань недостатньо досліджень щодо сучасного етапу професійної підготовки магістрів початкової освіти в умовах педагогічних ВНЗ.

Мета статті – розкрити особливості професійної підготовки магістрів початкової освіти в умовах педагогічних ВНЗ.

Становлення і розвиток магістратури на сьогодні є одним з найважливіших напрямів оновлення системи вищої професійної освіти в контексті забезпечення спеціалізованої фундаментальної підготовки висококваліфікованих науково-дослідницьких та педагогічних кадрів. Саме цей інститут має виконувати такі основні функції як: *освітню*, що передбачає оволодіння студентами знаннями, які необхідні для успішного виконання певних видів професійної діяльності; *науково-дослідну*, спрямовану на освоєння дослідницької діяльності в сфері наукового знання; *професійну*, що передбачає підготовку до педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі [2, с. 250].

Основними компонентами професійної підготовки майбутніх магістрів є: «… знання предметної галузі, володіння іноземною мовою, комп'ютерна грамотність. Навчання в магістратурі спрямоване на підготовку випускника, здатного кваліфіковано вирішувати наукові завдання в конкретному професійному напрямку і до педагогічної діяльності за цим напрямком (викладач ВНЗ III-IV рівнів акредитації). Магістерська підготовка передбачає проведення наукових досліджень, результати яких можуть бути опубліковані або освітлені на конференціях і семінарах» [1, с. 185].

Магістратура робить вищу освіту більш привабливою і конкурентоспроможною у світі, а також дозволяє кожній країні розробляти і реалізовувати свої наукові стратегії в боротьбі за розум, імідж, ресурси.

Для того, щоб поповнити сучасні ВНЗ висококваліфікованими науково-педагогічними кадрами, здатними задовольнити низку вимог нової епохи до постаті викладача, потрібно з урахуванням цих вимог, необхідних особистісних характеристик і обов'язкових компетенцій визначити основні умови організації навчально-виховного процесу в системі магістерської підготовки [4, с. 78].

Завдання магістратури – виробити у фахівця універсальний підхід до конкретної професійної діяльності. Освітня програма підготовки магістрів завершується підсумковою атестацією, включаючи захист магістерської роботи. Ступінь магістра фіксує освітній рівень, спрямованість отриманої освіти на науково-дослідницьку та науково-педагогічну діяльність, наявність умінь та навичок, необхідних науковцю-початківцю або викладачу. Бакалаврат забезпечує загальні знання і навички, які потім заглиблюються на рівні магістратури. Діада «бакалаврат-магістратура» дозволяє гнучко й оперативно налаштувати підготовку на рівні магістратури під актуальні потреби [3, с. 87].

Разом з тим при підготовці магістрів початкової освіти в педагогічних ВНЗ України виникає низка проблем, серед яких необхідно згадати низьку якість практичної підготовки, слабкі зв'язки навчальних закладів з роботодавцями і, як наслідок, – недостатня працевлаштованість випускників. Так, потребує вдосконалення магістерський педагогічний процес, в якому майбутній викладач, навчаючись, відчув би себе повноцінним педагогом, отримав велику зацікавленість у

професійному зростанні, упевнюючись у тому, що за успішної своєї діяльності він може просунутись у професійному статусі чи по службі.

Аналіз чинних навчальних планів, програм, більшості підручників і посібників, що використовуються під час підготовки магістрів початкової освіти, засвідчив недостатню відображеність у них питань сутності та специфіки професійної праці викладача, вимог до його особистості та педагогічної діяльності, закономірностей і шляхів професійно-педагогічного зростання, самовдосконалення, зорієнтованих на досягнення педагогічної майстерності та професіоналізму.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що професійна підготовка магістрів початкової освіти у вищих педагогічних закладах України посідає особливе місце серед пріоритетних завдань сучасної освіти, оскільки вона спрямована на формування особистості-викладача, що залишається головною дійовою особою її модернізації. Проте в українській вищій школі ще не вироблений єдиний підхід до цілей, змісту і технології реалізації магістерських програм. Наразі вже очевидно, що вони покликані забезпечувати не лише професійну та науково-дослідну, а й психолого-педагогічну та морально-етичну підготовку майбутніх наставників студентства. Ураховуючи значущі напрямки реформування вищої школи, актуальною стає проблема створення нової теоретико-методологічної бази професійної підготовки магістрів початкової освіти в умовах педагогічних ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Жигірь В. І. Професійна педагогіка: навч. посіб / В. І. Жигірь, О. А. Чернєга; за ред. М. В. Вачевського. – К.: Кондор, 2012. – 336 с.
2. Коваль Л. В. У пошуках нової концепції підготовки магістрів початкової освіти : методика початкового навчання математики у вищій школі / Л. В. Коваль // Матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. [«Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи»], (Одеса, 15-16 вересня 2016 р.). – Харків : Вид-во «Ранок», 2016. – С. 249–251.
3. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. [2-ге вид. допов. і переробл.] / Світлана Іванівна Стрілець – Чернігів: Видавець Лозовий В. М., 2015. – 544 с.
4. Супрун М. В. Формування основ професіоналізму майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки : дис … канд. пед. наук: 13.00.04 / Супрун Майа Володимирівна. – Луцьк, 2012. – 246 с.

УДК 378.011

В. М. Носаченко,
канд. пед. наук
(ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»)

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ЗАСВОЄННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Основною пріоритетною педагогічною умовою формування у майбутніх учителів професійної компетентності вважаємо забезпечення позитивної мотивації до засвоєння змісту навчального матеріалу. Вона визначається як одна з необхідних умов формування професійної компетентності студентів вищого педагогічного навчального закладу, оскільки є необхідним чинником успішного навчання. Прийняття цілей фахової підготовки, усвідомлення їх важливості та професійної значущості має вагомий вплив на мотивацію навчально-пізнавальної діяльності студентів [2, 4, 5, 6].

Акцент на формування мотивації зроблений із тих міркувань, що мотивація є необхідною умовою переходу від пасивного володіння географічними знаннями, уміннями й навичками до активного їх застосування. На сьогодні студенти повинні усвідомити, що географічна грамотність, зокрема картографічна, необхідна кожній людині: карти відтворюють просторове зображення явищ, дають змогу визначити координати, довжини, площі, висоти, об'єми об'єктів, показують взаємозв'язок, особливості й закономірності розміщення [1, 5]. Основними напрямами практичного використання карт є: ознайомлення з місцевістю, містом, державою, світом; орієнтування за картами на місцевості, у туристичних походах, у навігації тощо; використання карт у промисловості, сільському господарстві. Мотивацією до такої грамотності є усвідомлення того, що вона є необхідною життєвою компетенцією, рівноцінною комп'ютерній, і є складовою загальної географічної культури особистості. За рахунок управління мотивацією студентів у процесі вивчення фахових дисциплін досягається навчальна мета – формування картографічної компетентності [3].

Мотивація спонукає студента до певної діяльності з метою розширення та поглиблення своїх знань, підвищення впевненості та незалежності від зовнішніх чинників. Мотивація відіграє провідну роль в організації структури особистості, виступає рушійною силою діяльності.

Навчальні мотиви пов'язані з раціональною організацією навчальної діяльності студентів і спрямовані на здобуття системи картографічних знань. Вони включають у себе інтерес до прийомів самостійного засвоєння знань, до вивчення картографічних дисциплін, до способів саморегуляції навчальної діяльності [4, 5].

Формування позитивного ставлення до навчання формується завдяки пізнавальним мотивам, серед яких особливо виділяється пізнавальний інтерес, що визначає спрямованість на оволодіння невідомим, перетворенню незнання у знання, а нових знань – у нові соціальні цінності.

У професійній підготовці майбутніх учителів географії зміст фундаментальних і фахових дисциплін не може бути засвоєний лише на рівні знань, навичок та вмінь. Необхідним є особистісне ставлення, потреба, усвідомлення, які забезпечують цілісне їх вивчення. Засвоєння фахового матеріалу повинно відбуватися на рівні переживання, морального ставлення до ситуації, що має особистісно-ціннісний зміст, розкриває значення здобутих географічних знань у житті та професійній діяльності. Актуальними якостями компетентних учителів географії вважаємо:

– спеціальні: об'єктивні (наукова підготовка) і суб'єктивні (педагогічна майстерність, зацікавленість, творчість тощо);

– особистісні: громадянська позиція; моральна чистота; любов до дітей і педагогічної праці; тактовність; педагогічний оптимізм; творчий підхід до справи [5].

Отже, створенню позитивної мотивації майбутніх учителів географії до засвоєння змісту навчального матеріалу сприятиме:

– відбір професійно орієнтованого матеріалу;

– творчий характер роботи та її спрямованість на виконання конкретних навчальних завдань, поставлених у процесі вивчення картографічних дисциплін;

– оптимальна складність запропонованого завдання (з погляду навчального матеріалу), яка дасть змогу студенту відчути радість успіху, задоволення від процесу пізнання.

Узагальнюючи вищевикладене, слід констатувати, що наявність позитивної мотивації до вивчення географічних, дисциплін є одним з істотних чинників формування професійної компетентності майбутніх учителів географії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даценко Л. М. Навчальна картографія в умовах інформатизації суспільства: теорія і практика. Монографія / Л. М. Даценко. – К. : ДНВП «Картографія», 2011. – 228 с.
2. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики. Науково-методичний посібник / За ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
3. Журавля І. Розвиток картографічної компетентності учнів / І. Журавля // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2009. – № 15. – С. 3-7.
4. Книга вчителя географії. Довідниково-методичне видання / Упорядники : Н. В. Бєскова, В. М. Проценко. – Харків : Торсінг плюс, 2005. – 268 с.
5. Носаченко В. М. Формування картографічної компетентності майбутніх учителів географії в процесі фахової компетентності : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Володимир Миколайович Носаченко. – Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.), 2016. – 285 с.
6. Тімець О. В. Професійна компетентність вчителя географії. Навчальний посібник / Тімець О. В. – Умань : СПД – Сочінський, 2008. – 320 с.

УДК 376.1

Д.В.Осетюк
(Бердянський державний педагогічний університет)

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У сучасному житті вчителі зіштовхуються з різними проблемами у організації навчальної діяльності. Однією з них є інклюзивна освіта.

Мета нашого дослідження – визначити основні принципи інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке відповідало б потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі [1, с. 13].

Щоб знайти принципи цієї освіти, потрібно розібратися, насамперед, що ж це таке "принцип" у навчанні. Як зазначав Кузьмінський А.І. та Омельяненко В.Л. : "Принципи – основоположні ідеї, вихідні положення, які визначають зміст, форми й методи навчальної роботи відповідно до мети виховання та закономірностей процесу навчання. Принципи навчання виконують регулятивну функцію з погляду моделювання дидактичних теорій і способу регуляції практики навчання. На них ґрунтуються підходи до навчання усіх дисциплін, визначаючи певною мірою їх зміст, засоби й прийоми навчальної роботи [2, с. 118].

Аналіз літератури з інклюзивної освіти дає підстави стверджувати, що автори різних видань виділяють такі основні принципи в інклюзивній освіті :

1. Всі діти можуть як відчувати, так і думати. Незалежно від того, який фізичний розвиток у дитини, психологічний чи розумовий, абсолютно кожна дитина може мати відчуття, та може думати.

2. Жодна дитина не хоче насмішок в свою адресу, та потребує підтримки від ровесників. І вчитель і однокласники повинні розуміти, що без підтримки, дитині з вадами буде дуже складно. Класний керівник повинен виховати у інших учнів готовність допомогти та підтримати дитину з вадами, а учні, насамперед, повинні це

свідомо сприйняти.

3. Справжня освіта можлива тільки при наявності реальних відносин між звичайними дітьми та дітьми з різноманітними порушеннями. Цей принцип є дуже важливим. Не тільки вчитель повинен прохати поважати учня з вадами, а й однокласники повинні розуміти, що він потребує реального, а не "фальшивого" відношення до себе. Зрозумівши це, і закривши очі на відмінності між дітьми, вони зможуть досягти успіхів у навчальному процесі.

4. Дитина завжди повинна цінуватися. Незалежно від того, як вона розвинута розумово, досягла вона чогось в житті чи навчанні – її потрібно цінувати і поважати. Велика роль вчителя в тому, щоб створити умови, при яких дитина з порушеннями зможе відчувати себе цінною в колективі.

Отже, висновком ми хочемо донести свою думку про те, що не потрібно боятися працювати з дітьми, що мають відхилення. Знаючи основні правила поводження з ними, використовуючи принципи інклюзивної освіти, читаючи літературу пов'язану з цією наукою, можна без проблем організувати урок для таких дітей, виходити зі складних ситуацій, навчати дітей толерантності та передавати свій досвід праці з дітьми, що мають різноманітні відхилення.

Література

1.Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К.: 2012. – 308 с.

2. Кузьмінський А.І. Педагогіка: підруч. / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омельяненко. – К.: Знання, 2007. – 447 с.

УДК 378.016:930.1(045)

Н. А. Павинська,
кандидат педагогічних наук
(Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради)

ЗМІСТ, ПРИНЦИПИ ТА ЗАВДАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІСТОРІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.») орієнтує систему освіти на формування освіченої, творчої особистості. Це повинна бути особа зі стійким інтересом до історії, загальною ерудицією, широкими й міцними історичними знаннями, здобутими на заняттях; з достатньо високим рівнем загально-навчальних та спеціальних умінь і навичок. Останні передбачають здатність співвідносити історичні явища, користування спеціальною історичною термінологією, узагальнювати історичні факти на основі вивчення джерел, оцінювати їх з позиції загальнолюдських цінностей; розглядати історичні явища у розвитку конкретних – історичних умов [3].

Тому, у сучасних умовах викладання історії вимагає сьогодні не тільки виконання основних функцій – навчати і виховувати, а й, відповідно, навчатись самому. Це вимагає від педагога творчого підходу, особливо у виборі методичних прийомів, засобів, технологій. Можливо, слід звернутись до відомих педагогів, які радили для досягнення ефективності навчання: «… якомога більше запитувати, опитане засвоювати, тому хто засвоїв, запитувати інших – ці три правила дають можливість студенту перемагати педагога». Як відомо, Ян Амос Коменський радив якомога частіше застосовувати саме третє правило, адже «навчаючи інших, ми самі навчаємося».

Все це пояснює, чому саме інтерактивне навчання потрапило в центр уваги як

педагогів-практиків, так і науковців-дослідників.

Варто зазначити, що схильність студента до активної творчої діяльності формується на заняттях історії, на яких викладачі використовують досягнення передових педагогічних технологій [4].

Зазначимо, що метод інтегрованого навчання передбачає використання декількох принципів під час заняття. Тому, основу такого навчання становить активізація пізнавальної діяльності студентів за допомогою активізації спілкування між собою, студента з викладачем, між групами студентів. Таке навчання в західних методиках називають комунікативно-діалоговим або інтерактивним. Відповідно, й методи, які використовують під час такого навчання (дискусія, рольова гра, моделювання тощо), також дістали назву інтерактивних [1; 2].

До інтерактивного навчання не можна ставитися як до універсального засобу викладання й прагнути переведення всього процесу навчання на «Інтерактивні рейки». Логічно говорити про застосування інтерактивних методів викладання. Проблемою є також підготовленість як педагога, так і студентів до цього виду роботи. Тому необхідно починати з налагодження контакту зі студентами. «Виклад матеріалу у вигляді лекцій не найкращій спосіб встановлення контакту зі студентами – зазначають американські педагоги М. Гендель та І. Фінн, – студентів треба залучати до дискусії й спонукати ставити запитання. Якщо вони надто боязкі або не можуть сформулювати запитання, викладач мусить сам ставити запитання й сформулювати обговорення».

Отже, метод інтерактивного (комунікативно-проблемного) навчання можна поєднувати з груповою роботою на заняттях й застосовувати на різних етапах вивчення тем. Його можна застосовувати одразу ж після викладу нового матеріалу. На початку нового заняття замість опитування на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок, або як фрагмент повторювально-узагальнюючого уроку.

Відомо, що існує декілька варіантів групової роботи: діалог, синтез думок, спільний проект, конференція, диспут, суд, конкурс, «атака на організатора» тощо. У сучасних умовах викладачі вишів активно використовують на заняттях з історії інтерактивні методи, а саме: «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Займи позицію», «Навчаючи – вчуся», «Робота в парах», «Ток-шоу», «Розігрування правової ситуації в ролях», «Ажурна пилка», «Коло ідей», «Акваріум», «Суд від свого імені», «Прес» тощо [5; 6].

Отже, інтерактивного навчання на заняттях історії передбачає спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Під час такої роботи студенти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення. Моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, творчих робіт, дослідницьких проектів, діалогічної лекції, групових форм роботи, спільне вирішення загальних, але важливих для кожного учасника завдань – все це передбачає організація інтерактивного навчання.

Література

1. Баханов К. Інноваційні системи технології та моделі навчання історії в школі / К. Баханов. – Запоріжжя : «Просвіта», 2000. – 300 с.

2. Мокрогуз О. Інноваційні технології на уроках історії / О. Мокрогуз. – Харків : «Основа», 2005. – 190 с.

3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – Київ : Шкільний світ, 2011. – 24 с.

4. Освітні технології : навчально-методичний посібник ; За заг. ред. О. Пєхоти. – К.А.С.К., 2001. – 170 с.

5. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – Харків : АСК, 2003. – 192 с.

6. Сиротенко Г. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання / Г. Сиротенко. – Харків : «Основа», 2003. – 80 с.

УДК 371.134:792.8:793.31

Р.В. Павленко,
викладач кафедри хореографії (БДПУ)

«ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ» ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ У ВНЗ

Професійна підготовка студентів спеціальності «Хореографія» у ВНЗ передбачає оволодіння ними загальнокультурними і професійними компетенціями. Компетенції, як результат професійного навчання, важливі для розуміння рівня підготовки студента у вузі та оцінки ефективності організації процесу їх формування. Саме поняття «компетенція» пов'язується зі знаннями студента, його поведінкою й мотивацією, з успішним виконанням певного виду діяльності.

Досліджуючи проблеми підготовки фахівців хореографічного напрямку ми виявили, що науковці в своїх дослідженнях важливе місце відводять розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії, яка передбачає вільне володіння предметом, усвідомлення своєї ролі в навчанні та вихованні учнів, володіння професійно-педагогічними якостями (Л. Андрощук, О. Бурля, С. Забредовський, О. Таранцева, Т. Тарасенко, Т. Сердюк, М. Рожко, Ю. Ростовська, Л. Цвєткова, Ю. Шмакова та ін.). Проте проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії засобом народно-сценічного танцю розглядається поверхово і потребує нових досліджень.

Метою нашого дослідження є надання рекомендацій стосовно використання народно-сценічного танцю як засобу формування фахових компетенцій студентів спеціальності «Хореографія».

Відповідно до навчального плану підготовки бакалавра Бердянського державного педагогічного університету за спеціальністю 024 Хореографія, у перелік нормативних дисциплін входить ряд предметів, які мають на меті вивчення танців різних народів світу, їх етнокультурної основи, видів танців, їх лексичної і композиційної побудови, особливості костюма та музичного супроводу. Так, у ході вивчення дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного танцю» студенти знайомляться з провідними професійними ансамблями народного танцю різних країн світу, танцювальним фольклором. Для майбутнього вчителя хореографії, керівника дитячого хореографічного колективу народний танець може виступати основою майбутньої професійної діяльності, оскільки в ньому зосереджені особливості танцювальної мови різних народів світу.

Відзначаючи безперечну важливість народного танцю для майбутнього вчителя хореографії, слід зазначити, що знання його стилістичних особливостей визначає професійну компетенцію сучасного хореографа незалежно від профілю підготовки, бо елементи народного танцю і танець, як цілісне явище, можуть використовуватися сьогодні в сучасній, естрадній хореографії. Художня цінність і гармонійність рухів народного танцю є втіленням культури народу, який його створив. Це підтверджують такі народні танці, як козачок, полька, кадриль та інші. Кожен танець виступає самостійним явищем національних уявлень про характер рухів, пластики, логіки побудови рухів.

Під час вивчення дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного танцю» однією з головних проблем підготовки майбутнього вчителя хореографії виступає

освоєння ним характерної манери виконання рухів тієї чи іншої національності. Майбутній фахівець повинен грамотно інтерпретувати народну хореографію – досягати чистоти виконання. Творча складова національного танцю буде особливо цінна, якщо майбутній вчитель хореографії буде знати автентичні особливості його виконання, а це вимагає розширення практики взаємодії з носіями народної танцювальної культури.

Так, український народний танець відрізняючись своєю красою та самобутністю, має свої стилістичні особливості виконання в залежності від регіону. Знайомство з творчістю відомих українських теоретиків та практиків (К.Ю. Василенко, А.І. Гуменюк, П.П. Вірський) дозволить майбутньому вчителю хореографії осягнути справжні традиції виконання чоловічого, жіночого та парного танцю, специфіку взаємин в українському народному танці та інше. Угорський народний танець в свою чергу відрізняється своєрідною обертальною танцювальною лексикою для жінок і великою різновидністю хлопавок для чоловічої танцювальної лексики. Молдавський народний танець має величезний багаж дрібних вистукувань, та специфічну роботу рук в танцях. Народні танці Молдавії «Молдовеняска», «Жок» є тому підтвердження.

Кафедра хореографії Бердянського державного педагогічного університету залучає своїх студентів до науково-творчої діяльності, яка ґрунтується на ознайомленні студентів з танцями різних країн світу у формі проведення майстер-класів на дні науки та тижні кафедри, онлайн-конференцій, семінарів та інше. Але при таких обмежених умовах знайомства студенти не мають змоги освоїти систему рухів танців народів світу, кожен з яких досить специфічний і потребує глибокого опрацювання.

Щоб компенсувати професійну потребу майбутніх вчителів хореографії у вивченні танців народів світу, при кафедрі функціонує творчий гурток – Лабораторія народного танцю. Тут студенти мають змогу розширити та поглибити свої знання з питань народного хореографічного мистецтва тієї національності, з якою вони вже знайомі з курсу «Теорія і методика народно-сценічного танцю», або ж взяти за основу дослідження країну, яка не входить до змісту навчальної програми даної дисципліни; набути інтерес до вивчення та дослідження історії виникнення, походження народного хореографічного мистецтва різних країн світу; удосконалити професійні знання та практичні навички в процесі постановочної роботи, виконавську майстерність, вміння передачі національного стилю та манери виконання на прикладі певної танцювальної лексики; формувати навички колективного спілкування; активізувати свій інтерес до хореографічного мистецтва конкретної країни світу. Такого роду діяльність допомагає студентам більш ефективно сформувати необхідні професійні компетенції у студентів спеціальності «Хореографія».

Ще одним рішенням даної проблеми є залучення до співпраці з кафедрою хореографії БДПУ хореографів різних товариств, які функціонують в м. Бердянськ. Таким прикладом є створення на кафедрі хореографії ансамблю болгарського народного танцю під керівництвом Валентина Васильєва – Голови Товариства хореографії при спілці болгарських музичних танців м. Варна.

Підводячи підсумки, слід зазначити, що професійна підготовка майбутніх учителів хореографії у ВНЗ заснована на формуванні компетенцій, пов'язаних зі знанням танців різних народів світу. Все це вимагає нестандартних прикладів, форм і методів навчально-виховної роботи по залученню студентів до народних танцювальних традицій різних країн світу.

Список використаної літератури

1. Гумарова К.Р. Организации процесса формирования профессиональных компетенций хореографа в процессе изучения танцев народов мира в вузе /

К.Р. Гумарова // Вестник МГУКИ. – 2015. – № 4(66). – С. 254-256.

2. Корабельнікова Д. С. Сутність і структура фахової компетентності вчителя хореографії / Д. С. Корабельнікова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 4. – 336 с.

3. Мартиненко О.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії в умовах вищого навчального закладу / Олена Володимирівна Мартиненко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2015. – № 12. – С. 165-174.

УДК 378.147

О. В. Панюхно,
майстер виробничого навчання,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

РОЗВИТОК В УЧНІВ ІНТЕРЕСУ ДО ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. В умовах сьогодення гостро постали перед людством екологічні проблеми: забруднення ґрунтів, повітря, водойм токсичними відходами, вимирання десятків видів рослин та тварин, озонові діри, збереження генофонду та ін. Головною причиною усіх негараздів природи була і є людина. Не усвідомлюючи свого місця у навколишньому природному середовищі, вона шкодить насамперед собі, своїм нащадкам. Ось чому зараз перед учителями та вихователями стоїть завдання екологічної освіти і виховання молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті нашого дослідження важливе значення мають праці А. Алексюка, А. Захлєбного, І. Лернер, В. Онищука, Г. Пустовіта, Н. Кисельова, М. Колесника, О. Мамешиної та ін., в яких обґрунтовано сучасний розвиток педагогічної науки в галузі вивчення довкілля та взаємодії теорії та практики екологічної освіти і виховання школярів.

Мета статті полягає у визначенні ефективності впливу мотивації на формування екологічної культури учнів на уроках трудового навчання

Виклад основного матеріалу. Екологічна культура є динамічним процесом і формується у процесі інтеграції трьох напрямів: екологічної свідомості, морально-естетичного та діяльнісно-практичного напряму. Екологічну культуру розглядають як багатомірний цілісний компонент інтелектуальної й духовної культури особистості, що забезпечує творчу самореалізацію в осмисленні та розв'язанні екологічних проблем. Учні загальноосвітньої школи повинні володіти певними знаннями, вміннями, навичками та особистісними якостями, що допоможуть їм сформувати належний рівень екологічної культури. Формування екологічної культури в учнів – це процес розвитку їх мотивів, що спонукають до реалізації системи екологічних знань, а також формування практичних умінь і навичок, необхідних для розвитку екологічної культури та активної позиції учнів.

Для формування мотивів до екологічної культури потрібна раціональна організація навчально-виховного процесу, при якій школярі виступали б активними учасниками пізнавального процесу. У дітей з'являється внутрішня потреба до учіння, позитивне ставлення до навчального процесу в тому випадку, якщо вони мають можливість зайняти активну позицію у навчально-пізнавальній діяльності. Для цього потрібно зрозуміло викладати матеріал, вміло організовувати самостійну роботу для оволодіння екологічними знаннями, уміннями й навичками, вміло поєднувати різні методи і прийоми навчання та способи навчальної роботи, створювати проблемні ситуації, використовувати елементи зацікавленості,

викликати емоції, переживання подій тощо.

Висновки. Таким чином, формування в учнів інтересу до екологічної культури на уроках трудового навчання повинно відбуватися на основі дидактично обґрунтованих засобів, носити системний та комплексний характер, відбуватися протягом всіх років навчання.

Література

1. Кисельов Н.Н. Екологічна свідомість як феномен освітянського процесу / Н.Н. Кисельов. – Київ: Філософська думка, 2005. – №2. – 14 с.

2. Колесник М.О. Форми, засоби та методи екологічного виховання учнів / М.О. Колесник // Екологічний вісник. – 2006. – № 3. – С. 15 – 19.

УДК 793.3: 374.064.3

Педан А.В.,
студентка 3 курсу (БДПУ)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ ДРУЖНІХ СТОСУНКІВ У ДИТЯЧИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ КОЛЕКТИВАХ

В умовах сучасних педагогічних і соціальних тенденцій проблема формування міжособистісних відносин у позашкільних закладах освіти набуває особливої значущості. Колективи художнього спрямування (хореографічні, вокальні, театральні та інші) мають не тільки навчати дітей виконавській майстерності, а й виховувати індивідуальну і творчу особистість, яка б могла співіснувати в колективі, поважати та підтримувати кожного з його членів.

Проблему дружби, доброзичливих стосунків між дітьми, природу конфліктів та непорозумінь, які їх породжують, досліджували багато педагогів та психологів (Л. Божович, О. Запорожець, А. Коломенський, А. Макаренко, Т. Маркова, Р. Нємов, Т. Репіна та ін..). Деяких аспектів вивчення міжособистісних стосунків у дитячих творчих колективах торкалися в своїх дослідженнях М. Каган, В. Мартинова, Г. Падалка та ін.

Питання міжособистісних стосунків у дитячих хореографічних колективах розглядалися в працях В. Кирилюка, О. Мартиненко, Т. Тарасенко та ін. Так, В. Кирилюк вважає, що причинами виникнення конфліктів між членами дитячого об'єднання є боротьба за лідерство, різні моральні цінності, невихованість, заздрість, залежність від соціальних стереотипів, небажання сприймати людей такими, якими вони є [1].

Фактори взаємовідношення колективу і особистості танцівника в умовах творчої діяльності досліджувала Т. Тарасенко. До них вона відносить: тип особистості дитини та систему її цінностей; наявність та характер традицій колективу; існування неформальних мікрогруп; виникнення конфліктних ситуацій та успішність їх вирішення керівником; турботу про творчий та особистісний розвиток кожної дитини [2].

Проблема особливостей формування міжособистісних стосунків у дитячих хореографічних колективах є дуже важливою і необхідною в роботі з дітьми, адже вона визначає не тільки успішну діяльність дитини в рамках хореографічного колективу, а й її психологічний комфорт та подальшу соціальну адаптацію в умовах сучасного суспільства.

Мета статті: визначити найбільш ефективні педагогічні умови створення дружніх стосунків між дітьми молодшого шкільного віку в дитячому хореографічному колективі.

Період життя з 6 до 10 років вважається початком становлення особистості і

особливо відповідальним етапом у вихованні. Саме у цей період у процесі спілкування дитини з однолітками виникають досить складні взаємовідносини, які впливають на розвиток її особистості. Знання особливостей формування міжособистісних стосунків у дитячих групах, а також труднощів, які в них при цьому виникають, можуть надати посильну допомогу керівнику при організації навчально-виховної роботи.

На основі проведеного дослідження в молодших групах колективу «МарЛен» ЦДЮТ м. Бердянськ, ми визначили, що процес формування міжособистісних стосунків між дітьми 6-10 років у дитячих хореографічних колективах буде ефективним за умов застосування психолого-педагогічної компетентності керівників та їх позитивного впливу на розвиток дружніх стосунків між членами колективу; розширення уявлення дітей про позитивні людські якості та засвоєння ними етичних норм спілкування і поведінки шляхом систематичного проведення бесід на морально-етичні теми; урахування індивідуально-диференційного підходу до кожного вихованця; впровадження методів самоврядування та засобів підвищення статусу малоавторитетних дітей.

Одним з основних видів роботи, спрямованої на формування атмосфери дружби й доброзичливості в групі хореографічного колективу, є попередження конфліктних ситуацій. Так, цілеспрямованим впливом педагога на дітей можна вважати проведення бесід на морально-етичні теми чи вирішення проблемних ситуацій («Що таке дружба?», «Подаруй посмішку», «Пліч о пліч, рука об руку», «Привітність і привабливість»).

З метою формування у дітей уявлень про позитивні людські якості в практиці роботи хореографічного колективу доцільно використовувати інтегровані заняття з використанням прислів'їв, приказок, віршів, прикладів літературних творів, ігор, зображувального мистецтва та ін.

На нашу думку, процес формування міжособистісних стосунків між дітьми 6-10 років у дитячих хореографічних колективах буде ефективним за умов застосування засобів підвищення статусу малоавторитетних дітей через впровадження методів самоврядування в даній групі колективу.

Діяльність такого дитячого самоврядування сприяє згуртуванню хореографічного колективу, розвитку самостійності, активності, креативності та ініціативи вихованців; створенню умов для самовизначення, самоствердження й самореалізації кожної особистості дитини, а особливо дітей з найнижчим статусом; становлення атмосфери доброзичливості, взаєморозуміння, турботи один про одного та про весь колектив в цілому. Педагогам доцільно використовувати завдання чи прохання будь-якого характеру й складності у відповідності до вікової групи та можливостей дітей, які б вони могли виконати самостійно, використовуючи свій набутий досвід, творчість та ініціативу. При оцінці виконання вихованцями завдань, педагогам необхідно зробити їх відкриту характеристику так, щоб робота дитини обов'язково була виділена та схвалена, навіть тоді, коли вона виконана не в повному обсязі.

Невід'ємною часткою життя дитячого хореографічного об'єднання є проведення культурно-виховних та розважальних заходів, що безпосередньо позитивно впливають на утворення нових стосунків між дітьми, закріплення вже набутих, об'єднання та згуртування колективу, формування у дітей почуття «колективізму», створення атмосфери доброзичливості, поваги й любові.

При виникненні конфліктних ситуацій між дітьми під час проведення хореографічних занять добре вирішувати виниклу проблему разом із дітьми, пояснюючи їм всі її сторони й моменти. Для того, щоб якомога швидше залагодити сварку, можна розучити та інсценувати разом з дітьми лічилочку-мирилочку або використати гру на розвиток комунікативних здібностей у дітей, а саме на зняття

напруги чи агресії.

З метою ліквідації небажаних конфліктних ситуацій та формування дружніх стосунків між дітьми у групі хореографічного колективу можна створити, так звану, «Чарівну скриньку побажань» та помістити її у зручне для дітей місце. Дітям пропонується класти у скриньку написані на папері звертання, побажання, скарги чи прохання один до одного із зазначенням адресанта та отримувача. Таким чином, діти будуть непрямо, ніби заочно взаємодіяти один з одним, вчитися самостійно без допомоги педагога вирішувати виниклі непорозуміння чи конфліктні ситуації. «Чарівна скринька побажань» може стати доброю нагодою, щоб написати товаришу приємне побажання, зробити комплімент чи виказати вдячність.

Таким чином, формування міжособистісних стосунків у дитячих хореографічних колективах, ліквідація негативних проявів і конфліктів та поява атмосфери дружби й доброзичливості – процес складний та довготривалий. При його організації дуже важливо досягти того, щоб емоційно-позитивний досвід та навички спілкування набуті дитиною в процесі спільної хореографічної діяльності вона змогла потім самостійно втілювати у взаємовідношеннях з однолітками.

Перспективи нашого подальшого дослідження полягають у визначенні та перевірці шляхів подолання конфліктних ситуацій між дітьми в системі позашкільної хореографічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кирилюк В. М. Педагогічні основи формування дитячого хореографічного колективу: навч.-метод. посіб. / Валерій Миколайович Кирилюк. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – 123 с.

2. Мартиненко О.В. Теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом : навч. посіб. / Олена Володимирівна Мартиненко. – Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2012. – 232 с.

3. Тарасенко Т. В. Взаимосвязь традиционных и инновационных методов в профессиональной подготовке руководителей детских хореографических коллективов: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2006.

Переворська О.І., Зайцева І.Ю.
(Дніпропетровський національний
університет імені О. Гончара)

ПРОБЛЕМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Однією з найважливіших характеристик розвитку суспільства є здоров'я населення країни. Однак в Україні спостерігається зниження рівня «здоров'я нації» як інтегративного показника фізичного, психічного і соціального здоров'я громадян. Особливе занепокоєння викликає зниження рівня інтелектульного здоров'я дітей дошкільного віку, оскільки саме в цей віковий період закладається фундамент нормального розвитку людини та виховуються основні риси її особистості.

Психічне здоров'я – це внутрішньосистемна основа соціальної поведінки особистості. У ньому відображається стан мозоку, коли його вищі відділи забезпечують активну інтелектуальну, емоційну та свідомо-вольову взаємодію з довкіллям. Інтелектуальне здоров'я є компонентом психічного здоров'я людини.

Інтелектуальне здоров'я – це нормальне функціонування інтелекту, що виявляється в розв'язанні різноманітних завдань вербально-логічної та логіко-алгоритмічної взаємодії із середовищем [1].

Більшу частину контингенту дітей з труднощами в навчанні складає група, яку визначають як «діти із затримкою психічного розвитку» [4].

Затримка психічного розвитку (ЗПР) виражається в уповільненому темпі дозрівання різних психічних функцій. ЗПР може бути зумовлена як біологічними, так і соціальними факторами, а також різними варіантами їх поєднання. Особливості психічного розвитку цієї категорії дітей перешкоджають повноцінному засвоєннюними навчальної програми загальноосвітньої школи без спеціально створених умов [3].

Поняття «затримка психічного розвитку» вживається по відношенню до дітей з мінімальними органічними ураженнями або функціональною недостатністю центральної нервової системи, а також до дітей, які тривало знаходяться в умовах соціальної депривації.

Клініко-психологічне вивчення дітей із затримкою психічного розвитку започатковано, порівняно, зовсім недавно. На початку XX ст. вчені і практики в галузі психіатрії, психології, педагогіки звернули увагу на дітей, які не були розумово відсталими, не мали яскраво виражених порушень слуху, зору, мовлення, проте відрізнялися від нормально розвинених однолітків загальмованим темпом психічного розвитку. Вони ніби займали проміжне становище між дітьми з нормальним розвитком та дітьми з явною патологією розумового розвитку.

Вже в дошкільному віці діти із ЗПР не справляються з програмними вимогами дошкільного закладу і до моменту вступу до школи не досягають потрібного рівня готовності до навчання. Тому в школі вони відразу ж потрапляють в категорію невстигаючих. Попередити це можливо за умови своєчасного, до початку систематичного навчання в школі, виявлення дітей із ЗПР і надання їм кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги [4].

У більшості випадків ЗПР відрізняється стійкою, хоча і слабко вираженою тенденцією до компенсації, можливою тільки в умовах спеціального навчання.

Проводячи дослідження інтелектуального здоров'я дошкільників із затримкою психічного розвитку, які перебувають у центрі психолого-педагогічної реабілітації «Розвиток» м. Дніпропетровська (всього 31 дитина), ми ставили перед собою мету: дослідити особливості інтелектуального здоров'я цих дітей.

Нами була застосована низка діагностичних методик Р.С. Нємова: «Упізнай, хто це?», «Чого не вистачає на малюнках?», «Запам'ятай малюнки», «Що тут зайве?», «Проставити значки» [4].

Дослідження рівня розвитку цілісності та осмисленості сприймання дошкільників ми провели за допомогою методики Р.С. Нємова «Упізнай, хто це?". За результатами ми побачили, що дітей із дуже низьким рівнем розвитку немає, з низьким рівнем розвитку виявлено 64% дітей, із середнім рівнем – 36% дітей, з високим та дуже високим рівнем розвитку сприймання дітей із ЗПР не виявлено.

Методика Р.С. Нємова «Чого не вистачає на малюнках?» допомогла нам дослідити сприймання. За результатами було з'ясовано, що кількість дітей, рівень розвитку яких дуже низький, становить 27%, з низьким рівнем розвитку виявлено 36% дітей, з середнім рівнем розвитку – 37% дітей, дітей з високим та з дуже високим рівнем розвитку не виявлено.

Методику Р.С. Нємова «Запам'ятай малюнки» ми обрали для дослідження обсягу короткочасної зорової пам'яті. За результатами ми побачили, що кількість дітей, рівень розвитку яких дуже низький, становить 27 %, з низьким рівнем розвитку виявлено 28% дітей, з середнім рівнем розвитку – 45% дітей, з високим та дуже високим рівнем розвитку дітей не виявлено.

Методику Р.С. Нємова «Що тут зайве?» ми обрали для дослідження рівня розвитку образно-логічного мислення. За результатами ми побачили, що кількість дітей, рівень розвитку яких дуже низький, становить 10%, з низьким рівнем

розвитку виявлено 57% дітей, з середнім рівнем розвитку – 28% дітей, з високим рівнем розвитку виявлено 5% дітей, дітей із ЗПР з дуже високим рівнем розвитку мислення не виявлено.

Методика Р.С. Нємова «Проставити значки» допомогла нам дослідити перемикання і розподіл уваги. За результатами ми побачили, що кількість дітей з дуже низьким рівнем розвитку становить 36%, кількість дітей із ЗПР, рівень розвитку яких низький, становить 36%, з середнім рівнем розвитку – 27% дітей, з високим та з дуже високим рівнем розвитку мислення дітей не виявлено.

Особливості дошкільної освіти дітей із затримкою психічного розвитку зумовлені специфікою структури дефекту, яка характерна для зазначеної аномалії розвитку – зниження інтелекту, недостатність пізнавальних процесів, незрілість емоційно-вольової сфери; важливо, що за умови раннього корекційного впливу можливе суттєве підвищення рівня розвитку.

Для того, щоб було покращено інтелектуальне здоров'я дошкільників із ЗПР, треба постійно проводити з ними корекційну роботу, особливості та напрями якої будуть нами розглядатися як перспектива подальшого дослідження обраної проблематики.

Література

1. Денисенко Н. Ф. Оздоровчі технології в освітньому процесі /
Н.Ф. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2005. – №9. – с. 7–10.

2. Ільяшенко Т.Д. Діти із затримкою психічного розвитку в масовій школі // Початкова школа, 1996. – №1. – с. 7.

3. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки: Навч. посіб. /
С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва, за заг. ред.
С. П. Миронової. – Камянець-Подільський: Камянець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.

4. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн.3: Психодиагностика. – 640 с.

УДК 378.147

О.О. Петровська
(Бердянський державний педагогічний університет)

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО МОТИВОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблему готовності особистості до будь-якого виду діяльності досить широко представлено в науковій літературі. У цьому зв'язку, перш ніж з'ясувати сутність поняття „готовність майбутнього вчителя до формування в молодших школярів екологічно мотивованої поведінки", розглянемо суміжні поняття: „готовність до професійної діяльності", „готовність до педагогічної діяльності", „готовність до еколого-педагогічної діяльності".

У сучасних публікаціях поняття професійної готовності вживається в різних значеннях, а іноді навіть ототожнюється з іншими поняттями, такими як професійна компетентність, професійна підготовка, тому в дослідженні будемо виходити з того, що підготовка до професії – це процес формування готовності до неї, орієнтація на виконання певних трудових завдань, а готовність до праці є результатом професійної підготовки.

Сучасні дослідники визначають готовність до педагогічної діяльності як сформованість рис особистості, що визначають загальнокультурний рівень світогляду, професійних умінь та творчого потенціалу.

Останнім часом основною тенденцією вивчення готовності до педагогічної

діяльності є розгляд її як інтегрального особистісного утворення, до складу якого входять певні компоненти. У багатьох сучасних дослідженнях з проблем професійної підготовки як складові професійної педагогічної готовності визначаються мотиваційна, теоретична та практична.

Мотиваційна готовність постає у формі психічного, активно діючого стану особистості як складна система її інтегративних властивостей. Характеристиками мотиваційної, вольової, емоційної сфери є: мотиви, мета, завдання, ставлення, ціннісні орієнтації, психологічні позиції; професійні домагання, професійна самооцінка, самоусвідомлення себе як професіонала; психічний та емоційний стани; задоволеність працею, її процесом та результатом [1; 3].

Практична готовність майбутнього педагога до професійної діяльності проявляється через відповідні уміння: діагностувати рівень розвитку дітей, ставити навчальну мету та завдання, передбачати результати педагогічного впливу, раціонально відбирати форми та методи, розробляти конспекти різних форм роботи, обладнувати педагогічний процес, організовувати дитячий колектив. Ці уміння мають свою специфіку в педагогів різних спеціальностей [2].

Для нас важливо розглянути зміст загальної готовності майбутнього вчителя до роботи з дітьми молодшого шкільного віку та готовності до здійснення екологічного виховання дітей і на цій основі визначити уміння та риси, необхідні для успішного формування в дітей екологічно мотивованої поведінки.

У готовності до роботи з дітьми молодшого шкільного віку можна визначити методичний, соціальний та психологічний компоненти. Методична готовність характеризується сформованістю професійних умінь та навичок: конструктивних, організаційних, інформаційних. Соціальна готовність охоплює сферу взаємин вчителя з дітьми, батьками, колегами, адміністрацією на різних рівнях педагогічного спілкування й містить соціально-рольовий та комунікативний компоненти. Психологічна готовність характеризується сформованістю особистісних рис і може складатися з мотиваційного, емоційно-вольового та особистісного компонентів.

Важливість сформованості кожного із зазначених компонентів для здійснення навчально-виховної роботи з дітьми безсумнівна, але для нашого дослідження особливий інтерес становить мотиваційний компонент психологічної готовності до роботи з дітьми молодшого шкільного віку, на сформованість якого вказує свідоме прагнення студента бути вчителем, бажання передавати наступному поколінню власний досвід, докладання для цього знань і здібностей, намагання досягти успіху в педагогічній діяльності, потреба в самоосвіті.

Отже, готовність до роботи з дітьми молодшого шкільного віку передбачає сформованість певних особистісних рис, професійних умінь та навичок, а також особливий психологічний стан.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що науковці виокремлюють різні види професійної готовності до еколого-педагогічної діяльності. Так, останнім часом вивчається готовність майбутніх педагогів до здійснення природознавчої освіти в початковій школі (О. Біда), до екологічного виховання старшокласників (М. Бойчева), до оцінювання навчальних досягнень школярів із предметів природознавчого циклу (С. Калаур), до еколого-педагогічної роботи з дошкільниками (О. Газіна).

Отже, у психолого-педагогічній літературі поняття готовності до педагогічної діяльності взагалі і до еколого-педагогічної зокрема визначене практично в усіх аспектах професійного становлення майбутнього педагога, однак становлення готовності майбутнього вчителя до формування в дітей екологічно мотивованої поведінки залишилося поза увагою науковців.

У цьому дослідженні виходимо з того, що готовність майбутніх учителів до формування в дітей екологічно мотивованої поведінки є складником більш

ґрунтовної характеристики педагогічного професіоналізму – готовності вчителя до педагогічної діяльності, що розглядається як функціональний стан і стійка характеристика особистості й уключає в себе: екологічну спрямованість, позитивну мотивацію, професійно необхідні риси особистості, природознавчі знання, уміння й навички, рефлексію результатів власної праці, забезпечуючи високі результати еколого-педагогічної діяльності.

Сучасні дослідники підкреслюють зв'язок між рівнем екологічної культури вихователя та його можливостями щодо виховання екологічної культури в дітей.

Таким чином, еколого-педагогічну готовність вчителя визначено як компонент загальної професійної готовності в тій частині, що стосується екологічної освіти, виховання екологічно культурної особистості учнів молодшого шкільного віку та педагогічного супроводу дитини в процесі гармонізації стосунків з природним довкіллям.

Література

1. Запорожан З. Є. Екологія в початковій школі : навч.-метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / З. Є. Запорожан. – [3-тє вид., стереотип.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський держ. ун-т, 2008. – 251 с.

2. Запровадження новітніх технологій навчання у процес підготовки фахівців освіти / Н. М. Георгян, М. Б. Головко, Л. В. Крайнова [та ін.] / Матеріали ІІ-х Міжнародних читань з питань педагогіки „Підготовка фахівців в контексті вимог Болонської угоди". – Херсон, 2006. – С. 31–35.

3. Застело А. О. Психологічне забезпечення екологічності освітньої взаємодії в просторі дистанційної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / А. О. Застело. – Запоріжжя, 2012. – 20 с.

УДК 378.311.3 : 17.024.3

К. Ю. Петрик,
аспірантка ІІ року навчання
(Бердянський державний педагогічний університет)

ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ІНТЕРАКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З МЕТОЮ ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Особливого значення в умовах інноваційного освітнього простору набуває рефлексія педагогічної діяльності, яка являє собою основний механізм усвідомлення професійних успіхів та недоліків, особистісних досягнень викладача дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ. Здатність до рефлексивної діяльності може знаходити своє відображення в процесі втілення індивідуального стилю професійної діяльності, в оцінці адекватності обраної стратегії, корекції педагогічного процесу.

Необхідним засобом самовдосконалення особистості майбутнього педагога є його постійна рефлексія своєї професійної діяльності. Розвиток рефлексії, адекватної самооцінки стає сьогодні одним із пріоритетних завдань професійної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів, без вирішення якої навряд чи можлива якась суттєва модернізація вищої професійної освіти.

Зазначимо, що рефлексивна діяльність є інноваційним доробком у теорії і практиці професійного навчання, оскільки до її вивчення науковці звернулися не так давно.

У світлі цього виникає потреба в використанні потенціалу інтерактивної навчальної взаємодії з метою залучення студентів до рефлексивної діяльності, що

дозволить визначити досконаліст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Мета нашого дослідження – обґрунтувати використання потенціалу інтерактивної навчальної взаємодії з метою залучення студентів до рефлексивної діяльності.

Поняття «рефлексія» часто вживають у багатьох галузях науки – філософії, психології, педагогіки та ін. При цьому це поняття досить багатозначне: це і самопізнання, і самооцінка, і самоаналіз, і самосвідомість, і розміркування тощо. Особливий інтерес за останній час викликає феномен професійної рефлексії, її місце в різних видах професійного мислення й діяльності та взаємозв'язок із професійним самовизначенням і майстерністю фахівців, у тому числі, майбутніх учителів початкової школи, для яких рефлексія набуває своєї специфіки і рис, зумовлених характером педагогічної діяльності, яка полягає в постійному рефлексивному аналізі педагогічних ситуацій, розуміння контексту як власних дій, так і дій іншої людини. Високий рівень професійної рефлексії є показником переходу професійної діяльності на особистісно-смисловий рівень, чинником актуалізації розвитку високої професійної культури.

У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях (Г. Балл, Н. Бібік, В. Бондар, І. Зязюн, С. Литвиненко, С. Максименко, М. Марусинець, Н. Ничкало, К. Павелків, Н. Пов'якель, О. Савченко, М. Савчин, В. Семиченко, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.) наголошується на важливості розвитку рефлексії в особистісному становленні, професійній підготовці й досягненні рівня професійної майстерності фахівцями будь-якого профілю.

У загальному вигляді професійна рефлексія розглядається як: здатність до здійснення індивідуального творчого внеску в професію, знаходження свого індивідуального призначення в ній (О. Анісімов); співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія, в тому числі з існуючими про неї уявленнями (Г. Бізяєва, Б. Вульфов, В. Харкін); якісна характеристика суб'єкта діяльності, що перетворює світ, носія свідомості та самосвідомості, що усвідомлює специфіку свого професійного «Я» (Н. Кузьміна); процес і результат фіксування фахівцем стану свого професійного розвитку, саморозвитку та їх причин, спрямованість свідомості на власні думки й почуття, оцінку результатів професійної діяльності (В. Орлов); процес, спрямований на усвідомлення себе як особистості й професіонала, усвідомлення своїх дій, поведінки, професійного іміджу (Н. Пов'якель) [2; 4].

В своїх наукових доробках М. Марусинець зазначає, що саме рефлексія забезпечує спроможність усвідомлення власної діяльності, допомагає особистості визначити свої досягнення чи помилки, оцінювати можливості. Так, на її думку, слід звернути увагу на існування тісного зв'язку між рефлексією і формуванням такої якості особистості, як відповідальність, це пояснюється тим, що відповідальна людина завжди проявляє здатність до аналізу власної поведінки та прогнозування наслідків своєї діяльності або прийнятих рішень. Таким чином, здатність до рефлексії значною мірою впливає на процес розвитку й фахового самовдосконалення і викладачів, і студентів [3, с. 326].

За визначенням Г. Щедровицького професійна рефлексія є безпосереднім витоком діяльності, адже вона реалізується як наслідок зіставлення різних поглядів, позицій, різного сприйняття ситуації суб'єктами навчальної взаємодії. Найкращі передумови для виникнення, розгортання та вдосконалення рефлексії майбутнього вчителя початкової школи створюються в межах суб'єкт-суб'єктних відносин. Науковець акцентує нашу увагу на тому, що рівень рефлексивної діяльності значною мірою зумовлюється сформованістю таких індивідуально-психологічних рис особистості, як контактність, здатність до діалогу тощо. У свою чергу, розвинена

рефлексія забезпечує усвідомлену мотивацію студентів під час виконання ними тих чи інших професійно-навчальних вправ, при виборі варіанту поведінки в будь-яких життєвих ситуаціях [6, с. 51].

Отже, використання потенціалу інтерактивної навчальної взаємодії з метою залучення студентів до рефлексивної діяльності в освітньому процесі ВНЗ є вимогою сьогодення. Саме цей вид діяльності виступає гарантом позитивних міжособистісних контактів, а його підґрунтям є розвиток у студентів здатності створювати такі партнерські взаємовідносини (між учителем початкової школи та молодшими школярами, їх батьками, колегами), які будуть сприяти формуванню в них умінь аргументовано відстоювати власну точку зору, генерувати нові ідеї, володіти емоціями, розуміти своїх партнерів по комунікації тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів / Н. М. Бібік // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 60–62.

2. Вульфов Б. Педагогика рефлексии / Б. Вульфов, В. Харькин. – М. : ИЧП «Изд-во Магистр». – 1995. – 111 с.

3. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика формування : [монографія] / М. М. Марусинець. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – 420 с.

4. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 3–6.

5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / Олександра Яківна Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

6. Щедровицкий Г. Рефлексия и ее проблемы / Г. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – С. 47–54.

УДК 373.3

М.І.Петрик,
студентка ІІІ курсу факультету психології та соціальної роботи
(Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ, ЯК ПЕРЕДУМОВА БЕРЕЖЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ

Протягом останнього часу в періодичних виданнях та методичних посібниках з'являється досить багато публікацій, пов'язаних з проблемами екологічного виховання дітей різних вікових груп. Це свідчення того, що названа проблема продовжує хвилювати багатьох науковців, педагогів, представників широкої громадськості, незважаючи на скрутне економічне становище, в якому сьогодні опинилось переважна більшість навчальних та наукових закладів України.

У психологічній та педагогічній літературі обґрунтовані загальні положення щодо процесів сприймання і засвоєння учнями знань, виховання дітей певного віку. Тому для досягнення позитивних результатів в екологічній освіті і вихованні учнів важливо брати до уваги вікові та індивідуальні особливості, риси характеру, становлення до навчання, потреби і здібності кожного школяра. Лише тоді вчитель зможе забезпечити свідоме і повноцінне сприймання дитиною навчального та виховного матеріалу, виробити у неї правильне ставлення до навколишнього середовища, сформувати екологічну культуру [4, с.49].

На думку В.О. Сухомлинського, природа лежить в основі дитячого мислення, почуттів та творчості. Видатний педагог вважав, що формування в дитини бережливого, дбайливого ставлення до рідного краю, як частинки природи, слід

починати з раннього віку [2, с.26-27].

Дитина приходить до першого класу. У неї ще не сформовані стійкі погляди, переконання, інтереси. Тому завдання вчителя – сформувати мислення та екологічну культуру кожного учня, навчити молоде покоління жити за законами природи, домогтися, щоб почуття особистої відповідальності за все живе на Землі, турботу про збереження природи стали рисами характеру кожної людини. [3, с.42].

Отже, природні явища поступово набувають значення джерела позитивних вражень, що згодом усвідомлюються самим учнем. З огляду на ці вікові особливості, можна стверджувати, що молодший шкільний вік є оптимальним у психофізичному аспекті для виховання любові до природи, дбайливого ставлення до неї.

В.О.Сухомлинський вважав, що природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ. Якщо ж ізолювати дітей від природи, якщо з перших днів навчання вони сприймають тільки слово, то клітини мозку швидко стомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель. Ось причина того явища, з яким багато вчителів часто зустрічаються в початкових класах: дитина немовби уважно слухає, але не сприймає жодного слова, що педагог розповідає.

У першому класі зміст навчального матеріалу спонукає учнів задуматися над тим, що людині необхідно знати про своє середовище життя, як вона може набути знання про нього. Дитина починає осмислювати зв’язки в довкіллі (між людиною і живою та неживою природою, між людиною і її оточенням).

У другому класі діти поповнюють свої знання про природу:

–розкриваються зв'язки людини і її суспільного оточення. Вона сприяє формуванню уявлення про збереження свого суспільного і природного середовища – про вихованість, актуальність, розум людини, про дотримання правил поведінки в природі;

–дитина розширює отримані в першому класі знання про рослини та тварини, про ознаки живих організмів, зовнішню будову рослин і тварин; учні ознайомлюються з народженими уявленнями про екологічне ставлення до рослин і тварин;

–спрямовує діяльність дітей на пізнання змін у довкіллі, особливо тих, що повторюються, на їх передбачення із застосуванням уявлень про повторюваність явищ у навколишньому світі; учні ознайомлюються з роллю Сонця, як джерела світла і тепла на Землі, з роллю повітря, води, землі в існуванні життя і довкіллі.

У третьому класі учні оволодівають знаннями і вміннями щодо планування і проведення спостережень. Учні отримують уявлення про тіла, речовини, зміни, що відбуваються в довкіллі з об'єктами неживої природи, «застосовують» зміст закономірності збереження стосовно перетворень речовин, ознайомлюються з гірськими породами, корисними копалинами, їх добуванням та використанням, збереженням; вивчають поняття про ґрунт, доходять висновку про необхідність збереження ґрунтів. У цьому класі акцентується увага на формуванні рис людини-дослідника, яка, на відмінну від спостерігача, здатна змінювати ситуацію для одержання запланованого результату і брати на себе відповідальність за нього.

У четвертому класі у дітей формується уявлення про зміст загальних закономірностей природи.

Досить активною формою організації природної діяльності учнів 1 – 4 класів є екскурсії, під час яких у них формуються позитивні установки, навички спостережливості, орієнтації у позитивних і негативних явищах у природному середовищі. Тільки на природі діти можуть конкретно спостерігати зв'язок між предметами та явищами. Екскурсії створюють словесні образи та ілюструють повніше уявлення про предмети і явища довкілля.

Підготовка школярів до охорони природи здійснюється з урахуванням їх вікових особливостей. Учні початкових класів охоче доглядають за рослинами,

молодими деревцями й маленькими тваринками. Захищаючи їх та вирощуючи, діти мимовільно стають і покровителями самої природи. Власна праця над доглядом рослин і тварин, охорона природних об'єктів, відзначення екологічних дат підвищують дієвість екологічного виховання молодших школярів та сприяють перетворенню знань в екологічні переконання[1, с.40-41].

Тож, можна сказати, що виховання любові до природи та бережливого ставлення до неї з молодшого шкільного віку дає позитивний вплив на формування дитини як суспільної особистості, індивіда та добросовісної людини. Виховання любові до природи виховує різнобічно розвинену особистість, здатну гідно відстояти свої права та захистити природу, бо природа – найціннішій скарб, і якщо дитина змалку усвідомлює це, можна сказати, що з неї виросте достойний громадянин своєї країни.

Література

1. Грошовенко О.П. Виховання у молодших школярів дбайливого ставлення до природи у позаурочній виховній роботі / О.П.Грошовенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип. 8. – Кн. 2. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2005. – С. 37 –-41.

2. Грошовенко О.П. Використання спадщини В.О.Сухомлинського у вихованні дбайливого ставлення молодших школярів до природи/ О.П.Грошовенко // Реалізація ідей В. О.Сухомлинського в практиці роботи сучасної початкової школи: Збірник матеріалів регіональних педагогічних читань. – Вип. 3. – Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2007. – С. 26 – 27.

3. Іщенко Л.В. Змістова характеристика екологічного виховання дітей 6 – 7 років / Л.В.Іщенко // Наука і освіта. – 1998. – №1/2. – С.41 – 45.

4. Химинець О. Психолого-педагогічні аспекти екологічного виховання в сучасних умовах / О.Химинець, М.Талапканич, В.Химинець // Обрії. – 1997. – №1. – С. 47 – 51.

Т. А. Плахоття
(Бердянський державний педагогічний університет)

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Нині в Україні зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами, залучених до інклюзивного навчання. В інклюзивних класах навчаються школярі із затримкою психічного розвитку, кількість яких у популяції дітей з особливостями психофізичного розвитку одна з найбільших. Щоб навчання було успішним, необхідно створити умови, за яких діти мають стати рівноправними учасниками навчального процесу, разом зі своїми ровесниками опановувати знання, уміння, навички, визначені навчальними програмами.

Відтак розробляється індивідуальний план для школяра з особливими освітніми потребами з урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК обласної, районної або міської). Індивідуальний навчальний план визначає перелік предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин. На корекційно-розвивальні заняття в індивідуальному навчальному плані учня із затримкою психічного розвитку передбачається від 3 до 8 годин на тиждень (кількість годин визначає психолого-медико-педагогічна консультація) [2, с. 57].

До складання індивідуальної програми мають залучатися батьки, щоб мати

чітке уявлення про те, чому навчання дитини потребує розроблення індивідуальної навчальної програми. Така співпраця забезпечує інформування батьків про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та врегульовує комплекс суперечливих питань, які виникають між батьками та вчителями в процесі навчання дитини.

Чільне місце у навчанні посідають навчально-дидактичні та методичні матеріали, необхідні для опанування предметними знаннями. Крім усталених, варто використовувати підручники та навчальні посібники (зошити для учнів на друкованій основі), за якими навчаються школярі із затримкою психічного розвитку у спеціальній школі. Також доцільно використовувати загальні способи модифікації навчальних матеріалів, наприклад, прилаштування тексту для читання – виділення шрифтом або кольором ключових елементів у тексті (такий підхід допомагає концентрувати увагу на змісті, дає змогу донести до учня найголовніше вже з першого прочитання); доповнення складних для засвоєння текстових фрагментів короткими коментарями прописом, що акцентують увагу на основних положеннях, ідеях; доповнення ілюстративного матеріалу запитаннями й поясненнями (вони керують сприйманням учня, привертають його увагу до різних деталей, що мають значення для розуміння змісту зображеного, стимулюють висловлювання). Такі способи модифікації корисні й учням, які навчаються в інклюзивному класі.

При затримці психічного розвитку незрілість мозку призводить до порушень уваги, коли дитина відволікається навіть при незначних подразниках [1, с. 27].

Також є порушення взаємодії між учасниками освітньої системи, а саме: педагогами та учнями, є досить розповсюдженим явищем. Особливу увагу слід приділити особливостям взаємодії педагогів та учнів з порушеннями розвитку. В даній статті розглядається категорія дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) молодшого шкільного віку.

Отже, включаючи дітей з психофізичними вадами до інклюзивних й інтегрованих класів виникає необхідність в організації міжособистісного спілкування даної категорії дітей з однолітками й вчителем. Адже дуже часто, особливо у молодшому шкільному віці, у взаємодії дітей та педагогів виникають бар'єри міжособистісного спілкування .

Література

1. Кулагіна В.Ю. Особистість школяра від затримки психологічного розвитку до обдарованості / В. Ю. Кулагіна. – К. : Сфера. –1999. – 192 с.
2. Сак Т. Організація навчання школярів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі / Т. Сак// Початкова школа. – 2015. – № 9. –С. 57 – 59.

УДК 378

Поліщук І.О.
(Дніпровський національний університет ім. О.Гончара)
Науковий керівник: **Приходько Т.П.**
(Дніпровський національний університет ім. О.Гончара)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Інтеграція дітей із вадами психофізичного розвитку в суспільне середовище є однією з найбільш гострих та дискусійних проблем. Зміст Базового компоненту дошкільної освіти висуває певні вимоги до рівня психічного, розумового та

комунікативного (мовленнєвого) розвитку дитини: практичного оволодіння мовою (усіма її системами) і комунікативними вміннями та навичками [1]. Дошкільний вік – це період активного засвоєння дитиною мови, становлення й розвитку всіх сторін мовлення. Повноцінне оволодіння мовою в дошкільному віці – необхідна умова вирішення завдань розумового, естетичного, духовно-морального виховання, національних та загальнолюдських цінностей у максимально сензитивний період розвитку (В. Бондар, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Саме мовленнєва комунікація є найбільш універсальною і поширеною формою спілкування у людському суспільстві (Н. Жинкін, О. Леонтьєв та ін.) [2], що визначає значимість її формування у дітей в процесі цілеспрямованої педагогічної діяльності. До основних комунікативних умінь дослідники М. Алексєєва та М. Яшина відносять: активність у спілкуванні, вміння слухати і розуміти мову, уміння будувати спілкування з урахуванням ситуації, вміння легко входити в контакт з дітьми і педагогом, ясно і послідовно висловлювати свої думки, вміння користуватися формами мовленнєвого етикету. В дошкільній педагогіці переважає точка зору М. Лисиної, Т. Рєпіної, А. Рузской, згідно з якою спілкування і комунікація розглядаються як синоніми. Автори відзначають, що розвиток спілкування дошкільнят як з однолітками, так і з дорослим, постає як процес якісних перетворень структури комунікації. Надзвичайно важливе значення в розвитку комунікативних умінь дитини дошкільного віку із заїканням належить її батькам, оскільки саме родина є тим первинним мікросоціальним оточенням, яке передає їй свій життєвий досвід та висуває певні вимоги до неї.

Враховуючи важливість вдосконалення спілкування для подальшого розвитку дітей дошкільного віку із заїканням, необхідно приділити належну увагу організації комплексного корекційного впливу на дітей. Тому програма корекційно-педагогічної роботи повинна будуватися з урахуванням виявлених індивідуальних особливостей дошкільника із заїканням, необхідно враховувати наявність стереотипних мовленнєвих ситуацій, котрі провокують заїкуватість, формувати нові стереотипи поведінки, виявляти й корегувати патологічні риси характеру, застосовувати спеціальні методи й прийоми, спрямовані на корекцію емоційно-вольової сфери та їх комунікативних умінь.

Таким чином, тільки об'єднання зусиль спеціалістів, педагогів, батьків може забезпечити поступове вдосконалення комунікативних умінь дітей дошкільного віку із заїканням. А комплекс педагогічних заходів, спрямованих на корекційну роботу дасть змогу ефективно усувати порушення мовлення, забезпечувати відповідні умови виховання і навчання дошкільників.

Література

3. Журавльова Л. С. Особливості мовленнєвих можливостей дітей дошкільного віку із заїканням / Л. С. Журавльова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 19 – К., 2007. – Вип. 7. – С. 9 – 12.

4. Селиверстов В. И. Заикание у детей. Психокоррекционные основы логопедических занятий / В. И. Селиверстов. – М. , 1994. – С. 49 – 52.

УДК 371.132:316.774 (043.2)

А. О. Поляков,
студент 1 курсу факультету фізичного виховання
Наук. керівник: **О. А.Халабузар**, к.пед.н., доцент (БДПУ)

ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Стрімкий технічний прогрес, вдосконалення системи інформаційного забезпечення освіти призводить до перетворення соціальних відносин у найближчому майбутньому. Адже соціокультурною нормою діяльності сучасних спеціалістів є інтеграція трьох інтелектуальних функцій – мислення, комунікація й діяльність.

Одним з напрямків підвищення ефективності освітнього процесу, орієнтованого на формування культури логічного мислення майбутнього спеціаліста ми вважаємо особистісно-орієнтований підхід.

Тому **метою** нашого дослідження ми розкриття базисних понять особистісно-діяльнісної концепції в аспекті формування означеного новоутворення. У джерел розробки діяльнісної концепції навчання стояли: П.Я.Гальперин, І.Ільясов та інші. Особистісно-діяльнісний підхід у навчанні мовам і його стратегія сформувалися на базі психологічних, психолого-педагогічних положень Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, Д.Б.Ельконина, Н.Ф.Тализіної, А.К.Маркової та багатьох інших дослідників. За своєю сутністю діяльнісна методика співвідноситься з діяльнісним підходом, в основі якого лежить ідея про активність суб'єкта, що пізнає, про навчання як активної свідомої творчої діяльності. У зв'язку з тим, що категорія діяльності є однією з основних, у контексті якої студент виступає як суб'єкт навчальної діяльності, а процес формування культури логічного мислення (на матеріалі дисциплін гуманітарного циклу) як навчальна діяльність, а об'єктом навчання виступає логічне мислення та мовна діяльність, необхідно звернути увагу на більш докладному викладі основних положень загальної теорії діяльності. В діалектико-матеріалістичному розумінні діяльності насамперед затверджується її предметний, людський характер, єдність предметного і почуттєвого в діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід у даний час включається в загальний контекст діяльнісного підходу. Як відзначається авторами концепції, діяльнісний підхід орієнтує не тільки на засвоєння знань, але і на способи цього засвоєння, на зразки і способи мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу студента.

Необхідність вирішення нестандартних наукових і технологічних завдань актуалізує такі якості, як оперативність і евристичність мислення, воля, уява, самостійність і сміливість рішень, цілеспрямованість, ініціативність.

Ці якості не з'являються у структурі особистості самостійно, їх слід цілеспрямовано формувати, тому виникає необхідність у забезпеченні такої побудови навчально-виховного процесу, що припускало б постійну потребу в застосуванні названих вище якостей, давало б студентам можливість розвивати культуру логічного мислення. Протягом нашого дослідження було визначено, що процесу формування означеного новоутворення (на матеріалі гуманітарних дисциплін) поки що не надається відповідного значення, незважаючи на вражаючі можливості літературних, мовних спецкурсів.

Організація процесу формування культури логічного мислення на основі особистісно-діяльнісного підходу означає, що всі методичні рішення викладача, наприклад організація навчального матеріалу, використання електронних носіїв інформації, тих чи інших прийомів, способів, вправ і т. і. повинні відбиватись крізь

призму особистості студента, – його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних особливостей.

Поряд із внутрішніми, діяльність спонукається і зовнішніми, широкими соціальними чи вузько особистісними мотивами. Отже, діяльність завжди предметна і мотивована. І якщо предмет діяльності це те, на що спрямована діяльність, то визначення мотиву – це відповідь на питання, заради чого виконується ця діяльність. Визначальною характеристикою для людської діяльності є цілеспрямованість.

Згідно особистісно-діяльнісного підходу, викладач – це людина, яка викликає справжній інтерес до предмета спілкування, до себе як до інформативний партнера для студента. Він має бути цікавим співрозмовником, змістовною особистістю; а студенти – єдиним взаємодіючим, сукупний суб'єктом, організація якого також входить до завдання викладача – партнера спілкування. Організація викладачем навчального співробітництва зі студентами повинна реалізуватися переважно за допомогою його організуючої, позитивно стимулюючою і підкріплювальною функціями (і діями). Інформаційно-контролюючі функції викладача повинні усе більше поступатися місцем власне координаційним. Дуже важливим питанням є формування не тільки пізнавальної потреби студентів у спілкуванні з викладачем, але і власне навчальної потреби у формуванні культури логічного мислення.

Можна зробити висновок, що особистісно-діяльнісний підхід під час формування культури логічного мислення майбутнього спеціаліста означає, що насамперед у цьому процесі ставиться і зважується основна задача нашого суспільства – формування всебічно розвиненої людини, гармонічної, моральної, соціально активної особистості через активізацію її внутрішніх резервів. У той же час "особистісний" компонент цього підходу означає, що все навчання повинне будуватися з урахуванням особистісних можливостей і особливостей студентів, що має стати темою наших подальших досліджень.

Література

1. Доротюк В. І. Діагностика індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія" / В. І. Доротюк. – К., 2001. – 17 с.

2. Завгородня Н. М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Н. М. Завгородня. – Київ, 2006. – 22 с.

3. Стрельников В. Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості / В. Стрельников // Психологічна підтримка творчості учня / [упоряд. О. Главник, В. Зоц]. – К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с.

УДК 371.125.134 (368)(043.2)

А. С. Попова
(Бердянський державний педагогічний університет)

МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ДОСВІД СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН

Світова тенденція до уніфікації і стандартизації освітніх систем, що зумовлена підписанням Болонської і Ліссабонської декларацій зумовлює суттєві зміни у підготовці соціальних працівників України та ряду інших країн. Проте, створення єдиної системи підготовки соціальних працівників ускладнюється рядом причин, що

характеризуються особливостями історичного розвитку кожної країни, традиціями, що склалися у сфері соціальної роботи, економічним розвитком й курсом соціальної політики.

У цьому аспекті, цікавим є досвід Скандинавських країн, де соціальна робота пройшла всі етапи становлення від зародження до утвердження й інноваційного розвитку і має певні національні особливості, а традиції соціальної освіти виокремились у дві моделі підготовки, що сприяють розвитку системи освіти для соціальних працівників.

Скандинавський досвід з теорії соціальної роботи та організації вищої соціальної освіти представлено у роботах вітчизняних науковців, таких як Т. Логвіненко, А. Кулікова, С. Кубіцький і зарубіжних дослідників: С.-А. Берглюнд (S.-A. Berglund), К. Демстедер (C. Demsteader), Дж. Статхем (J. Statham), С. Юліусдоттіра (S. Juliusdottir), Я. Петерссона (J. Petersson) і ін. Це створює сприятливі умови для вивчення освітніх моделей, що використовуються для підготовки фахівців з соціальної роботи у Скандинавських країнах.

Відповідно до доповіді «Глобальний інноваційний індекс 2015 року», Скандинавські країни займають високі позиції рейтингу як країни-інноватори у світі, поступаючись лише Швейцарії та Великобританії [3]. Проте, не дивлячись на високий рейтинг, Скандинавські країни не мають конкретної моделі освіти з соціальної роботи, незважаючи на те, що належать до однієї регіональної і культурної групи розвитку. Вони мають відмінності у сфері державного регулювання, політичних стратегій, а також на рівні розвитку шкіл соціальної роботи. В основі цих відмінностей лежать історичні соціально-культурні передумови.

Особливість системи освіти соціальних працівників у Скандинавських країнах у тому, що там паралельно розвиваються дві моделі підготовки фахівців.

Перша – «Модель професіоналізації», притаманна для країн таких як Данія і Норвегія. Для неї характерним є орієнтація на професійне навчання терміном менше, ніж чотири роки; освіта позиціонується як поза університетська; професорсько-викладацький склад має володіти спеціалізованими компетентностями в різних галузях, що не стосуються соціальної роботи; більшість викладацького складу мають практичний досвід соціальної роботи більше трьох років, а також диплом про навчання в аспірантурі; лектори в першу чергу викладачі, а вже потім дослідники; фахівці, що здобувають освіту в межах цієї моделі, мають сильні позиції у вирішенні соціальних питань, проте слабкий зв’язок із здійсненням науково-дослідницьких робіт у галузі; зв'язок з профілюючою галуззю прослідковується у напрямі «знизу-вгору», що відображується у створення вимог до навчальних планів [1].

Основною перевагою даної моделі є те, що вона пропонує багатовимірний підхід до аналізу соціальних явищ і вирішення соціальних проблем. Використання цієї моделі підготовки сприяє набуттю конкретних знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення самостійної професійної діяльності, а також особистісному розвитку студентів, що навчаються на соціальних працівників.

Друга – «Модель комплексних досліджень», притаманна для країн так Фінляндія, Ісландія і Швеція. Для неї характерним є відхід від традиційної системи освіти; ідентичність навчального предмета соціальної роботи; академізація університетської системи; термін навчання не менше чотирьох років; професорсько-викладацький склад обирається на основі академічних здобутків у галузі соціальної роботи; лектори у першу чергу дослідники, а вже потім викладачі; зв'язок з профілюючою галуззю прослідковується у напрямі «вгору-вниз», що відображується у створенні вимог до навчальних планів [1].

Перевагою даною моделі є те, що фундаментом цілеспрямованої професійної діяльності є раціональна освіта, що характеризується критичним і автономним

поглядом на соціальну роботу. Така освітня модель забезпечує підвищення професійного статусу, а також сприяє формуванню професійної спрямованості соціальних працівників через можливість приймати участь у обговоренні соціальних проблем.

На сьогоднішній день, у Данії і Норвегії відбуваються процеси помірної академізації навчання у відповідності до моделі інтегрованих досліджень. У той же час, у Фінляндії і Швеції спостерігається тенденція до співпраці між ринком праці, державою і вищими навчальними закладами.

У статті С. Юліусдоттіра і Я. Петерссона «Загальні стандарти у галузі соціальної роботи в країнах Північної Європи» (Common Social Work Education Standards in the Nordic Countries) зазначено, що тенденція конвергенції між освітніми моделями набуває актуального значення в умовах інтеграційних і глобалізаційних процесів [2]. На сьогодняшній день, у Скандинавських країнах існує два підходи до організації навчального процесу для соціальних працівників у вищих навчальних закладах. Перший підхід характеризується наявністю спільної загальної теоретичної і практичної бази для соціальної роботи (як спеціальної освіти) і соціальної допомоги в межах двох-, або трьох річних навчальних планів, а інший навчальний час присвячений конкретним більш поглибленим дослідженням в галузі. Даний спосіб організації освіти притаманний для Швеції. Інший підхід, що розвивається у Нідерландах, і спрямований на вивчення від конкретного предмета соціальної роботи до загального наукового дискурсу галузі. Вищеописані підходи необхідно розуміти в контексті двох відправних моделей освіти, що притаманні країнам Північної Європи.

Таким чином, важливості набуває розширення співробітництва між декількома моделями освіти соціальних професій, з метою формування цілісного і комплексного підходу через визначення дослідницьких галузей та ствердження нової позиції у системі освіти соціальних працівників, що є актуальною проблемою для багатьох країн світу, зокрема України. Представлений аналіз моделей підготовки соціальних працівників не охоплює усіх аспектів системи освіти для фахівців соціальної сфери у Швеції, тому зумовлює необхідність подальших досліджень у напрямі характеристики єдиних стандартів підготовки соціальних працівників із врахуванням національних особливостей, а також впливу діяльності професійних організацій, метою роботи яких є стандартизація системи освіти для соціальних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Oltedal S. “Sosialt arbeid – meir enn «sosial integrasjon». – EMBLA, 2010. – V. 1. – P. 47-49.

2. S. Juliusdottir, J. Peersson . Common Social Work Education Standards in the Nordic Countries – opening an issue / Sigrun Juliusdottir, Jan Peersson// Social Work and Society. – 2003. – Volume 1. – Issue 1. – P. 23-45

3. Sweden's 2011 Report on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in Education and Training (ET 2020) [Ministry of Education and Research]. – Sweden, 2011. – 20 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu./education/lifelong-learning-policy/doc/natreport11/sweden_en.pdf. – Назва з екрану.

УДК 378.147

І.І. Проценко,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка)

ДІАЛОГ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Діалог в педагогічній освіті набуває в даний час нове якісне вимірювання і наповнення, так як розвиток нових інформаційних технологій, що створюють відкритість каналів спілкування (Інтернет, телемости, телеконференції), впливає на характер мислення, світогляд, духовний склад особистості. Основним ядром нової методології освітнього та виховного процесів у вищій школі є націленість на діалогічне спілкування і взаємодія особистості з соціумом, іншими людьми, власним «я» в мобільному освоєнні соціальних змін.

Діалог є предметом комплексного вивчення багатьох наук: філософії, соціології, культурології, психології, педагогіки, естетики, мистецтвознавства, лінгвістики, аксіології, герменевтики тощо.

Слід визнати, що в даний час назріла необхідність побудови концепції дидактичного діалогу як методологічної основи професійно-педагогічної освіти. При цьому в сучасних дослідженнях проблем вищої школи немає єдності поглядів на феномен дидактичного діалогу, не визначена його специфіка стосовно до професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Термін «діалог» (в перекладі з грец.dialogos) існує в транскрипції двох перекладів: di(s) – «два» і dia – «між». У першому випадку «діалог», «ділог» означає комунікацію двох, «трилог» – три, «полілог» – багатьох осіб. Для підкреслення протилежності процесу – односпрямованої комунікації – широко вживається термін «монолог». Другий переклад терміна – «між» – зумовлює розширене тлумачення поняття «діалог» і передбачає взаємозв'язок комунікацій реального і метафізичного рівня, спілкування з реальними та можливими співрозмовниками. В даний час у науці використовується і категорія «між», прояснює природу діалогу, яка зв'язується в науці з такими категоріями, як «перебування на кордоні», «протяжність», «вільна варіація заходи», «адитивність» (як можливість різного). Етимологічно близько до слова «діалог» слово «діалектика» (від грец. dialegomai – «веду бесіду», «заперечую») [1].

Педагогічне мислення можна розглядати як діалог освітніх парадигм, розкриваючих актуальні проблеми дійсності. У діалозі різних освітніх напрямів виявляється кілька тенденцій: по-перше, спостерігається прагнення створити цілісну науку, яка б пояснювала, виходячи з єдиних почав, конкретну суперечливу педагогічну, ширше, соціальну дійсність; по-друге, відзначається прагнення обґрунтувати необхідність нормативності пізнання, спроба подолати розходження в освітньому процесі; по-третє, актуальним стає прагнення вирішити питання про функціонування, поширення й інтерпретації освітніх програм в суспільстві. Голос кожного з вчених, які займаються психолого-педагогічними проблемами, які висловлюють свої думки і уявлення про світ, про наставника і вихованця, їх взаємодію, що є важливим для всіх і має свій неповторний, ні на кого не схожий «тембр».

Сучасна освіта розвивається в умовах нового типу діалогічної взаємодії: проникнення і взаємовпливу педагогічних концепцій, критичного аналізу власних теорій, визнання правомірності багатьох теорій. Інтеграція, взаємовплив і діалог педагогічних теорій розглядаються як зовнішні та внутрішні чинники, що сприяють

гуманізації освіти. З'являється новий рівень освіти, націлений на діалогічний спосіб мислення, який відповідає вимогам сучасності. У зв'язку з цими змінами виникає необхідність проникнення діалогу в саму серцевину навчання, розгляду його психолого-педагогічних аспектів, визначення його ціннісних складових.

Петровський В. у дослідженні «Феномен суб'єктності в психології особистості» запропонував свій варіант розвитку особистості у взаємодії з іншими людьми [2]. Розвиваючи традиції С. Рубінштейна, вчений висловлює думку про те, що процес розвитку «Я» в результаті взаємодії з «Ти» може бути усвідомлений як процес відображення власного «я» в іншому. У цьому випадку власне «я», спостерігаючи відбите «я» в іншому, як у дзеркалі, може розвиватися, долаючи відмінності самосприйняття власного «я» і сприйняття власного «я» в іншому. Таким чином, В. А. Петровський стверджує, що відношення «Я – Ти» – це логіка суб'єктивної об'єктивності, логіка, об'єднує суб'єктивність і об'єктивність у свідомості особистості, діалектичний, діалогічна логіка.

Викладач вузу в дидактичному діалозі виконує наступні завдання:

- ставить навчальну проблему, задаючи послідовність роботи, реалізує певну програму навчання;
- є активним учасником діалогу, що виводить його учасників на рівень актуальних проблем;
- допомагає студентам оформити свою думку про предмет обговорення.

В даний час змінюються підходи до аналізу самої взаємодії: гносеологічний підхід поступається місцю соціокультурного, при якій навчання розглядається як спосіб трансляції культури.

Дидактична взаємодія забезпечує розуміння предмета навчальної діяльності його учасниками (мотиви, ціннісні орієнтації, методи, стиль мислення та ін). Постановка проблеми культури спілкування висуває на перший план особистість (особистість педагога, особистість учня), культура діалогу підкреслює гуманістичну спрямованість спілкування, в якій людина представлений як найвища цінність. Культура педагогічного спілкування – це міра прийняття вчителем педагогічних цінностей і орієнтація на вільний міжособистісна взаємодія, в якому реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини, що формуються і проявляються індивідуально-своєрідні властивості партнерів.

Гуманітарне знання становить основу гуманістичної свідомості, яка характеризується диалогичностью і конструктивністю, вносить «людський вимір» в усі сфери соціуму. Переклад гуманітарного знання гуманітарне свідомість передбачає становлення ціннісної свідомості особистості.

Таким чином, діалог в педагогічному освіті вузу – це багатовимірне ціннісно-смислове спілкування, «глибинне єднання», яка пізнає особистость і предмет пізнання. Ціннісний сенс виступає характеристикою цілісності змістовних структур педагогічних концепцій, гармонійності міжособистісних відносин, що складаються в педагогічному процесі, і особистості, активної в своєму самоосуществлении, саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Библер В.С. Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы / В.С. Библер, «Алеф», Кемерово: 1993.

2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківска, К.: “Академвидав”, 2004. – С. 160-170.

3. Учебный процесс в Школе диалога культур // Библиотека журнала «Директор школы». – 2004. – № 7.

4. Burbules, Nicholas C. Dialogue in teaching: theory and practice / Nicholas C. Burbules // Teachers College Press, Columbia University. – N.Y.: 1993.

УДК 371.2

Г.А. Пухальська,
кандидат педагогічних наук
(Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету)

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЕЙ КОМУНІКАЦІЇ В ЕКІПАЖАХ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ

В останні десятиліття вчені особливу увагу приділяють проблемам комунікації та взаємодії. Так, аналізу методологічних проблем спілкування присвячені роботи відомих вчених К. Абульханової-Славської, О. Бодальова, Л. Буєвої, М. Кагана, С. Максименка, О. Леонтьєва, Б. Ломова та інших авторів. У роботах Г. Балла, В. Галузяка, М. Заброцького, В. Кан-Каліка, Я. Коломінського, М. Корнєва, Р. Макарова, В. Семиченко, Т. Титаренко, Н. Чепелєвої, Т. Яценко розкриваються різні сторони професійного спілкування.

Проблема комунікації, як правило, вивчається вченими в контексті спілкування і розглядається в системі міжособистісних та суспільних відносин [1]. Тому, вивчаючи особистість пілота цивільної авіації, важливо розглядати її саме в цій системі.

Виділяють два основних види відносин особистості: суспільні і психологічні. Їх специфіка полягає в тому, що індивіди є представниками певних суспільних груп. Такі відносини будуються на основі становища, яке людина займає в системі суспільства відповідно до соціальної ролі. Тому такі відносини зумовлені об'єктивно і мають безособовий характер.

У системі міжособистісних відносин кожний із учасників виконує певну роль, яка визначає нормативно схвалений зразок поведінки, що очікується від кожного відповідно до становища, яке він займає.

Комунікативна сторона спілкування, чи комунікація у вузькому розумінні полягає в обміні інформацією між тими, хто спілкується.

Коли говорять про комунікацію саме в такому розумінні, то мають на увазі, що мова йде про спільну діяльність, коли люди обмінюються різними уявленнями, ідеями, інтересами, почуттями тощо.

Як що розглядати комунікацію між людьми з точки зору теорії інформації, то там фіксується лише формальна сторона питання: як інформація передається, в той час як в умовах людського спілкування інформація не тільки передається, але й формується, уточнюється та розвивається.

Схематично комунікацію можна зобразити як інтерсуб'єктивний процес $(S \leftrightarrows S)$. Однак, суть комунікативного процесу – це не тільки взаємне інформування, але й спільне пізнання предмета, вироблення спільного знання про нього.

Комунікативний вплив як результат обміну інформацією можливий лише тоді, коли людина, яка відправляє інформацію (комунікатор), і людина, яка її сприймає (реципієнт), володіють єдиною системою кодифікації і декодифікації, тобто всі повинні розмовляти однією мовою. Це важливо, бо комунікатори і реципієнти періодично міняються місцями і тому повинні володіти єдиною системою загальних значень (тезаурус). Особливого значення це набуває в екіпажах цивільної авіації, тому що ціною непорозуміння може бути аварія або катастрофа.

В екіпажі, на нашу думку, повинні бути ідентичні (у випадку звукового мовлення) не тільки лексична і синтаксична системи, але й однакове та вірне розуміння ситуації спілкування тому, що в аварійних ситуаціях необхідні

цілеспрямовані та узгоджені колективні дії членів екіпажу (ЧЕ) [2].

В умовах людської комунікації можуть виникнути цілком специфічні комунікативні бар'єри. Вони не пов'язані з уразливими місцями в якому-небудь каналі комунікації чи з похибкою кодування і декодування, а мають специфічний характер. Бар'єри можуть виникати через відсутність розуміння ситуації спілкування (соціальні, політичні, релігійні, професійні розбіжності), спричинені об'єктивними соціальними причинами, належністю партнерів до різних соціальних груп та через індивідуальні психологічні особливості (надмірна сором'язливість, скритність, неприязнь, низькі комунікативні якості та ін.).

Сумним прикладом існування та опосередкованого впливу таких бар'єрів може бути катастрофа літака Ту-154 Президента Польщі під російським містом Смоленськ у 2010 році.

Інформація, яка надходить від комунікатора, може бути двох типів: спонукальна і констатувальна. Спонукальна інформація виявляється в наказі, проханні, вона розрахована на стимуляцію, активізацію тощо. Констатувальна інформація виступає у формі повідомлення. Обидва типи інформації репрезентовані у мові та функціях командира екіпажу повітряного судна.

Комунікація між командиром екіпажу (КЕ) та членами екіпажу може здійснюватися немовними засобами: оптико-кінетичними (жести, міміка, пантоміміка); паралінгвістичними (якість голосу, його діапазони, тональність); екстралінгвістичними (пауза, плач, сміх, теми мовлення); просторово-часовими (взаємне розміщення пілотів, часова затримка початку повідомлення).

Життя авіаційного загону відбувається в системі комунікативних зв'язків. Вирішення службових завдань без спілкування неможливе взагалі. Організація польотів, підготовка до них, навчання і виховання, формування якостей особистості, формування необхідних моделей поведінки пілотів досягаються під час взаємодії та комунікації (спілкування).

Спілкування між членами екіпажу відбувається зазвичай у межах відповідної моделі комунікації. Тому знання цих моделей має досить важливе практичне значення, оскільки КЕ може контролювати і впливати на процес комунікації і взаємодії.

Знання моделі комунікації, на нашу думку, може дати КЕ можливість: проводити під час підготовки до польоту аналіз морально-психологічного та фізичного стану, стану здоров'я членів екіпажу, визначати їх професійну та психологічну готовність до польоту; під час наземної підготовки знаходити та визначати аспекти діяльності та операції, в яких можлива суб'єктивна або об'єктивна деформація змісту інформації, що передається під час польоту; оптимізувати форму і зміст повідомлення, зробити їх більш зрозумілішим для підлеглих; пристосувати моделі комунікації до психічних особливостей ЧЕ, до яких адресована інформація та індивідуалізувати її в межах екіпажу; швидко перебудовувати форми комунікаційного впливу. Якщо в процесі передавання повідомлення за допомогою зворотного зв'язку стає зрозумілим, що його форма не пристосована до рівня ЧЕ, то форму такої передачі можливо змінити за короткий час.

Список літератури

1. Матвієнко В.Я. Соціальні технології / Матвієнко В.Я. – К.: Українські пропілеї, 2001. – 446 с.

2. Пухальська Г.А. Способи та прийоми моделювання проблемних ситуацій при формуванні комунікативної компетентності майбутніх пілотів / Г.А. Пухальська // Шоста науково-технічна конференція Харківського університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба. – 2010 рік. – С.287-288.

УДК 37.03:316.356.2

А. Ю. Радюк,
студентка VII курсу
(Бердянський державний педагогічний університет)

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Реалії сьогодення вимагають від початкової школи не лише формування в учнів компетентностей, а світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв тощо. Головна мета цього процесу – набуття молодшими школярами соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення культури міжнаціональних взаємин; розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури [1]. Джерелом національного виховання традиційно була і залишається родина, оскільки саме вона має неоціненний виховний потенціал та відображає український народний світогляд, ідеологію, ментальність тощо.

Модернізація системи освіти, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, спрямовується на впровадження національної системи виховання, активне використання надбань народної педагогіки і культури. Першоосередком національного виховання традиційно була і залишається сім'я, родина.

У працях М. Боришевського, В. Постового, О. Семеног, В. Скуратівського, М. Стельмаховича, В.Страшного, Р. Чмелик висвітлені різні аспекти сутності вітчизняних родинних традицій, проаналізовано їх зміст.

Метою нашої роботи є розкриття проблеми виховання молодших школярів засобами родинних традицій українського народу, прилучення їх до національної культури.

Загальновідомо, що основою педагогічної системи, побудованої на принципах народної педагогіки, є дитина, її складний світ думок і почуттів, мрій і надій. Тому вона ґрунтується на таких фундаментальних принципах: природовідповідність, народність виховання і самодіяльність зростаючої особистості, гуманізм, виховання у праці, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, єдність вимог і поваги до неї, віра у її сили та можливості.

Аналіз навчальних програм і підручників для початкової школи під кутом зору досліджуваної проблеми дає змогу зробити висновок, що вони містять матеріал, який розкриває традиції українського народу. Так, наприклад, на уроках курсів «Громадянська освіта» та «Людина і світ» вже в 1 класі діти знайомляться із країною, в якій вони живуть; національною символікою, народним календарем; з легендами і переказами про походження назви рідного міста, вулиць; стародавніми рецептами українських страв та ін. Починаючи з 2 класу, на уроках літературного читання школярі усвідомлюють сутність таких понять, як «родовід», «родинні зв'язки», «родина»; знайомляться з певними народними звичаями, обрядовими діями.

Важливу роль у становленні культури і духовного життя молодшого школяра відіграють сімейні традиції. Вони згуртовують родину, дають змогу зберегти ті зерна розумного, доброго, вічного, завдяки яким життя стає цікавішим і кориснішим.

Традиції родинного виховання складалися впродовж багатьох століть і зміцнювалися в ході історичного розвитку людства. В українських родинах дітей завжди вчили, що людина невіддільна від свого народу, нації. Повага і любов до свого роду, рідної землі, національних звичаїв і традицій формувалися з колисковими піснями, казками, прислів'ями, приказками, які засвоювалися

дитиною в ранньому віці; предметами побуту, портретами, сімейними реліквіями та іншими розповідями про життя предків [3].

Окрім того, обов'язком батьків було прищеплення змалку основних християнсько-етичних засад та людських чеснот. Здавна в родині та громаді стежили за тим, щоб дитина говорила правду, шанувала не тільки своїх батьків, а й інших старших; була чесною, доброю, привітною. За християнським ученням, найбільшою цінністю для батьків завжди вважались діти, а тому до їхнього виховання ставилися досить відповідально: любили й водночас вимагали дотримуватися принципів народної педагогіки [4].

Сучасні науковці (В. Гнатюк, Л. Йовенко, С. Черепанова) дійшли висновку про необхідність поліпшення стану виховання учнів початкових класів на родинних традиціях українського народу і нині.

Завдання початкової школи – організувати раціональний, цілеспрямований, послідовний процес виховання учнів на родинних традиціях як на уроках, так і в позакласній роботі; залучення батьків до проведення виховних заходів на народознавчому матеріалі. Так, для підвищення педагогічної культури батьків необхідно проводити тематичні батьківські збори народознавчого характеру, вечори запитань і відповідей, зустрічі за «круглим столом», конференцій з обміну досвідом сімейного виховання, вечори сімейних традицій відзначення релігійних свят, виставок сімейних реліквій і прикладної родинної творчості, конкурсів, зустрічей поколінь, дискусій та ін. Дуже важливо виховувати в дітей звички толерантного ставлення до мови, культури і традицій інших національностей [3].

Отже, національна традиція, її трансформація в сьогоденні і майбутньому стає важливим чинником поступу нашої педагогіки. Людство прямує до зближення інтересів, до взаємодії в розвитку й виживанні, і водночас жоден народ не бажає втратити визначних особливостей своєї самобутності, неповторності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатюк В. Управління системою національного виховання учнів / В. Гнатюк. – К., 2001. – 299 с.

2. Йовенко Л. І. Традиційне родинне виховання українців : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Л. І. Йовенко, І. Г. Терешко. – Умань : Софія, 2010. – 239 с.

3. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка : навч.-метод. посіб. / Мирослав Гнатович Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.

4. Черепанова С. О. Філософія народознавства : навч. посіб. / Світлана Олександрівна Черепанова. – К. : Знання, 2008. – 460 с

УДК [378.147+373.3] : 004 (075.8)

В. Є. Рокицька, студентка VI курсу
(Бердянський державний педагогічний університет)

УРАХУВАННЯ ВАРІАТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти [3] наголошується на забезпеченні в загальноосвітніх навчальних закладах більш раннього вивчення основ інформатики, і у зв'язку з цим на підготовці педагогічних кадрів до вільного використання у навчальному процесі сучасних інформаційних засобів, а зі спеціальності «Початкова освіта» – до викладання основ інформатики в початкових класах.

Напередодні нового 2016/2017 навчального року Міністерством освіти і науки

України було презентовано Концепцію Нової української школи [2], в якій, зокрема, заявлено про впровадження нових стандартів, програм, підручників, нових підходів до підготовки вчителів. Насамперед учителю буде надано академічну свободу: вчитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку.

В контексті реалізації Концепції (її першої фази (2016-2018 рр.)) з 1 вересня 2016 року було оновлено тринадцять навчальних програм для початкової школи, у тому числі, з інформатики, на засадах компетентнісного та антидискримінаційного підходу.

Міністерство освіти і науки, розробляючи нове покоління освітніх стандартів, передбачатиме використання базових навчальних програм, а також всебічне залучення варіативних програм, підручників, посібників та інших засобів, як друкованих, так і електронних.

В контексті нашого дослідження буде здійснено аналіз можливостей модернізації методичної складової інформатичної підготовки студентів напряму 6.010102 Початкова освіта з метою формування у майбутнього вчителя таких компетентностей, які дозволили б йому самому розв'язувати проблеми побудови шкільного навчального предмета, а саме початкового курсу інформатики, на варіативній основі, з використанням найсильніших сторін усіх пропонованих на сьогодні друкованих і електронних засобів.

Насамперед, під час освоєння студентами дисципліни «Методика навчання інформатики в початковій школі» необхідно формувати у них розуміння основних положень базової програми курсу «Сходинки до інформатики» [4], визначених змістових ліній (інформація та інформаційні процеси; знайомство з комп'ютером і формування навичок роботи із ПК; використання ІКТ; формування логічного та алгоритмічного мислення), а надто, особливостей їх представлення в оновленому змісті предмета «Інформатика» для 2-4 класів [1]. Важливо донести, що можливості базового навчального плану мають певні обмеження, які не сприяють максимальному розкриттю індивідуальних здібностей, нахилів, інтересів учнів початкових класів, тому для реалізації нової освітньої парадигми слід знайомити майбутніх учителів з існуючими варіативними програмами курсів за вибором відповідного профілю. Як приклад можна навести програму «Прикладна інформатика» Журавльової Л. і Проценко Т., яка має чіткі інтегративні функції [5].

Нині в навчанні початкового курсу інформатики передбачено використання варіативних навчально-методичних комплектів (НМК) різних авторських колективів. До складу кожного з них входять підручник, робочий зошит для учнів, методичний посібник для вчителя, набір тестів для експрес-контролю, спеціальні ППЗ. Це 4 авторських НМК:

– авт. Г.В. Ломаковська, Г.О. Проценко, Ф.М. Рівкінд , Й.Я. Ривкінд;

– авт. О.В. Коршунова;

– авт. М.М. Корнієнко, С.М. Крамаровська, І.Т. Зарецька;

– авт. Н.В. Морзе, В.П. Вембер, Н.А. Саражинська.

Зміст навчального матеріалу всіх базових НМК повністю відповідає чинній програмі «Сходинки до інформатики», меті і завданням курсу, передбачає формування ІКТ-компетентності молодших школярів. Усі змістові лінії освітнього стандарту реалізуються через відповідність програмі та змісту навчання. Структура всіх підручників зумовлена концентричним способом побудови навчальної програми.

Все існуюче навчально-методичне забезпечення дисципліни «Інформатика» для початкової школи характеризується неабиякою багатокомплектністю та варіативністю. До його складу, крім названих НМК, входять додаткові робочі зошити

для учнів (більше десятка авторських розробок), посібники для вчителя від кращих учителів-методистів України (методичні рекомендації, розгорнуте поурочне планування, детальні конспекти уроків, технологія роботи з комп'ютерними програмами, методика проведення психологічного розвантажування та фізкультурних хвилинок тощо), а також різноманітні електронні ресурси. Так, для забезпечення практичної частини уроків інформатики в початковій школі рекомендується використовувати базові програмно-методичні комплекси («Сходинки до інформатики», «Скарбниця знань», «Інформатика 1 (2) рік навчання»), вільно поширювані програмні продукти (набір вправ GCompris, графічний редактор Tux Paint, клавіатурний тренажер RapidTyping, середовище програмування Scratch), а також програмні засоби з наявного у ЗНЗ навчального програмного забезпечення та мультимедійні середовища, які адаптовані для навчання і розвитку дітей молодшого шкільного віку, як-от: ігрові завдання для формування навичок роботи з мишею і клавіатурою; середовища виконання алгоритмів; програми для підтримки вивчення основних предметів (математика, мови, природознавство, образотворче й музичне мистецтво); програми для розвитку логічного, просторового, алгоритмічного мислення, пам'яті, уваги, уяви, творчих здібностей тощо.

Окреслена компетентнісна організація методичної підготовки з інформатики майбутніх учителів початкової школи базується на використанні варіативного дидактичного забезпечення (традиційного й електронного), що сприятиме формуванню особливих якостей педагога Нової школи, озброєного фундаментальними теоретичними знаннями, передовими педагогічними та інформаційними технологіями, який вміє і прагне використовувати їх як інструмент навчання, виховання й усебічного розвитку молодших школярів.

Література

1. Інформатика**:** навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2-4 класів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/without%20SD/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8/5-informatika-2-4-klas.docx.

2. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/Новини%202016/08/17/mon.pdf

3. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/

4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. 1-4 класи. – К., Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392с.

5. Журавльова Л., Проценко Т. Прикладна інформатика. 1-4 класи : Програми курсів за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів. Варіативна складова базового навчального плану. Книга 3 / Упор. : Г.Ф. Древаль, Л.Ф. Щербакова, А.В. Лотоцька. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – С. 84-146.

УДК 159.9

О.М. Рудько,
викладач
(ВСП «Рівненський коледж НУБіП України»)

ТРЕНІНГ ЯК ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ ВИХОВНИХ ГОДИН

Вдосконалення навчально-виховного процесу в коледжі необхідно розпочинати з покращення освітніх послуг, які повинні включати в себе не тільки набуття студентом певних знань, а й розвиток особистісних якостей. Система

освіти повинна сприяти гармонійному розвитку людини, розкривати весь її творчий потенціал, ставати фундаментом актуалізованої особистості, громадянина. Саме тому, трансформація педагогічного процесу у вищій школі передбачає певну зміну акцентів з надання фахових знань на особистісний розвиток студентів, набуття ними, крім знань вмінь та навичок в галузі соціальних та міжособистісних відносин.[3]

У вищих навчальних закладах в навчальному процесі все частіше запроваджуються нові педагогічні інформаційні технології, дистанційне навчання, інтерактивні форми навчання. Новації в виховному процесі ВНЗ поки що менш теоретично розробленні та практично поширенні, перевага в основному надається традиційним методам виховної роботи.

Але, зміна соціальної ситуації потребує пошуку нових психологічних технологій і в вихованні, які б позитивно сприймалися студентами, обиралися ними за власним бажанням, без примусу. В останні десятиріччя, практична психологія все ширше використовує групові форми роботи, серед яких особливе місце займають тренінги. Вони є найбільш динамічними в розвитку методології і методів в практичній соціальній психології і, на мій погляд, можуть широко використовуватися у виховній роботі.[1]

Поняття «тренінг» застосовується для досить широкого кола явищ в навчально-виховному процесі, наприклад, педагогічних ігор. Є тренінги умінь, соціальні, організаційні тренінги. Тренінг, як активна форма соціально-психологічного навчання, являє собою цілісну психолого-педагогічну систему, здатну допомагати людині у глибинному пізнанні нею як інших, так і самої себе, своїх умінь спілкуватись і впливати на інших. Це запланований процес модифікації відношень, знань чи поведінкових навичок того, хто бере участь у тренінгу, через набуття певного досвіду з тим, щоб досягти ефективного застосування його в якомусь виді діяльності або в певній галузі. Він дає нові навички, допомагає освоїти різні психологічні можливості. Ще одна особливість тренінгу – він вчить займати активну позицію, а засвоєння навичок відбувається в процесі переживання, емоційної оцінки, набуття особистісного досвіду поведінки, відчування, діяння.[2]

Психологічний тренінг – це особлива форма групової роботи зі своїми можливостями, обмеженнями, правилами і проблемами.,

Тренінг передбачає не лише надання інформації, розширення уявлень з певної теми, а й формування знань, умінь і навичок, які сприятимуть усвідомленому вибору варіантів поведінки, критичного ставлення до власних дій і вчинків. Перевагою тренінгових форм виховної роботи є наочне моделювання системи взаємовідносин і взаємозв'язків, характерних для реального життя учасників. Тренінг дозволяє ненасильницько втілити нову інформацію в свідомість і підсвідомість, закріпити нові форми поведінки студентів. Отже, безперечно, слугує перспективним і конкретним цілям, які постають у виховній роботі.[1]

ЛІТЕРАТУРА

1. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. / К. Л. Мілютіна. – К. : МАУП, 2004. – 192с.

2. Макшанов С. И. Психологиятренинга: Теория. Методология. Практика : монография / С. И. Макшанов. – СПб. : Образование, 1997. – 257 с.

3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. — К.: Либідь, 2006. – 204с.

УДК 374.32

Рудько Ольга Миколаївна –викладач
ВСП «Рівненський коледж НУБіП України»

ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Побудова інформаційного суспільства як суспільства знань передбачає створення індустрії розробки, апробації і запровадження у практику роботи навчальних закладів засобів мультимедійних технологій, зокрема Інтернет орієнтованих педагогічних технологій, що ґрунтуються на широкому використанні інтернет-ресурсів з метою досягнення високої якості освіти. Новизна вказаних технологій обумовлює потребу у формуванні цілісної наукової методології застосування засобів, прийомів і методів навчання на базі певної науково-методичної концепції, що визначає загальні дидактичні принципи й ідеї використання інформаційно-комунікаційних технологій у коледжі, взаємодію і взаємопроникнення з іншими педагогічними технологіями.[1]

Якість освіти науковцями і педагогами-практиками розглядається у різних трактуваннях цього поняття: як процес і як результат. Із позицій процесу, якість освіти – це стан системи освіти в цілому та умови освітньої діяльності у кожному навчальному закладі зокрема; як результат – вказує на відповідність рівня підготовки студентів вимогам Державного стандарту освіти і чинних освітніх програм, здатність задовольняти освітні запити особистості, відповідати потребам суспільства і держави.

Вже давно доведено, що кожен студент по різному засвоює нові знання. Раніше викладачам важко було знайти індивідуальний підхід до кожного студента. Тепер же, з використанням комп'ютерних мереж і онлайнових засобів, отримали можливість подавати нову інформацію таким чином, щоб задовольнити індивідуальні запити кожного студента.

Необхідно навчити кожного студента за короткий проміжок часу засвоювати, перетворювати і використовувати в практичній діяльності величезні масиви інформації. Дуже важливо організувати процес навчання так, щоб студент активно, з цікавістю і захопленням працював на занятті, бачив плоди своєї праці і міг їх оцінити.

Допомогти викладачу у вирішенні цього непростого завдання може поєднання традиційних методів навчання та сучасних інформаційних технологій, у тому числі і комп'ютерних. Адже використання комп'ютера на занятті дозволяє зробити процес навчання мобільним, строго диференційованим та індивідуальним.[3]

Поєднуючи в собі можливості телевізора, відеомагнітофона, книги, калькулятора, будучи універсальною іграшкою, здатною імітувати інші іграшки і самі різні ігри, сучасний комп'ютер разом з тим є для студента рівноправним партнером, здатним дуже тонко реагувати на його дії і запити, якого йому так часом не вистачає. З іншого боку, цей метод навчання є досить привабливим і для викладачів: допомагає їм краще оцінити здібності і знання студента, зрозуміти його, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання.

Інтернет на сучасному етапі – це відкритий простір для всіх учасників навчально-виховного процесу та можливість зовнішнього доступу до навчального закладу, що дозволяє спілкуватися, розміщувати інформацію для широкого кола користувачів.[2]

В даний час Інтернет стає важливим фактором інформаційної взаємодії, який поступово проникає в освітню область. Що ж приваблює викладачів та студентів серед можливостей Інтернету? Деякі опитування дають ось такі відповіді:

• на серверах Інтернету можна відшукати інформацію та документи, які важко

знайти де-небудь ще;

• мережа дає можливість доступу до великих бібліотек та їх каталогам;

• можна знайти різні програми, необхідні для роботи;

• отримати доступ до різних відео і аудіоматеріалів тощо.

Які ж можливості надає Інтернет для цілей освіти?

1.Електронная пошта – для обміну інформацією між студентами і викладачами. Електронна пошта має ряд переваг у порівнянні зі звичайною поштою. По-перше, це оперативність. По-друге, можливість масової розсилки кореспонденції без додаткових витрат на конверти, марки, послуги поштового відділення. По-третє, порівняльна дешевизна кореспонденції. По-четверте, відсутність тимчасової залежності. По-п'яте, підвищення продуктивності праці за допомогою організації єдиного інформаційного простору як усередині навчального закладу, так і за його межами.

2.Списки розсилки – для розсилки загальної інформації навчальної групи і організації колективних обговорень;

3. Використання інтернет-технологій, які в даний час можуть бути базовими технологіями для підтримки навчального процесу і тренінгів в області мережевих інформаційних технологій та організації дистанційної освіти з інтерактивними елементами;

4.Доступ до світових інформаційних ресурсів в предметних областях через Інтернет.

Використання елементів дистанційної освіти в звичайній освіті дозволяє зробити навчальний процес більш гнучким, сприяти всебічному розвитку фахівця, особливо, на етапі формування його професійного шляху. Електронна пошта та списки розсилки – є вже достатніми для організації найпростішої моделі дистанційного навчання. Більш складними сервісами можуть бути програми Skype, Videoport, Yahoomessenger, а так же так звані вебінари. [4]

Нині перспективною є інтерактивна взаємодія з студентом за допомогою інформаційних комунікаційних мереж, з яких масово виділяється середовище інтернет-користувачів.

Інформаційні технології дозволяють будувати відкриту систему освіти, корінним чином змінювати організацію процесу навчання, раціонально організовувати пізнавальну діяльність, формуючи в студентів навички системного мислення. За прогнозними оцінками фахівців, освіта on-line буде поступово витісняти традиційну систему освіти, оскільки використання комп'ютерів і відповідних електронних засобів навчального призначення дозволяє індивідуалізувати навчальний процес на основі принципово нових пізнавальних ресурсів.[3]

Список використаних джерел:

1. Биков, В.Ю. Сучасні завдання інформатизаціїосвіти / В.Ю. Биков // Інформаційнітехнології і засоби навчання. — 2010. — № 1(15).

2. Гуменюк В.В. Стратегічні напрями діяльності керівників закладів освіти в умовах інформатизації суспільства [Електронний ресурс]: Режим доступу: http\\nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2007_01/humenyuk.pdf.

3. Биков В. Ю. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет-технологій : [монографія] / Биков В. Ю., Богачков Ю. М., Жук Ю. О. / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 128 с.

4. Іващук К.О. Інформаційно-комунікаційні технології як сучасний засіб навчання в освіті //[Електронний ресурс] //Режим доступу http://klasnaocinka.com.ua

УДК 371.2

А.П. Савицька
(Харківський національний університет
Повітряних Сил імені І.Кожедуба)

МЕТОДИ МОДЕЛЮВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ АВІАЦІЇ ДО МИРОТВОРЧИХ ОПЕРАЦІЙ

Із збільшенням чисельності українських миротворчих контингентів виникла проблема підготовки військових кадрів, які мають необхідний фаховий і мовний рівень підготовленості. Ці рівні повинні відповідати вимогам ООН та стандартам НАТО, адже все частіше український контингент виконує завдання у складі з'єднань під егідою цієї організації.

Актуальність цієї проблеми обумовлена військово-технічною інтеграцією України в міжнародні системи безпеки, що передбачає високий рівень компетентності майбутніх офіцерів ПС ЗСУ при виконанні миротворчих операцій, проведенні сумісних навчань з військовослужбовцями різних країн світу тощо.

Важливими показниками професійної готовності до виконання службових обов'язків у складі міжнародних миротворчих підрозділів сьогодні є ступінь володіння технічними системами авіаційної техніки та високий рівень взаємосумісності майбутніх офіцерів льотного складу з іноземними партнерами [2].

В дисертаційних дослідженнях України розкривались такі аспекти організації та проведення миротворчих операцій: організаційно-правові аспекти застосування підрозділів Збройних сил України в миротворчих операціях (І.М. Коропатнік), підготовка курсантів у ВВНЗ (Н. Арсеньєва), обґрунтування психофізіологічних критеріїв прогнозування професійної придатності військових пілотів до участі у миротворчих операціях (А.В. Швець), сили та засоби в міжнародних миротворчих операціях: політологічний аналіз (С.О. Акулов), ефективність дії норм міжнародного гуманітарного права в їх еволюційному розвитку (В.І. Дяченко).

Метою професійної підготовки курсантів є забезпечення якісно нового рівня їх компетентності як майбутніх офіцерів військової авіації згідно з призначенням, виконання миротворчих операцій під егідою ООН.

Зміст їх підготовки включає у себе сукупність загальних, професійних і ціннісних уявлень, понять, суджень, цінностей професійної діяльності військових льотчиків [1]. Він визначається з одного боку змістом військової освіти, з іншого особливостями військово-професійної діяльності льотчиків і має включати такі компоненти: ціннісній компонент, пізнавальний, діяльнісний, особистісний.

Результативність системи підготовки курсантів визначається науковими знаннями про сутність, закономірності, особливості, принципи, мету, завдання, зміст професійної діяльності та технології її здійснення. Основним показником результативності є професійна, психологічна та особистісна готовність курсантів до майбутньої діяльності.

На сьогодні основними етапами підготовки персоналу для участі у миротворчих операціях визначено такі [2]:

– загальна підготовка ЗСУ до участі у ММ (здійснюється постійно);

– попередня підготовка миротворчих контингентів;

– безпосередня підготовка миротворчих контингентів чи миротворчого персоналу розпочинається щойно після остаточного уточнення ООН завдань і чисельного складу українських миротворців.

Основними завданнями військово-професійної підготовки миротворчого контингенту сьогодні є такі:

– удосконалення військово-професійної підготовки особового складу щодо володіння штатним озброєнням та технікою, виконання своїх функціональних

обов'язків у складі миротворчих підрозділів;

– злагодження підрозділів і штабів у штатній структурі;

– забезпечення своєчасної та якісної підготовки кожного окремого воїна до виконання миротворчих завдань у ході здійснення ММО;

– створення резерву високопрофесійних воїнів ЗС України, готових до виконання миротворчих завдань;

– відпрацювання готовності до рішучих дій у важких природнокліматичних умовах, удень і вночі;

– формування стійких навичок і вмінь ефективного використання озброєння і техніки при різких перепадах температури;

– розвиток навичок і вмінь швидкого фіксування, якісної обробки, надійного збереження та швидкої передачі отриманої інформації;

– формування і розвиток професійно-важливих якостей миротворця.

Етапами формування готовності майбутніх офіцерів до миротворчої діяльності визначено такі: попередній етап (первинна військово-професійна підготовка курсантів); основний етап (теоретична підготовка, тренажерна підготовка у ВВНЗ, мовна підготовка, військове стажування, льотна практика в авіаційних бригадах); етап адаптації молодих офіцерів до служби у військах; етап безпосередньої підготовки до участі в миротворчих операціях [1].

До важливих методів підготовки курсантів до ММО відносяться методи моделювання психологічних чинників миротворчої діяльності – це способи та прийоми створення таких умов і обстановки, які викликали б у курсантів психічні стани, подібні до тих, що виникають в ході виконання миротворчих завдань.

Моделювання здійснюється такими способами: словесно-знаковим – розповіддю про майбутні труднощі миротворчої діяльності; моделювання чинника "небезпеки" в ході вправи; доведенням різних "легенд" перед навчаннями і практичними заняттями тощо; застосуванням технічних та імітаційних засобів: тренажерних (моделювання психологічних чинників ММО з використанням спортивних снарядів, технічних засобів і споруд професійної підготовки, використовуваних для напрацювання необхідних навичок і вмінь), комп'ютерних (моделювання психологічних чинників міжнародних миротворчих операцій у ході вирішення завдань та ігор при роботі на ПЕОМ), імітаційних (шляхом моделювання психологічних чинників міжнародної миротворчої операції з використанням засобів імітації зовнішніх ознак миротворчої діяльності), навчально-бойових (моделювання психологічних чинників з використанням бойової і спеціальної техніки, озброєння і підручних засобів).

Практика підготовки курсантів показує, що доцільно для моделювання різних форм миротворчої діяльності використовувати такі прийоми та способи: створювати умови раптовості, невизначеності, дефіциту часу, високого темпу дій або монотонності, дискомфорту, необхідності суміщати кілька видів діяльності одночасно, що вимагають рішучості і ризику під час ухвалення рішень; проводити заняття у несприятливих погодних умовах; тривалі дії без сну, з обмеженим запасом води та їжі; дії на незнайомій місцевості, форсування водних перешкод, лісових завалів і болотистих ділянок, подолання гірських перевалів і степових районів тощо.

Список літератури

1. Арсеньєва Н. Б. Методика навчання курсантів-вертольотників основам безпеки польотів у міжнародному повітряному просторі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика професійної освіти» / Арсеньєва Н. Б. – Харків, 2012. – 20 с.

2. Кортенко В.А. Характерні властивості європейської інтеграційної моделі вищої освіти та питання гармонізації з нею системи підготовки військових кадрів /

В.А. Кортенко, І.В. Тхоржевський // Військова освіта. – 2005. – № 1(15). – С. 147-159.

УДК 37.015.311 – 0534:316.362

Савченко Л.Л.,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА СУЧАСНОЇ СІМ'Ї – ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Завдяки загальним позитивним тенденціям суспільного розвитку сьогодні дошкільні навчальні заклади зорієнтовані на нові пріоритети: особистісна спрямованість (не лише на дитину, а й на педагога, батьків), відкритість змісту, форм, методів роботи тощо. Отже, сучасний дошкільний заклад має дедалі більше повертатися обличчям до кожної родини, дбаючи про забезпечення права дітей на здобуття дошкільної освіти, створення кожному малюкові рівних з його однолітками стартових умов для подальшого навчання у школі, успішного особистісного зростання.

Факти свідчать про дуже низький рівень педагогічної культури більшості сучасних сімей. Тому одним із важливих завдань дошкільного навчального закладу є сприяння розвитку і зміцненню сучасних родин, навчання батьків того, як виховати дитину здоровою та психічно і фізично розвиненою, як правильно підготувати її до життя в суспільстві, як розвинути її творчі здібності.

Людина – найдивовижніше й найскладніше творіння природи. Головна професія всіх, хто спілкується з людьми будь-якого віку, – бути педагогом, вихователем у широкому розумінні цього слова. На це звертають увагу відомі дослідники проблеми розвитку особистості й гуманістичного навчання та виховання (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кузь, В. Луговий, С. Максименко, О. Мороз, Н. Ничкало, О. Сухомлинська, А. Хуторський, М. Ярмаченко та ін.).

Першими вихователями дитини є батьки. Щоб їхня діяльність була успішною, вона має спиратися на наукові засади процесу виховання. Видатний філософ Г.С. Сковорода, педагоги-класики К.Д. Ушинський, М.П. Дубінін, сучасні педагоги-практики Ю.П. Азаров, К.Й. Щербакова, Г.І. Григоренко, А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко розглядали проблему виховання особистості дитини в родинному середовищі.

«Мистецтво виховання, – зауважував К.Д. Ушинський, має ту особливість, що майже всім воно здається справою знайомою й зрозумілою, а декому навіть справою легкою – і тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним обізнана, теоретично чи практично. Майже всі визначають, що виховання вимагає терпіння; дехто вважає, що для цього потрібні природжена здібність і вміння, тобто навичка; але мало хто прийшов до переконання, що, крім терпіння, вродженої здібності і навички, потрібні ще спеціальні знання..» [2].

Відомий український педагог В.О. Сухомлинський наполягав (і сам наполегливо працював над цим), аби навчальні заклади, педагогічні колективи спільно з родинами готували юнаків і дівчат, щоб вони були гарними батьками. Від цього залежить щастя кожного з них, добробут родин, благополуччя суспільства загалом. В батьківстві і материнстві – найскладніша трудова мудрість. Це праця, праця і ще тисячу разів праця [1].

Сім'я, увібравши в себе історичний досвід всіх попередніх поколінь, завжди

була і залишається осередком збереження духовних і культурних традицій нації. Українці – талановита, працелюбна, духовно багата нація. Ці високі якості закладаються саме в сім'ї. В сім'ї дитина отримує перші уроки любові до батька-матері, до своєї Батьківщини. В сім'ї вона набирає сил і натхнення, які допомагають їй впродовж всього життя долати життєві труднощі, досягати вершин та виборювати перемоги.

Нажаль, однією з негативних тенденцією в українських сім'ях, за статистичними даними, є погіршення матеріального становища сімей, збільшення смертності серед населення і, зокрема, проблема зниження шлюбності й народжуваності в суспільстві, а також підвищення коефіцієнта нестабільності шлюбів: більше ніж кожна друга зі створених сімей розпадається. Сьогодні проблема розлучень є глобальною проблемою шлюбно-сімейних стосунків і набула «епідеміологічного» характеру. В останні 10-15 років спостерігається систематичне падіння абсолютних показників народжуваності і плідності, більшість молодих сімей обмежується народженням однієї дитини або залишаються бездітними.

І педагоги (К.Й. Щербакова, Г.І. Григоренко, А.І. Кузьмінський) і психологи (В.П. Левкович, В.А. Сисенко, С. Кратохвіл, Т.М. Трапезникова) не раз порушували питання про кризу інституту родини, пророкували навіть її зникнення в майбутньому. Змінилася структура родини як малої соціальної групи: родини зменшилися, з'явилося чимало родин, що сформувалися після повторного шлюбу, неповних родин. Але шлюб, як і колись, має високий престиж, люди не хочуть жити самотньо. Однак важливою залишається виховна функція родини, однією з основних є і рекреаційна функція родини, тобто взаємодопомога, підтримка здоров'я, організація відпочинку і дозвілля. Не змінюється одна з основних функцій родини – репродуктивна, тобто функція продовження роду. Відтак ніщо і ніхто не може замінити функцій родини.

У дошкільному віці закладаються основи формування особистості дитини, вона засвоює найдоступніші правила та норми поведінки, у неї формуються моральні звички, складаються перші взаємини з оточенням – дорослими й однолітками. Благополучна сім'я міцна своїми внутрішніми зв'язками, високим рівнем координації. У такій сім'ї існують взаєморозуміння, взаємна повага між усіма її членами, здорова морально-психологічна атмосфера, спільність поглядів на різні сфери людського життя, врахування душевних переживань, інтересів кожного, психологічна взаємна підтримка, трудова співдружність, усвідомлення власної гідності, своєї значущості, взаємна довіра, доброта, чуйність, раціональні способи вирішення всіх сімейних проблем, розуміння завдань сімейного виховання та ін.

Один з ефективніших засобів впливу дорослих на дитину – любов, ласка й увага до неї близьких. Найсвітліші спогади дитинства пов'язані з відчуттям щастя від того, що тебе хтось безмежно любить, турбується про тебе. І, можливо, дитину, а згодом і дорослу людину, від багатьох небажаних вчинків утримують саме ці світлі спогади, боязнь засмутити людину, яка наповнила її життя радістю. Дитина повинна зростати радісною і веселою.

Практика свідчить, що досягти високих результатів у вихованні дітей та корекції їхньої поведінки можна тільки спільними зусиллями співробітників навчального закладу та сім'ї, адже сім'я – одна з найвеличніших цінностей, створених людством за період його існування. Жодна нація, жодне суспільство не обійшлося без сім'ї. Сім'я – своєрідний центр формування особистості дитини, виховання її характеру, волі, громадянської свідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 3. – 639 с.

2. Ушинский К.Д. Руководство к «Родному слову» /Избр. пед. соч. – Т.6. – С. 178-301.

УДК376:371.21

А.М.Сердюк
(Бердянський державний педагогічний університет)

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сьогодення прагне деінституалізацію та соціальну адаптацію осіб з особливостями психофізичного розвитку. Сучасна світова тенденція поступово втілюється в нову світоглядну парадигму – «суспільство єдине і воно включає людей які мають різні складності». Сучасна модернізація освіти, більша увага до індивідуального розвитку особистості та прояв гуманістичних прагнень стає поштовхом до визнання інтегрованої освіти однією з найважливіших вимог повноцінного включення дітей з специфікою психофізичного розвитку у відносини суспільної системи. Різні підходи щодо цього питання можна прослідкувати у працях таких українських та російських вчених: В.Бондарь, Л.Вавіна, Т.Власова, В.Засенко, Т.Ісаєва, М.Малофєєв, Т.Сак, В.Феоктістова, Л.Шипіцина, В. Синьов та інших. В міжнародній системі права людей з обмеженими можливостями розглядаються: Декларація про права інвалідів (ООН, 1975), Конвенція про права дитини (ООН, 1989) та в інших міжнародних документах, в яких закріплені права дітей-інвалідів. В Україні така політика прослідковується в Конституції України (ст.46, 53, 49), Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Концепції еволюції інклюзивної освіти та у багатьох різних документах. Пріоритетним стало створення інклюзивного шкільного середовища, тобто перехід освітньої практики в усіх її аспектах до інклюзії. Ефективною вважається лише та школа, в якій можна забезпечити навчання всіх учнів повним розвитком на високому якісному рівні та в рівних умовах. Результативна школа повинна забезпечувати: отримання кожним вихованцем найкращих результатів (посильних для нього); найгармонічніших умов для посилення усіх аспектів досягнень і розвитку учня; постійне покращення педагогічної практики.

Основна характеристика успішної школи – можливість задовольняти освітні потреби всіх учнів, тобто бути інклюзивною [1, с. 14].

Для реалізації успіху та задоволення різноманітних потреб учнів, що зумовлені їхнім рівнем розвитку, здібностями, інтересами, педагогам потрібно модифікувати методи навчання, матеріали та навчальне середовище. Такі пристосування та зміни до учнівських потреб реалізуються через адаптацію або модифікацію. Під цими поняттями розуміється переміна характеру навчання, не змінюючи або змінюючи зміст та понятійну сутність і складність навчального завдання.

Зустрічається безліч способів, котрі допомагають педагогам виконувати адаптацію у навчальному процесі. У загальноосвітньому навчальному закладі пристосування можна організувати у наступних сферах:

- фізичне середовище;
- навчання;
- адаптація навчального плану;
- вказівки;

• матеріали.

Адаптацію та модифікацію треба здійснювати з урахуванням поведінки дитини, її організаційних навиків та сенсорних потреб.

Модифікації можуть бути здійснені шляхом скорочення змісту матеріалу або зниженням вимог до участі в роботі.

Отже, використання та втілення нормативно-правового та науково-методичного змісту навчально-виховного процесу, урахування сучасних підходів до розвитку та навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку гарантують ефективність та результативність навчання дітей, а також створюють підґрунтя для навчальної корекції. Інклюзивна школа займається самореалізацією особистості, її життєтворчістю та культурою виховання. Цінностями такої школи, перш за все, є особистість, її креативність та творчість.

Література

1.Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. /за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К: «А.С.К.», 2012. – 308 с.

2.Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій / [А.А. Колупаєва, Ю.М. Найда, Н.З. Софій та ін]; за ред. Л.І. Даниленка. – К.: 2007. – 128 с.

УДК 378.147

А.М. Сердюк
(Бердянський державний педагогічний університет)

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Екологічні проблеми людства на сучасному етапі мають статус глобальних. Саме через це одним із напрямків реформування освіти є екологізація. Турботою екологічного майбутнього природи та високою екологічною культурою мають бути пронизані шкільні програми, науково-дослідні тематики, навчальні методичні посібники.

Проблемою екологічного виховання молодших школярів займались наступні науковці: О. Біда, В. Гуз, О. Іванова, Л. Іщенко, А. Крамаренко, Т. Кучай, В. Мелаш, Г. Пустовіт та інші. На їх погляд, працюючи над конспектами уроків, учитель має заздалегідь продумати, які методи і прийоми використати, який додатковий матеріал ввести, щоб розширити знання школярів про природу, пробудити інтерес до пізнання довкілля, змотивувати природоохоронну діяльність у дітей початкових класів.

Забезпечуючи екологічне виховання, треба пам’ятати, що зараз епоха, коли природні ресурси майже перестали бути невичерпними; ми повинні не просто споживати дари природи, а й власними зусиллями створити сприятливі умови для примноження її багатства і краси .

Згідно визначення О. Лінник, екологія – універсальна, комплексна наука, що вивчає цілісність соціально-природничого середовища як простір життєдіяльності людини [2, с. 120].

Екологічна культура – культура всіх видів людської діяльності,так чи інакше пов’язаних із пізнанням, освоєнням чи перетворенням природи.

Екологічна освіта і виховання – це педагогічний процес, спрямований на формування екологічної культури особистості.

У початковій школі екологічне виховання здійснюється у таких напрямках:

- виховання любові до природи;

- виховання вміння поводити себе в природному середовищі;
- встановлення екологічних взаємозв'язків у природі;
- виховання активної життєвої позиції стосовно навколишнього середовища.

У вчених-педагогів поки що не склалося єдиної думки в питанні, які саме умови сприяють ефективному засвоєнню учнями екологічних знань та вихованню їх на основі екологічної культури. На думку педагогів, головною умовою успішного формування в учнів екологічної культури є вміння поєднання навчального матеріалу екологічного змісту із практичною діяльністю школярів у природному середовищі. Тому для досягнення позитивних результатів в екологічній освіті й вихованні учнів важливо брати до уваги як вікові, так і індивідуальні особливості, риси характеру, ставлення до навчання, потреби і здібності кожного школяра. Лише за цієї умови вчитель зможе забезпечити свідоме і повноцінне сприйняття дитиною навчального матеріалу,вибрати у неї правильне відношення до навколишнього середовища, сформувати екологічну культуру [1, с.142].

Завдання екологічної освіти і виховання – навіяти школярам правильні погляди на взаємозв'язок людини і природи, навчити бачити результати своєї діяльності на довкілля, розвинути екологічне мислення і свідомість.

За А. Крамаренко [1, с. 243] зміст екологічної освіти можна виразити у таких аспектах:

1. Пізнавальний забезпечує розвиток пізнавального ставлення до навколишнього середовища.
2. Ціннісний формує систему цінностей учнів.
3. Нормативний орієнтований на систему правил екологічного характеру.
4. Діяльнісний формує пізнавальні, практичні та творчі вміння екологічного характеру, вчить виявляти активність у рішенні екологічних проблем.

Отже, екологічне виховання молодших школярів на уроках природознавства має відбуватися з урахуванням усіх вікових і індивідуальних особливостей учнів, а також привчати дітей до правильного взаємовідношення між людиною і природою.

Література

1. Крамаренко А.М. Методика навчання освітніх галузей «Природознавство» та «Суспільствознавство»: навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»] / Алла Крамаренко. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2015. – 476 с.

2.Лінник О.О. Методика викладання освітньої галузі «Людина і світ»: навч. посіб. [для студ. спец. «Початкова освіта» денної та заочної форм навчання] / О.О. Лінник. – К.: ВД «Слово», 2010. – 248 с.

УДК [37.013.42:316.356.2] (477)

А. О. Сердюченко,
студент ІІІ курсу спеціальності «Соціальна педагогіка»
(Бердянський державний педагогічний університет)

СОЦАЛЬНА ПОЛІТИКА УКРАЇНИ З РОЗВИТКУ ТА ПІДТРИМКИ СІМ'Ї

Актуальність дослідження. У зв'язку з соціально-економічною кризою в Україні посилились негативні тенденції в усіх сферах функціонування соціуму. Загальний низький рівень життя, прогресуюче безробіття, демографічна криза, соціальна незахищеність більшої частини населення становлять реальну загрозу національній безпеці за всіма своїми основними складовими: соціально-економічною, політичною та екологічною. Причинно-наслідкові зв'язки цих складових є об'єктивною суспільною реальністю, тому непродумані та непослідовні

системні перетворення породжують негативні явища у всіх сферах суспільства, зокрема у соціальній.

Протягом останніх років основні ресурси держави спрямовуються на матеріальну допомогу багатодітним сім'ям або тим, які опинилися в складних життєвих обставинах, неповним сім'ям, сім'ям учасників АТО тощо. Такий підхід гальмує створення системи підтримки, яка би задіювала та активізувала внутрішні механізми родини для самостійного подолання проблемної ситуації. Система підтримки мала б бути спрямована на подолання бідності, злиднів, хвороб, безробіття, бездомності. Нині чинні концептуальні засади державної сімейної політики передбачають лише окремі заходи, спрямовані на постійне надання допомоги проблемним сім'ям [4].

Формування цілей статті. Метою є дослідження та аналіз соціальної політики України з розвитку та підтримки сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальна політика – це діяльність держави у сфері соціального забезпечення та соціального розвитку, система заходів, спрямованих на підвищення якості і рівня життя населення. Метою соціальної політики є створення оптимальних умов для функціонування та розвитку соціальних відносин, розкриття творчого потенціалу людини, досягнення стабільності та соціальної злагоди в суспільстві.

Питанням соціальної політики в Україні присвячено ряд досліджень, які розроблялись вітчизняними науковцями (В. Коломийчук, П. Шевчук, А. Невчук та інші).

Державна сімейна політика є важливим інструментом впливу на забезпечення умов для всебічного розвитку сім'ї та її членів, повної реалізації сім'єю своїх функцій і поліпшення життєвого рівня, укріплення та розвитку соціального інституту сім'ї в цілому [1].

Нормативно-правову основу соціальної роботи в Україні визначають правові документи, які умовно згруповані у п'ять груп відповідно до суб'єктів їх видання:

– регламентуючі, дорадчі документи світового співтовариства (акти, декларації, пакти, конвенції, рекомендації, резолюції ООН, ВООЗ, МОП, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та ін.);

– внутрішньодержавні юридичні акти (Конституція, закони, укази, розпорядження Президента України, постанови уряду України, накази, рішення колегій та інструкції Міністерства соціальної політики, Міністерства освіти і науки, Міністерства охорони здоров'я, Державного комітету у справах сім'ї та молоді та ін.);

– документи суб'єктів України, які забезпечують реалізацію законів на своїй території, виконання регіональних законоположень;

– документи органів місцевого самоврядування;

– рішення, накази, розпорядження безпосередньо закладів та організацій [4].

Пріоритети державної сімейної політики, закріплені в законодавчих актах, програмах, концепціях, спрямовані на розбудову соціальної державності в Україні, захист прав і свобод людини і громадянина. В той же час наявні серйозні невирішені соціальні проблеми, які потребують вирішення.

Депопуляція є сталою тенденцією української демографічної ситуації. Найбільша чисельність населення – 51,5 млн. осіб – була зафіксована в 1990 р., після чого розпочався процес її невпинного скорочення. На 1 квітня 2016 р. в Україні мешкає 42,5 млн. осіб. Серед причин слід назвати, зокрема – низьку тривалість життя. Скорочення народжуваності є, з одного боку, наслідком соціально-економічної кризи кінця XX ст. (за її умов сім'ї не могли дозволити собі бажане число дітей), а з іншого – проявом ще повоєнних демографічних тенденцій і загалом, співпадає із загальноєвропейським трендом. За прогнозами демографів ООН у 2050 р. сумарний коефіцієнт народжуваності становитиме в Україні 1,85, а за прогнозами національних експертів – 1,60 [3].

Зростає популярність позашлюбних стосунків та позашлюбної народжуваності, поширюються альтернативні типи шлюбу та сім'ї (неповні материнські та батьківські, консенсуальні шлюби, сім'ї із роздільним проживанням партнерів, гомосексуальні тощо) [2]. Отже, наявний стан інституту сім'ї та шлюбу вимагає новітніх підходів до демографічної політики держави.

Висновки дослідження. На законодавчому рівні соціальна політика України становить цілком конкурентоспроможну систему закордонним системам, але в дійсності існує велика кількість проблем та перешкод, які стоять на шляху реального вдосконалення соціальної політики.

Сучасну соціально-політичну ситуацію України можна охарактеризувати як катастрофічну. Перед урядом наразі стоять важливі питання подальшого соціального, економічного, демографічного розвитку держави, адже від цього залежить рівень і якість життя населення.

Список використаної літератури

1. Дерега В. Соціальна і гуманітарна політика. Розділ 6.2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://buklib.net/books/35850/

2. Ничипоренко С. В. Молодіжна сімейна політика в Україні / Світлана Володимирівна Ничипоренко. – Умань : Видавець «Сочінський», 2011. – 217 с.

3. Постанова Верховної Ради України про концепцію державної сімейної політики [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1063-15

4. Система соціального захисту та соціального забезпечення в Україні. Реальний стан та перспективи реформування. – К. : Центр громадської експертизи, 2009. – 104 с.

УДК:372

Сібгатуллін Д.Н.,
вчитель фізичної культури
(Кальчицька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів
Нікольської районної ради Донецької області)

МЕТОДИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОЦІ ІНФОРМАТИКИ

Збереження та зміцнення морального, фізичного та психічного здоров'я учнів є одним із першочергових завдань загальноосвітньої школи, на що наголошує Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Сьогодні чітко спостерігаються такі фактори, які впливають на стан здоров'я учнів, а саме: зростання навчального навантаження, вільний час діти все більше проводять за переглядом фільмів, за комп'ютерними іграми. Усе це призводить до гіподинамії, порушення постави, порушення зору. Сучасна медицина займається не здоров'ям, а хворобами, не профілактикою, а лікуванням. Завдання ж школи – зберегти, зміцнити здоров'я учнів, сформувати в них відповідальне ставлення до власного здоров'я.

Діяльність учителя щоурочно повинна бути орієнтована на формування в дітей стійкої позиції, що передбачає визначення цінності здоров'я, почуття відповідальності за збереження й зміцнення власного здоров'я, поглиблення знань, умінь та навичок, пов'язаних з усіма складовими здоров'я (фізична, соціальна, психічна, духовна). Формування в учнів компетентного ставлення до власного здоров'я неможливе без реалізації здоров'язберігаючої складової під час проведення уроків.

Реалізація здоров'язберігаючої складової на уроках інформатики здійснюється через:

- фізкультхвилинки, рухливі ігри, фізкультпаузи (оздоровчу рухливу діяльність);
- контроль та самоконтроль за правильною поставою під час письма, читання, роботи за комп'ютером, тощо;
- використання вправ щодо профілактики сколіозу, запобіганню гіподинамії;
- виконання дихальних вправ;
- виконання гімнастики для очей.

Впровадження здоров'язберігаючих технологій потребує від учителя, по-перши, не допускати перевантаження учнів, визначаючи оптимальний обсяг навчальної інформації й способи її надання, враховувати інтелектуальні та фізіологічні особливості учнів. Треба намагатися планувати такі види роботи, які сприяють зниженню втоми.

Здоров'язберігаючі технології передбачають :

- зміну видів діяльності, чергування інтелектуальної , емоційної, рухової видів діяльності;
- групової й парної форм роботи, які сприяють підвищенню рухової активності , вчать вмінню поважати думки інших, висловлювати власні думки, правилам спілкування;
- проведення ігор та ігрових ситуацій, нестандартних уроків, інтегрованих уроків.

Не секрет, що на кожнім уроці інформатики необхідно проводити п'ятихвилинні перерви, відриваючись від роботи над досліджуваним матеріалом. Цього вимагають здоров'язберігаючі програми, адміністрація і т.д.

Їх включають з метою попередження навчального стомлення. Тривалість фізкультурних пауз не повинна перевищувати 3-5 хвилин. Рекомендується використовувати вправи на потягування, розтяжку грудних м'язів, м'язів стегна і гомілки, дихальні вправи.

Фізкультхвилинки, проведені вчителем на уроках, теж можна віднести до ігрових моментів. Різні форми фізкультхвилинок є засобом не тільки фізичного, а й духовного формування дитини.

Знання великої кількості фізкультхвилинок вчителю просто необхідно. І слід поповнювати та оновлювати цей багаж якомога частіше. Не можна недооцінювати роль фізкультхвилинок як фактора пам'яті, який не менш важливий, ніж чіткий механізм мислення. Звідси можна зробити висновок: потрібні римовані вправи, вірші, казки. Віршована форма благодатно впливає на вироблення ритмічної мови паралельно з ритмічністю рухів.

Шкільні заняття поєднують в собі психічне, статичне, динамічне навантаження на окремі органи та системи й на весь організм дитини в цілому. Тому для проведення фізкультхвилинок краще використовувати відео. Такі паузи підвищують працездатність, покращують емоційний стан та відволікають учнів від розумової діяльності.

Звичайно, вирішення проблеми збереження здоров'я дітей та підлітків потребує спільної увага всіх зацікавлених у цьому: педагогів, медиків, батьків, представників громадськості. Однак особливе місце та відповідальність з оздоровчій діяльності відводиться освітній системі, яка повинна й має всі можливості для того, щоб зробити освітній процес здоров'язберігаючим, і в цьому випадку мова йде вже не просто про стан здоров'я сучасних школярів, а про майбутнє України.

Література

1. Волкова І.В., Марнушкіна О.Є., Покроєва Л.Д., Рябова З.В. Становлення

шкіл сприяння здоров'ю.- Харків: ХОНМІБО, 2007. – 40 с.

2. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим // Здоров'я та фізична культура. – 2005. – №2. – с. 1-4.

3. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – №8. – с. 1-6.

УДК 372.881.161.2 : 371.382

М. І. Сірко,
студентка 4 курсу
Бердянський державний педагогічний університет

РОЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У НАВЧАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Згідно з концепцією мовної освіти стратегічною метою сучасного загальноосвітнього навчального закладу є формування високоосвіченої, інтелігентної, самодостатньої творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики цивілізації. Реалізувати названі вище завдання можливо під час опанування дітьми українською (рідною) мовою. Саме з її допомогою школярі пізнають навколишній світ, входять у людську спільноту, прилучаються до національної та світової культури, щоб потім, вийшовши зі стін навчального закладу, продовжувати розвивати її далі як невід'ємну частку загальнолюдської культури. Тому серед завдань сучасної освіти, які потребують розв'язання, є вибір ефективних і оптимальних засобів навчання учнів 1–4 класів. Одним із них є дидактична гра, яка на межі дошкільного і молодшого шкільного віку залишається домінантним видом діяльності дітей цієї вікової категорії [1; 2].

Сучасна психологія визнає, що гра охоплює всі періоди життя людини, є важливою формою її життєдіяльності, а не віковою ознакою. Людина не розлучається з грою все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів і емоцій. Розробленням теорії дитячих ігор, з'ясуванням ролі, структури й значення гри для виховання й навчання дітей займалися психологи Ж. Піаже, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, Л. Артемова, О. Савенков та ін. Важливого значення грі як методу навчання і виховання надавали педагоги С. Русова, А. Макаренко, П. Блонський, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі та ін.

Особливо важливим є поєднання гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли зміна соціального статусу (вихованець ДОЗ – учень ЗНЗ) зумовлює поступову модифікацію провідних видів діяльності – ігрової на навчальну.

Визначальною є інтерпретація дефініції «гра», подана в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренком, який стверджує, що гра – різновид активної діяльності людини (дитини), у процесі якої відбувається оволодіння суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування. Не можна не погодитись із ученим і в тому, що правильне й уміле керівництво ігровою діяльністю з боку дорослих формує емоційну, моральну й інтелектуальну сфери дитини, розвиває її уяву, сприяє фізичному вдосконаленню, виховує волю до дії та здатність до гальмування – якості, необхідні людині у трудовій і суспільній діяльності [2; 5].

У дитячих іграх діяльність є вільною, у дидактичних іграх, створених педагогічною наукою, діяльність планується спеціально й пристосовується до навчальних цілей. Дидактичні ігри, на думку, О. Савченко, – це ігри за правилами. Влучним вважаємо трактування цієї дефініції, подане М. Пентилюк, яка визначає дидактичні ігри як ігри, ігрові ситуації, що використовуються у навчально-

виховному процесі з метою розвитку інтелекту, пізнавальної активності, творчого мислення школярів, спонукають їх до самостійного пошуку наукової інформації [3].

Не можна не погодитись із дослідницею, що подібні ігри інтенсифікують формування загальнонавчальних знань, умінь і навичок, розвивають спостережливість, уяву пам'ять, мислення, сенсорні орієнтації дітей, реалізують вимоги розвивального навчання (формують навички спостережливості й аналізу мовних явищ, літературних творів тощо). Основна відмінність дидактичної гри від гри взагалі полягає в тому, що вона володіє суттєвою ознакою – чітко поставленою метою навчання і відповідним їй педагогічним результатом, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю.

Поняття «ігрові технології навчання» включає досить велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних дидактичних ігор. У світовій педагогіці набули визнання системи дидактичних ігор, які вперше розробили для дошкільного виховання Ф. Фребель і М. Монтессорі, а для початкового навчання – Ж.-О. Декролі [2].

У сучасній початковій школі, як зазначають Н. Кудикіна та О. Савченко, використовуються два види ігор: ігри за правилами і творчі ігри. Ці ігри в початковій школі можуть використовуватись як під час позаурочної, так і урочної навчальної діяльності [2; 4].

Методисти А. Деркач та С. Щербак вважають, що дидактичні ігри, які проводяться на уроках мови і літературного читання, можна диференціювати за такими показниками: *за змістом і цілями:* мовні, мовленнєві; *за типом завдань:* оперативні, тактичні, стратегічні; *за функціями:* підготовчі, навчальні, тренувальні, контрольні; *за кількістю учасників:* індивідуальні, парні, групові, фронтальні; *за рівнем складності:* прості, складні, моноситуативні, поліситуативні; *за тривалістю:* тривалі, нетривалі; *за рівнем складності інтелектуальної діяльності:* ігри на впізнання, репродуктивні ігри, репродуктивно-варіативні, творчі ігри; *за способом, характером, формою проведення:* письмові, усні, рухливі, предметні, функціональні, рольові, імітаційні, ігри-змагання [5].

Одним із позитивних аспектів цієї класифікації є те, що авторами розроблена значна кількість категорій. Це, деякою мірою, дозволяє чіткіше відносити ту чи іншу дидактичну гру до певної групи.

К. Родкін підійшов до розв'язання проблеми класифікації ігрових методів навчання дещо з іншого боку. Він виділив лише три види дидактичних ігор: *за метою:* як засіб навчання аспектів мови: фонетико-орфографічні, лексичні, граматичні; як засіб розвитку умінь і навичок: усного мовлення, читання, перекладу, письма; *за сутністю:* на переможця, у фанти, на загадування, на перевтілення; *за формою:* усні, письмові [5].

Отже, для вдосконалення процесу навчання молодших школярів української мови дві останні класифікації є актуальними, оскільки висвітлюють основні напрями діяльності вчителя щодо формування мовно-мовленнєвої компетентності учнів 1–4 класів і дозволяють використовувати ігрові технології на різних етапах мовної освіти дітей означеної вікової групи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. ВНЗ / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.

2. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

3. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / [кол. авторів за ред. М. Пентилюк]. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.

4. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному

навчально-виховному процесі / Н. В. Кудикіна. – К. : Київський міський університет ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – С. 111–119.

5. Чемоніна Л. В. Комп'ютерні дидактичні ігри як засіб навчання учнів початкової школи мови / Л. В. Чемоніна // Матер. XI міжнар. наук.-практ. конф. [«Ключові питання в сучасній науці – 2015»], (Софія, 17–25квітня 2015 р.). – Софія: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2015. – Т. 11. – С. 151–153.

УДК 378:372.4 (075)

К. І. Степанюк,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний університет)

ТЕХНОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Загальне реформування системи початкової освіти України та фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовлено послідовними кроками реалізації Державної національної програми Освіти України XXI століття (1994 р.), Державних стандартів початкової загальної освіти (2000, 2005, 2011 рр.), реалізації Болонських угод у системі вищої освіти (з 1998 р.), Законом Про вищу освіту в Україні (2014 р.).

На вимогу Закону «Про вищу освіту» (2014 р.) сьогодні розробляються освітні програми підготовки молодших бакалаврів, бакалаврів та магістрів початкової освіти. Є необхідність у запроваджені наскрізних навчальних планів нового покоління та розробці на їх основі навчальних програм, що забезпечить умови для оптимізації навчального процесу та формування високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта.

Проблема професійної компетентності викладачів не є новою для педагогічної науки. Зокрема у дослідженнях Ю. Завалевського, Л. Карпової, Л. Коваль, А. Крамаренко, Я. Сікори та ін. визначено, що компетентним є викладач, який спроможний розв'язувати професійні завдання, а також проблеми, що виникають у реальній педагогічній діяльності через застосування системно сформованих знань, умінь та професійних якостей, а також досвіду.

У структурі професійної компетентності, як зазначає Ю. Завалевський, можна виокремити проектувальний, інформаційний, організаторський, комунікативний та аналітичний компоненти[1].

Реалізація змісту технологічної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти включає усі вищезазначені компоненти та здійснюється на засадах проектно-технологічної системи у навчанні курсу «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі початкової школи «Технології». Провідними теоретико-методологічними засадами проектно-технологічної системи є те, що в ній реалізується ідея про органічне поєднання конструктивних умінь (аналітичних, прогностичних, проектних) з виробленням практичних умінь та навичок за допомогою системи навчального предмета. У основу цієї системи покладено організацію проектно-технологічної діяльності, яка трактується як обґрунтована і спланована навчально-трудова діяльність, що передбачає обґрунтування, планування, розроблення конструкції, технології виготовлення та реалізацію об'єктів проектування, а також спрямована на формування певної системи творчо-інтелектуальних та предметно-перетворювальних знань і вмінь [3, с. 13].

На прикладі формування проектувального компоненту професійної компетентності простежимо особливості технологічної освіти майбутніх магістрів початкової освіти у педагогічних ВНЗ.

Створення наскрізної програми технологічної підготовки студентів магістратури до викладання предмету «Методика трудового навчання з практикумом» у комплексі: бакалавр – магістр передбачає поглиблення технологічно-проектувальних умінь при здобутті кожного наступного рівня кваліфікації.

На рівні бакалавра першочерговим завданням є формування технологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Достатній рівень її сформованості необхідний вчителеві для виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності, у нашому контексті – для професії вчителя початкової школи. Науково-теоретичною базою формування технологічної компетентності вчителя початкової ланки освіти на цьому етапі є дисципліни: методика трудового навчання з практикумом, методика навчання інформатики в початковій школі. Це забезпечує належний рівень технологічної готовності майбутніх учителів до здійснення ним професійної педагогічної діяльності на рівні початкової школи.

Освітня програма підготовки магістрів передбачає поглиблення наукової підготовки та набуття спеціальних знань і досвіду інноваційного характеру. Формувати технологічну компетентність майбутніх викладачів педагогіки і методики початкової освіти, зокрема здатність зіставляти наукову інформацію, уміння самостійно здійснювати адаптацію технологічних карток відповідно до вікових особливостей студентів, їхніх когнітивних запитів, уміння оцінити дидактичний, виховний, соціокультурний потенціал підручників для вищої школи та мультимедійного забезпечення начального процесу, запропонувати власне бачення певної теми можна забезпечити тільки безпосередньо беручи участь у науково-педагогічній діяльності.

Слід зазначити, що підготовка майбутніх магістрів початкової освіти має складну багатокомпонентну структуру (професійна. технологічна, методична компетентність тощо). Розглядаючи таку підготовку слід враховувати:

- наповнюваність навчального плану (навчальні дисципліни, практики, курсові й кваліфікаційна роботи, самостійна робота студентів), що забезпечує досягнення кінцевої мети системи підготовки майбутніх викладачів педагогіки і методики початкової освіти;
- взаємозалежність компонентів навчального процесу, що дозволять реалізувати цілі професійної підготовки магістрів зі спеціальності 013 Початкова освіта (зміст, форми, методи й засоби навчання, виховання й розвитку);
- наявність етапів реалізації загальнопедагогічної та методичної підготовки (формування професійної та проектно-технологічної компетентності, професійно значущих особистісних якостей, розвиток методичної творчості, становлення авторської методичної системи);
- взаємозв'язок компонентів методичної підготовки, їх діалектичну єдність і відносну самостійність.

Отже, технологічна складова професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти забезпечує інтеграцію освітньої стратегії вищого навчального закладу та індивідуальних особливостей, професійних інтересів, конструктивних умінь та практичних навичок студентів. Такий підхід забезпечить не тільки оволодіння сучасними навчальними технологіями, а високий рівень сформованості професійної компетентності від здатності ефективно викладати курс «Методика трудового навчання з практикумом» студентам бакалаврату до формування авторської методичної системи.

Література

1. Завалевський Ю. І. Конкурентоспроможнийвчитель: теорія і практика :навч. посіб. / Ю. І. Завалевський. – Чернівці : Букрек, 2010. – 216 с.

2. Крамаренко А. Методика трудового навчання та художньої праці:навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта»], 2-е вид., перероб. і доповн. / Алла Крамаренко, Катерина Донських. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2010. – 293 с.

3. Ящук С. М. Професійна підготовка магістрів технологічної освіти: теорія та методика : монографія / Сергій Миколайович Ящук. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – 368 с.

УДК 371.134:372.4

Т.Р. Суліменко
(Бердянський державний педагогічний університет)

СОЦІОГУМАНІТАРНИЙ ВЕКТОР У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Взаємозв'язок та взаємозалежність у системі "людина – навколишнє середовище" – один із глобальних пріоритетів людської цивілізації XXI ст. Не можна залишити поза увагою соціальних інститутів факт реальної загрози порушення рівноваги в навколишньому природному середовищі в результаті нестримної технологічної діяльності людини.

Загальновизнаною соціальною проблемою й умовою подальшого розвитку цивілізації є формування сучасного ціннісного ставлення людини до природи, що інтерпретується більшістю вчених як планетарний (коеволюційний) світоглядний проект культурно-історичного розвитку людства. Зазначене вимагає осмислення постматеріальних ціннісних орієнтирів, людського світогляду щодо гармонізації відносин із навколишнім середовищем.

Проблема аксіології природи в професійній педагогічній освіті стає особливо актуальною зважаючи на той факт, що саме педагог має формувати сучасний світогляд молодшого школяра та закласти морально-ціннісні принципи ставлення до природи у власне педагогічне мислення й програми саморозвитку.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти, враховуючи сучасні вимоги суспільства, розкрито у докторських дослідженнях О. Біди, О. Будник, Я. Кодлюк, А. Коломієць, О. Комар, А. Крамаренко та ін.

У контексті порушеної проблеми слід зазначити, що ідеї теоретичного осмислення проблеми формування ціннісного ставлення людини до природи мають історичну ретроспективу, пов'язану з іменами В. Вернадського, Ш. Монтеск'є, П.-Т. Шардена.

Сьогодні автори багатьох досліджень обґрунтовують потребу в стратегіях гуманізації, гуманітаризації, антропологізації, екологізації освіти (В. Андрущенко, Г. Балл, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Крисаченко, В. Кремень та ін.), основу яких становить людиноцентристський підхід. Морально-етичну сторону взаємодії людини з природою розкрито в межах антропологічного підходу до освіти, зокрема, концепції розвитку особистості як єдності її біологічної, соціальної та духовної сутності (І. Аносов, Г. Балл, Б. Бім-Бад, О. Леонтьєв та ін.) та психолого-педагогічних досліджень, що концептуалізували природний компонент освітнього середовища як максимально наближений до психофізіологічних особливостей розвитку людини (Ф. Вольвач, О. Пєхота, Г. Пустовіт, Г. Тараненко, Г. Тарасенко та ін.).

Разом із тим, аналіз сучасної педагогічної думки виявив протиріччя між: гуманістичним прагненням людини до єдності з природою та частковим їх використанням в освітньо-культурному просторі; значним обсягом накопиченого аксіологічного потенціалу соціогуманітарного знання щодо корекції ціннісного

ставлення людини до природи та недостатнім попитом на це знання у теорії та практиці освіти; гострою необхідністю використання у професійній підготовці педагогів початкової школи ідей та теорій щодо аксіології природи та недостатньою рефлексією вітчизняної педагогічної спадщини, присвяченої використанню соціогуманітарного знання екофільної спрямованості.

Отже, цілком поділяємо позицію Г. Тараненко, що педагогічна теорія і практика потребують більш глибокого наукового обґрунтування щодо використання у професійній підготовці вчителя початкової школи соціогуманітарного знання, що володіє потужним потенціалом формування ціннісного ставлення людини до природи [2, с. 2].

Сучасна українська освіта орієнтована на задоволення освітньо-кваліфікаційних потреб кожної особи з урахуванням її національно-культурних прав, запитів незалежно від її етнічної належності, соціального статусу, подолання державної монополії в галузі освіти, забезпечення її багатоукладності, диверсифікації освітніх програм, урізноманітнення джерел фінансування, вдосконалення і демократизації форм управління. Реалізація зазначених вище завдань можлива, насамперед, шляхом оновлення соціогуманітарної складової змісту освіти, його взаємоузгодження на всіх освітніх рівнях, упровадження передових педагогічних концепцій, технологій, урахування кращого вітчизняного та світового досвіду, формування нової генерації педагогічних кадрів [1, с. 223].

Вважаємо, що соціогуманітарне знання з його ідеологічними, культурологічними, світоглядними й аксіологічними компонентами є важливою умовою розв'язання комплексу як суто екологічних, так і педагогічних проблем, притаманних сучасному соціуму. Одним із результатів соціогуманітарної освіти та виховання має стати формування екологічно вихованої особистості, основою поведінки якої у навколишньому середовищі постає усвідомлення, засвоєння норм моралі, глибоке розуміння незаперечної цінності, всіх без винятку, природних об'єктів і їх потреб, неповторності природи та відповідна корекція власних життєвих потреб і мотивів поведінки [3, с. 344].

Соціогуманітарна підготовка відіграє особливу роль у процесі становлення та розвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи як суб'єкта раціональної діяльності. Зміст соціогуманітарних предметів варто орієнтувати так, щоб питання ціннісного ставлення до природи пов'язувалися з раціональним використанням, охороною конкретних природних ресурсів, враховували специфіку певних груп громадян, що стає можливим завдяки реалізації інтегративного підходу.

Соціогуманітарне знання з його ідеологічними, світоглядними та аксіологічними компонентами робить освіту багатоаспектним утворенням в осмисленні сенсу відношення „людина-природа", відповідно досить важливим є посилення соціогуманітарного аспекту в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Література

1. Крамаренко А. М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: монографія / А. М. Крамаренко. – Запоріжжя: КПУ, 2014. – 380 с.

2. Тараненко Г. Г. Соціогуманітарна складова у формуванні ціннісного ставлення майбутнього вчителя до природи у вітчизняній педагогіці (друга половина XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Г. Г. Тараненко. – Ялта, 2010. – 22 с.

3. Kramarenko A. Methodical Basis of Forming of Ecological Values of Future Primary School Teachers During the Process of Professional Training / A. Kramarenko // Wspyiczesne trendy w gospodarce i sektorze publicznym. – Opole, 2016. – C. 342-383.

УДК 371.39 : 004 : 002.0

Н.М.Сергієнко,
студентка ІІІ курсу
(Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя)

БУКТРЕЙЛЕР ЯК СУЧАСНА ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ

На нинішньому етапі розвитку суспільства, коли діти зростають в епоху науково-технічного прогресу, у цифровому інформаційному середовищі, значно змінюється роль вчителя. Проте важливим його завданням постає формування в школярів умінь та навичок здобувати інформацію і застосовувати її в життєвих ситуаціях.

Однією з проблем сучасної школи є низька читацька активність і відсутність мотивації до читання.

Щоб уроки у школі були цікавішими для дітей, вчитель при можливості, повинен використовувати ІКТ.

В.О.Сухомлинський зазаначав, що урок повинен проходити не для учнів, а з учнями. Щоб таким був урок вчитель може використовувати, так звані, буктрейлери (короткий відеоролик за мотивами книги, кліп по книзі).

Буктрейлер – нова інноваційна технологія, що поєднує у собі літературу, візуальне мистецтво та інтернет-технології, яка почала використовуватися у 2009 році.

Його особливістю є те, що розповідь про книгу подається в образній, інтригуючій формі, яка викликає бажання самостійно прочитати книгу.

У переважній більшості тривалість буктрейлера не перевищує трьох хвилин. Він не містить спойлерів, тобто інформації про сюжет книги [1].

На даний момент, буктрейлери – це найчастіше гра з картинками, нарізка з готових відеокадрів або найпростіша анімація.

За змістом буктрейлери поділяються на розповідні, атмосферні, концептуальні.

За сособом візуалізації тексту – на ігрові (міні-фільм за сюжетом книги); неігрові (набір слайдів з ілюстраціями, фото, цитатами тощо); анімації (створення мультфільму за сюжетом книги) [2].

Щоб створити буктрейлер потрібно слідувати наступним порадам: вибрати книгу, яку будемо радити читати учням. Далі продумати сюжет і написати текст сценарію. Важливо внести інтригу і вибудувати сюжет таким чином, щоб читачеві неодмінно захотілося дізнатися, що ж буде далі. А дізнатися про це можна, лише прочитавши книгу. Наступний етап роботи – підбір картинок, сканування ілюстрацій з книг, відеозйомка.

Для запису і редагування звуку можна використовувати програму Sound Forge.

Для роботи з відео потрібно вибрати програму. Для початківців можна використовувати програму Windows Movie Maker. Вона здатна брати і обробляти відеофайли з цифрової відеокамери, створювати із зображень слайд-шоу, додавати до відео заготовки, титри, звук, вирізати необхідні фрагменти і склеювати їх, створюючи при цьому ефектні переходи від фрагмента до фрагмента. Широко використовується для створення кліпів, відеопрезентацій та обробки аматорського відео.

Заключним етапом є відеомонтаж. Після цього потрібно показати буктрейлер невеликій кількості людей, щоб переконатися чи вірно сприймається ідея. За необхідності підкоректувати [3].

Отже, використання буктрейлеру в навчальному процесі сприяє підвищенню інтересу до книги, а отже й грамотності та успішності школяра.

Література

1.Косачова О. Буктрейлер як ефективний медіаресурс сучасної бібліотеки / О. Косачова // Вісник Книжкової палати. — 2014. — № 10. — С. 15-18.

2.Черняк В.Д. Буктрейлер / В.Д.Черняк, М.А.Черняк // Массовая литература в понятиях и терминах. — Наука, Флинта, 2015. — С. 26-27. — 250 с.

3.Буктрейлер – сучасна форма реклами книги [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://biblio.lib.kherson.ua/buktreyler.htm. – Назва з екрану.

УДК376:37.018.265

Д. В. Сущак
(Бердянський державний педагогічний університет)

РОЛЬ БАТЬКІВ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ТА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Важливу роль у процесі входження дитини з особливими потребами у соціальний устрій нашої країни відіграє сім'я, вона виступає основним фактором вступу в систему суспільних відносин [1, с. 50].

На сьогоднішній день розвиток освіти в Україні набуває новий підхід, як до спеціальної, так і до загальної освіти. Причина цьому, змінене ставлення до дітей з особливими освітніми проблемами. Для того, щоб реалізувати права дитини на гідне виховання та навчання незалежно від її психофізіологічних особливостей, в нашій країні було розпочато зміни у всій системі освіти, перехід системи в інклюзивну, яка б була доступна для всіх дітей.

Одним з найважливіших завдань для сучасних педагогів, які працюють з особливими дітьми в інклюзивних класах є тісна взаємодія з батьками учнів, взаємна підтримка та розуміння проблеми з якою необхідно працювати, а також розподіл відповідальності в процесі навчання. Батьки – це головні помічники педагогів в процесі навчання та виховання, вони є першими та основними вихователями дітей.

Головний фактор, який впливає на формування та розвиток особистості з особливими освітніми потребами є тісна співпраця між родиною і педагогами, психологами, лікарями. Сім'я, яка виховує дитину з особливими потребами зіштовхується з великою кількістю труднощів.

Часто буває, що люди, які піклуються про хвору дитину, часто самі перебувають у стані постійного стресу, це викликано обставинами лікування, недугою дитини, вихованням , навчанням, ставленням до своєї особливої дитини [2, с. 57].

Інклюзія має мотивувати та сприяти тому, щоб батьки залучались до вирішення цих проблем, а також допомогти батькам навчитися співпрацювати з педагогами, це дуже важливо, щоб в майбутньому сформувати повноцінну особистість.

Батьки дітей з особливими освітніми потребами стикаються з неприйняттям своєї дитини класом та відповідно важким емоційним станом дитини, яка виборює своє право на навчання. У таких випадках батьки почуваються невпевнено, але завдяки терплячому відношенню, розумінню стану дитини можливо створити умови для формування почуття гідності і віри в успіх.

Батьки повинні розуміти всю відповідальність у вихованні такої дитини, підходити з особливою уважністю до методів виховання, що вони використовують, бути в постійній співпраці з педагогами, забезпечити максимально комфорт, який буде сприяти розвиткові особистості дитини.

Ми повинні пам'ятати, що особливої уваги, все ж таки потребують сім'ї,що мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки саме в таких сім'ях спостерігаються зміни, як на соціальному,так и на психологічному рівнях. Наявні у

дитини психофізичні вади призводять до того, що змінюється весь родинний устрій. Батькам дуже важко виховувати самім таку дитину, вони потребують постійної допомоги та підтримки з боку різних медичних та психіко-педагогічних фахівців [1, с.51].

У процесі проведення обстежень учителем та батьками, головне звертати увагу на основні моменти навчальної діяльності дитини: працездатність, активність, цілеспрямованість, наявність або відсутність планових дій. Відмічати особливості уваги, пам'яті. При обстеженні пам'яті звертається увага на стан короткотривалої та довготривалої пам'яті, перевагу механічної або логічної, стан зорової, слухової і моторної пам'яті. На основі отриманих даних потрібно дібрати найбільш оптимальний план роботи з даною дитиною, аби досягти максимальних результатів [3, с.5].

Важливим є те, що програма, зміст навчання та оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу може здійснюватися за кількома варіантами. Це викликано тим, що різні категорії дітей, залежно від стану здоров'я, рівня індивідуальних особливостей, фізичного і розумового розвитку мають різні можливості. Тож частина дітей з особливими потребами може навчатися за програмами загальноосвітнього закладу, інша частина – за програмами спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів (шкіл-інтернатів відповідного типу) і решта дітей – за індивідуальними програмами.

Література

1. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод.посіб. / А. А Колупаєва; [за заг. ред. А .А. Колупаєвої]. – К. : А.С.К., 2012. – 308 с.

2. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навч.- метод. посіб. / Колупаєва А. А., Таранченко О. М. – К : АТОПОЛ. – 2011. – 273 с.

3. Чеботарьова О. В. Методичні рекомендації з досвіду роботи щодо організації та проведення індивідуального навчання вдома з учнями, які мають вади у психічному чи фізичному розвитку. / О. В. Чеботарьова. – К. 2000. – 32 с.

УДК 371.134:792.8

Ю. П. Тараненко
(Бердянський державний педагогічний університет)

ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТОГО ПРИКЛАДУ ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

Діяльність викладача ВНЗ має високу соціальну значущість і займає одне з центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості й духовної культури українського суспільства.

Професія викладача хореографічних дисциплін педагогічного ВНЗ – одна із найбільш творчих і складних професій, у яких поєднано науку та мистецтво. Ця професія споріднена з працею письменника (творчість у підготовці матеріалу), режисера і постановника (створення замислу і його реалізація), актора (в педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), педагога, психолога та науковця [3, с. 65].

Під час професійної підготовки майбутніх учителів хореографії, особливо на практичних заняттях, важливу роль має показ та особистий приклад викладача.

Мета дослідження – розкрити значущість використання особистого прикладу викладача педагогічного ВНЗ у підготовці майбутніх учителів хореографії.

Викладач хореографічних дисциплін має володіти комплексом необхідних професійних знань, умінь та навичок, але насамперед – виявляти професійно значущі особистісні якості. Так, до професійних умінь і навичок, якими має володіти хореограф, О. Бурля відносить хореографічні, педагогічні, балетмейстерські, організаторські, дизайнерські й менеджерські. У своєму дослідженні вона пропонує концептуальну модель формування педагогічної майстерності хореографа, яка включає знання, вміння та навички з теорії і методики хореографічної роботи з дітьми, психолого-педагогічні знання, знання та вміння з балетмейстерської роботи; загальнонаукові знання, соціально-економічні знання, знання основ правового забезпечення професійної діяльності [2, с. 56].

Вчені (О. Голдрич, С. Забредовський, С. Зубатов, В. Кирилюк, О. Мартиненко, Б. Стасько, А. Тараканова, Л. Цвєткова та інші) наголошують на тому, що викладач хореографії має володіти низкою особистісних якостей, до яких можна віднести: об'єктивну самооцінку професійної підготовки, любов до студентів, працелюбність, розвинену уяву, незалежність творчого мислення, цілеспрямованість, відповідальність, самокритичність, вимогливість до себе та впевненість у собі, комунікабельність, спостережливість, енергійність, суспільну активність, витриманість, принциповість, охайність, доброзичливість, широку ерудицію, організаційні вміння та моральну стійкість. Отже, викладач хореографічних дисциплін педагогічного ВНЗ має бути всебічно розвиненою та креативною особистістю.

Специфіка навчання хореографії у педагогічному ВНЗ передбачає оволодіння цілим спектром практичних знань та умінь, які надає студентам викладач використовуючи власний показ – зразок.

Зразок — це правильне, емоційне, виразне і красиве виконання викладачем завдання, яке він ставить перед студентами. Зразком може бути танцювальна фраза з двох-трьох рухів, частина хороводу, танцю, етюду, а також фрагмент заняття з дітьми. При показі зразка застосовується метод цілісної вправи і т. п. У своєму виконанні викладач образно розкриває зміст і значення кожного уривка так, щоб у студента з'явилось бажання його виконати. Тільки за такої умови діяльність його буде творчою [3, с. 38].

Спочатку у своєму виконанні студенти наслідують зразки викладача, засвоюють його досвід, і непомітно він стає їхнім власним досвідом. З його появою розвивається фантазія, яка дає можливість вільніше «увійти» в образ. Ширше проявляється й ініціатива, що відіграє вирішальну роль у навчанні майбутніх учителів виразності рухів танцю. Поряд з цим вони опановують і технічні навички, уміння самостійно користуватись ними, але вносять у виконання вже свою індивідуальність.

За виявленням, а пізніше розвитком індивідуальності студентів викладачу треба пильно стежити, щоб не загасити її і не дати нівелюватися в наслідуванні інших студентів. Не менш важливо стежити за тим, щоб переймання не носило механічного характеру, тобто, лише копіювання показаного викладачем, оскільки тоді вплив зразка буде негативний. Наслідуючи зразок, студент повинен виявляти своє ставлення до нього, своє розуміння і вирішення [1, с.6].

Педагогічний досвід дозволяє нам стверджувати, що введення у підготовку майбутніх учителів хореографії зразка-прикладу викладача сприяє розвитку творчих здібностей студентів, допомагає формуванню їхньої самостійності, прояву ініціативи, активності у подоланні труднощів і виконанні власних творчих задумів.

Ефективним у підготовці майбутніх учителів хореографії є не тільки практичний зразок, а й особистий приклад (досвід) викладача педагогічного ВНЗ у роботі з дітьми. Навчаючи працювати з дітьми різного віку, викладач може наводити приклади, розкривати педагогічні та конфліктні ситуації, які можуть виникати в процесі роботи з дітьми. Так, наприклад, маючи досвід роботи з дітьми, викладач

пропонує вирішити реальні ситуації: відмова дитини від імпровізації, не вміння створювати якійсь образ у наслідок того, що дитина психологічно затиснута; дитина отримує від педагога негативну оцінку тощо. Студенти із захопленням віршують ситуації, вступають у дискусії, займають активну позицію на заняттях, знаючи що це не вигадані історії, а реальність.

Особистий приклад – зразок, є в тому, що викладач може показати як він працює з дітьми під час лабораторних занять, на відео, може надавати приклади й вирішувати зі студентами завдання на практичних заняттях. Крім того, викладач педагогічного ВНЗ, який за сумісництвом працює з дітьми, має свій танцювальний колектив, надає можливість майбутнім учителям хореографії навчатися у нього безпосередньо під час педагогічної практики.

Таким чином, використання особистого прикладу викладача педагогічного ВНЗ у професійній підготовці майбутніх учителів хореографії мотивує студентів до подальшої педагогічної діяльності, активізує їх у навчально-виховному процесі, формує прагнення до самонавчання та самовдосконалення та готує до майбутньої діяльності з дітьми.

Література

1. Березова Г. О. Хореографічна робота з дошкільнятами / Г. О. Березова; 2-ге вид. – К.: Музична Україна, 1989. – 208 с.

2. Бурля О. А. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання: дис. кандидата пед. наук : 13.00.06 / Бурля Олена Анатоліївна. – К., 2004.

3. Волчукова В М., Бугаєць Н. А., Лімaнська О. В., Тіщенко О. М. Методика роботи з хореографічним колективом: Основи курсу / Навчально- методичний посібник / Волчукова В. М. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. — 326 с.

УДК 376.1(477)

Терендій О.О.
(Бердянський державний педагогічний університет)

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Термін «інклюзія» відмінний від терміна «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема в документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» вказується на те, що інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Поняття «інтеграції», «інклюзії» розглядаються як антонімічне щодо «сегрегації» і позначають відповідний поступ у розвитку системи одержання освіти особами з порушеннями [1, с. 67].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Сучасною світовою тенденцією є прагнення до деінституалізації та соціальної адаптації осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Починає формуватися нова культурна й освітня норма — повага до людей фізично й інтелектуально неповносправних, що й фіксує міжнародне законодавство на рівні ООН. Створення та розвиток умов для отримання якісної освіти в загальноосвітньому закладі для дітей з особливими навчальними потребами – одне з основних завдань Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», який було засновано в

1999 році Міжнародним фондом «Відродження» (м. Київ) і Міжнародним центром розвитку дитини (Вашингтон, США). Останнім часом в Україні вживаються заходи не лише для того, аби зберегти набутий досвід спеціальної освіти, а й примножити сучасні технології корекційнокомпенсаторної роботи з цією категорією дітей, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу та змісту і форм навчання [2, с. 9].

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти – цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвиткові дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги [1, с. 73].

Залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку до загальноосвітніх навчально-виховних закладів передбачає позитивний вплив на широке коло близьких для них людей: батьків, інших членів родини. Входження дитини в коло своїх однолітків може сприяти поступовій зміні і психічного стану її батьків – послаблюватиме напруженість, покращуватиме емоційний стан, підвищуватиме ефективність навчально-виховної, корекційної роботи. Активна, вмотивована, ціннісно зорієнтована і педагогічно керована участь батьків у навчально-виховному процесі обумовлюватиме зменшення їхніх тривог і страхів, мобілізовуватиме сили на щоденне і перспективне досягнення успіху, по-новому структуруватиме світосприйняття цілої родини, близьких до неї людей [2, с. 13].

Інклюзивна освіта в Україні потребує свого вирішення на основі виваженого підходу як з боку державних органів влади, так і громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку у країнах пострадянського простору мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання. На даний момент в Україні реалізація інклюзивного підходу до навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку розглядається в контексті перспектив і можливостей подальшого розвитку системи спеціальної освіти.

Отже, процеси впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні навчальні заклади набудуть значного поширення і стануть успішними за умови зміни ставлення в суспільстві до дітей з особливими потребами та до ідеї інклюзії, покращення матеріального забезпечення системи освіти, здійснення необхідної фахової підготовки майбутніх педагогів і проведення їх масової перепідготовки в нашій державі.

Література

1. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К.: 2012. – 306 с.

2. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми ІВРР–TACIS Європейської комісії / ВФ «Крок за кроком». – К.: ФОП Придатченко П. М., 2007. – 180 с.

УДК : 378.091 : [004:796.5]

А. М. Тимейчук,
аспірант
(Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського)

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У РОБОТІ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМОЗНАВСТВА

Головною метою організації туризму в сучасних умовах є створення сприятливого організаційно-правового та економічного середовища, формування конкурентоспроможного ринку туристських послуг на основі ефективного використання природного та історико-культурного потенціалу України, забезпечення її соціально-економічних інтересів та екологічної безпеки.

Сучасне суспільство вимагає від вищої освіти формування у майбутнього фахівця системи професійно значущих знань з туризмознавства, розвитку особистісних творчих якостей, здатності ефективно та самостійно застосовувати у практичній туристській діяльності професійні уміння, знання та навички. У зв'язку з цим зазнає змін професійна діяльність фахівців з туризмознавства, її структура, зміст, принципи, технічна база та організаційні форми і, як результат, умови й вимоги до підготовки фахівців туристичної галузі. Ця галузь стрімко розвивається, тому прогнозується потреба у висококомпетентних фахівцях, які повинні забезпечити відповідне теоретичне та практичне підґрунтя для розвитку такого напряму діяльності. Дедалі очевиднішим стає той факт, що професійно займатися туризмом без фахової освіти складно, а в деяких випадках просто неможливо.

Для успішного вирішення всього розмаїття завдань з обслуговування гостей персоналові туристських закладів необхідно оволодіти професійними знаннями й постійно їх удосконалювати. Питання формування професіоналізму фахівців туристської сфери не залишаються поза увагою науковців і є предметом досліджень у працях І. Балабанова, М. Біржакова, І. Зоріна, А. Мазаракі, С. Мельниченко, Т. Ткаченко, Л. Шульгіної та інших вітчизняних і закордонних науковців.

Визначення поняття «діяльність» у психолого-педагогічній літературі об'єднує розуміння діяльності як свідомого процесу:

– діяльність – активна взаємодія людини з навколишньої дійсністю, у ході якої людина є суб'єктом, цілеспрямовано впливаючи на об'єкт і задовольняючи таким способом свої потреби [1 , с. 95];

– діяльність – спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт із його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети [2].

Результатом діяльності є перетворення як у зовнішньому світі, так і у самій людині, її знаннях, мотивах, здібностях. Реалізація певної діяльності у навчально-виховному процесі може відбуватися у проектній діяльності.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про те, що поняття «проект» трактується досить широко:

– це сукупність концептуальної і формальної моделі, пакет документів, який подає опис на предметній мові того, що і як повинно бути зроблено [3, с. 137].

– це план, задум реалізації майбутньої діяльності [4, с. 36].

– це комплекс взаємозалежних одномоментних заходів, спрямованих на досягнення поставлених цілей при обмежених часових, бюджетних, кадрових та інших ресурсах [5].

– це поєднання послідовних, цілеспрямованих, взаємопов'язаних дій, спрямованих на досягнення чітко визначеного результату в умовах обмеженого проміжку часу і коштів [6].

Проект – слово широко популярне в сучасних бізнес-колах, прогресивних галузях надання послуг. Його часто вживають, коли мова йде про людину, у якої завжди є якась ідея, що швидко стає проектом. У європейських мовах слово «проект» запозичене з латинської. Воно буквально означає «викинутий уперед», «виступаючий», «витягнутий», «який впадає в очі». У XIX-XX ст. вживалося це слово поряд зі звичними «план» чи «пропозиція».

Проект є складною системою, що має певні етапи, елементи, які потребують якісного та ефективного управління. Він має свій життєвий цикл, який складається з декількох етапів:

– I етап – визначення завдання та ініціалізація проекту;
– II етап – процес планування проекту;
– III етап – виконання, впровадження проекту;
– IV етап – завершення проекту та отримання заздалегідь визначених результатів, ефекту тощо.

Проектна діяльність – це керовані зміни вихідного стану об'єкту, на які потрібні час, фінансові витрати, певні ресурси [2, с. 7].

Проектна діяльність знаходить усе більше поширення в системах освіти різних країн світу. Причини цього, як вважають дослідники, криються не тільки у галізу педагогіки, а й у соціальній галузі. Розглянемо основні з них:

– необхідність не стільки передавати студентам обсяг теоретичних знань, скільки навчити здобувати ці знання самостійно й використовувати їх для вирішення пізнавальних і практичних завдань майбутньої професійної діяльності;
– актуальність розвитку в студентів комунікативних навичок, умінь працювати в різноманітних групах, виконувати різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника та ін), долати конфліктні ситуації;
– необхідність найширших комунікативних контактів, знайомства з різними культурами та точками зору на вирішення проблеми;
– значущість для професійної діяльності майбутнього фахівця туризмознавства вмінь користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, аналізувати її, класифікувати системи поглядів на проблему, висувати гіпотези, доводити їх перспективність, аргументувати пропозиції та гіпотези, робити висновки [5].

Результатом навчання фахівців туризмознавства є якісна підготовка їх до професійної діяльності в рамках якої вони повинні вміти здійснювати управління проектами, виконувати стратегічне планування і прийняття проектних рішень, вміти використовувати інформаційні технології в управлінні проектами.

Література

1. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 360 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гитман Е. Проект в образовательной области «Технология» Е. Гитман, М. Гитман // Школьные технологи. – 2002. – №6. – С. 136-137.
4. Шмальгаузен И. К. Пути и закономерности эволюционного процесса / И. К. Шмальгаузен // Избранные труды. – М., 1983. – 360 с.
5. Петрова І. В. Проектування в соціально-культурній сфері: навч. пос. / І. В. Петрова. – К.: Вид-во КНУКіМ, 2007. – 372 с.
6. Зотов О. В. Проект, управління проектом: основні поняття, суб'єкти державного управління / О. В. Зотов // Державне управління: удосконалення та розвиток. – № 8. – 2010. – С. 4-6.
7. Білоус В. С. Проектна діяльність – важлива складова розвитку бібліотеки та

професійного зростання бібліотекарів : методичні рекомендації / В. С. Білоус. – Вінниця, 2014. – 80 с.

8. Зелінська В. Проектна технологія: сутність та досвід використання / В. Зелінська // Директор школи. – № 45. – 2008. – С. 8-12.

УДК 37.036:373.3:78

Ткачова Н.П.,
викладач
(Бердянський державний педагогічний університет)

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

«Державний стандарт початкової загальної освіти головною метою дисциплін художнього циклу, які складають освітню галузь «Мистецтво», визначає розвиток особистісно-оціночного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовираженні» [1]. Успішне вирішення цих завдань сприятиме досягнення мети музичного виховання: формування у школярів музичної культури як важливої й невід'ємної частини культури духовної.

Прилучення школярів до найкращих зразків музичного мистецтва на уроках музики, у позакласній та позашкільній роботі сприяє вихованню морально-естетичних почуттів, розвитку музично-творчих здібностей та формуванню музичної культури школярів.

«Серед пріоритетів особистісно орієнтованої парадигми нового тисячоліття реалізація культуро творчої функції освіти посідає одне з провідних місць, що є закономірною реалізацією на необхідність підвищення загальної культури суспільства та, водночас, свідченням утвердження в освітянському середовищі гуманістичних тенденцій» [4, с.3].

Проблема формування людини культури як «втілення зрізів культурного начала…: свободи, гуманності, творчості, духовності» [2, с.35] різнобічно обґрунтована в працях вітчизняних учених І. Бех, В.Бутенко,О.Жорнова, І.Зязюн, Н.Миропольська, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Савченко, О.Сухомлинська, Г.Філіпчук,, О.Хижна, О. Щолокова.

Значні виховні можливості музики реалізуються в навчальному процесі за умови, коли вчитель зацікавлює дітей, активізуючи емоційну чутливість і образне мислення при сприйманні музики під час слухання чи виконання.

Проблема формування культури постає визначальним завданням загальноосвітньої школи. Згідно з сучасними підходами природно зростає проблема в розвивальній, культуро творчій освіті, вихованні особистості засобами мистецтва.

Реалізація таких завдань забезпечуватиме єдність музичного навчання, виховання та розвиток школярів в умовах загальноосвітньої школи.

Виходячи з програм для загальноосвітньої школи, звертаємо увагу, насамперед, до досвіду народної педагогіки, обряди і традиції музикування, на такі ідеї, як провідна роль фольклора в музичному вихованні дітей (М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Степовий, Ф. Колесса, П. Козицький, Л.Ревуцький); музично-творчий розвиток школярів за допомогою різноманітних ігор з рухами, танцями, співом (В.Верховинець); розвиток слуху на ладовій основі (Б. Яворський).

На заняттях приділяється увага музично-педагогічній концепції відомого музиканта-педагога Д.Кабалевського, яка увібрала досягнення вітчизняної й світової педагогіки та стала вінцем музичної педагогіки ХХ століття. Найістотніші ідеї цієї концепції – це визначення мети музичного виховання у широкому культурологічному контексті: формування музичної культури особистості як

невід'ємної частини її духовної культури.

На сучасному етапі критика зарубіжного досвіду все переконливіше переростає у вивчення та висвітлення прогресивних світових досягнень, їх використання у національній педагогічній системі. На наш погляд заслуговує уваги одна з відомих музичних систем, яка визнана в усьому світі – музично-педагогічна концепція, створена під керівництвом угорського композитора, педагога та фольклориста Золтана Кодая. У західному регіоні України вона здобула визнання та успішно впроваджується в школах з поглибленим вивченням музики.

Видатні українські вчені, діячі культури протягом історичного розвитку також неодноразово підкреслювали, що виховання повинно мати яскраво виражений національний характер (Т. Шевченко, М.Драгоманов, І.Франко, Леся Українка).

Музичний матеріал уроків з музичного мистецтва включає і народні пісні інших народів не тільки з метою урізноманітнення навчальних програм, але й для виховання поваги до світової музичної культури та розвитку вміння розрізняти стильові особливості народнопісенних скарбів.

Метою вокально-хорової роботи в початкових класах має бути оптимальний співацький розвиток кожного учня, поступове вдосконалення якості співацького звука, дихання, артикуляції, дикції та ін. Важливе значення має спів без супроводу інструмента – сприяє найбільш активному розвитку музичних здібностей. Музична грамота і сольфеджіо тісно пов'язані між собою і базуються на хоровому співі та вмінні сприймати музику. Відомості з музичної літератури, основ музичної форми подаються у зв'язку зі слуханням і виконанням музичного шкільного репертуару програми.

На початковій стадії навчання повинна переважати національна дитяча народнопісенна творчість в музичному матеріалі і тільки після її засвоєння можливе використання авторських творів. Більша частина пісень, що вивчають учні в молодших класах, – це пісні – ігри, які, без сумніву, найкраще задовольняють природну потребу молодших школярів в активному русі.

Веснянки, які використовуються в молодших класах – найбагатший та найстародавніший жанр народнопісенної творчості («А ми просо сіяли», «Ой весна, весна та й весняночка» і т. д.) – відгуки середньовічної епохи історії музичного мистецтва народу. Особливостями колядок та щедрівок, виконуваних дітьми, є короткі тексти, речитативно-декламаційний склад, коротенькі наспіви. Веснянки, що виконуються дівчатами та дітьми, в більшості – діатонічні, з невеликим обсягом мелодії (до квінти), їх мелодія складається з коротких повторювальних виразних поспівок («Ой ніхто ж там не був», «Подоляночка», «Зайчику, зайчику»).

Реалізація завдань у вихованні культури молодших школярів, формування їх творчого потенціалу можуть бути успішними лише в умовах цілеспрямованої й педагогічно організованої діяльності.

Одне з головних завдань вчителя у формуванні музичної культури учнів початкової школи – це, по-перше, розвинути інтерес до пізнання музичного мистецтва, любов до української народно-пісенної творчості, розвиток музичних та творчих здібностей школярів й найпростішим способом навчити їх музичній мові.

ЛІТЕРАТУРА

1.Державний стандарт початкової загальної освіти // Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу : довідково-методичне видання [упоряд. М.С. Демчишин, О.В. Гайдамака]. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 82-85.

2.*Зязюн І.А.* Естетичні засади розвитку особистості / І.А.Зязюн //Мистецтво у розвитку особистості : монографія / За ред.,передмова і післямова Н.Г.Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковин, 2006. – С. 14 – 36.

3.Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета.

– 2002. – №1. – С. 3 – 4.

4.*Лобова О.В.* Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : [Монографія] / Ольга Лобова. – Суми. : ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516с.

5.*Масол Л.М., Очаковська Ю.О., Беземчук Л.В., Наземнова Т.О.* Вивчення музики 1-4 класах: Навч.-методичний посібник для вчителів / Л. М. Масол, Ю.О. Очаковська, Л.В. Беземчук, Т. О. Наземнова. – Х.: Скорпіон, 2003. – 144с.

6.Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи. – К. : Початкова школа. 2006. – 432 с.

7.*Тайнель Е.* Музичне виховання за методом відносної сольмізації: Навч.-метод. посібник / Е. Тайнель. – Дрогобич, 2001. – 212с.

УДК 378.2

Томашівська М.В.,
викладач, викладач-методист
Согор А.А., викладач
(Екологічний коледж Львівського національного аграрного університету)

ОНОВЛЕННЯ ТА МОДЕРНІЗАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ – ШЛЯХ ДО ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО «МОЛОДШОГО СПЕЦІАЛІСТА»

Метою нашого дослідження є аналіз основного інформаційно-ресурсного забезпечення навчальної роботи у ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації та його модернізація.

У Постанові Кабінету Міністрів України від 30грудня 2015 року № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» [6] значно розширюється поняття інформаційних ресурсів.

Жоден ВНЗ не спроможний створити самостійно потужну інформаційну базу, яка б відповідала потребам сьогодення. Тому застосування мережевих технологій, можливість доступу до електронних інформаційних ресурсів суттєво підсилюють інформаційну складову потенціалу вищої школи.. Останнім часом активно впроваджується державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», одним із завдань якої є розбудова інфраструктури науково- освітньої телекомунікаційної мережі (УРАН), підключення до неї наукових установ, наукових бібліотек, центрів науковотехнічної інформації, інтеграція її з європейською науково- дослідницькою мережею (GEANT).[1]

На теренах європейських країн створено Європейську цифрову бібліотеку Europeana (http://www.europeana.eu/portal). [8].

Прикладами якісних вітчизняних відкритих освітніх ресурсів. є бібліотека українських шкільних підручників (http://pidruchniki.net), електронна бібліотека з математики ELibM (http://www.emis.de/ELibM.html), фізико-математична бібліотека EqWorld (http://eqworld.ipmnet.ru/ru/library.htm). На нашу думку, для забезпечення освітнього процесу треба вміти орієнтуватися в тих відкритих інформаційних ресурсах, які вже існують, розвивати їх, створювати нові подібні ресурси та забезпечувати зручний доступ до них учасникам освітнього процесу, але не дублювати їх у кожному закладі освіти.

Одним з інструментів інформаційного обслуговування студентів навчального закладу сьогодні є веб–сайт.

В навчально-виховній роботі у ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації актуальною є проблема створення та використання електронних навчальних ресурсів (ЕНР).[3]

Хмарні технології (cloud computing). Сучасні освітні заклади використовують для створення навчального середовища внутрішні системи управління навчанням, переміщуючи в хмари всі навчальні матеріали для студентів для легкого та швидкого

доступу до них, головне – тільки наявність Інтернету. Продуктивним є використання готових рішень на базі відкритих технологій та безкоштовних послуг для навчальних закладів (наприклад, Google Apps).[4].

Перспективним напрямом розвитку освіти повинно стати дистанційне навчання на базі високоефективних комп'ютерних та телекомунікаційних технологій, для якого є характерним відкритість, гнучкість, доступність, інтерактивність, індивідуалізація здобуття знань.[2]

Модернізація інформаційно-ресурсного забезпечення коледжів шляхом використання сучасних інформаційних технологій сприяє навчанню та вихованню конкурентоспроможних фахівців, які зможуть знайти застосування своїх знань, умінь та навичок і працювати саме за тією спеціальністю, яку здобували у обраному навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Greant Project. Офіційний сайт. Режим доступу: https://www.geant.net/Pages/default.aspx
2. Бондаренко В. Дистантне інформаційно-аналітичне забезпечення користувачів бібліотек у контексті розвитку національного інформаційного простору в умовах глобалізації / В. Бондаренко // Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – 2012. – Вип. 33. – С.433-442.-Режим доступу:http://nbuv.gov.ua/UJRN/npnbuimviv_2012_33_39
3. Глазунова О. Г., Методологічні засади створення та використання електронних навчальних ресурсів у системі вищої освіти //Матеріали конференції Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Модернізація інформаційно-ресурсного забезпечення освітнього простору навчальних закладів», Україна, м. Київ, с.4-5
4. Мокрієв М.В., Побудова електронного освітнього середовища університету на основі хмарних технологій. Збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції «Модернізація інформаційно-ресурсного забезпечення освітнього простору навчальних закладів» Україна, м. Київ с. 9-10
5. Панкова, Є. Інтернет-сайт середнього професійного навчального закладу: ефективність пошуку в Інтернеті [Текст] / Панкова Є.В., Косінова С. А. / / Наукові та технічні бібліотеки. – 2008. – № 3. – с. 41-44
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 30грудня 2015 року № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти»
7. Садковий В. Демократичне врядування.// Науковий вісник-2013-Вип.12
8. Тарасенко Н. Шляхи вдосконалення комплектування сучасної бібліотеки електронним ресурсом / Н. Тарасенко // Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – 2012. – Вип. 33. – с. 423-432. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/npnbuimviv_2012_33_38

УДК 793.3: 37.036

Третяк А.С.
студентка 4 курсу (БДПУ)

ВПЛИВ ЗАСОБІВ СУЧАСНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ НА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У Національній доктрині розвитку освіти в України підкреслюється важливість застосовування нових педагогічних технологій особистісно-зорієнтованого виховання для формування творчих здібностей учнів [4]. Проблема розвитку творчої особистості є однією з центральних в педагогіці, оскільки прогрес суспільства – це

шлях постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів до їх втілення.

З античних часів відомо, що танцювальна практика здатна відкрити в людині її творчий потенціал. Сучасну хореографію в цьому сенсі характеризує неформальна танцювальна мова, широка, неканонізована і відкрита сюжетна база, емоційний діапазон, велика кількість рівнів технічної складності виконання [5]. Сучасний танець досліджували В Пастух, Т. Кохан, К. Ірдієнко, Д. Бернадська, В. Нікітін, О. Шабаліна та ін. Аналіз досліджень показав, що автори переважно вивчали питання становлення та розвитку сучасної хореографії, її теоретично-методичну базу. Аспекти впливу сучасної хореографії на розвиток учнів хореографічних колективів авторами розглядаються поверхово. На практиці більшість гуртків і колективів сучасного танцю зорієнтовані переважно на виконання, в той час як творчо-пізнавальна робота, її роль в розвитку самостійності й ініціативи, в духовно-творчому зростанні, самовираженні дітей все ще лишаються недостатньо дослідженими.

Мета статті – на основі аналізу різноманітних практик сучасного танцю, виділити та експериментально перевірити вправи спрямовані на розвиток творчої особистості учнів основного рівня навчання.

Творча особистість та творчі здібності були предметом вивчення таких філософів та вчених як: Сократ, Платон, І. Кант, Ф. Баррон, Е. Торренс, А. Брушлинський, А. Маслоу та ін. На думку філософів та вчених, творча особистість – це цілісна людська індивідуальність, яка виявляє розвинені творі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують їй здатність породжувати якісно нові матеріали, технології та духовні цінності. Творчій особистості притаманні такі риси: високий рівень ідейно-моральної свідомості, постійний пошук оптимальних оригінальних рішень поставлених завдань, творчий стиль мислення, здатність бачити проблему, виявляти суперечності, творча фантазія, розвинена уява, прагнення досягти ефективного результату за конкретних умов праці, високий рівень загальної культури.

На основі аналізу літератури (О. Плахотнюк, М. Погребняк, О. Шабаліна, Д. Шаріков та ін.) ми визначили, що сучасний танець має свої засоби, до яких відносяться: технічні прийоми (простір, рівні, контакти); елементи імпровізації; яскрава і неординарна сценографія (костюми, реквізит); виразна музика без чіткої ритмічної основи. Відповідно до визначених засобів, нами були виділені та частково доопрацьовані творчі вправи та завдання, мета яких передбачала розвиток творчої ініціативи дітей 11-14 років (основний рівень навчання) в процесі занять сучасним танцем. Експеримент ми проводили під час практики в Народному ансамблі естрадного танцю «МарЛен» ЦДЮТ м. Бердянська.

Вправи ми умовно поділили на декілька груп:

1. Підготовчі вправи на зняття емоційної і м'язової напруги: масаж в парах по рівнях: масажуємо і «вивчаємо» шкіру, м'язи, скелет); переміщення партнера по підлозі за різні частини тіла; розкручування суглобів (сам собі та за допомогою партнера) для пізнання нових рухових відчуттів [6], уявна медитація під музику, створення образу.
2. Вправи на відмову від звичних рухових стереотипів, вивчення природних можливостей власного тіла з перспективою створення зв'язку між емоцією і тілом: вивчення можливостей власного тіла в тих або інших рухах (пропонованих педагогом); виконання схожих рухів в різних рівнях по висоті; пересування різною ходою (показати як можна більше варіантів ходи); фіксація різних форм тіла (пози на задану тематику у тому числі в парах і групах); робота з провідною частиною тіла (йти за рукою, стопою, плечем та ін.) [3]; вправа «Падаю» (зобразити падіння в уповільненому часі); вправа «Криве дзеркало» (зробити протилежні від партнера рухи).

3. Вправи на створення нових рухових моделей на основі власного досвіду (написати своє ім'я, використовуючи власні рухові форми); створення рухових форм за формулою (рука – нога – корпус – поворот), та їх ускладнення за рахунок роботи в просторі та в різних рівнях; створення рухового образу на основі різнохарактерного музичного матеріалу;

4. Вправи на розвиток вміння трансформувати рухові моделі і ситуації: «Розмова в парі» (перефразовування рухової моделі, заданої партнером); робота в групах по три дитини «За лідером» (дві дитини доповнюють образ створений лідером).

5. Вправи на внесення смислового навантаження в звичні рухи: вправа «Що ти робиш» (питання задається під час виконання одного і того ж руху); робота з предметом (максимально урізноманітнити використання предмету); робота з предметами, розташованими на підлозі; пересування по діагоналі та в партері в різних образах (тварини, природні стихії та ін.).

6. Вправи на розвиток мислення та руху на основі суб'єктивної моделі: танцювальними рухами показати важкість, легкість, відобразити фразу «Я вільний» та ін.; створити жести рук під музику; вигадати рухове вираження для трійки слів або словосполучень [1].

7. Вправи на розвиток навичок конструювання образів та пошуку їх рухового вираження через різні художні засоби (створення образу під час прослуховування музичної композиції з подальшим руховим вираженням; імпровізація в групі на задану тему; самостійне оформлення танцювального майданчика та імпровізація в ньому) [2].

Виділені нами групи вправ ми поетапно вводили в різні частини занять. Наші спостереження показали, що діти стали більш активно приймати участь в пошуку нових форм руху, творчо підходити до пластичного вирішення музичного супроводу, проявляли бажання імпровізувати в парі, групі, з предметом, адекватно відносилися до аналізу виконаного завдання з боку педагога та однолітків, проявляли ініціативу під час пошуку нових тем для імпровізації. Отже, застосовані нами вправи дали позитивні результати. Тому, перспективи нашого подальшого дослідження ми вбачаємо в пошуку інноваційних підходів до розвитку творчої активності учнів хореографічних колективів засобами сучасного танцю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березкина Л. В. Развитие творческих способностей детей средствами современной хореографии / Л. В. Березкина // Молодой ученый. – 2013. – №8. – С. 373-378.

2. Брушлинский А. В. Воображение и творчество (трудности в трактовке воображения) // Научное творчество; под ред. С .Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. М.: Наука, 1969. – С. 341-346.

3. Гиршон А. С. Импровизация и хореография // Танцевальная импровизация / А. С. Гиршон. – Москва, 1999.

4. Казакевич А. В. Доповідь «Розвиток творчих здібностей та гнучкості мислення мол. школярів» [Електронний ресурс] / Казакевич А. В. // Класна оцінка: освітній портал. – 10 березня 2013. – Режим доступу: http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/dopovid-na-seminar.html (дата звернення 28.01.2016 р.) – Назва з екрану.

5. Курышева Т. А. Театральность и музыка / Т. А. Курышева. – М. : Сов. композитор, 1984. – 200 с.

6. Панферов В. И. Пластика современного танца **:** учеб. пособ. **/** В. И. Панферов**. –** Челябинск **:** ЧГИИК**,** 1996**. –** 138 с.

УДК 159.954 – 057.87

Ю. В. Тюленєва,
студентка 2 курсу
(Бердянський державний педагогічний університет)

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність роботи. У психології проблема творчого мислення є одна з найактуальніших. Вона пов'язана з проблемою засвоєння та відтворення учнем отриманих знань. Завдяки мисленню учні набувають знання та застосовують їх на практиці.

У наш час проблема розвитку мислення є дуже актуальною, адже саме зараз нам потрібні люди які здатні творчо мислити та нестандартно діяти.

Протягом всього періоду розвитку педагогічної психології проблемою творчого мислення займались такі вчені як Г. Костюк, Л. Виготський, П. Блонський, Н. Мечинська.

Мета дослідження. Дослідження креативності у молодших школярів.

Методи дослідження. Для дослідження креативності у молодших школярів був використаний тест П. Торренса ускладненого рівня. Головною метою цього тесту є отримання моделі творчих процесів, що відображають їх природну складність.

В основі цього методу лежить здатність до продовжування та розроблювання нових ідей та до перетворення і створення асоціацій.

Тест скадається з 12 тестів, згрупованих у вербальну, образотворчу і звукову батарею. Перша позначається як вербальне творче мислення, друга – образне творче мислення, третя – словесно-звукове творче мислення.

Тест творчого мислення П. Торренса припускає можливість різних варіантів і модифікацій. Останнім часом з'явилось безліч різних модифікацій даного тесту (А. Матюшкін, Н. Шумакова, Е. Шелбанова, Н. Щербо, В. Козленко, Е. Тунік, А. Симановский, Т. Баришева). У своєму дослідженні я використовувала класичний варіант тесту.

Сутність дослідження. У дослідженні брало участь шестеро школярів, двом з них було 8 років, чотирьом 9 років.

Дослідження проводилось у 9 годин ранку, коли школярі ще не втомлені та можуть скласти тест без труднощів. На завдання було відведене 30 хвилин.

За результатами дослідження я виявила:

Перший учень: швидкість – 5, гнучкість – світ природи, оригінальність – 3, розробленість – 2.

Другий учень: швидкість – 7, гнучкість – символічна, оригінальність – 6, розробленість – 5.

Третій учені: швидкість – 1, гнучкість – механічна, оригінальність – 3, розробленість – 2.

Четвертий учень: швидкість – 9, гнучкість – видова, оригінальність – 4, розробленість – 4.

П'ятий учень: швидкість – 3, гнучкість – людина, оригінальність – 3, розробленість – 2.

Шостий учень: швидкість – 5, гнучкість – тваринний світ, оригінальність – 4, розробленість – 4.

Висновки. Отже, за результатами дослідження я побачила, що у школярів різні показники здатності до творчого мислення. У всіх різна гнучкість мислення, швидкість, оригінальність та розробленість. Не зважаючи на те, що діти навчаються разом у одному класі вони всі по-різному креативні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Гальперин П. Я. Психологические проблеми учебной деятельности школьника / П. Я. Гальперин, А. К. Маркова. – М. : МГУ, 1977. – 125 с.
3. Костюк Г. С. Вікова психологія / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1976. – 268 с.

УДК 378.1:373.314.6

О. М. Тютюненко,
студентка 7 курсу
факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв
(Бердянський державний педагогічний університет)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЗАГАЛЬНІ АСПЕКТИ

У сучасних умовах запровадження нового змісту освіти якість теоретичної і практичної підготовки вчителів розглядається як найважливіший фактор стійкого розвитку країни. Це зумовлює зростання підвищених вимог до майбутнього вчителя початкової школи та об`єктивну необхідність удосконалення його професійної підготовки. У зв'язку з цим, важливим завданням є врахування освітніх інновацій, що спрямовані на модернізацію системи освіти, відповідно до вимог часу, надбань науки, культури і практики.

Сучасна початкова школа потребує професіоналів, здатних активно впроваджувати у практику сучасні освітні та інформаційні технології, прогнозувати наслідки навчального процесу, враховувати ціннісні орієнтації учнів, стимулювати інтерес та розширювати світогляд молодших школярів. Важливою підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи може стати організована на технологічних засадах проектна діяльність.

Дослідженню різних аспектів підготовки майбутніх учителів до проектної діяльності присвятили свої наукові пошуки К. Баханов, Т. Газука, О. Зосименко, М. Елькін, Л. Кондратова, Л. Мартинець, О. Пєхота, О. Коберник, С. Ящук та ін.

Вказані вище автори характеризують проектну діяльність як спільну навчально-пізнавальну, творчу, ігрову діяльність, що має спільну мету, узгоджені методи, спрямована на досягнення загального результату діяльності.

Феномен „проектна діяльність вчителя" трактується вченими (Т. Давиденко, М.Елькін, Н.Матяш, Т. Шишов, Т. Шиталова) як набір необхідних операцій для реалізації педагогічного проекту. При чому таким проектом може виступати створення будь-якої концепції, системи, технології, методу тощо.

У дослідженнях йдеться про переваги проектної діяльності, зокрема: формування у студентів можливості „вільного вибору дій" та виявлення ініціативи (Д. Жак), застосування у діяльності „і розуму, і серця, і руки" (І. Флітнер), створення умов для суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів з урахуванням вікових особливостей та освітнього рівня останніх (Дж. Айрінг).

Варто зауважити, що О. Овчинникова найбільшими перевагами проектної діяльності вважає продуктивний вплив на процес формування і вдосконалення певних практичних умінь [2, с. 73].

Проектно-технологічна діяльність молодших школярів на уроках художньої праці, за переконанням Н. Котелянець та В. Тименка, забезпечує єдність розвитку думки, почуття і дії дитини та є якісною основою, що сприяє розвитку творчої

особистості. У цьому аспекті виокремлюється метод художніх проектів, який покладено в основу нової технології розвивального навчання „дизайн-освіта", що сьогодні стає єдиним засобом перетворення школи навчання на школу життя [1, с. 12].

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що проектна діяльність може бути організована вчителем для власного професійного зростання, а може бути організована безпосередньо для учнів. Тобто є два підходи до розуміння та організації проектної діяльності, відповідно, головним суб'єктом може бути вчитель, та, навпаки, – учень, залежно від завдань, цілей та очікуваних результатів.

Зазначимо, що структура проектної діяльності відповідає логіці пошукової діяльності. У зв'язку з цим, складовими проектної діяльності є: постановка проблеми, планування її рішення, розв'язання проблеми, аналіз результатів.

Науковці (Т. Бацаєва, В. Кузнєцова Ф. Майор, Т. Григор'єва та ін.) вважають, що оволодіння проектною діяльністю є суттєвою характеристикою високого рівня освіченості сучасної молоді, це дозволяє якісно змінити навчальну діяльність, оскільки забезпечує справжню творчу діяльність учнів, самостійний пошук рішення проблем та оригінальних способів їх розв'язання.

Синтезуючи наявні в психолого-педагогічній літературі уявлення про діяльність і проектне навчання, ми будемо трактувати *проектну діяльність майбутніх учителів початкової школи* як складний вид професійної діяльності, що дозволяє здійснювати проектування і конструювання процесу навчання молодших школярів та застосування проектної технології засвоєння знань.

Отже, аналіз вищевикладеного теоретичного матеріалу дозволяє зробити висновок, що підготовка до проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи забезпечується шляхом:

- активної соціальної дії у вирішені життєво значущих проблем;
- інтелектуальної співтворчості викладачів і студентів у навчально-виховному процесі;
- формування позивного ставлення до здійснення діяльності;
- формулювання у темі проектів особистісно значущої проблеми для майбутніх учителів початкової школи;
- уникнення ситуативних вимог та опори власний досвід;
- створення атмосфери взаємодії та доброзичливості у процесі роботи над проектом.

Таким чином, процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до проектної діяльності та оволодіння знаннями про метод проектів дозволяє формувати вміння особистості адаптуватися до умов, які швидко змінюються в житті людини постіндустріального суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Котелянець Н. Проектно-технологічна діяльність молодших школярів / Наталка Котелянець // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – №1. – С. 12-14.

2. Овчинникова А. Технология: проектная деятельность в учебном процессе / А. Овчинникова // Дайджест «Школа-парк». – 2001. – № 3-4. – С. 72-75.

3. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О. М. Пєхота та ін. [за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пєхоти]. – К. : Видавництво А. С. К., 2003. – 240 с.

УДК 378.147+371.314.6

Т. С. Уварова,
студентка 7 курсу
факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв
(Бердянський державний педагогічний університет)

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВИХ ПОШУКІВ

Освіта XXI століття – це освіта для людини, її стрижень – розвивальна, культуротворча домінанта виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, уміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв'язання проблеми, прагне змінити на краще своє життя й життя країни. Сформувати такі якості в учнів може лише той учитель, який сам їх має. Оскільки формування проективних умінь учнів на елементарному рівні розпочинається в початковій школі, саме від підготовленості вчителів початкової школи залежить, яка база для подальшої пошукової діяльності школярів закладатиметься під час навчання. Відтак, моделювання процесу формування проективних умінь майбутніх учителів початкової школи має важливе педагогічне значення.

Проблема моделювання педагогічних процесів була предметом багатьох наукових досліджень С. Архангельського, Г. Балла, Н. Кузьміної, О. Пєхоти, Г. Суходольського, В. Штофа та ін., які вважали створення моделі важливою ланкою професійної діяльності.

У науково-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття „модель" Так, у словнику іншомовних слів „модель" (франц. module, від лат. modulus – міра) тлумачиться як: 1) зразок, примірник чого-небудь; 2) тип, марка, зразок конструкції; 3) схема для пояснення якогось явища або процесу [4, с. 443]. За Є. Рапацевичем, „модель – це система об'єктів або знаків, що відтворює деякі суттєві властивості системи оригіналу; вона є узагальненим відображенням об'єкта, результатом абстрактного практичного досвіду, а не безпосереднім результатом експерименту" [3, с. 323]. У широкому розумінні модель дозволяє глибше пізнати сутність об'єкта дослідження.

Моделі особистості фахівців стали предметом дослідження А. Алексюка, І. Богданова, О. Гури, Н. Кічук, Я. Кодлюк, О. Пєхоти, В. Рибалки, С. Сисоєвої, Л. Хомич, Л. Чулкової, І. Шапошнікової та ін. Зокрема, моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядалися Н. Глузман, Л. Коваль, М. Марусинець, Л. Петуховою та ін. Так, Л. Коваль, досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів у контексті сучасної початкової освіти, зазначає, що обізнаність із сутністю різних моделей підготовки фахівців впливає на обґрунтованість вибору змісту, форм, методів, засобів, прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів відповідно до конкретних умов і сприяє оновленню професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [1, с. 88].

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми моделювання процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи свідчить, що моделювання дозволяє створювати як моделі навчального процесу в цілому, так і окремих аспектів формування професійних вмінь. Складовими такої моделі, як і будь-якої іншої, є: мета, підходи, принципи, умови, зміст, форми, методи та засоби, критерії та показники сформованості проективних умінь майбутніх учителів початкової школи.

Розроблена нами модель формування проективних умінь майбутніх учителів

початкової школи в *передбачала дотримання певних умов*.

Першою умовою щодо реалізації моделі є спрямування змісту професійної підготовки на поєднання наукової та навчальної роботи студентів. Важливим для її реалізації є активне впровадження таких методів і форм, які можна застосовувати як під час навчальної, так і наукової діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Серед найбільш поширених назвемо такі, які неодмінно передбачають суб'єкт–суб'єктну взаємодію, а саме:

– когнітивні методи – розпізнавання й визначення, спостереження, експеримент, моделювання, метод проектів;

– креативні методи – „мозкова атака", „мозковий штурм", проблемно-пошуковий діалог, метод ключових евристичних питань;

– форми організації навчально-інтелектуальної діяльності: проблемна лекція, лекція з елементами дослідження та проектування, практичні та лабораторні заняття з розв'язання спеціально змодельованих навчально-дослідницьких завдань, тьюторські заняття тощо.

Наступною умовою щодо реалізації моделі є упровадження спеціальних занять з організації проектної діяльності. Оптимально ця умова реалізовувалася в межах курсу „Методика трудового навчання з практикумом".

Сутність спеціальних занять з організації проектної діяльності полягала в тому, що майбутні учителі початкової школи залучалися до аналізу проектів, створених молодшими школярами; розробляли проекти відповідно до змісту предметів початкової школи; визначали ефективні шляхи організації проектної діяльності учнів початкової школи [2] .

Третьою організаційно-педагогічною умовою та важливим засобом формування проективних умінь є використання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи спеціально змодельованих навчально-дослідницьких завдань. Означені завдання складалися нами з орієнтацією на майбутній контекст професійної діяльності та з урахуванням: специфіки наукових методів і шляхів пошуку; визначення кола проблемних ситуацій; рівня самостійності, активності й відповідності дослідницьких дій; контрольних заходів. Вони носили варіативний характер та впроваджувалися на всіх етапах експериментального навчання.

Отже, визначені нами організаційно-педагогічні умови в процесі формування проективних умінь майбутніх учителів початкової школи мали на меті підвищити ефективність цього процесу під час реалізації експериментальної моделі навчання. Теоретичне обґрунтування моделі засвідчує потреби оновлення підходів до підготовки майбутніх учителів початкової школи на рівнях вищої освіти „бакалавр" та „магістр".

Література

1. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти : технологічний підхід : [монографія] / Людмила Коваль. – Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2011. – 330 с.

2. Крамаренко А. Методика трудового навчання та художньої праці:навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладівнапрямупідготовки 6.010102 «Початкова освіта»], 2-е вид., перероб. і доповн. / Алла Крамаренко, Катерина Донських. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2010. – 293 с.

3. Педагогика : Большая современная энциклопедия [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : „Современное слово", 2005. – 720 с.

4. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука]. – К. : УРЕ, 1974. – 775 с.

УДК 373.3:376

С. С. Ушкало
(Бердянський державний педагогічний університет)

ПЕРЕВАГИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для звичайних дітей, членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвиткові сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвиткові дітей з особливими потребами [1, с. 10].

Інклюзивне навчання спрямоване на те, щоб розвивати в дітях індивідуальні таланти, створювати дружні та теплі стосунки з іншими дітьми. Коли відбувається взаємодія нормальних дітей та дітей з особливим можливостями, то кожен намагається бути толерантним, рівноправним, чуйним та готовим допомогти за будь якої потреби.

Результати наукових досліджень засвідчили, що учням з особливими освітніми потребами інклюзивна освіта:

– дає змогу покращувати навчальні результати;
– забезпечує відповідні їхній віковій категорії рольові моделі в особі однолітків;
– створює можливості для навчання в реалістичному/природному середовищі;
– допомагає формувати комунікативні, соціальні й академічні навички;
– забезпечує рівний доступ до навчання;
– дає змогу підвищувати самооцінку й відчувати себе частиною цілого [1, с. 11].

Для батьків інклюзивна освіта відіграє не менш важливу роль. Наприклад:

– надає можливості для співпраці й активнішого залучення до життя шкільної громади;
– забезпечує можливість вибору в їхньому прагненні забезпечити якісну освіту своїй дитині;
– допомагає краще усвідомити розмаїття шкільної та загальної громади;
– надає стимули й заохочує до спілкування з іншими батьками для отримання підтримки й інформації;

Для педагогів та фахівців також є переваги, такі як:

- краще розуміють індивідуальні особливості учнів.
- вчителі оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвиткові дітей з урахуванням їхньої індивідуальності [1, с. 11].

Запровадження такого напрямку як інклюзивна освіта є дуже вагомим внеском в освіту оскільки вона ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Отже, для забезпечення успішного навчання всіх дітей у школі, необхідно передбачити гнучкість навчальних програм, аби задовольнити потреби дітей з різними можливостями та здібностями; підтримка має здійснюватися на постійній основі, починаючи з мінімальної допомоги.

Література

1. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Вид. допов. та перероб.: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта») «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (Лист Міністерства освіти і науки України № 1/11-3626 від 30.04.2010.

УДК 376:316.344.34(477)

Г. І. Федіна
(Бердянський державний педагогічний університет)

ОСОБЛИВСТІ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ

У сучасному світі інтеграція дітей із особливими освітніми потребами в масові освітні заклади – це глобальний суспільний процес, який стосується всіх високорозвинених країн. Його основою є готовність суспільства і держави переосмислити систему ставлення до інвалідів та осіб із обмеженими можливостями здоров'я з метою реалізації їх прав на надання рівних з іншими можливостей у різних галузях життя, включаючи освіту. Реформа освіти в Україні покликала до життя й реформу в спеціальній освіті дітей з особливими потребами. У нашому суспільстві є різні категорії учнів та вихованців, певна частина з яких має проблеми, пов'язані зі здоров'ям та розвитком.

Термін інклюзивна освіта (англ. Інклюзія – inclusion – включення) базується на тлумаченні, викладеному в Саламанкській декларації та передбачає створення саме такого освітнього середовища, яке відповідало б потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку та є гнучкою, індивідуалізованою системою навчання дітей [2, с. 65].

На жаль, сьогодні спостерігається тенденція до зростання кількості дітей, які потребують соціальної адаптації, корекційно-реабілітаційної допомоги. Інклюзивна освіта в Україні потребує свого вирішення на основі виваженого підходу як з боку державних органів влади, так і громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку у країнах пострадянського простору мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання.

На рівні держави затверджено ряд нормативних документів, які визначають порядок запровадження інклюзивної освіти в Україні:

- Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.10 № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти»;
- Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.12.09 № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року»;
- Наказ Міністерства освіти і науки від 11.09.09 № 855 «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009 – 2012 роки»;
- Наказ Міністерства освіти і науки від 09.12.10 № 1224 «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» [1. с. 3].

На думку деяких педагогів, запорукою успішної реалізації інклюзивного підходу є ефективна співпраця вчителів, відповідних фахівців, батьків та учнів. Усі спеціалісти з проблем розвитку дітей є важливими помічниками та партнерами вчителів. У школі має бути створена своєрідна мережа підтримки. Всі працівники та адміністрація школи, всі, хто працює з дитиною з особливими освітніми потребами, мають допомагати одне одному, обмінюватися знаннями, намагатися максимально використовувати місцеві ресурси для досягнення головної мети – реалізації дитиною її потенціальних можливостей та підготовки її до самостійного життя в суспільстві [2. с. 103].

Основними напрямками у розвитку інклюзивної освіти є реалізація перспектив

соціальної реабілітації дітей з особливими потребами, створення передумов для їх інтегрованого навчання, наступного самостійного життя. 11 вересня 2009 року Міністерством освіти і науки України був виданий указ Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки. Згідно наказу шляхи розвитку інклюзивної освіти в Україні є удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази, створення умов для безперешкодного доступу до навчальних закладів, починаючи з дошкільних, збереження єдиного освітнього простору, приведення системи освітньої роботи у відповідність до потреб дитини, сім'ї, відповідна підготовка педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

Отже, ми можемо зробити висновок, що підтримуючи входження України в Європейську спільноту, Міністерство освіти і науки України й Академія педагогічних наук України поступово відходять від існуючої системи закритих спеціальних закладів освіти (школи – інтернати, спеціальні освітні заклади), що дісталася у спадок Україні від колишнього Радянського Союзу з його цінностями «ідеального суспільства», до більш гуманістичної системи інтегрованого й інклюзивного навчання.

Література

1. Збірник нормативних документів загальної середньої та дошкільної освіти. – Міністерство освіти і науки України. – К., 2002.

2. Кизимович Д. С. Соціально-педагогічна та психологічна допомога дітям і молоді з особливими потребами та їхнім батькам / Д. Кизимович, І. Ніжаща, Н. Герасимів / / Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – №3. – 2003. – липень – вересень. – С. 103 – 109.

УДК 371

А.Г. Філанова
(Бердянський державний педагогічний університет)

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛРІВ У ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

На підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування поведінки молодших школярів [1; 2], екологічно доцільна поведінка молодших школярів розглядається нами як дії і вчинки у довкіллі, що безпосередньо пов'язані із задоволенням їх життєвих потреб у взаємодії з довкіллям без порушення екологічної рівноваги та гармонійного розвитку особистості і природи як рівнозначних цінностей.

Вивчення стану сформованості екологічно доцільної поведінки здійснювалось у ході констатуючого етапу експерименту, метою якого було визначення критеріїв, рівнів сформованості екологічно доцільної поведінки молодших школярів та з'ясування педагогічних протиріч процесу формування зазначеної характеристики.

У констатуючому етапі експерименту брали участь учні початкових шкіл №11, №20 м. Бердянська Запорізької області.

Завдання констатуючого етапу експерименту:

- визначити критерії та показники сформованості екологічно доцільної поведінки молодших школярів;
- визначити рівень: знань про норми та правила поведінки молодших школярів в природі; емоційно-ціннісного ставлення до природи; сформованості дій та вчинків молодших школярів у природі;
- з'ясувати стан та протиріччя процесу формування екологічно доцільної

поведінки молодших школярів.

На основі з'ясування структури поведінки та уточнення сутності поняття "екологічно доцільна поведінка" визначено критерії сформованості екологічно доцільної поведінки молодших школярів:

- унормованість – здатність свідомо і добровільно діяти відповідно до прийнятих правил та норм поведінки у природі;
- спрямованість – сформованість духовних потреб до безпосереднього спілкування з природою, необхідного для морально-естетичного, інтелектуального збагачення особистості; сформованість мотивів природоохоронної діяльності;
- активність – наявність дій та вчинків учнів щодо збереження та відновлення природи, володіння вміннями і навичками екологічно доцільної поведінки.

Відповідно до цих критеріїв показниками екологічно доцільної поведінки молодших школярів у дослідженні є:

- знання про норми та правила поведінки у навколишньому середовищі, людину як частину природи, причинно-наслідкові зв'язки у природі, необхідність збереження природи; оцінка дій та вчинків у природі інших і своїх власних;
- емоційно-ціннісне ставлення до природи, що виявляється у творчих, пізнавальних, естетичних потребах взаємодії з природою як рівнозначною цінністю, гуманістичних мотивах і цілях екологічної діяльності, сформованості внутрішніх регуляторів екологічно доцільної поведінки; усвідомлення відповідальності за наслідки своєї поведінки в природі;
- дії та вчинки щодо збереження, раціонального використання та відтворення природи, навички і звички практичної природоохоронної діяльності.

З метою виявлення рівня сформованості знань учнів про норми та правила поведінки в природі, емоційно-ціннісного ставлення до природи, готовності до виконання екологічно доцільних дій та вчинків у дослідженні використовували анкетування.

Анкета містить такі логічно пов'язані блоки питань:

1. "Мої знання про норми та правила поведінки в природі".
2. **"Моє емоційно-ціннісне ставлення до природи".**
3. "Мої дії, вчинки у природі".

Аналіз даних анкетування здійснювався за допомогою визначених критеріїв та показників сформованості екологічно доцільної поведінки молодших школярів. Відповідно визначено рівні сформованості знань про норми та правила поведінки в природі, емоційно-ціннісного ставлення до природи, готовності до виконання дій та вчинків у природі – низький, середній, достатній і високий.

В результаті проведеного констатуючого етапу експерименту з'ясовано, що у виборі дій і вчинків у природі учні керуються, переважно, емоційними імпульсами, прагматичними інтересами, мотивами наслідування і самоствердження, а не раціональними цілями, пізнавальними, естетичними потребами, природоохоронними мотивами. Більшість учнів намагаються дотримуватися правил поведінки в природі лише за умови контролю з боку дорослих, за пропозицією дорослих беруть участь у заходах, присвячених екологічним проблемам. Учні з руйнівним типом поведінки у природі складають 21,2%. Лише 6,9% учнів мають екологічно доцільний тип поведінки. Вони знають норми і правила поведінки в природі, виявляють турботливе ставлення до тварин і рослин, про що свідчать емоції занепокоєння життям своїх улюбленців, радості від спілкування з ними. В них наявні емоції засмучення, занепокоєння, сорому, провини, що виникають у зв'язку з недбалим ставленням людей до природи. Вони свідомо і обґрунтовано здійснюють вибір зразка поведінки в навколишньому середовищі, виконують посильні трудові операції щодо захисту та поліпшення природного середовища, виявляють рішучість у протидії шкідливим впливам на природу. Крім того, має місце невідповідність між екологічними знаннями учнів та поведінкою у природі, що обумовлено

особливостями суб'єктивного ставлення до природи.

Такі результати констатуючого етапу експерименту, зокрема, високий відсоток молодших школярів з природобезпечним та нейтральним типом поведінки у природі, свідчать про можливості подальшого вдосконалення процесу екологічного виховання і формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів.

Література

4. Крамаренко А. М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика : монографія / А. М. Крамаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – 380 с.

5. Кушакова І. В. Виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / І. В. Кушакова. – Луганськ, 2012. – 20 с.

УДК 378.11

Харківська А. А.,
доктор педагогічних наук, професор
проректор з науково-педагогічної роботи
(Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради)

ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

Необхідність підтримання високої конкурентноспроможності на динамічному ринку праці вимагає від національної освітньої системи формування стратегічного мислення, сприяння розвитку соціальної та професійної мобільності. Проте, стійкої конкурентноспроможності можна досягти лише конкурентними перевагами високого порядку, що означає зміну пріоритетів національного розвитку та висунення на перший план «нематеріального ресурсу конкурентного розвитку», що відображається у важливості таких сфер, як освіта, менеджмент, система цінностей у суспільстві, національна ділова культура, ідеологія. Тому відродження національної конкурентноспроможності України можливе лише через оптимізацію системи освіти.

Головним засобом реалізації соціально-особистісного типу навчання є використання педагогічних технологій проблемного, диференційованого, рефлексивного, діалогового навчання і виховання, технології колективної творчої діяльності тощо. Кожна з цих технологій робить свій внесок у розвиток особистості студента, в його соціалізацію.

Разом з тим аналіз наукових робіт показав, що традиційні методи і організаційні форми контролю страждають інформаційною однозначністю, відсутністю об'єктивних вимірювальних показників, якісною однобічністю і суб'єктивністю оцінок, можливістю суб'єктивного впливу студентів на результат контролю. Дієвим шляхом усунення означених недоліків вітчизняні й закордонні викладачі вищої школи вбачають впровадження практику стандартизованих методів оцінювання, таких як тестування, структуровані письмові роботи, структурований за процедурою контроль практичних навичок, що найбільш забезпечують об'єктивність та точність контролю за умов відповідності їх дидактичним цілям, меті та змісту програм, при їх валідності, обґрунтованості, доступності.

Характерною рисою сьогодення є проникнення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Це вимагає певної оптимізації освітнього процесу у ВНЗ з урахуванням того, що сучасний рівень розвитку ІКТ значно розширює можливості доступу до інформації для викладачів та студентів, підвищує ефективність управління освітньою установою як соціально-педагогічною системою, спрощує

інтеграцію регіональної системи освіти в загальнодержавну і світову, значною мірою сприяє доступу до міжнародних джерел інформації в галузі освіти, науки та культури, створює середовище, метою якого є підготовка майбутнього покоління до життя в інформаційному суспільстві та інше.

Метою використання нових інформаційних технологій є надання педагогам можливості роз'яснення та опрацювання великого обсягу навчального матеріалу з усіх видів занять; забезпечення доступу викладачів і студентів до внутрішніх і зовнішніх інформаційних ресурсів; здійснення регулярного експрес-контролю знань, проведення поточного та семестрового тестування студентів; скорочення часу на створення методичного забезпечення по дисциплінах, які викладаються; надання студентам можливості здобути поглиблені знання, використовуючи системи навчання й тестування [1].

Список використаної літератури

1. Сучасні технології. Фізика в тестах : навч. посіб. / Г. Ф. Пономарьова, А. А. Харківська, Т. В. Отрошко. – Х. : [ДИВО], 2008. – 224 с.

УДК 37.064.1

І.В. Ходосенко,
студентка ІІ курсу
(Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)

ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Осмислення проблеми взаємодії сім'ї та школи у вихованні дітей завжди були в центрі уваги педагогічної теорії і практики. Насамперед тому, що виховання у школі та виховання в сім'ї – нерозривний процес. У період радикальних перетворень, які нині охопили всі сфери життя українського суспільства, особливо зростає роль сім'ї з усією складністю та різноманітністю функцій, які вона виконує. У кожній окремій сім'ї, у неповторному світі людської індивідуальності, відбувається передача соціального досвіду, закладаються основи трудових навичок, духовних принципів та норм поведінки молодої людини, відбувається соціалізація її особистості. Велика роль вчителя початкової школи в організації цієї роботи. Школа захищає ідеали чесності і милосердя, добра і безкорисливості. Дуже важливо з першого року навчання і виховання дітей зробити батьків співучасниками педагогічного процесу [1].

Взаємодія сім'ї та школи – складна проблема, що пройшла в своєму розвитку тривалий час, набуваючи різного значення, характеризуючись різними підходами до її вирішення на різних етапах розвитку суспільства. Великий внесок у розробку питань взаємодії сім'ї та школи у процесі виховання дітей зробили С.Шацький, П.Блонський, Н.Крупська, А.Макаренко.

Особливу увагу у цьому зв'язку дослідники приділяли розробці теоретичної бази позашкільної та позакласної спільної виховної роботи (Л.Балясна, І.Вінниченко, Л.Вовк, О.Киричук, Б.Кобзар, М.Коваль, Ю.Столяров, О.Сухомлинська, Т.Сущенко, Н.Харінко та ін.). Проблема взаємодії сім'ї та школи розглядалась у дисертаційних працях Я.Журецького, Т.Кравченко та інших.

Саме поняття "взаємодія" по-різному тлумачиться у різних наукових джерелах. З точки зору психології взаємодія розглядається як взаємозалежний обмін діями, організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, в процесі якої здійснюється взаємне регулювання, взаємоконтроль, взаємовплив та взаємодопомога. У педагогіці під взаємодією розуміється система таких дій, якісні характеристики яких становлять зміст системи.

Сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішньою формою або

структурою системи, де кожна дія одного учасника процесу (суб'єкта) зумовлює відповідні дії іншого для досягнення єдиної мети, що відображає їхні спільні ціннісні орієнтири. Взаємодія сім'ї та школи визначається як процес спільної діяльності за погодженням цілей, форм і методів сімейного та шкільного виховання. Ціннісна основа такої взаємодії – створення умов для успішної самореалізації дитини, її особистісного зростання, формування мотивації до навчання, збереження фізичного та психічного здоров'я, соціальної адаптації. Взаємодію "вчитель-батьки" як процес характеризують партнерські взаємини, спільна діяльність, інформаційний зв'язок, взаємовплив, взаєморозуміння. Взаємодія педагогів, дітей, батьків вимагає об'єднання зусиль педагогів, адміністрації школи, батьків, представників інших соціальних інститутів [3].

На формування особистості дитини значний вплив має сім'я. Сім'я – це перша громадська сходинка в житті людини. Під керівництвом батьків діти набувають свій перший життєвий досвід, уміння і навички життя у суспільстві. А.С. Макаренко підкреслював, що виховує все: люди, речі, явища, але насамперед і найбільше – люди, а на першому місці – батьки і педагоги. Але школа не може ні замінити, ні повністю компенсувати те, що отримує особистість від батьків [2].

З народження дитина з батьками пов'язана невидимою «ниткою» та від того, які відносини закладаються між ними безпосередньо залежить формування особистості.

Батьки – найперші та найголовніші вихователі, які відповідають перед власним сумлінням, народом, державою за якість виховання своїх дітей.

Учитель початкової школи спирається у вихованні дітей на сім'ю, направляє сімейне виховання в гуманістичне русло. Він добре розуміє проблеми сучасної сім'ї, робить все залежне від нього, щоб процес сімейного та шкільного виховання йшли узгоджено.

Особливе значення для встановлення ефективної взаємодії з батьками має період навчання дитини в початкових класах, коли батьки „залюбки відвідують навчальний заклад, цікавляться навчанням і поведінкою дитини" [4, с.74].

У практиці взаємодія сім'ї та школи може бути успішною, якщо являє собою чітко вибудовану систему на основі цільової комплексної програми, яка може включати такі напрямки: вивчення сімей учнів, їх освітніх і інформаційних потреб і запитів, виховного і культурного потенціалу; використання різних форм взаємодії, наповнення їх сучасним змістом; створення умов для включення батьків в діяльність школи як рівноправних суб'єктів; підвищення педагогічної, правової, інформаційної культури суб'єктів освітнього процесу; організації батьківського всеобучу; формування єдиного інформаційного простору, що сприяє неконфліктній взаємодії педагогів, дітей, батьків [3].

До основних проблем, які хвилюють сьогодні вчителів у взаємодії з сім'ями учнів можемо віднести низький інтерес батьків до шкільних справ дитини, її успішності, недостатнє привчання до праці.

Однак, незважаючи на наявні розбіжності, науковці й педагоги-практики в своїй більшості одностайні в тому, що взаємодія сім'ї та школи є важливим процесом, який має вагомі можливості для надання сім'ї психолого-педагогічної допомоги в плані виховання дітей, насамперед через підвищення педагогічної культури батьків; сприяє кращому розумінню специфіки молодшого шкільного віку; залученню батьків до різних форм роботи, що дає можливість краще зрозуміти і пізнати свою дитину, знати чим вона живе, що її цікавить, які у неї інтереси [1].

Отже, важливим чинником виховання сучасних дітей початкової школи є взаємодія сім'ї та школи. Оптимізація взаємодії школи і сім'ї – необхідна умова успішного виховання і навчання дітей. Там, де вчителі і батьки виступають єдиним фронтом, там звичайно краще поставлена навчально-виховна робота школи і

правильно організовано виховання дітей у сім'ї.

Список використаної літератури

1.Кулик Л.А. Сімейне виховання: Навчальний посібник / Л.А. Кулик – М.: Просвещение. – 2003. – 175с.

2.Макаренко А.С. Про виховання у сім'ї: хат. пед. твори / [Набер. Стаття Є.Мединський та І.Петрухіна]. – М.: Учпедгиз. – 1955. – 320 с.

3.Панфилова Л. Взаимодействие семьи и школы: общие проблемы и совместные действия / Людмила Панфилова // Директор школы. – 2006. – № 6. – С. 86 – 92.

4. Пухта О. Співпраця батьків та школи у вихованні дітей / О. Пухта // Педагогічний пошук. – 2006. – № 3(5). – С. 74 – 75.

УДК 371.134 : 373.3

Л. В. Чемоніна,
канд. пед. наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет

ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПОВНОЦІННОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Соціально-економічні зміни, що в останні кілька років є характерними для нашої держави, зумовили реформування нормативної бази освітньої галузі України й оновлення системи підготовки педагогів для сфери початкової освіти, спричинили необхідність у виокремленні нового пріоритетного – компетентнісного – підходу до навчання молодших школярів, у тому числі й на уроках мови і літературного читання. Загальновідомо, що метою освітньої галузі «Мови і літератури» згідно із новою редакцією Державного стандарту початкової загальної освіти є розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої і читацької культури, комунікативної та літературної компетентності, гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій [1].

Успішність і ефективність формування в дітей названих вище компетентностей залежать від форм і методів організації навчально-виховного процесу. Пріоритетними в цьому сенсі стають сучасні педагогічні технології, які забезпечують активні форми діяльності школяра, залучають його до творчого процесу пізнання, дослідження проблем, формування власної думки та самореалізації [2].

Як позитивне, на нашу думку, доцільно відмітити і той факт, що Концепція неперервної педагогічної освіти наголошує на необхідності посилення технологічної складової підготовки сучасного вчителя, суть якої полягає в засвоєнні студентами досвіду щодо взаємодії з учнями в урочний і позаурочний час.

Отже, в майбутніх фахівців у галузі початкової освіти має бути сформована готовність до практичного застосування набутих знань щодо особливостей використання в навчальному процесі сучасних технологій, до вироблення особистісної педагогічної концепції.

Проте сьогодні технологічна грамотність і культура фахівця є нагальною проблемою науки і практики сучасної педагогічної освіти, оскільки переважна більшість випускників профільних ВНЗ не володіють методикою організації особистісно орієнтованого, демократичного і гуманістичного навчально-виховного процесу [3].

Сприяти технологізації професійної підготовки вчителів 1–4 класів покликані навчальні дисципліни, спрямовані на висвітлення сучасних підходів до формування

компетентностей молодших школярів з різних освітніх галузей. Саме вони мають посісти особливе місце в її структурі у зв'язку із завданнями, які здатні розв'язати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.

2. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія / Л.В. Коваль – [2-е вид., перероб. і допов.]. – Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2012. – 343 с.

3. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.

УДК 371.15 : 373.3

Л. М. Чередник,
аспірантка ІІ року навчання
(Бердянський державний педагогічний університет)

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ДИСКУРСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Постановка проблеми. Проблеми і перспективи розвитку освіти ХХІ століття окреслили зацікавленість широкого загалу комплексом якостей майбутнього педагога, які відповідатимуть запитам сучасних перетворень у суспільстві. Порушення поведінкових норм освітнього полілогу вчитель-учень-батьки-громадськість призводить до звуження поля комфорту кожного учасника процесу.

Саме тому в умовах соціокультурних суспільних перетворень, модернізації сфери освіти постає модель фахівця нової генерації, одним із компонентів якої є *толерантність* як особистісна та професійна якість, яка характеризує діяльність вчителя-вихователя з позиції дитиноцентризму та гуманістичної педагогіки.

Мета статті – розкрити психолого-педагогічний аспект проблеми формування толерантності в учнів в освітньому процесі початкової школи.

Біля витоків вивчення толерантності як об'єкта психолого-педагогічних досліджень стоять класики педагогічної науки: Й. Гербарт, А. Дістервег, Я. А. Коменський, Я. Корчак, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський та інші, які вважали, що одна з форм прояву толерантності – це ситуація, коли педагог сприяє формуванню цієї риси особистості у вихованця. Я. Коменський наголошував, що «…варто привчати дітей бути терпимими, оскільки це є необхідним протягом усього життя, для того щоб вони могли володіти собою, керуватись розумом, а не поривами» [4, с. 94].

Ідеї толерантності крізь призму ідеї націоналізації школи та патріотичного виховання відстоювала діячка педагогічно-просвітницького руху в Україні С. Русова: «Навчаючись любити і свідомо ставлячись до свого люду, … ми разом з цим навчаємось шанувати й інших людей, що живуть поруч з нами, закладати з ними певні товариські стосунки. Культурно, педагогічно поставлена національна школа ніколи не приводить ані до обмеженого безпросвітного шовінізму, ані до людожерства» [6, с. 296].

Ідеї толерантного виховання учнів знаходимо в педагогіці співробітництва (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, С. Соловейчик, В. Шаталов), педагогіці ненасильства (В. Маралов, В. Сітаров), педагогічній підтримці (О. Гаман, А. Макаренко,

В. Сухомлинський).

Так, Ш. Амонашвілі на принципах гуманно-особистісної педагогіки заснував Школу Життя, взявши за основу формулу «*прийняти-зрозуміти-допомогти-любити-співчувати-радіти-надихати*», що стала основою педагогіки толерантності [1, с. 6].

У своїх працях В. Сухомлинський виділив риси, без яких не може відбутися педагог: глибока віра в можливість успішного виховання дітей; вміння «пізнавати серцем», «проникати в душу дитини», «володіти собою», «стримувати роздратування», «володіти ситуаціями» [8, с. 206].

М. Рубінштейн наголошував, що для досягнення учителем високої професійної майстерності необхідні ґрунтовні знання, проте їх наявність у жодному разі не може заповнити брак природного педагогічного хисту, *толерантності* та педагогічного такту.

У руслі досліджуваної проблеми становлять інтерес педагогічні праці дослідників, у яких потреба у формуванні толерантності як особистісному утворенні пов'язана з освітньо-виховною функцією вчителя (G. Allport, М. Андрєєв, Л. Бернадська, Т. Білоус, О. Волошина, О. Грива, Т. Гурова, Я. Довгополова, М. Карандаш, Е. Койкова, В. Маралов, А. Маслоу, О. Матієнко, Л. Олексюк, О. Орловська, К. Роджерс, О. Савченко, А. Скок, В. Ситаров, Н. Скрипник, Ю. Тодорцева та ін.).

Зокрема, академік О. Савченко вважає толерантність ознакою майстерності вчителя, його педагогічної культури, стосунків у соціумі. На думку вченої, «толерантність педагога – це передусім його життєва позиція. Він має усвідомити, що цей феномен є соціальною та індивідуальною цінністю не тільки освіти, а й суспільства загалом» [7, с. 6].

Академік І. Бех вважає гуманістичне ставлення до дітей важливою ознакою толерантної іміджевої позиції вчителя-вихователя [2, с. 74].

Окрім того, педагог, сформувавши толерантність у собі і готовність до толерантного виховання учнів (як професіонал), повинен глибоко усвідомлювати, що цей процес передбачає не тільки засвоєння учнями системи певних знань про толерантність, але і формування в них особистих переконань, умінь і окремих якостей [3].

Особливість толерантної педагогічної діяльності, на думку Ю. Котелянець, полягає не тільки в умінні вчителя виявити факти, ситуації, явища, а й у здатності створювати моделі таких ситуацій, проектувати або прогнозувати можливі результати, розуміти свою роль у цьому процесі [5].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень та все сказане вище виводять на чільне місце необхідність створення толерантного освітнього середовища та висуває перелік вимог до кожного із учасників освітнього процесу. Педагог як центральна постать повинен підпорядковуватись вимогам суспільства, часу, педагогіки, які у комплексі можна окреслити наступним: сформованість толерантності як особистісної та професійної риси; готовність до толерантної участі в освітньому процесі, толерантного виховання учнів; усвідомлення всіх аспектів і напрямків оптимізації діяльності по формуванню толерантності в учнів.

Тільки особистість, відкрита до гуманного спілкування та критичного діалогу, позицію якої у соціумі визначає толерантність як критерій поведінкового виміру, здатна виховати толерантну особистість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвілі Ш. О. Школа життя : трактат про почат. ступінь освіти, засн. на принципах гуманно-особистісної педагогіки : пер. з рос. / Ш. О. Амонашвілі; [пер. з рос.: М. М. Литвин, В. К. Гаврилькевич]. – Хмельницький : Подільський культ.-просвітит. центр ім. М. К. Реріха, 2002. – 169 с.

2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.

3. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования / Е. Ю. Клепцова. – М. : Педагогический Проект, 2004. – 176 с.

4. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.

5. Котелянец Ю. С. Характеристика толерантности как педагогического понятия [Текст] / Ю. С. Котелянец // Педагогика: традиции и инновации: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). – Челябинск, 2013. – С. 156–160.

6. Русова С. Націоналізація школи / С. Русова // Вибрані педагогічні твори. – К. : Освіта, 1996. – С. 293–297.

7. Савченко О. Я. Толерантність як цінність шкільної освіти : методичний аспект // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. – 2014. – Вип. 1.46 – С. 124–129.

Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. У 5 т. Т. 2. – К., 1976. – С. 149–416.

УДК378 (410)

Чичук Антоніна Петрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Постановка проблеми. Зробимо екскурс в історію розвитку вищої педагогічної освіти Великої Британії, починаючи з 40-х років ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає Ю. Струнκіна, підготовка вчителів середньої школи після другої Світової війни у Великій Британії у вищих навчальних закладах характеризувалася створенням бінарної системи педагогічної освіти. З 60-х років ХХ ст. була введена ступінь бакалавра освіти (BachelorofEducationDegrees, BEd). Упродовж трьох років студенти навчались на одному з факультетів відповідно до обраного фаху і одержували академічну ступінь бакалавра гуманітарних, природничих чи математичних наук.Хто бажав після цього одержати педагогічну підготовку, щоб працювати в школі, вступали на педагогічне відділення університету й продовжували навчання упродовж року, одержуючи Свідоцтво післядипломної освіти (PostgraduateCertificateofEducation, PGCE) [8, с.91-92].

Слід відмітити, що у 70-ті – 80-ті роки ХХ століття являли собою переломний момент у розвитку британської педагогічної освіти. Зміни, що відбулися в системі середньої освіти у зв'язку із закриттям різних типів шкіл і появою єдиної середньої школи слугували своєрідним поштовхом до наступних значних змін у системі педагогічної освіти і зміни її аксіологічних пріоритетів: орієнтація на підготовку вчителя, здатного навчати й виховувати рівноправного громадянина британського суспільства; розширилася університетська освіта; піднявся статус, поліпшилася підготовка вчителів початкової й середньої школи; педагогічна освіта перемістилася у вищу освіту.

Реформи 1988р. сприяли формуванню тенденцій:

- Освіта вчителя – у ВНЗ університетського сектору;
- Підвищення вимоги до підготовки вчителя;
- Збільшення кількості освітніх програм;

- Запрацювала модель «партнерства університетів із школами» [8, с.96-97].

Поступово у ВНЗ Великої Британії збільшується кількість студентів що пов'язано з демократизацією, яка здійснюється за декількома напрямами: загальний допуск замість відбору, перехід від елітної до масової вищої освіти, зміни у віці студентів, рівність доступу й освітніх можливостей. У зв'язку з тим, що зросли вимоги до навчання упродовж усього життя по причині короткого «життєвого циклу» знань, навичок та необхідності регулярного оновлення індивідуальних здібностей і кваліфікацій, а отже, збільшилась кількість дорослих студентів, більшість з яких навчається на вечірніх та заочних відділеннях або дистанційно. Як зазначає Б. Вульфсон, в європейських країнах названі форми навчання обирають 15-20% всіх людей, що одержали вищу освіту [1, с.111].

Вищі навчальні заклади Великої Британії мають значну автономію у визначенні змісту освіти, стандартів навчання. Основні завдання ВНЗ полягають у наступному:

- задоволення потреб особистості в інтелектуальному, моральному та культурному розвитку в процесі одержання вищої освіти;
- збереження моральних, культурних та наукових цінностей суспільства;
- задоволення потреб економіки та суспільства у кваліфікованих фахівцях з вищою освітою;
- організація й проведення фундаментальних та прикладних наукових досліджень [3, с.67; 4; 5, с.17].

Сучасний розвиток освітньої системи Великої Британії визначається законодавчо-нормативною базою, що була сформована впродовж останніх 20-25 років. До неї належать: «Закон про реформу освіти» (1988),згідно з яким проводиться структурне реформування всіх ланок освіти, а її метою є передача основних знань та навичок. Цей закон, а також «Закон про стандартизацію шкільної освіти» (1988) закріплює право уряду визначати державні вимоги до змісту освіти і вказує обов'язкові для всіх шкіл навчальні предмети. Законом «Про подальшу та вищу освіту» (1992) вивільнено коледжі з-під залежності місцевої влади та перетворено їх на незалежні самоврядні заклади, які контролюються державою через централізоване фінансування й інспектування [6, с.76].

Отже, вища освіта у Великій Британії можна отримати в наступних видах навчальних закладів: університетах, інститутах, коледжах вищої освіти [3, с.70].

У Великій Британії існує Педагогічне реєстраційне агентство (GraduateTeacherTrainingRegistry) – спеціальна державна установа, що відповідає за набір студентів на педагогічні відділення університетів. Щоб поступити на педагогічне відділення університету, абітурієнт має послати запрос у назване агентство і одержати відомості про наявність вільних місць, адже конкурс при вступі на ці відділення британських університетів не проводиться, за виключенням елітних давніх університетів – Оксфорда та Кембриджа, які проводять спеціальні вступні іспити [2, с.88].

Висновки.На основі аналізу літературних наукових джерел можна висновити:

- освітні заклади, які здійснюють підготовку вчителів у Великій Британії – це загальні й педагогічні коледжі; педагогічні відділення університетів; не університетський сектор;
- основні завдання вищих педагогічних навчальних закладів: задоволення потреб особистості в інтелектуальному, моральному та культурному розвитку; задоволення потреб економіки та суспільства у кваліфікованих фахівцях; організація та проведення наукових досліджень;
- у Великій Британії існують педагогічні відділення двох типів – у складі першого типу функціонують кафедри, які організовують навчальну й наукову діяльність; у складі другого типу функціонують відділи: педагогічної освіти, перепідготовки вчителів, відділ магістратури й докторантури. Останнім часом відділення педагогіки мають структуру, що наближається до другого типу;

- навчання у ВНЗ для одержання ступеня бакалавра триває в Англії та Уельсі 3 роки, в Шотландії 4 роки, навчання на одержання ступеня магістра триває один рік, за три роки можна пройти навчання на ступінь доктора наук.

Отже, конкурентоспроможність, підходи ринку й причетність приватного сектору розглядалися не лише як засіб зниження витрат, а й як засіб управління й підвищення якості освітньої діяльності.

Список використаної літератури

1. Вульфсон Б.Л. Стратегиярозвитияобразования на Западе на пороге XXI века/Б.Л. Вульфсон.–М.:УРАО,1999.–208с.

2. Зискин Константин Евгеньевич. Профессионально-педагогическая подготовка учителей средней школы на педагогических отделениях университетов Великобритании во второй половине XX в.: дис. … канд.пед.наук: 13.00.01.– Москва,2002.–157с.

3. Шмакова Александра Павловна. Опыт развития правовых отношений в образовательной системе Великобритании на рубеже XX-XXI вв.: 13.00.01: Дис. … канд.пед.нвук. – Омск, 2006. – 214с.

4. Шкатулла В.И. Образовательное право. – М.: Норма, 2001. – 688с.

5. Dias M. Higher Education: vision and action for coming century//Магистр. – 2001. – №1 – С.13-29.

6. Авшенюк Н.М. Велика Британія. Енциклопедіяосвіти/Акад.пед.наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.[С.76-77].

7. The Future of Higher Education 2003, www.parliament.the-stationary-office.co.uk/pa/pabills.htm

8. Струнκина Юлия Владимировна Профессиональная подготовка педагогических кадров во второй половине XX века: на материалах Великобритании и России: Дисс. … канд.пед.наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2012. – 169с.

О. М. Шамардіна,
студентка ФППОМ, IVкурс,
заочна форма навчання
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ІМІДЖ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Багато педагогів є на світі
Вони всі різні і однакових нема
Але так хочеться, щоб віднині і навіки
Про них казали тільки гарнії слова.
А я скажу Вам свою думку люди
В усьому будь людиною, повсюди
Люби дітей й оберігай від зла
Будь чуйний, гідний, сповнений добра.
О. М. Шамардіна

Кожна професія є системою, що історично розвивається, трансформується відповідно до культурно – історичних змін; сферою самореалізації особистості; реальністю, яка творчо формується суб'єктом праці. Вона надає людині певного статусу, потребує спеціальної підготовки, постійної перепідготовки, підвищення кваліфікації. Такою і є діяльність педагога.

Педагог – це звучить гідно. Педагог – це людина з великої літери, яка завжди

перебуває у полі зору учнів, батьків, колег. На ньому лежить велика відповідальність. Саме тому педагоги повинні бути еталоном, взірцем для своїх учнів в усьому. Вони повинні не тільки навчати дітей і бути вихованою людиною, а й дотримуватись певного іміджу. Більш за все це стосується вчителів молодших класів, тому що молодші школярі зазвичай переносять своє ставлення до вчителя, до його іміджу, поведінки на всю школу.

Часто вважають, що імідж – це тільки зовнішній фактор. А насправді все набагато складніше.

Імідж – це не тільки візуальний образ, але й спосіб мислення, дій, вчинків, уміння спілкуватися, мистецтво говорити, а, головне, слухати.

Працюючи вчителем початкових класів я впевнено можу сказати, що це саме так. Мало зараз просто навчати дітей і гарно виглядати. Діти, хоча вони і маленькі, але особистості. Кожен зі своїм характером, вдачею, недоліками та талантами. Усі вони потребують уваги, підтримки і головне кожного із них треба вислухати. Ми, педагоги, відповідаємо за емоційний та психічний стан дитини.

Вже доведено, що учні краще розуміють матеріал і запам'ятовують його, коли сприймають вчителя. Так, саме сприймають, а не бояться. Тільки довіряючи педагогу, діти можуть робити помилки і не боятися їх. Вони повинні бути впевнені, що їх підтримають і підкажуть, що не так. Знов таки, тільки при довірі до вчителя, діти можуть не образитись на зауваження. Малеча уважна і спостережлива, і ніколи не пробачать зради або несправедливого відношення до себе. Вчитель, в свою чергу, ніколи не повинен критикувати особистість, а тільки вчинки. Треба допомогти дитині розібратися, що було не так і як це виправити.

Правильно підібраний тон розмови і тембр голосу можна також віднести до іміджу вчителя. Разом з тактом, освіченістю, діловими якостями зовнішність педагога є продовженням його достоїнств.

Коли я зустрічалась з батьками моїх будучих першокласників, я розуміла, що зустрічати будуть по зовнішності, умінню спілкуватися. Але потім почалися розмови про те, що вони дуже переймаються, як адаптується їхня дитина, чи дружнім буде клас, як буде відноситись до неї вчитель. Батьки віддають нам найдорожче і ми , педагоги, не маємо права підвести їх. Не секрет, що у кожному класі є «складні» учні і з ними потрібно більше часу на встановлення контакту, довірливих відносин. Це нелегко, але справжній вчитель розуміє, що це вкрай необхідно.

Для мене імідж сучасного вчителя включає декілька факторів: зовнішній вигляд, внутрішній образ та зовнішній образ.

До зовнішнього вигляду звичайно треба віднести одяг(завжди чистий і охайний) і не дуже яскравий, охайна зачіска та манікюр.

До внутрішнього образу я б віднесла харизму вчителя, емоційність, чарівність і , звичайно, культуру.

До зовнішнього образу слід віднести вміння вести уроки, уміло керувати ходом уроку, вміння зацікавити дітей своїм емоційним настроєм, знаходити яскраві ходи в сценарії уроку.

Імідж педагога – це соціально-бажаний образ. Як вважає К. М. Гуревич «Духовне багатство особистості – емоційне наповнення особистості і проявляється через зовнішню поведінку, зовнішній вигляд».

Кожному педагогу вкрай необхідно мати «позитивний імідж». Дітям і батькам повинно бути приємним спілкування з вами і комфортним. А що для цього потрібно?

- Часто і охоче посміхайся
- Поводься природно
- Будь дружелюбний
- Будь упевнений в собі
- Май високу самооцінку

Роблячи висновок, можна сказати, що створення іміджу потребує величезної роботи над собою. Але це того варте, тому що приносить гарні плоди. У молодших школярів формується позитивне ставлення до вчителя, спілкування з ним стає комфортним і приємним. Чим точніше створений наш образ, тим легше людям з нами спілкуватися і менше потрібно сил, щоб знайти спільну мову з учнями.

Мені давно подобається фраза «Вчитель від Бога». Якщо її розглядати разом з темою іміджу, то я її розумію так:«педагог – це не просто людина з педагогічною освітою, а людина з багатим внутрішнім світом, з великим люблячим серцем, яка працює за покликанням душі».

І як казав В. О. Сухомлинський «Поважайте дитяче бажання бути хорошим, бережіть його як найтонший рух людської душі, не зловживайте своєю владою, не перетворюйте мудрості батьківської влади в деспотичне самодурство».

Створи свій педагогічний імідж правильно і точно і працюй з задоволенням!

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник.-Київ: Академвидав, 2007.-616с.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 624с.
3. Ворожейко О. М. Сто цікавих ідей для проведення уроку: Золота педагогічна скарбниця. – Харків: Основа, 2012. – 255с.

УДК 371.13 : 159.923

Шатіло Д.О.,
студентка 7 курсу(БДПУ)
Науковий керівник: доктор пед. наук,
професор Лісіна Л.О.

ШЛЯХИ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

На сучасному етапі розвитку освіти педагогічна діяльність розглядається як процес вирішення різнопланових завдань, які спрямовані на взаємне збагачення особистості вчителя та учня. Перехід від «знаннєвого підходу» до навчання до гуманістичного, і відповідно, радикальна зміна освітніх функцій вчителя, змінили вимоги до його професійно-педагогічної підготовки. Сьогодні у вищих педагогічних закладах освіти відбувається розширення пріоритетів навчання, метою якого стає не тільки становлення майбутнього фахівця як професіонала, але й формування в нього здатності до саморозвитку, необхідним механізмом якого є рефлексія.

Дослідження в психології рефлексії були спрямовані на розробку питань формування й діагностики теоретичного й творчого мислення (В. Давидов, А. Зак, Д. Ельконін); розвитку розумових процесів (М. Алексєєв, В. Давидов, А. Зак, Ж. Піаже); розвитку продуктивного розуміння й мислення (Я. Пономарьов, І. Семенов, С. Степанов); здатності свідомо регулювати й контролювати своє мислення (І. Семенов, Дж. Дьюї). Різні аспекти рефлексії цікавили Ю. Кулюткіна (рефлексивна регуляція розумових дій), І. Ладенко, С. Степанова (рефлексивний розвиток пізнавально-творчої активності), С. Кондратьєву та Б. Ковальова (акмеологічні аспекти становлення рефлексії в студентів педагогічних спеціальностей), Я. Коломинського (аспекти соціально-психологічної рефлексії); В. Кривошеєва (рефлексія в діяльності учителів-початківців), М. Демідко (окремі питання формування рефлексивних умінь у тих, хто навчається в середніх спеціальних навчальних закладах). У теорії й практиці професійної освіти

простежується цікавість до проблеми підготовки майбутніх педагогів, викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ) з високим рівнем педагогічної рефлексії в психолого-педагогічних дослідженнях А. Бізяєвої, Б. Вульфова, Е. Зєєра, Є. Ісаєва, О. Калашникової, Ю. Кулюткіної, В. Сластьоніна, В. Слободчикова, В. Якуніна. Разом із тим, не всі аспекти педагогічної рефлексії і проблеми її формування у майбутніх вчителів є достатньо вивченими як у теоретичному, так і в прикладному плані. Зокрема, формування рефлексивних умінь майбутніх вчителів у освітньому середовищі вищого навчального закладу (ВНЗ) ще не стало предметом окремого дослідження, що і обумовило вибір теми нашого дослідження.

Завдання статті: визначити шляхи створення освітнього середовища в умовах ВНЗ, яке сприяє формуванню рефлексивних умінь майбутніх вчителів.

Уперше загальне тлумачення терміна «професійна рефлексія» було сформульоване Б. Вульфовим, згідно з яким, професійна рефлексія – це співвідношення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого потребує вибрана професія.

Рефлексивні вміння, поряд з рефлексивними здібностями, рефлексивною компетентністю, рефлексивною культурою та рефлексивним слуханням, є важливою складовою професійної рефлексії.

М. Демідко до рефлексивних умінь відносить групу умінь, які забезпечують рефлексивно-аксіологічний компонент креативної діяльності фахівців. Автор описує рефлексивні вміння у відповідності зі структурою діяльності, представленою у вигляді наступних елементів: мета – спосіб – результат. Кожен структурний елемент діяльності забезпечується відповідними рефлексивними вміннями [4].

І. Орлова дає таке визначення рефлексивним умінням: група вмінь, що забезпечують рефлексивно-аксіологічний компонент креативної діяльності спеціалістів[1, с. 25].

Аналіз наукових джерел і досвід експериментального викладання дозволив виділити **шляхи** створення в умовах ВНЗ освітнього середовища, яке сприяє формуванню рефлексивних умінь майбутніх вчителів:

- спеціальна організація психолого-педагогічного процесу навчання, що складається з таких етапів: діагностичний, аналітичний, етап, що компенсує інформаційну недостатність, реабілітаційний;
- виявлення й формування у процесі навчання недобудованих елементів особистості майбутнього вчителя (зокрема, рефлексивного компонента);
- побудова та застосування в навчальному процесі вищої школи конструктивних особистісних стратегій збереження психологічного здоров'я;
- розробка й реалізація навчальних середовищ, призначених для ефективного формування здатності до рефлексивних умінь майбутніх професіоналів (стратегія передбачає здійснення взаємодії із факторами навчального середовища, яка покликана забезпечити як особистісне зростання, так і формування психологічних і змістовних новоутворень);

Умовами реалізації виділених шляхів є:

1) розуміння необхідності прийняття майбутнім вчителем позиції продуктивної взаємодії з навчальним середовищем (насамперед, за рахунок використання умов, впливів і можливостей, що надаються йому цим середовищем для своєї самоактуалізації й самореалізації);

2) побудова студентом суб'єктивно прийнятних моделей професіонала й вибір індивідуальних адекватних способів і стратегій оволодіння ним [2, с. 338].

Уся система шляхів створення освітнього середовища, яке сприяє формуванню рефлексивних умінь майбутніх вчителів, дозволяє інтенсифікувати та продуктивно прискорити процес професійного становлення студентів. Рефлексивні знання про себе виступають механізмом самовизначення на певному етапі формування особистості професіонала. Цей резерв людського фактору, незатребуваний в педагогічній освіті дотепер, розкриває нові можливості для успішного рішення

багатьох завдань професійної діяльності.

Р.Бернс зазначав, що «учителю потрібне поглиблення знань про себе й про інших, бо навчання – це передача іншим часток свого Я» [3, с. 310]. І це закономірно, адже неможливо розуміти інших, а тим більше намагатися допомогти їм, якщо не прагнути при цьому зрозуміти самого себе.

Учитель, що рефлексує, це вчитель, який зростає. Учитель, що припиняє рефлексувати, який уникає цього процесу, неминуче зупиняється в професійному зростанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / Ирина Владимировна Орлова. – Спб.: Речь, 2006. – 128 с.

2. Психология и педагогика: уч. пособ. / под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002 – 585 с.

3. Развитие «Я»-концепции и воспитание / Р. Бернс / под общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986 – 420 с.

4. Ваш психолог [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/134-other-psychology/792-reflection-teacher-reflection

УДК 376:316.344.34(477)

К. В. Швецова
(Бердянський державний педагогічний університет)

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття"), яку затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896, визначені стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI століття [3].Одними із стратегічних завдань реформування освіти в Українській державі є:

- відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції, забезпечення альтернативних можливостей для одержання освіти відповідно до індивідуальних потреб та здібностей;
- сприяння фізичному, психічному здоров'ю молоді, врахування потреб індивідуальної корекційно-компенсаційної спрямованості навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку.

Тобто, визначено складові реформування освіти в Україні і приведення її у відповідність до сучасних потреб окремої особи та суспільства в цілому. Мета цієї статті – визначення умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами та особливості впровадження інклюзивного навчання в Україні.

Сучасною світовою тенденцією є прагнення до деінституалізації та соціального інтегрування осіб з особливостями психофізичного розвитку. Формується нова культурна й освітня норма – повага до людей фізично та інтелектуально неповносправних.

Важливу роль у досягненні гуманітарного, соціального та економічного розвитку осіб з обмеженими можливостями відіграє інклюзивне навчання. Спільна освіта молоді з обмеженими фізичними можливостями та їх здорових однолітків є основою їхньої інтеграції та соціальної адаптації [1].

Зміст, форми, види, умови, проблеми соціальної інтеграції інвалідів висвітлено

в дослідженнях В. Гудоніса, Т. Добровольської, І. Іванова, Є. Леонгарда, А. Капської, Н. Малофєєва, К. Рейсвейк, В Петрової.

Теоретичні і методологічні аспекти освіти людей з обмеженими фізичними можливостями розробляли В. Авілов, К. Агавелян, Н. Вовк, Б. Даутова, Н Козлов, А. Колупаєва, І. Купрєєва, А .Мальков, І.Нікітіна та ін.

Інклюзивне освітнє середовище змінює роль педагога звичайного навчального закладу, який має сприймати людей з обмеженими фізичними можливостями як і інших дітей у групі; залучати їх до спільних видів діяльності, ставлячи дещо інші завдання, залучати до колективних форм навчання і групового вирішення завдань; використовувати різноманітні стратегії колективної участі – ігри, спільні проекти, лабораторні дослідження тощо.

Освітня система, за якої учні лише одержують знання і не взаємодіють із соціальним середовищем, є неприйнятною [2]. Проблема соціалізації людей з обмеженими фізичними можливостями в системі спеціальної освіти посідає особливе місце і викликає багато суперечок через те, що навчальні заклади закритого типу, тобто спеціальні школи-інтернати, де навчаються і виховуються діти та молодь з обмеженими фізичними можливостями, не є осередками їхньої соціалізації.

Таким чином, переважною формою навчання для дітей з обмеженими фізичними можливостями є саме інклюзивна освіта.

Моніторинг змін у державній політиці, діяльності органів управління освітою через призму функціонування навчальних закладів дає підстави констатувати, що Україна поступово рухається у напрямі міжнародної практики збільшення кількості закладів освіти (інклюзивні навчальні заклади), готових до надання відповідних освітніх послуг дітям, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

Отже, у впровадженні інклюзивної моделі освіти особливе місце посідає науково-методичне забезпечення інклюзивного навчання, що передбачає створення шкільної науково-методичної служби, яка здійснює соціально-психологічну підтримку, індивідуальну поетапну дозовану допомогу, психолого-педагогічну освіту батьків, підвищення професійної підготовки педагогічного колективу.

Література

1. Будяк Л.В. Інклюзивне навчання в сільському загальноосвітньому закладі / Лариса Вікторівна Будяк. – Черкаси: Брама-Україна, 2010.– 296 с.

2. Волчелюк Ю. І. Основні напрямки соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі (зарубіжний досвід) / Ю. І. Волчелюк // Хмельницький інституту соціальних технологій університету «Україна». – 2011. – № 3. – С. 6-9.

3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття.) – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

УДК 392:502.175 (477) (043.3)

Шевель А.О.,
кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії
(Сумський національний аграрний університет)

ГУМАНІТАРНА СКЛАДОВА ОСВІТИ

Сьогодні головною складовою вищої освіти повинна бути її гуманітарна складова, адже гуманітарна освіта здатна оберігати людину від технократизму й примітивного прагматизму, підвищувати творчий потенціал та життєстійкість

особистості.

Гуманітарні знання допомагають студентам засвоїти гуманістичні цінності, загальнолюдську культуру, виступають важливим засобом формування наукового світогляду. Гуманітарні знання, надаючи інформацію про людину, є засобом її одухотворення та формування інтелекту, вони прямо пов'язані з перебігом чуттєво-емоційного життя особистості, впливаючи на його духовне насичення. Вважається, що саме гуманітарні дисципліни, які передають знання про власне людський світ, тренують здатність свідомості до осмислення будь-якого предмета вивчення з точки зору єдності людини і світу, дозволяють представити знання з окремих предметних галузей як єдине смислове ціле.

Гуманітарна освіта – це освіта людини в цілому, перш за все людини, яку розуміють як Homo sapiens (людину розумну), а не фахівця, функціонера, тобто Homo faber. Така освіта, за визначенням А. Запєсоцького, є найважливішою передумовою духовної безпеки людини і суспільства [1, 7].

Сучасна гуманітарна думка доходить висновку про необхідність проголошення «принципу цінності особистості, її піднесення... як головних ознак гуманістичної психології, педагогіки, в цілому – суспільства» [2, 126].

Вирішення завдань розвитку особистості в сучасному суспільстві спонукає науковців і педагогів до розробки новітньої теорії розвитку особистості (І.А. Бех, Г.О. Балл, СД. Максименко, В.О. Моляко та ін.). Надзвичайно цікавим і необхідним з позицій історії і теорії педагогіки вбачається дослідження поглядів на особистість в педагогічно-освітній спадщині видатних педагогів, а також нового бачення їхніх ідей, співзвучних сучасним освітньо-педагогічним проблемам.

Концепція особистості Григорія Сковороди бере свій початок з його уявлення про подвійну природу всього сущого – зовнішню (видиму) і внутрішню (приховану). Людина взагалі, як і кожна окрема людина зокрема, – це окремий світ – «мікрокосмос» (на відміну від всесвіту), який як «маленькийростой камушек, в котором ужасный пожар затаился». Видима натура – «камушек» – матеріальна, невидима – «пожар, що затаївся» – духовна.

Підкреслюючи індивідуальність кожної людини, Григорій Сковорода вдається до надзвичайної образності. Так, він подає зображення фонтану, що наповнює різні ємності, з написом «нерівна всім рівність». У цьому символі й зовнішня різноманітність, і сутнісна (за призначенням, «сродність») несхожість, і внутрішня (духовна) відмінність. В дану алегорію він вкладає подвійне значення: кожна людина неповторна, кожну наповнює «бог» (або «природа») відповідно до внутрішніх, індивідуальних потреб.

Пізнання людини для Г.С. Сковороди – це пізнання її внутрішньої природи, оскільки «не внешняя наша плоть, но наша мысль – то главный наш человек» [4, 268].

Тобто інтелектуальні й моральні якості для нього складають основні характеристики особистості, власне кажучи, роблять людину особистістю. Можливість гармонійного розвитку особистості, на переконання Г.С. Сковороди, вже закладена в людині самою природою: «Природа есть первоначальная всему причина и самодвижущаяся пружина [3, 417].

Г.С. Сковорода збагатив і продовжив найкращі традиції вітчизняної педагогіки. Його педагогічні ідеї розвивали Іван Котляревський, Григорій Квітка-Основ'яненко. Вони вплинули на освітню діяльність Кирило-Мефодіївського товариства, на формування педагогічних поглядів Тараса Шевченка, Івана Франка, Михайла Коцюбинського та інших видатних наших земляків. І на сьогодні нам обов'язково слід звертатися до мудрості народного вчителя – Григорія Савича Сковороди.

Сучасна система освіти прагне задовольнити запити соціуму, але не відповідає вимогам вдосконалення людини, оздоровлення суспільства і його морального

зростання. Прийняття і реалізація на практиці ідей гуманної педагогіки здатні змінити існуючий стан речей. Для повноцінного існування суспільства необхідно, щоб кожен член цього суспільства брав активну участь в його «здоровому» функціонуванні. Забезпечити це може лише правильно організоване, в першу чергу, виховання підростаючого покоління, в другу – його освіта, в третю – просвіта всіх груп населення.

Література

1. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.

2. Рибалка В. Принцип цінності особистості у психології, педагогіці та суспільстві / В. Рибалка // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський журнал / За ред. ГА.Зязюна та ін. – К., 2007. – Вип. ІХ. – С. 121-128.

3. Сковорода Г. Повне зібрання творів у двох томах / Г. Сковорода. – Т. І. – К., 1973. – 545 с.

4. Ткаченко Л.І. Гуманістична концепція Г.С.Сковороди в контексті сучасної освітньої парадигми / Л.І. Ткаченко // Питання професійної підготовки фахівців у сучасних педагогічних дослідженнях: Зб. наук, праць. – Харків, 2007. – С. 268-278.

УДК [378.147+373.3] : 004 (075.8)

О. І. Шиман,
канд. пед. наук, доцент кафедри початкової освіти
(Бердянський державний педагогічний університет)

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ ІНФОРМАТИКИ У СВІТЛІ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ В УКРАЇНІ

В освіті України продовжується реформування, спрямоване на оновлення її змісту, вдосконалення технологій навчання і виховання. Цей процес є перманентним, бо пов'язаний із прогресом суспільства, і кожний його етап ставить перед освітніми закладами різних рівнів специфічні завдання. Подальшому удосконаленню системи освіти слугуватиме Концепція Нової української школи, яка була презентована Міністерством освіти і науки України напередодні нового 2016/2017 навчального року [2]. Вона передбачатиме впровадження нових стандартів, програм, підручників, нових підходів до підготовки вчителів.

Уже з 1 вересня 2016 року було здійснено перші кроки з реформування змісту початкової освіти – оновлення змісту тринадцяти навчальних програм для початкової школи, у тому числі, з інформатики. Перерозподіл тем відбувався з огляду на доцільність з точки зору формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів. «Зміст освіти та її методика мають бути наближені до практики. Менше теорії, а більше практичного застосування в житті» [2, с. 12].

У зв'язку зі змінами підходів до інформатичної підготовки учнів актуалізувалася проблема удосконалення дидактичного забезпечення для навчання окремих тем початкового курсу інформатики. Пропонована публікація присвячена розгляду особливостей навчання змісту наскрізно представлених основних змістових ліній згідно вимог оновленої з дотриманням концентричності програми «Інформатика» [1].

Перш за все слід відмітити, що при оновленні навчальної програми для учнів 2-4 класів врахований значний ступень її варіативності, що надає вчителю можливість вибудовувати траєкторію навчання на власний розсуд із орієнтуванням на можливості та інтереси своїх учнів, але з обов'язковим забезпеченням виконання вимог програми. Вчитель має право змінювати послідовність вивчення тем, але

потрібно звернути увагу на те, що наявність навчального матеріалу з основних змістових ліній повинна бути присутня в кожному класі. Пропонована послідовність змісту навчання по класах представлена в таблиці.

2 клас	3 клас	4 клас
Інформація	Інтернет	**Графіка**
Комп'ютер	Людина та інформація	**Текст**
Інтернет	Графіка	**Інтернет**
Графіка	Алгоритми та виконавці	**Алгоритми розгалужені і циклічні**
Команди та виконавці	Текст	**Інформація**
	Презентації	

Раніше тема «Графіка» розглядалася лише у другому та четвертому класах, тепер ця тема є з 2-го по 4-й класи. Навчання цієї теми у 2-му класі рекомендується розпочинати з розгляду готових графічних зображень (автономно та в Інтернеті), роботи з розмальовками та графічними конструкторами (зображеннями з геометричних фігур), доповнення зображень підписами чи коментарями. У 3-му та 4-му класах слід пропонувати до освоєння графічні редактори різних типів – растрові й векторні, зокрема для побудови схем (графів), діаграм, колажів на матеріалі інших предметів початкової школи, а також роботу з електронними картами, наприклад, з сервісом Google Earth.

Зміст навчального матеріалу розділу «Текст» розподілено на два роки (3-й і 4-й класи замість тільки 4-й раніше), доповнено темами «Сприймання тексту в електронних книгах» та «Орієнтування в списку книг електронної бібліотеки», акцентовано освоєння табличних і графічних можливостей текстових редакторів.

Зменшено кількість годин на вивчення теми «Комп'ютер» у 2-му класі, теми цієї ж змістової лінії «Файли та папки» були видалені з 3-го й 4-го класів, натомість, необхідний для вивчення зміст з видалених тем було інтегровано в інші теми. Так, значно розширена тема «Інтернет», що вивчається у кожному класі (раніше тільки з 3-го класу), зокрема, передбачається освоєння операцій над вікнами на прикладі вікна браузера, вдосконалення навичок роботи з маніпуляторами на прикладі on-line ігор, тренажерів, перегляд навчальних відео, карт в Інтернеті, співпраця в мережі. Також слід ознайомлювати учнів із ресурсами для самоосвіти (враховуючи вікові особливості), рекомендувати конкретні кроки щодо навичок безпеки дитини в інформаційному середовищі.

За численними пропозиціями була повернута тема з пропедевтики програмування «Команди і виконавці» в 2-й клас без вживання слова «алгоритми». З урахуванням вікових особливостей учнів рекомендується використання навчально-імітаційних програмних засобів і середовищ для підтримки вивчення теми «Алгоритми» у 3-му й 4-му класах.

При наскрізному вивченні теми «Інформація» молодшим школярам особливо важливо дати розуміння концепції організації даних та їх опрацювання, поступово формувати у них поняття того, що всі дані можна подавати за допомогою певних структур, вибір яких здійснюється за конкретними ознаками та правилами. Знайомити учнів молодшого віку із фундаментальними структурами даних варто послідовно: спочатку це мають бути поняття «множина», «список», «таблиця»,

«масив» та основні операції з елементами зазначених структур. Далі учнів доцільно навчати роботи з нелінійними структурами даних, такими як граф та дерево, адже ознайомлення молодших школярів з елементами теорії графів є реалізацією на практиці наочності як одного з провідних дидактичних принципів навчання.

Весь зміст навчального матеріалу та державних вимог до рівня навчальних досягнень учнів оновленої програми «Інформатика» отримали нове формулювання з передбаченням, що дитина зможе практично виконати дії на стаціонарному, портативному чи мобільному пристрої, незалежно від різноманіття операційних систем та від того, чи в інстальованій програмі на ПК буде виконуватись, чи в хмарному середовищі.

Очевидно, що навчальний предмет «Інформатика» має потужний інструментарій для розвитку молодших школярів, саме тому вчитель повинен не тільки забезпечити опанування учнями зазначених у програмі вимог до знань та вмінь, а і сприяти формуванню навичок XXI століття: спільна робота, комунікація, пошук інформації, критичне мислення. Особливу увагу потребує добір змісту навчальних завдань, що повинен бути тісно пов'язаний із потребами учнів, мати застосування у реальному житті. Важливим чинником є використання знань з інформатики для медійної та інформаційної грамотності молодших школярів як складової успішності у навчанні інших предметів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інформатика**:** навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2-4 класів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/without%20SD/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8/5-informatika-2-4-klas.docx.

2. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/Новини%202016/08/17/mon.pdf

УДК:372

Шурденко М.М.,
аспірант, асистент
(Бердянський державний
педагогічний університет)

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Одним із способів інтенсифікації навчального процесу на шляху до досягнення зазначеної мети є впровадження засобів дистанційного навчання в умови традиційного навчального середовища. При цьому підготовка фахівців в умовах дистанційного навчання привертає увагу викладачів технологій як перспективний напрям розвитку вищої освіти. Адже у сучасних умовах знання про технології важливіше знання самих технологій.

Проблема формування професійної компетентності є відносно не є вже новою для світової педагогічної науки. Введення в професійну освіту компетентностей, науково обґрунтовано вченими країн Європейського Союзу в середині 80-х рр. минулого сторіччя .

Аналіз публікацій з проблеми професійної компетентності майбутнього вчителя дозволяє стверджувати, що професійна компетентність «тримається на трьох стовпах»: здатність, готовність і можливість ефективно діяти, вирішуючи завдання навчання, розвитку та виховання учнів. Що стосується дистанційної освіти, то

проблеми її реалізації досліджувались у наступних аспектах: концептуальні педагогічні положення про дистанційне навчання (О. Андреєв, В. Кухаренко, В. І. Луговий, С. Сисоєва, Б. Шуневич); методологічні засади електронної педагогіки та дидактичні принципи створення електронного підручника (В. Адрущенко, В. Антонов, В. Вембер, І. Секрет); принципи та організація дистанційного навчання (О. Мінзов, О. Околепов, Е. Скибицький, Д. Хуторський, ін.), педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу (Б. Гершунський, Ю. Машбиц, І. Підласий).

Розвиток дистанційної освіти в Україні розпочався значно пізніше, ніж у країнах Західної Європи і здійснювався за несприятливих умов [2, 38]. По-друге, практично до 2000 р., булла відсутня державна стратегія розвитку дистанційної освіти, що знайшло відображено в законодавстві України в галузі освіти. Запровадження Державних стандартів освітньої галузі «Технологія», якісно нових програм загальноосвітніх навчальних закладів з даної дисципліни вимагає відповідних змін у системі інформатичної підготовки майбутніх вчителів технологій. Тому так важливо підготувати фахівця, що має інформатичну компетентність [4, 36].

В умовах сьогодення, вчителі і учні не завжди мають можливість долучитися до реальних сучасним знаряддям праці в силу їхньої складності і обмеженої можливості доступу. З іншого боку, цілі і зміст навчання завжди задаються дорослими, які повинні брати безпосередню участь у навчальному процесі та здійснювати явне керівництво цим процесом. У цій ситуації особливу значимість (роль) набуває процес формування інформаційного середовища навчання у тісному взаємозв'язку з процесами технологізації та моделювання. Інформаційним середовищем, в даному випадку, називається система засобів спілкування з людським знанням, що служить для зберігання, структурування, подання інформації, а також для її передачі, переробки, оновлення та доповнення.

Ці процеси мають на увазі використання комп'ютера як технічного засобу організації педагогом навчальної роботи. Сучасна інформаційна середу, грунтуючись на використанні комп'ютерної техніки, володіє великим набором інструментальних засобів, що є реальними знаряддями виробництва, доступними кожному, що при організації навчально-виховного процесу за допомогою методу творчих проектів дозволяє поряд з емоційним, інтелектуальним і творчим розвитком учнів формувати загальнотехнологічного і початкові професійні навички в області інформаційних технологій, графіки та дизайну.

Майбутній компетентний фахівець освітньою галузі «Технології» мовинен мати високий професійний рівень володіння технічними навичками в умовах сучасного освітнього середовища. Для цього, в першу чергу, студенти повинні оволодіти навичками проектування та розробки навчальних матеріалів в умовах дистанційного навчання, а саме:

– консультування студентів – роз'яснення плюсів і мінусів створення власних дистанційних курсів з різних навчальних дисциплін;

– створення надійних стійких віртуальних середовищ навчання (Virtual Learning Environment, VLE);

– створення навчально-методичних репозиторіїв;

– надання підтримки в процесі разробки курсів для нових віртуальних середовищ навчання, або вже існуючих;

– розробка комп'ютерних мультимедійних лекцій (включаючи відео- та аудіоматеріали).

Важливою складовою компетентності майбутніх учителів технологій в умовах дистанційного навчання є комунікативні та дослідницькі навички. Для цього потрібний весь спектр знань і навичок – від проведення досліджень і документування передових практик і базових концепцій до графічного дизайну та розробки макетів публікацій.

Як показує практика, у майбутніх учителів технологій часто недостатньо навичок, щоб працювати з учнями дистанційно. Тому вкрай важливо розвивати у педагогів цифрові навички, щоб прищепити студентам уміння застосовувати дистанційні технології на практиці.

Ми пропонуємо розвиток навчання майбутніх учителів технологій на основі взаємодії. Онлайн форуми стали основним простором, в якому викладачі розміщують навчальні ресурси і проводять семінари. Очевидний педагогічний успіх відкритих навчальних платформ у розвитку інтерактивності – набагато більшою, ніж та, яка мо- же бути досягнута в межах аудиторії. Конвергенція цифрових публікацій та навчального контенту. Книги та друковані матеріали не будуть повністю витіснені з ужитку, але можна буде істотно оптимізувати виробництво, щоб зменшити витрати для учнів, замінивши паперові підручники цифровими аналогами, які будуть розміщені в хмарному середовищі.

Таким чином, в умовах дистанційного навчання можна на високому рівні формувати у студентів ІКТ компетентність, інформаційну і медійну грамотність, цифрову культуру.

Для підготовки майбутніх учителів технологій в умовах дистанційного навчання доцільно використовувати різноманітні інструмени, як в режимі онлайн, так і в очній формі під час консультацій. Успіх має також використання вчителів-тьюторів для підтримки процесу навчання. Все це дозволяє ефективно застосовувати ІКТ у процесі підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності в умовах дистанційного навчання і значно підвищувати якість навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання : Умови застосування. Дистанційний курс : Навч. посібник / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротинко. – [2-е вид., доп.]. – Х. : НТУ «ХПІ» , «Торсінг», 2001. – 320 с.

2. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : Учебник для студ. пед. вузов : В 2 кн. – Кн. 1. – М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 1999. – 498 с.

3. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

УДК 378.147:[373.5.011.3-051:331]

О.І.Шурин,
кандидат педагогічних наук
(Рівненський державний гуманітарний університет)

ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний стан розвитку технологічної освіти вимагає нових професійних компетенцій, оволодіння ними і впровадження у практику. Ці чинники призводять до змін у технологіях професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Такі споріднені науки як філософія, педагогіка, загальна психологія і психологія праці, соціологія, етнопедагогіка бачать образ педагога-професіонала як людину гуманістичну, виховану, людяну, толерантну, зі стійкими моральними цінностями. Однак, у сучасній науці не існує єдності підходів щодо розгляду процесу та організаційно-методичних засад професійно-педагогічної підготовки студентів, зокрема майбутніх учителів технологій.

Проблема підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності була і є однією з найактуальніших у педагогічній науці і практиці (А.Вербицький,

А.Грінченко, О.Коберник, В.Мадзігон, В.Сидоренко, А.Терещук, Г.Терещук та ін.) [1; 2]. Професійна педагогічна діяльність є складною багатовекторною структурою, в основі якої лежать професійна готовність вчителя до здійснення професійної діяльності. Відтак, до провідних характеристик професійної діяльності відносимо: поліфункціональність, варіативність, одночасну діяльність вчителя у кількох вимірах, інтегративність, багаторівневу взаємодію вчителя з учнями, діяльність педагога – постійне пізнання.

Педагогічна діяльність передбачає виникнення у педагога інтересу до учнів, творчого підходу до вирішення різноманітних педагогічних задач, зацікавленості у педагогічній професії й бажання нею займатися.

Суттю професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій окрім особистісно-професійної самореалізації є ще й вміння й здатність організовувати проектно-технологічну діяльність учнів різних вікових категорій, створювати банки проектів з урахуванням різноманітних здібностей і інтересів школярів, технічної оснащеності шкільних майстерень. Визначальними факторами успішної підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності виступають ставлення до обраної професії та мотиви її вибору (потреби, інтереси, переконання, ідеали тощо), вміння реалізувати поставлені педагогічні задачі, інноваційні освітні технології, здатність ефективно здійснювати освітні завдання, формувати всебічно і гармонійно розвинену особистість учня [2].

Вирішальною умовою для швидкої адаптації майбутніх учителів технологій до професійної діяльності, виступає готовність до педагогічної діяльності, яка включає ряд компонентів: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний.

Професіоналізм майбутніх вчителів у професійній діяльності передбачає наявність умінь педагога, які відображають операційний аспект професійної діяльності (застосування знань у дії). Ця підструктура включає теоретичну і практичну готовність вчителя до здійснення професійної діяльності. Теоретична готовність передбачає набуття знань, необхідних для здійснення навчально-виховного процесу, вміння обирати й використовувати засоби і технології досягнення поставленої мети

Практична готовність передбачає сформованість у виборі стратегії поведінки в конкретній педагогічній ситуації, застосування відповідних до особливостей ситуації, що склалася засобів, методів і прийомів; уміліть педагога, його технологічну озброєність. В процесі набуття педагогічного досвіду й удосконалення педагога, як фахівця формується сукупність загальнолюдських та система професійно важливих особистісних якостей.

Однак, насамперед, учитель повинен володіти системою психолого-педагогічних знань, знати особливості педагогічної діяльності, її структуру, вимоги, які вона висуває до особистості педагога.

Професійна підготовка майбутніх учителів, зокрема вчителів технологій, має здійснюватися на загальнонауковому, загальнотехнічному, загальнопедагогічному і фаховому рівнях. Цей процес повинен пронизувати ряд циклів навчальних дисциплін та видів навчально-дослідницької діяльності студентів [1].

Підготовка до професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів технологій – складний багаторівневий процес, який охоплює низку взаємозв'язаних етапів: формування професійно-педагогічних намірів і усвідомлений вибір педагогічної професії; продуктивне засвоєння знань, умінь і навичок, взаємодія і взаємовплив об'єкта і суб'єкта навчального процесу; професійно-педагогічна адаптація; повна реалізація особистості в педагогічній діяльності тощо.

Відтак, дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності засвідчують про необхідність розвитку в них не лише професійно-педагогічних якостей, але й громадських, соціальних, толерантності,

вміння створити сприятливе психолого-педагогічне середовище для розвитку і виховання учнів, уміння визначати необхідні способи реалізації освітньо-педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурдун В.В. Проблеми фахової підготовки сучасного вчителя трудового навчання / В.В. Бурдун // Науковий вісник Донбасу. – 2008. – Вип. 1 (5). – Режим доступу: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN5/index.htm

2. Єфіменко С.М. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів технологій / С.М. Єфіменко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. івана Огієнка. Сер.: Педагогічна – 2011. – №17. – С.150-152.

УДК 378

Щеглова А.О.
(Дніпропетровський національний університет ім. О.Гончара)

НАУКОВО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ ГЛУХОГО УЧНЯ

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти першочерговим завданням стає розвиток особистості особливої дитини, питання її адаптації та соціалізації. Молодший шкільний вік – особливий період у житті дитини. Із приходом дитини до школи відбувається перебудова всієї системи відносин дитини до дійсності.

Питання про ефективну адаптацію глухої дитини в соціумі, про створення оптимальних умов для її розвитку, навчання і виховання, і зокрема, про формування у неї адекватної самооцінки, постає досить гостро. Первинні порушення в розвитку (глухота) призводить до «випадання дитини з соціального простору, порушення зв'язку з культурою як джерелом розвитку вищих психічних функцій, специфічнолюдських здібностей. Через таке «випадання» з традиційного засвоєння суспільного досвіду у дитини виникають вторинні відхилення в розвитку, соціальна некомпетентність.

Значний внесок у дослідження проблем розвитку, навчання і виховання дітей з вадами слуху зробили такі вчені, як: Р.Д. Бабенкова, Н.Г. Байкіна, В.В. Дзюрич, О.П. Гозова, В.В. Засенко, І.М. Ляхова, Н.А. Рау, Б.В. Сермєєв, Л.І. Фомічова, М.К. Шеремет, Ж.І. Шиф, М.Д. Ярмаченко та ін. Вчені звертають увагу на тісний взаємозв'язок порушень слуху із порушеннями розвитку пізнавальних процесів, навичками спілкування, емоційно-вольової, морально-ціннісної, мотиваційної сфери у молодших школярів.

В аспекті оновлення системи освіти спеціальної школи виникає необхідність розв'язання проблеми формування самооцінки в глухих учнів початкової школи. У рамках навчальної діяльності самооцінка виступає як стрижень цього процесу, об'єднуюча ланка, яка взаємопов'язана з усіма психічними утвореннями особистості і виступає в якості важливої детермінанти всіх форм і видів діяльності та спілкування. Стійка адекватна самооцінка формується під впливом стійкої оцінки оточуючих, дорослих і дітей, а також власної діяльності дитини і власної оцінки її результатів. Саме тому роботу з формування адекватної самооцінки у глухих учнів початкової школи необхідно проводити в процесі навчально-виховної діяльності. На формування самооцінки у глухих учнів початкової школи впливають такі основні умови:

– навчальна діяльність;

Навчальна діяльність стає провідною, вона зберігає своє провідне значення і в соціальному плані як така, що відповідає соціальному замовленню і змінює соціальну позицію дитини. В той же час за існуючих форм навчання дитина не може знайти місце суб'єкта: її вчать, її контролюють, її оцінюють. Її реальне місце в школі

– місце об'єкта навчання.

– усвідомлення самою дитиною особливостей своєї діяльності та її результатів;

Потужним чинником впливу на самооцінку молодшого школяра виступає оцінка вчителя. Оцінка – визначена форма оцінювання. Через оцінювання проходить виділення себе як предмета змін у навчальній діяльності. Оцінюючи знання, вчитель одночасно оцінює особистість, її можливості та місце серед інших. Від оцінки залежить розвиток навчальної мотивації, шкільна адаптація та формування самооцінки [3].

– відношення з оточуючими: вчителями, однолітками, соціальним оточенням;

Учителям та вихователям спеціальних шкіл необхідно серйозно працювати над формуванням в учнів адекватної самооцінки. По-перше, ця робота буде сприяти корекції особистісного розвитку дітей, а по-друге, обов'язково необхідна для подальшого вибору професії, для організації сімейного життя, для майбутньої соціалізації й успішної інтеграції в суспільство [2]. Для розвитку у дітей адекватної самооцінки і почуття компетентності учителю необхідно створити в класі атмосферу психологічного комфорту і підтримки, бо самооцінка в молодшому шкільному віці.

Велике значення у становленні самооцінки молодшого школяра, на думк М. Феннел, має стиль сімейного виховання, прийняті у родині цінності. У цьому випадку рівень самооцінки виступає як показник нервово-психічного здоров'я підростаючого покоління. Заохочення (подарунки, слова схвалення), підтримуючи і закріплюючи конкретну поведінку, працюють на формування позитивної оцінки себе. Родина, у першу чергу, може допомогти дитині перебороти об'єктивно виникаючі труднощі.

Молодший шкільний вік становить своєрідний рубіж у переході до наступного етапу розвитку самооцінки й особистості дитини в цілому. Проте слід врахувати, що у глухої дитини можуть спостерігатися не патологічні, але все таки затримки у формуванні самооцінки. У той час, коли чуючі учні молодшого шкільного віку здатні правильно оцінити себе, свої успіхи і невдачі, оточуючих і їхню діяльність, для глухих учнів оцінка його самим себе певною мірою залежить від оточуючих і їх [1].

Таким чином, в учня в освітньому процесі формується установка на оцінку своїх можливостей – один з основних компонентів самооцінки, у якій відбивається те, що дитина довідається про інших, і її зростаюча власна активність, спрямована на усвідомлення своїх дій й особистісних якостей. Молодший шкільний вік сприяє формуванню самооцінки. Це пов'язано з ростом пізнавальних можливостей дитини, підвищенням її зацікавленості до себе і здатності до самоспостереження. Правильно сформована самооцінка виступає не просто як комплекс окремих характеристик особистості, але як і запорука успішного навчання, усвідомлення дитиною своїх сил, своїх мотивів і потреб у навчальній діяльності.

Література

1. Борщевська Л. В. Особливості розвитку мислення дошкільників із порушеннями слуху / Л. В. Борщевська // Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти : наук.-метод. журнал. – Вип. 6. – Чернівці : Черемош, – 2011. – С. 148 – 152.

2. Громадянська освіта та соціалізація дітей з вадами слуху : збірник наук.-метод. матеріалів. – Українсько-канадський альянс для глухих та слабочуючих. – 2002. – 78 с.

3. Липкина А. И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника / А. И. Липкина // Психологические проблемы неуспеваемости школьников. – М., 1991. – С. 132 – 157.

УДК 159.923.2:316.346.2-057.874(043.2)

Т.В. Юрченко,
студентка 3 курсу,
факультет фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти
(Бердянський державний педагогічний університет)
Науковий керівник: В.В. Чумак,
канд. психол. наук, доцент кафедри психології БДПУ

ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

Гендерна соціалізація являє собою процес засвоєння індивідом культурної системи гендеру того суспільства, у якому він живе. Питання, пов'язані з особливостями статі людини і його психологічними відмінностями, в останній час входять у число найбільш активно обговорюваних у суспільстві. У наш час гендерні дослідження достатньо широко проводяться в усьому світі. Результати досліджень у галузі гендерної соціалізації приводять до висновку, що особливості чоловічої та жіночої статево-рольової ідентифікації специфічно відображаються на положенні людини в суспільстві, його особистій та професійній долі.

Проблемою дослідження гендеру займаються зарубіжні (С. Бем, Ш. Берн, Т. Маерс, А. Шеррифс) та вітчизняні (О. Рябкіна, Т. Говорун, В. Агеев) психологи. Гендерні стереотипи в Україні досліджують Т. Виноградова, Т. Говорун, В. Семенов, Ю. Коваленко та інші.

Гендер – специфічний набір культурних характеристик, які визначають соціальну поведінку чоловіків та жінок, їх відносини між собою. Таким чином, гендер – це соціально-біологічна характеристика, за допомогою якої люди дають визначення поняттям «чоловік» та «жінка».

Гендерні стереотипи – це розповсюджені в суспільстві уявлення про особливості та поведінку представників різних гендерів, у першу чергу чоловіків та жінок. Гендерні стереотипи сприяють підтримці гендерної нерівності.

Гендерна соціалізація – процес, за допомогою якого людина навчається моделям поведінки в суспільстві, цінностям, що відповідають поняттям «чоловік» та «жінка». Існуючі в суспільстві гендерні стереотипи, мають великий вплив на процес соціалізації школярів. Всі гендерні стереотипи, що описані в літературі, можна об'єднати в три групи: 1 – стереотипи маскулінності-фемінності. Чоловікам та жінкам приписуються цілком визначені психологічні якості та властивості особистості; 2 – група гендерних стереотипів, що стосується закріплення сімейних професійних ролей відповідно до статі; 3 – стереотипи, що пов'язані з різницею в змісті праці.

Гендерні стереотипи сприймаються людиною на всіх етапах розвитку особистості дитини не залежно від віку. Гендерні стереотипи можуть відігравати негативну роль.

Першим негативним наслідком є те, що існуючі стереотипи образів чоловіка та жінки підкреслюють різницю між ними більшою мірою, ніж це є насправді. Другий негативний вплив – різна оцінка подій у залежності від того до якої статі належить учасник подій. Батьки навіюють школярам, що є типова поведінка для дівчат та хлопців. Третій негативний ефект полягає в гальмуванні розвитку тих якостей, котрі не відповідають даному статево-рольовому стереотипу. Таким чином школяр не може нормально розвиватися, оскільки батьки (школа, ровесники, ЗМІ) забороняють, висміюють інтереси учня.

Проблема гендерних стереотипів розглядалася в рамках телепередачі «Відкрита студія» (Запорізький телеканал). За результатами констатуючого дослідження, де взяло участь 535 людей, було виявлено, що на питання «Чи

заважають гендерні стереотипи в різних сферах життя?», відповіли, що заважають 45,98% (246 людей); не заважають – 17,2% (92 людини); не бачу жодних стереотипів – 36,82% (197 людей).

Результати дослідження показують, що суспільство поступово позбавляється від гендерних стереотипів. Це відбувається в різних сферах життя (спорт, авіація, політика, економіка та ін.).

Для формування в школярів гендерної культури ми виділили такі основні шляхи здійснення гендерного виховання: спростовувати неправильне уявлення школярів та їх батьків про гендер; використання гендерного тренінгу; виховання якостей, котрі допоможуть школяру подолати в собі гендерні стереотипи.

Отже, розвиток особистості дуже складний процес і на нього впливають багато факторів. На формування гендерних стереотипів впливає оточення із яким взаємодіє людина на різних вікових стадіях розвитку, зокрема сім'я, трудовий колектив та ін. Гендерні стереотипи часто викликають негативні наслідки, які заважають розвитку особистості, зокрема зумовлюють неправильне сприймання образів чоловіка та жінки, їх сімейних та професійних ролей. У подальших дослідженнях ми розглянемо можливі шляхи подолання гендерних стереотипів у школярів, зокрема із використанням гендерного тренінгу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Ш. Гендерна психологія / Ш. Берн. – СПб. : ПРАЙМ-ЄВРОЗНАК, 2002. – 320 с.

2. Розум С. М. Психологія соціалізації і соціальної адаптації людини / С. И. Розум. – СПб. : Мова, 2006. – 356 с.

УДК373.3 : 37.034

І.І. Яременко, Я. В. Козачок,
студентки ІІІ курсу
(Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя)

ҐЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Важливим аспектом виховання молодших школярів є статеве виховання. Починаючи з початкової ланки вчитель допомагає дітям усвідомити ким вони є та яке місце займають у суспільстві.

Як відомо, дівчатка і хлопчики по-різному мислять, розуміють, відчувають та переживають. Таким чином, очевидно, що педагогіка потребує осмислення позначених суперечливих змін і коректування своїх позицій у питаннях статевого виховання учнів. Контрольоване виховання підростаючого покоління, в процесі якого створюються умови для ефективного розвитку особистості дитини та її самореалізації як особистості в майбутньому, є однією з найважливіших завдань сучасної школи. Все це вказує на важливість статевого виховання в сучасному суспільстві [2, 186].

Теоретичні аспекти проблеми статевого виховання дитини у загальній психології та педагогіці висвітлювали: Л. Виготський. О. Жаворонко, Д. Ісаєв, В. Каган, О. Кікінежді, С. Ковальов, Д. Колєсов, І. Кон, Л. Слинько, Ю. Тарнавський, Є. Фром, З. Фрейд, А. Хрипкова, І. Юнда та інші.

Методологічні проблеми гендерної педагогіки висвітлені в працях О. Вороніної, В. Гайденко, Г. Гарфінкеля, Е. Гоффмана, В. Кравця, Л. Штильової.

Статеве виховання в освіті передбачає досягнення рівності шляхом: відмови від

асиметрії бінарного типу («слабка, залежна дівчина; сильний, рішучий юнак»); виховання загально розвиненої особистості, вільної від дискримінаційних поглядів; створення рівноправних умов для соціалізації дівчаток і хлопчиків; заохочення видів діяльностей, що відповідають уподобанням особистості; позбавлення статево-рольових настанов та стереотипів; утвердження рівних умов для самореалізації і самовдосконалення кожного учня/учениці; врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей кожної дитини [2, с. 183].

Сутність статевого виховання не в тому, щоб іти за статевим розвитком школяра, йти позаду нього, а щоб випереджати процес статевого дозрівання, формувати той морально-психологічний і емоційно-естетичний базис, без якого статеві переживання і стосунки ускладнюють життя людини [1, с. 70].

Статеве виховання передбачає залучення учнів до різних видів діяльності, включення відповідних відомостей у різні навчальні предмети, залучення до співпраці фахівців різного профілю (шкільних психологів, медиків, соціальних працівників, працівників правоохоронних органів тощо).

Отже, статеве виховання – це цілеспрямована робота сім'ї та школи з формування у свідомості молодшого школяра його належності до певної статі та створення умов для нормального психосексуального розвитку.

Література

1.Кузнецова О. А. Статеве виховання як педагогічна проблема / О.А. Кузнецова // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського: збірник наукових праць. – Одеса, 2002. – Вип. 4–8. – С. 66–73.

2.Павлущенко Н. М. Проблема статево-рольової та гендерної диференціації у сучасній початковій школі / Н. М. Павлущенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К., 2005. – № 8. – С. 184–187.

УДК 373.2.011.3 – 051 (045)

Яценко А.В.,
студентка 4 курсу,
Савченко Л.Л.,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Харківський коледж Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

РОЛЬ ВИХОВАТЕЛЯ В РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДОШКІЛЬНИКІВ

Основним завданням освітніх програм є всебічний розвиток особистості, здатної не тільки вміло орієнтуватися в інформаційному просторі, але й активно, творчо перетворювати навколишню дійсність. При цьому велике значення має яскраво виражена пізнавальна активність дітей, що реалізується через ряд особистісних властивостей, одним з яких є допитливість.

Тому особливо важливо, щоб дитина прагнула та навчалася активно досліджувати навколишній світ в усій його складності та новизні. Це прагнення до активного пізнання необхідно розвивати з дитинства.

Проблемі розвитку пізнавальної активності дітей приділяли увагу багато вчених, педагоги, психологи. Серед них: В. Аксюченко, Л. Арістова, А. Архипов, Ю. Бабанський, Д. Барам, М. Данилов, І. Лернер, Т. Шамова, В. Лозова, та ін.

Проблема розвитку пізнавальних інтересів дітей знайшла відображення у

державних документах про дошкільну освіту. Зокрема, новий Державний стандарт дошкільної освіти України визначає як складову змісту Базового компоненту дошкільної освіти освітню лінію «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», акцентуючи увагу на формування в дітей уміння планувати свою діяльність, знаходити нове у знайомому та знайоме в новому, радіти зі своїх відкриттів, виявляти інтерес до дослідництва, експериментування з новим матеріалом [1].

Одним з найважливіших завдань педагогів є формування пізнавального інтересу п'ятирічного дошкільника, адже саме в цьому віці дитина об'єктивно готова до цілеспрямованої пізнавальної діяльності та розвитку пізнавальних інтересів. Це завдання є актуальним, оскільки саме пізнавальний інтерес передує появі мотивації навчання як одного з головних чинників готовності дитини до школи.

Пізнавальний інтерес – це вибіркова спрямованість особистості на пізнання певного об'єкту, явища, діяльності тощо. Предметом пізнавального інтересу для дитини є не все, а лише те, що вона вважає необхідним, значимим, цінним, привабливим.

Пізнавальний інтерес проявляється в прагненні дитини пізнавати нове, виявити незрозуміле про якості, властивості предметів, явищ дійсності, в бажанні вникнути в їх сутність, знайти між ними взаємозв'язки (Т. Кулікова).

Умовно можна визначити такі стадії розвитку пізнавального інтересу: цікавість; допитливість; власне пізнавальний інтерес; теоретичний інтерес.

Пізнавальний інтерес відрізняється від допитливості широтою захоплення об'єктів, глибиною, вибірковістю. Основою пізнавального інтересу є активна мислиннєва діяльність. Під впливом пізнавального інтересу дитина здатна до довготривалої та стійкої зосередженості уваги, проявляє самостійність у вирішенні розумового або практичного завдання.

Суб'єктивно для самої людини інтерес і допитливість виявляються у позитивному емоційному тоні, що супроводжує процес пізнання, у бажанні

пізнати більше, ознайомитися глибше з тим об'єктом, який є в полі її зовнішньої чи внутрішньої уваги.

На стадії «цікавості» дитина орієнтується лише на зовнішню привабливість об'єкта, цікавиться певним питанням щодо нього, а одержавши відповідь, залишає спробу пізнавати його далі. Ця стадія є першим поштовхом до істинного пізнання. Допитливість характеризується прагненням дитини не тільки ззовні сприймати об'єкт, а й зрозуміти його внутрішній стан, структуру тощо. Виникає подив, захоплення, радість від пізнання. Це «активне бачення світу». Пізнавальний інтерес, який виникає надалі, характеризується пізнавальною активністю, вибірковістю, здатністю охоплювати причиново-наслідкові зв'язки, закономірності, відносини того, що пізнається. Теоретичний інтерес пов'язаний з прагненням до пізнання складних теоретичних питань чи проблем конкретної науки.

П'ятирічна дитина може залишатися на першій чи другій стадії розвитку пізнавального інтересу (цікавість чи допитливість), оскільки це притаманно її віку, і тільки цілеспрямована робота вихователя щодо формування пізнавального інтересу може підняти її на вищий щабель. У дітей однієї групи зазвичай різні рівні пізнавального інтересу, це обумовлено різним досвідом, особливостями індивідуального розвитку.

У дошкільному дитинстві пізнавальний інтерес виникає й розвивається лише за умови спілкування з близькими дорослими, які є прикладом для наслідування.

Для розвитку пізнавальних інтересів важливим є рівень сформованості пізнавальної активності дитини: низький, середній, високий.

Розвиток пізнавальних інтересів п'ятирічних дошкільників можливий за таких умов: наявність розвивального середовища для організації пізнавальної діяльності; створення безризикового середовища для пізнання; розширення інформаційного

поля; стимулювання чуттєвої сфери дитини (опора на почуття та емоції переживання дитини, її системи цінностей), створення ефекту «емоційного захоплення»; стимулювання допитливості шляхом створення ефекту здивування та емоційного захоплення, тобто використання проблемності, інтриги, парадоксів; стимулювання пізнавальної активності та мислення (тільки активна дитина може пізнавати світ); обов'язкова опора на зоровий аналізатор та тактильні відчуття; формування позитивної установки на «нецікаве», на перший погляд, завдання, що має привабливий для дитини результат – тобто використання прийому «зсуву мотиву на ціль», коли заради одержання бажаного, дитина включається у процес «нецікавої» для неї роботи і врешті-решт зацікавлюється цим процесом діяльності; підтримка самостійної пошукової діяльності; стимулювання прагнення удосконалюватися (я хочу бути розумнішим, допитливішим); створення «ситуації успіху».

Отже, розвиток пізнавальних інтересів у п'ятирічок відбувається більш інтенсивно за названих умов. Роль вихователя у цьому процесі є незаперечною. Для розвитку пізнавальних інтересів потрібно: збуджувати і постійно підтримувати у дітей стан активної зацікавленості навколишніми явищами, моральними, естетичним, науковими цінностями; усією системою навчання і виховання цілеспрямовано формувати інтерес як ціну якість особистості, яка сприяє її творчій активності, її цілісному розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / [А. М. Богуш, Г В. Бєлєнька, О.Л. Богініч, Н.В. Гавриш, О.П. Долинна, Т.С. Ільченко, О.В. Коваленко, Г.М. Лисенко, М.А. Машовець, О. В. Низковська, Т.В. Панасюк, Т.О. Пироженко, Т.І. Поніманська, О.Д. Сідєльнікова, А.С. Шевчук, Л.Ю. Якименко]– К: Видавництво, 2012. – 26 с.

2. Берлайн Д. Е. Допитливість і пошук інформації / Д. Е. Берлайн // Питання психології. – 2006. –№3. – С. 54-60.

УДК 37.01/.09

О. В. Ящук,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Навчання англійської мови професійного спрямування передбачає отримання студентом практичних знань і розвиток мовленнєвих умінь, якими б майбутній фахівець вільно послуговувався в ситуаціях професійного та ділового спілкування. Саме на це в процесі навчання спрямована педагогічна взаємодія викладача англійської мови та студента.

Специфіка навчання англійської мови професійного спрямування в немовному ВНЗ зумовлена необхідністю вміти опрацьовувати фаховий матеріал, що відтворює зміст або особливості тієї чи іншої спеціальності, професії, науки. В свою чергу, такі вміння пов'язані зі знаннями та використанням відповідної професійної та наукової термінології, характерних граматичних конструкцій, розумінням англомовної інформації, що репрезентується в усіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності. До того ж, комунікативні вміння відносять до загальнонавчальних інтелектуальних вмінь [2, с. 466], оскільки в тому числі й іншомовний комунікативний потенціал визначає вектор ефективної професійної реалізації майбутнього фахівця.

Використання сучасних навчальних методів, прийомів, форм повинно сприяти

інтенсифікації та оптимізації здійснення навчального процесу з метою отримання студентами сукупності реальних знань, що дійсно стануть у нагоді в умовах іншомовної професійної комунікації.

Виокремимо декілька принципів сучасного навчання для вищої школи з точки зору їх спрямованості на формування особистості майбутнього фахівця: професійна спрямованість змісту, методів і форм навчання; зближення навчального процесу із сучасним науковим знанням і суспільною практикою [1, с. 300].

З огляду на вищезазначене, однією з найбільш ефективних форм реалізації мовленнєвого потенціалу студента в контексті комунікативного підходу та специфіки професійної спрямованості є фахова презентація, що є сучасною візуалізованою формою навчальної доповіді іноземною (англійською) мовою на певну професійну або наукову тему; завершення виступу переходить в інтерактивну частину – спілкування (дискусію) з аудиторією щодо специфіки викладеного матеріалу.

Створення фахової презентації передбачає декілька попередніх етапів підготовки, в процесі чого студент має можливість розвивати свої іншомовні мовленнєві вміння, занурюючись у самостійну пошуково-пізнавальну діяльність по визначенню теми, підбору матеріалу відповідного змісту шляхом опрацювання науково-професійної літератури, інтернет-джерел та використання інформації з наукових статей. Подальша систематизація шуканого матеріалу, забезпечення ілюстративного супроводу, логічна структуризація викладу матеріалу, вправляння у відтворенні текстової частини презентації і, зрештою, сам виступ окреслюють презентацію як продукт мовленнєвої підготовки й реалізацію сукупності іншомовних комунікативних вмінь студента-доповідача.

Література

1. Варій М. Й. Основи психології і педагогіки : навч. пос. / М. Й. Варій, В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 304 с.
2. Кузнецов И. Н. Настольная книга преподавателя / И. Н. Кузнецов. – Мн. : “Соврем. слово”, 2005. – 544 с.

УДК 37.03: 373.3

О.В. Голуб,
канд. пед. наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний університет)

КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНА ПІДТРИМКА УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Докорінні зміни в українському суспільстві загострили потребу в творчій особистості, здатній свідомо та самостійно визначати спосіб свого життя, нести відповідальність за результати дій і вчинків, чітко визначатись у напрямках розвитку та вдосконалення. Тому сьогодні має змінюватись і початкова освіта, для якої пріоритетною сьогодні має бути гуманістична парадигма, що орієнтована на особистість і спрямована на підтримку дитини в її розвитку і саморозвитку.

Сучасні психологи і педагоги (І. Бех, С. Білецька, А. Бойко, Н. Гавриш, Н. Гонтаровська, Т. Горлач, С. Кириленко, С. Максименко, О. Матвієнко, А. Мудрик, Т. Нікуленко, О. Савченко та ін.) відзначають, що на розвиток особистості дитини впливають соціокультурні зміни, які сприймаються індивідуально.

Раніше для дитини молодшого шкільного віку недоступна була масова інформація щодо різних соціальних ситуацій, відмінностей між людьми. Сьогодні

склалась неприпустима ситуація, коли з подачі преси, телебачення, реклами діти щодня всотують те, що суперечить цінностям цивілізованого суспільства.

Оскільки залучений до світу людей молодший школяр може зазнати особистісно деструктивних впливів, які здатні спотворити його загальний психічний розвиток, потрібно організувати вчасну виховну корекційну підтримку. Значний внесок у вивчення сутності та змісту педагогічної підтримки зроблено О. Газманом, Ф. Кевлею, Л. Канішевською, Н. Криловою, Н. Михайловою, А. Мудриком, С. Юсфіним, І. Якіманською та ін. Автори зазначають, що сьогодні гостро виникає необхідність вводити у навчально-виховний процес психолого-педагогічну підтримку розвитку особистості молодшого школяра.

За сучасних умов особистісно зорієнтованого виховання учень має бути забезпечений можливістю самостійно приймати рішення і поводитись на їх основі. Ця вимога випливає із психологічної закономірності, згідно з якою вихованці, яких привчили лише спостерігати і слухати, стають соціально пасивними, виявляються безпорадними перед довкіллям. Учитель не має грубо змушувати учнів робити проти їх волі ті вчинки, які викликають у них значні утруднення. Але й пасивно погоджуватися з такою їхньою позицією було б неправильно. Тут якраз є необхідними педагогічна підтримка, такі виховні впливи, які б спричинювали внутрішню боротьбу дитини доти, доки вона сама не дійде позитивного рішення, не здійснить моральний вчинок. Педагогіка підтримки спрямована на розвиток унікальності дитини, на становлення її авторської позиції в житті, підтримку її самостійності та дорослішання [3].

Із самого початку шкільного життя вчитель початкової школи має зробити учня своїм помічником, партнером їхнього спілкування, коли він активно допомагає в створенні самого себе. Дитина повинна почуватися не тільки такою, що навчається і виховується, але і як самостійно діюча особистість: педагог звертається за допомогою до вихованців, разом з ним з'ясовує істину, визначає напрями пошуку. Така позиція нам здається найбільш сильною в теоретичному і практико-виховному плані, оскільки дозволяє змінити роль педагога авторитарного на толерантного, який орієнтується на особистість вихованця.

Учитель початкової школи мусить розуміти, що тотальна експансія викликає до життя такі психічні процеси у розвитку особистості молодшого школяра, які є важливими для підліткового віку, а саме: рефлексія, за допомогою якої молодший школяр стає суб'єктом навчально-виховної діяльності, поведінки та спілкування і, яка проявляється у діяльності, комунікації та самосвідомості [4].

Нам імпонує думка І. Беха, що морально-духовна самосвідомість є тим полігоном, на якому розгортається виховання особистості й формування її „Я"-образу, який виявляється системою особистісних цінностей [2]. Укорінюючись у структурі самосвідомості, ціннісна система виступає як її необхідна установка – морально значуща і відповідально активна. Вона і є єдиною соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості і духовно-моральної поведінки в цілому.

Учитель початкової школи має визначати для кожного вихованця особистісну стратегію виховання. Ми згодні з І. Бехом, який зазначає, що корекційно-виховні дії педагога мають забезпечувати емоційно-усвідомлене ставлення молодших школярів до певної культури людства, запобігати втраті контакту дитини з ровесниками, не спричиняти порушень у їхніх міжособистісних стосунках [2]. В такому випадку корекційно оптимальною є система педагогічних прийомів впливу вихователя на вихованця та його підтримки з позицій гуманістичної педагогіки, а саме:

- *у поведінці* **(**взаєморозуміння, співчуття, зняття напруги, раціоналізація навчально-виховного процесу, вирівнювання інтелектуальних можливостей дітей, особистісна перспектива, вибіркова оцінка негативних вчинків, очікування завтрашньої радості);

- *у спілкуванні* **(**безумовне прийняття і довіра до особистості дитини, формування реально усвідомлюваних мотивів поведінки, формування реально діючих мотивів поведінки, аналіз конфліктних ситуацій, приклад та авторитет педагога у ставленні до дітей, позитивний вплив авторитету педагога на стосунки дитини з однолітками);
- *у діяльності* **(**позитивне стимулювання, авансування успіху, акцентування досягнень дитини в діяльності, парціальна оцінка результатів, коментоване керування, створення виховних ситуацій з елементами новизни, опори на життєвий досвід дітей, поетапне формування розумових дій, особистісно зорієнтоване навантаження діяльності, випереджувальне консультування з важких тем).

Отже, корекційно-виховна підтримка учня початкової школи має спрямовуватися у руслі гуманістичної педагогіки, особистісно-орієнтованого навчання і виховання та враховуватися при визначенні особистісної стратегії виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Шалва Александрович Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 560 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : підручник / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования : Десять концепций и ессе / [под ред. Н. Б. Крылова]. – М. : Инноватор, 1995. – С. 58–63.
4. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник [для вчителів і методистів початкового навчання] / Олександра Яківна Савченко. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
5. Матвієнко О.В. Виховання школярів : педагогічні задачі та завдання / Олена Валеріївна Матвієнко. – К. : Фоліант, 2005. – 200 с.
6. Никуленко Т.Г. Коррекционная педагогика / Т. Г. Никуленко, С. И. Самігин. – Ростов н /Д. : Феникс, 2009. – 445 с.

УДК 378.02:372.8:371.15

Н. М. Ткаченко,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка)

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Дослідження теоретичних засад формування професійного іміджу учителів іноземних мов як професійно необхідної характеристики майбутніх фахівців спонукають нас до діагностування рівня сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов в процесі навчання у вищій школі, що потребує обґрунтування критеріїв, показників та опису рівнів сформованості досліджуваного феномену.

Аналіз літератури засвідчив неоднозначність наукових підходів до розуміння суті понять «критерій», «показник» та «рівень» у педагогічній науці, що призводить до непорозумінь у їх використанні. З тим, щоб уникнути цього, наведемо тлумачення базових понять, які було взято нами за основу. Зауважимо, що визначаючи критерії та показники сформованості професійного іміджу вчителів іноземних мов, ми

покликалися на їх визначення, подані у Великому тлумачному словнику сучасної української мови:

– *критерій:* підстава для оцінки, визначення, класифікації чогось; мірило [1, с. 588];

– *показник:* свідчення, доказ, ознака чогось [1, с. 1024];

– *рівень:* ступінь якості, величина, досягнуті у чому-небудь [1, с. 1223].

У визначенні критеріальної бази сформованості професійного іміджу учителів іноземних мов, ми виходимо з певних вимог, які було узагальнено

на основі наукових праць в галузі педагогіки:

– критерії виокремлюються на основі характеристик однозначності (однаково трактуються у межах дослідження), адекватності (узгоджені з природою явища, що досліджується), обґрунтованості (правомірно диференціюють рівні сформованості явища), прогностичності (зумовлюють визначення відносної стійкості кожного рівня), валідності і надійності (мінімізують розходження за умови повторного оцінювання), адитивності та відображають всі структурні елементи досліджуваного явища;

– на основі критеріїв встановлюються взаємозв'язки між усіма одиницями досліджуваного феномену як складноструктурованого об'єкта, що дозволяє визначити цілісність кількісних і якісних проявів;

– критерії визначаються через сукупність показників, за рівнем вияву яких можна встановити ступінь його вираження, їх кількість має бути не менше трьох, оскільки за таких умов можна стверджувати, що критерій повністю проявився.

Покликаючись на дослідження М. Скиби, С. Костогриза, Г. Красильникової про відсутність загальноприйнятих критеріїв у професійній педагогіці [2], висновуємо, що діагностика сформованості професійного іміджу учителів іноземних мов як статусно-рольової характеристики майбутнього фахівця потребує вирізнення спеціальних критеріїв відповідно до його структури.

З огляду на те, що професійний імідж учителя іноземних мов розглядається нами як багатокомпонентна структура, побудована на основі взаємопов'язаних та взаємообумовлених складових, то вважаємо за доцільне встановлювати рівень його сформованості за одноіменними компонентам критеріями, а саме: мотиваційно-ціннісним, гностичним, практично-діяльнісним, особистісно-рефлексивним.

Мотиваційно-ціннісний критерій, на нашу думку, уможливлює з'ясування рівня сформованості системи спонукань та цінностей, що зумовлюють спрямування активності вчителя іноземних мов на створення позитивного професійного іміджу. Його показниками є: розвиненість, міцність, стійкість, осмисленість мотивів майбутніх учителів іноземних мов щодо формування власного професійного іміджу, орієнтація на загальнолюдські цінності, гуманістичні принципи суспільного розвитку.

Гностичний критерій виокремлено з метою засвідчити сформованість комплексу психолого-педагогічних, фахових знань і пізнавальних умінь, що є основою для формування професійного іміджу вчителя іноземних мов. Його показниками є: якість (повнота, цілісність, глибина, системність, дієвість) знань з навчальних дисциплін за фаховою підготовкою; знань з психолого-педагогічних наук; знань особливостей самовираження та самореалізації, їх форм та способів; уявлень про найбільш актуальні напрями досліджень в сучасній іміджології; знань методології іміджмейкерської діяльності, розуміння її основних принципів; знань внутрішніх та зовнішніх механізмів іміджмейкерської діяльності; знань ефективних методів, засобів створення і корекції професійного іміджу.

Практично-діяльнісний критерій фокусується на визначенні сформованості практичних, інтелектуальних, організаторських умінь, що забезпечують створення позитивного професійного іміджу, здатності студента результативно діяти, застосовувати здобуті знання, уміння й досвід під час вирішення професійних

завдань. Показниками зазначеного критерію є: професійне володіння іноземною мовою; комплексність, систематичність, гнучкість, самостійність психолого-педагогічних; предметно-методичних; комунікативних умінь; умінь застосовувати знання на практиці; здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самооцінку та самокорекцію власної діяльності, прогнозувати власну траєкторію професійного зростання; умінь, пов'язаних з самореалізацією, самовираженням; володіння базовими технологіями та спеціальними техніками іміджмейкерської діяльності; тактиками і стратегіями самопрезентації.

Особистісно-рефлексивний критерій передбачає діагностування у майбутніх учителів іноземних мов професійно-особистісних, творчих, ділових якостей та здатностей до саморегуляції, самоорганізації власної іміджмейкерської діяльності. Його показниками визначено: рівень освіченості; знання сфери професійної діяльності; професійно-педагогічна та пізнавальна спрямованість особистості; розвиненість професійно-особистісних якостей (потреба у самопізнанні, самостійність, працьовитість і старанність, дисциплінованість, культура поведінки та спілкування рідною та іноземною мовами); розвиненість гуманістичних якостей (емпатія, такт, толерантність, уміння знайти позитивне в людині, доброзичливість, справедливість); ступінь рефлексивності; ступінь креативності; естетична вихованість; ступінь суб'єктивності; рольова компетентність; розвиненість ділових якостей (інтелектуальна мобільність; відкритість новому досвіду; харизма; незадоволеність досягнутим, самокритичність; оптимізм; емоційна стабільність та стресостійкість; здатність до самоорганзіції).

Визначені критерії та показники є підставою для опису рівнів сформованості професійного іміджу у майбутніх учителів іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови [з дод., доповн.] / [укл. і гол. ред. Бусел В. Т.]. – Київ – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

2. Скиба М. Є. Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти : монографія / М. Є. Скиба, С. Г. Костогриз, Г. В. Красильникова. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 219 с.

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

УДК 821.111-312.9

А.О. Бабій,
студентка IV курсу ФФСК
Бердянський державний педагогічний університет

ЖАНР НАУКОВО-ФАНТАСТИЧНОГО РОМАНУ В ТВОРЧОСТІ Г. ВЕЛЛСА

Сучасне літературознавство проявляє особливий інтерес до закономірностей літературного процесу загалом, до особливостей еволюції, розвитку як окремих жанрів так і до їх різновидів. Та особливе місце можна виокремити для наукової фантастики. Її розвиток припадає на ХХ ст., а саме в цей час писали Р. Бредбері, А. і Б. Стругацькі, Г. Веллс. Саме визначення місця наково-фантастичного роману «Машина часу» у творчому доробку Г. Веллса і є метою нашої роботи. Цією проблемою займались такі науковці, як Ю. Кагарлицький, І. Мойсеїв, К. Паншин, Н. Романцова, Є. Шкуров.

Основним призначенням наукової літератури є показати як науковий процес впливає на соціум та до чого це може призвести. Так, у літературознавчому словнику вказано, що науково-фантастичний роман – великий епічний твір, дія в якому відбувається в майбутньому щодо часу його написання, тобто якому властива прогностична функція. Саме Г. Веллс найглибше розкрив подану тему в романі «Машина часу», що був написаний у 1895 році. Варто зауважити, що Г. Веллса можна віднести до письменників, що змогли розкрити суспільно-політичну тематику через жанр наукової фантастики. І. Моїсеїв справедливо зазначив, що фантастика в творах письменника розкриває нереальність, упередженість соціальних ідей письменника та власне фантастичність.

У своїх творах Г. Веллс вперше розповів про подорож у часі, війну світів, паралельні реальності та виміри, біологічні експерименти. Так, проблема співіснування людини та природи, вплив соціуму на майбутнє світу розкрита в романі «Машина часу». У цьому творі фантастичний сюжет слугує розкриттям соціально-сатиричного задуму письменника.

Г. Веллс вважав, що природу можна підкорити силами людського розуму, що і зображено в романі «Машина часу», де мандрівник, створивши таку машину, потрапив у 802701 рік і побачив, як змінився світ, як усі відкриття обернулися проти людства. Протиріччя між тими, хто працює, і тими, хто хоче отримати наживу, доведені до краю в цьому творі. Автор виступає в ролі пророка, показуючи, який фінал очікує людство, якщо не змінить своє життя: «… на землі вже майже немає життя <…> Усе, те що залишилося, – це гігантські павуки, що плазують по жовтим піщаним обмілинам…» [3].

Отже, Г. Веллс є відкривачем власне англійської наукової фантастики. Він розкрив проблему нових наукових відкриттів та їх вплив на суспільство. Крізь призму фантастичного сюжету автор розкрив серйозну соціальну проблематику.

Література

1. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром’як, Ю. І. Ковалів та ін. – К. : ВЦ «Академія», 1997. – с. 609 – 610
2. Мойсеїв І. Зарубіжна література в людино творчому вимірі : Книга для вчителя / Ігор Мойсеїв. – К. : Генеза, 2003. – 253 с.
3. Уеллс Г. Машина часу [Електронний ресурс] / Герберт Уеллс – Режим доступу до ресурсу : http://ae-lib.org.ua/texts/wells__the__time__machine__ua.htm

УДК 378.14

Бей І.Ю.,
аспірант І року
спеціальності «Професійна освіта
(за предметними спеціалізаціями)»
(ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»)

НАУКОВІ ЗАСАДИ ТЕОРІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Одним із пріоритетних напрямів модернізації освіти в Україні визнано компетентнісний підхід, який набуває важливого значення, оскільки переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в студентів здатності практично діяти та творчо застосовувати в різних ситуаціях набуті знання та досвід.

Теоретичні засади компетентнісного підходу в системі вищої професійної освіти знайшли висвітлення у численних працях О. Акулової, В. Байденка, І. Беха, Н. Бібік, В. Болотова, В. Бондар, А. Вербицького, М.Голованя, О. Єрмакової, І. Зимньої, В. Лугового, А. Маркової, О.Овчарук, Д. Равена, С. Соколової, М. Степка, А. Хуторського та ін.

Вони стверджують, що цей підхід у сучасній системі вищої освіти набуває все більшого поширення та впровадження. Відповідно закономірно, що аналіз його суті об'єктивно зумовлює потребу в конкретизації таких дефініцій, як «компетентність» та «компетенція», які є визначальними категоріями цього підходу, досить плідно розробляються та різнобічно розглядаються у педагогічній науці.

Однак зазначені поняття дотепер недостатньо досліджені й обґрунтовані, у багатьох науково-методичних працях не розрізняються, а взаємозамінюються. Отже, проблема визначення компетентності та компетенції стала об'єктом дискусій серед психологів, педагогів, фізіологів та спеціалістів-практиків, що викликало необхідність визначення їх змісту, суті та структури, і, якщо це різні поняття, то слід з'ясувати їх співвідношення.

Визначальними рисами компетентнісного підходу Н. Побірченко вважає такі: загальна, соціальна та особистісна значущість знань, умінь, навичок, якостей та способів продуктивної діяльності; чітке визначення цілей професійно-особистісного удосконалення, які виражені в поведінкових та оцінювальних термінах; виявлення певних компетентностей, які також є цілями розвитку особистості; формування компетентностей як сукупності смислових орієнтацій, які ґрунтуються на осягненні національної та загальнолюдської культури та наявність чіткої системи критеріїв виміру, які можна обробляти за допомогою статистичних методів [2, с. 26].

Важливою та невід'ємною складовою професійної компетентності будь-якого фахівця вважається комунікативна компетентність, яка як одна з ключових виступає провідним чинником ефективного спілкування та багато в чому визначає успішність і конкурентоспроможність особистості в будь-якій галузі діяльності.

Вітчизняні та зарубіжні вчені розглядали різні аспекти проблеми формування професійної компетентності, але питання щодо особливостей та шляхів формування комунікативної компетентності фахівця як складової його професійної компетентності дотепер залишається недостатньо вивченим і саме тому в сучасних дослідженнях продовжується теоретичний аналіз та осмислення цієї категорії, розширюється її змістове наповнення. Якщо донедавна досить розповсюдженим було визначення комунікативної компетентності як сукупності навичок і вмінь,

необхідних для ефективного спілкування, то нині категорія «комунікативна компетентність» розглядається значно ширше та містить у собі особистісний аспект. Дотепер немає одностайної думки щодо змістового наповнення цього поняття та того, чим виявляється комунікативна компетентність: здатністю, властивістю чи сукупністю знань, умінь, навичок.

Різноманітні підходи до визначення цього феномена свідчать про його складність та недостатню дослідженість. Одні вчені розглядають комунікативну компетентність як інтегровану мету навчання, інші – як компонент мовленнєвої або іншомовної компетентності. Третя група дослідників переконана, що комунікативна компетентність означає здатність людини здійснювати спілкування як складну багатокомпонентну діяльність, на характер якої впливають різноманітні чинники.

Згідно з науковою концепцією О. Овчарук, комунікативна компетентність учителів-філологів передбачає наявність двох основних груп умінь: власне комунікативних (установити контакт зі співрозмовниками, підтримувати розмову, будувати розмову в різних стилях і жанрах, уміння зацікавити учнів у процесі опанування навчальним предметом) та професійно-комунікативних (знання дидактичної та лінгвістичної термінології; здійснення навчальної комунікації за допомогою мовних засобів, вміння продукувати навчальний текст, редагувати власне й чуже мовлення, внутрішня настанова на виявлення та виправлення помилок у чужому мовленні тощо) [1, с. 62].

З огляду на вищесказане виникає необхідність розглядати комунікативну компетентність як багатофункціональну та ієрархічно- побудовану систему, що формується в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі та є засобом педагогічної діяльності в різних умовах.

Послуговуючись науковими поглядами вищезгаданих дослідників, сутність комунікативної компетентності можна представити як здібність та готовність вступати в різного роду (вербальні та невербальні, усні та письмові) контакти для рішення комунікативних завдань (передачі інформації, ведення перемовин, встановлення та підтримування контактів).

Іншими словами, «зміст поняття «комунікативна компетентність» пояснюється завдяки таким категоріям, як здібність (здатність) та готовність, хоча між ними є різниця. Якщо здібність (здатність) та готовність вказують на потенційні можливості особистості, то термін «компетентність» спрямований на кінцевий результат навчання» [3, с. 46].

Отже, проаналізувавши стан проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, ми дійшли висновку, що цей феномен є прикладним напрямом педагогіки як наукової галузі знань про закономірності навчання та виховання, що являє собою сукупність педагогічних норм і правил, які визначають специфіку професійної комунікативної поведінки та професійної комунікативної діяльності майбутніх учителів.

Література

1. Овчарук О. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. Овчарук. – К.: К.І.С, 2004. – 112 с.

2. Побірченко Н. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3. – С. 24–30.

3. Степко М. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / М. Степко // Педагогіка і психологія: вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 44–50.

УДК 811.161.2

Т.П. Беценко,
доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови
(Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка)

ЛІРИКА МУЖНОСТІ ОЛЕНИ ТЕЛІГИ: ОЗНАКИ ЛІНГВОСТИЛЮ ПОЕТЕСИ

Олена Теліга – українська поетеса «Празької школи», що, за висловлюваннями критиків, є найвизначнішою жіночою постаттю в українській літературі після Лесі Українки. Обох зближує палкий життєстверджуючий оптимізм, сила духу, високі устремління, громадянський пафос та відданість ідеї, протест проти сірості, буденності, безликості, непримиренність до ворогів.

Належність Олени Теліги до «Празької школи» визначало її мистецькі уподобання та смаки: «Празька школа» поетів в українській літературі – феномен, який не має аналогів у світовій літературі ХХ століття, оскільки безпосередньо пов'язаний з процесами національного становлення і тими катастрофами, що випали на долю української політичної нації» [1, с. 3]. Саме митці означеного угрупування, а разом з ними і Олена Теліга, «заклали особливий тип художньої мови в ХХ столітті (історична, археологічна, релігійна, міфологічна, мілітарна лексика), що залишила глибокий слід в українській поезії і своїми можливостями збагачувала й збагачує наступні літературні покоління» [1, с. 31].

Систему художніх образів поетеси складають домінанти **вогонь (полум'я, пожежа, сяйво, іскри, свіча, попіл, палити, іскритися, горіти, палати, світитися, гарячий, полум'яний, світло)** *(«світиться полум'я», «згорають* у вогні» («Подорожній»); *«серце запалає», «гаряче горло стисне», «вогнем любови межі»* («Поворот»); *«полум'яне пекло»* («Вечірня пісня»); *«крешіть вогонь із кременів», «життя іскристе»* («Мужчинам»); *«гарячий день»* («Неповторне свято»); *«в гарячих зморах»* («Гострі очі розкриті в морок»); «*у сонці і блискавицях», «іскряться снопами»* («Чорна площа») та ін..

Ключовими для лірики О. Теліги є філософські поняття: **безсмертя, життя, смерть, всесвіт, вічність, добро, зло, час,** також **перемога.** Антитезовими вимальовуються **життя і смерть, свята і будні, мить і вічність, день і ніч, світло і тінь, світло і тьма (морок, темінь), сміх і плач, сміх і біль, сутінок і світанок, радість і сум, тиша і спокій, ненависть (ненавидіти) і любов (любити), віра і зневіра (розпач), початок і кінець, розлука і зустріч, чорний і світлий, рідний і чужий, радісний і сумний, гарячий (полум'яний, пристрасний, теплий) і холодний (зимний), голосний (дзвінкий) і тихий** та ін.. Взагалі художній стиль митця можна схарактеризувати як поетику протиставлень.

Дослідники творчості Олени Теліги відзначають, що для її поетичного ідіолекту властиве поєднання ніжності й мужності, відтак – чоловічого й жіночого начал, інтимного і громадянського. Саме це надає стильовій манері поетеси особливої привабливості, неповторності й оригінальності.

Незважаючи на те, що доробок О. Теліги складає 41 поезія, письменниця засвідчила свій самобутній стиль, свою манеру письма з характерними мовно-стильовими, мовно-образними домінантами та рисами. Хоча у критиці натрапляємо на міркування, що О. Теліга не встигла виробити свого стилю. Звичайно, аби доля відміряла О. Телізі більше земних літ, без сумніву, її поетичний хист, що закономірно, зазнав би багатьох змін і засяяв новими гранями самобутності. Проте цьому, на превеликий жаль, не судилося бути…

Поетичний доробок Олени Теліги позначений музикальністю, неповторним

ритмо-мелодійним ладом. Для митця притаманна легкість побудови фрази, що й створює її пісенність, плавність, формує музикальний малюнок у словесно-образному плані. Поетика стилю О. Теліги пов'язана з музично-хореографічним контекстом. Потяг до мистецтва у поетеси відчутний послідовно і виявляється по-різному. На це вказують заголовки віршових творів («Сьогодні кожен крок хотів би бути вальсом», «Танго», «Вечірня пісня»), музичні та хореографічні терміни, уживані в текстах (вальс, танго, пісня, звук, рухи, гімн), музичні образи (художні образи пісні, танцю, дзвону та ін.). Мистецькі терміни (як-от образ пісні, танцю) – багатопланові: *Зависне інша, незнайома пісня; І в життя, як в безжурний танок, Увійду до нічних годин; Пливти все далі, віддавшись хвилі, – Зрадливе танґо, – твого туману.*

Поетичні тексти відображають не тільки високу освіченість О. Теліги, шляхетність походження, образ життя, елегантність манер у побуті, повсякденному житті і водночас елегантність у віршуванні, а й демонструють обізнаність в мистецтві, оприявлюють його розуміння, сприйняття й відчуття. Поетеса чудово володіє термінологічним апаратом з означеної галузі. У результаті її твори постають як синтез звуків (музики) та танцювальних рухів (хореографії). Скажімо, поезія «Танго» – це високодовершена, втілена у словесно-образну форму музикально-танцювальна композиція з відтвореним особливим ритмом, мелодикою.

Помічаємо, що для стилю Олени Теліги властивий карбований ритм, що засвідчує чіткість висловленої думки, конкретику бачення сутності речей:

Не треба слів! Хай буде тільки діло! Його роби – спокійний і суворий,
Не плутай душу у горіння тіла, Сховай свій біль. Зломи раптовий порив.

Поезія Олени Теліги – це поезія впевненості, переконливості, людської гідності. Тверді, карбовані слова засвідчують вольові думки. Помітними є такі риси особистості поетеси, як сміливість, різкість, деяка категоричність. Мовностильова ознака категоричності, заперечувальності слугує показником внутрішнього світу митця і пов'язується із стійкістю переконань, незгодою з існуючим станом речей. Тому у поезії доволі часто спостерігаємо вживання заперечних речень, як-от: *Я руці, що била, – не пробачу – Не для мене переможний бич!*

Мовостиль О. Теліги можна схарактеризувати з допомогою понять оптимізм, пристрасність, запальність. Це зразок поезії з наскрізним домінуванням сили духу, революційності, нескореності, непримиренності зі злом, несправедливістю, брехнею. Митцю не притаманний розпач, плач, зневіра, хоча й відчутний біль, страждання, але не розпач, не безсилля. Сум завжди життєстверджуючий, оптимістичний, переповнений вірою у життя, в перемогу світлого, доброго. Тому, очевидно, частовживаними є окличні речення: *В день такий віддатись поцілункам! В день такий цілим надхненням жить!*

Отже, поетикальна система О. Теліги – самобутнє явище в історії української художньої думки, що потребує докладного й різнобічного вивчення. Поезія О. Теліги належить до зразків високоінтелектуальної творчості. Помітним є світський струмінь її віршових полотен, книжна манера поетичного мовомислення (дослідники по-різному називають цю ознаку: панський стиль, елегантність манери викладу тощо). І це налаштовує на своєрідне сприйняття текстів О. Теліги, на пошук думки митця, орієнтує на прагнення віднайти її глибину.

Вважаємо, що О. Теліга по-новому представила мову поетичної творчості, зокрема, в плані побудови висловлювання. Поетеса засвідчила вміння реалізувати образну думку в стилі саме книжного мислення з ознаками елегантності та шляхетності. Художньо-образне втілення поетичного бачення реалій довколишнього світу в О. Теліги – просте і водночас складне (небуденне): помітним постає нешаблонний, вписаний в норми книжного стилю підхід до викладу думки. Це поезія високоінтелектуального плану, багатозмістових підтекстів та широкого спектру емоційності. «Світська» манера письма постає як відлуння різноликої,

багатої внутрішньої сутності поетеси.

О. Теліга продемонструвала нові способи мовностильового розвитку поетичної творчості – на зразках індивідуально-авторської епітетики, метафорики. Художньо-образні моделі поетичного мовомислення О. Теліги впізнавані, оригінальні, неповторні. Шліфований, відточений книжний стиль викладу з прямотою думки, виваженістю і чіткістю вирізняється своєю простотою і зрозумілістю, глибокою переконливістю висловлення. Відсутня кучерявість фрази, заплутаність слова-образу, недомовленість. Рідномовний матеріал в поетичних текстах О. Теліги постав як єдність народного досвіду (світогляду) та його індивідуально-авторського переломлення.

Література

1. Ільницький М. Від «Молодої музи» до «Празької школи» / М. Ільницький. – Львів, 1995. – 318 с.
2. Миронець Н. Олена Теліга / Н. Миронець. – К., 2008. – 64 с.
3. Празька поетична школа. Антологія / [упоряд. О.Г. Астафєв, А.О. Дністровий]. – Х. : Ранок, Веста, 2004. – 256 с.
4. Теліга О. Вибрані твори / Олена Теліга ; [упоряд. О. Зінкевич]. – К. : Смолоскип, 2006. – 344 с.
5. Теліга О. Душа на сторожі. Твори / Олена Теліга ; [упорядники О. Веремійчик, К. Криворучко]. – К. : Видавництво імені Олени Теліги, 2012. – 192 с.
6. Теліга О. О краю мій… : твори, документи, біографічний нарис. – К. : Вид-во ім. Олени Теліги, 1999. – 496 с.
7. Фасоля А. Поетка вогненних меж / А. Фасоля // Дивослово. – 1996. – № 11. – С. 44-50.

УДК 82 – 92=111(043.2)

К. О. Бикадорова,
студентка 4 курсу
Факультету філології та соціальних комунікацій
Наук. керівник: **І. В. Шиманович,**
к. пед. н., доцент (БДПУ)

ОСОБЛИВОСТІ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО СТИЛЮ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ ЖУРНАЛІВ)

Стилістичне оформлення публіцистичних текстів останніми роками змінюється. Мова публіцистики спрямована до масової аудиторії. З'являється необхідність використання експресивних засобів вираження мови для максимального впливу на читацьку аудиторію, а також на формування суспільної свідомості, отже саме цим обумовлена **актуальність** дослідження. Проблемою стилістичних особливостей англомовних публіцистичних текстів займалися такі науковці як М. П. **Брандес**, І. Р. Гальперін, М. Д. Кузнєц, Ю. М. Скребнєв, Л. О. Алєксєєва, І. В. Арнольд та інші.

Метою роботи є аналіз англомовних публіцистичних текстів, пошук лексичних, синтаксичних особливостей та виражальних засобів в публіцистичному стилі.

Поставлена мета визначила вирішення наступних ***завдань***:

- визначення поняття публіцистичного стилю, його функцій;
- аналізування стилістичних особливостей англомовних публіцистичних текстів на лексичному та синтаксичному рівнях;

• визначення місця виражальних засобів в англомовних публіцистичних текстах та їх влив на читачів;

Вирішення окреслених завдань здійснювалось шляхом використання методу аналізу публіцистичних текстів, семантико-стилістичного методу, який визначається з'ясуванням своєрідності та залежності стилістичної мовної одиниці від її семантики.

Джерелом дослідження виступають англомовні журнали Glamour, Rolling Stone та Seventeen.

Публіцистичний стиль представляє собою функціональний різновид літературної мови і широко вживається у різних сферах суспільного життя: в газетах і журналах, на телебаченні та радіо, в публічних політичних виступах, у діяльності партій та суспільних об'єднань. Сюди ж треба додати політичну літературу для масових читачів та документальне кіно. Публіцистичний стиль охоплює сферу масової комунікації. Основним призначенням стилю є організація взаємодії між комунікантами з метою передачі актуальної інформації з різних галузей життя та формування суспільної думки.

До лексичних особливостей належать поєднання стилістично нейтральної й емоційної лексики, наявність стереотипів і неологізмів, спрощений синтаксис розмовної мови (сленг – *to snog «цілувати», booze «алкоголь»*), розрахований на сприйняття найширшими верствами населення, і ускладнений, наближається до наукового стилю (термінів: *mortgage, leukaemia*). Виразні засоби на синтаксичному рівні являють собою синтаксичні моделі речень, які несуть додаткову логічну або експресивну інформацію, що сприяє підвищенню прагматичної ефективності висловлювання й мови в цілому.

Важливим засобом образності і експресивності тексту є тропи. **З**асобом, який виконує функцію експресивної оцінки, є епітет. Найчастіше, він репрезентує позитивні емоції. Але зустрічаються епітети з негативною конотацією. Одним з таких часто повторюваних епітетів є destructive. У пресі багато епітетів мають метафоричне звучання. У деяких текстах англійських журналів метафора допомагає у створенні образності, а також певного іміджу.

У ході нашого дослідження дійшли висновку, що в англомовних публіцистичних текстах використовується велика кількість виражальних засобів на лексичному та синтаксичному рівнях, і саме це виокремлює публіцистичний стиль..

ЛІТЕРАТУРА

1. Алєксєєва Л. О. Виражальні засоби мови у текстах розмовного, художнього та публіцистичного стилів / Л. О. Алєксєєва. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 202 с.

2. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов / И. В. Арнольд. – Москва : Флинта: Наука, 2002. – 384 с.

3. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – Москва : Изд-во лит. На иностр. яз., 1958. – 459 с.

УДК 821.161.2-146.2

Ю. С. Бойко,
кандидат філологічних наук
(Бердянський державний педагогічний університет)

ОБРАЗ СПІВЦЯ В ПОЕЗІЇ МИКОЛИ КОСТОМАРОВА

В українській романтичній ліриці виділяють громадянську тематично-стильову течію, теми та мотиви якої займають вагоме місце в українському романтичному просторі. Одним із провідних мотивів цієї течії, на думку М. Яценка, є «мотив громадянського призначення творчості і суспільного обов'язку митця як виразника

народних інтересів, за торжество яких він готовий віддати своє життя…» [6, с. 36].

У романтичних поезіях людина вступає у конфлікт із суспільством, що її оточує, романтики піддають сумніву можливість гармонійного існування особистості в умовах тогочасного суспільства. Д. Наливайко виділяє в українській романтичній літературі тенденцію: «Протиставлення людини оточуючому середовищу як глибоко, тотально йому стороннього та ворожого. Носієм же справжнього людського, духовного і разом з тим обов'язкового, але існуючого лише в ідеалі частіше всього виступає у романтиків поет…» [4**, с.** 259].

У творах письменників-романтиків образ поета, співця отримує особливе призначення виразника народних думок, інтересів, історичної пам'яті. Слушною видається думка М. Яценка, який наголошує: «Чи не єдиною сферою вільного вияву творчого духу особистості **у** всіх романтиків стає художня творчість, в основі якої перебуває шелленгіанський культ генія. В українській романтичній поезії ця тема була започаткована образом бандуриста […]. В романтичному освітленні бандурист виступає то як оссіанівський бард, носій історичної пам'яті старовини [**…**], то як реальна етнографічно достовірна постать, виразник народних сподівань.…» [6**,** с. 35].

Узагальнений образ співця в українській романтичній поезії включає образи кобзаря, бандуриста, лірника. За визначенням О. Камінчук [1, с. 97], зазначені образи функціонують у двох аспектах – громадянському та мистецькому. Під громадянським аспектом розуміється осмислення образу кобзаря як носія історичної пам'яті, що було властиве поезії 20–30-х рр. **і ліриці** післяшевченківської доби. Мистецький аспект, який побутував у ліриці 40-х рр. та поезіях **Тараса** Шевченка, виражає типове для романтичної лірики захоплення поетичною творчістю народного співця.

Для українських поетів-романтиків слова «поет» та «співець» були синонімами до слів «кобзар», «бандурист», «лірник». Митці возвеличували народних співців, вважали їх носіями народної пам'яті, старовини, віщого поетичного слова, пророками майбутнього Батьківщини.

У творчому доробку Миколи Костомарова є поезія «Співець митуса», у якій, за визначенням С. Крижанівського, автор «…дає вже зовсім іншу концепцію співця: то бунтар, що обстає за кривди народу проти князів […], будить піснею бажання вийти проти кривдників і супостатів» [3, с. 29]. Дійсно, герой цієї поезії виступає проти князів і закликає народ до боротьби: «…ось заспіваю вам пісню: / Ріжтесь, кусайтесь, бийтесь, попелом Русь посипайте, / …Що вас спиняти? Що вам співати? Шкода, опізнились! / Помста за помсту, кара за кару, лихо за лихо!» [2, с. 132].

Інша група романтичних творів змальовує образ співця, який уособлює собою згасання національних традицій, втрату історичної пам'яті та зв'язку між минулим і сучасністю.

Тема вмирання мови звучить у поезії Миколи Костомарова «Співець». У цьому творі молодий співець не може грати через те, що занепадає рідна мова, немає слухачів: «Ох, тим молодий співець не співає, / Що рідна мова, як свічка, сконає! / Ох, ти той співець та у гуслі не б'є, / Що його слухати ніхто не іде!» [2, с. 55].

Кобзарі у поезії Миколи Костомарова оспівують героїчне минуле країни, висвітлюють кращі риси козацтва, а також відображають сучасну навколишню дійсність, уособлюють собою згасання та занепад української держави, втрату нащадками національної пам'яті.

Література

1. Камінчук О. Поетика української романтичної лірики (Проблеми просторової організації поетичного тексту) / Ольга Камінчук. – К. : ТОВ «ЛТД», 1998. – 160 с.

2. Костомаров М. Твори : в 2 т. / М. І. Костомаров. – К. : Дніпро, 1990. – Т. 1 : Поезії ; Драми ; Оповідання / [упоряд. В. Л. Смілянська]. – 1990. – 538 с.

3. Крижанівський С. «Украинские мелодики» Миколи Маркевича в початках українського романтизму XIX ст. / С. Крижанівський // Сучасність. – 1993. – № 2. – С. 145–155.

4. Наливайко Д. Мазепа в європейській літературі XVIII–XIX ст. : історія і міт / Дмитро Наливайко // Наливайко Д. Компаративістика й історія літератури / Дмитро Наливайко. – Х. : Наукове видавництво «Акта», 2007. – С. 138–183.

5. Українські поети-романтики. Поетичні твори / [упор. і прим. М. Л. Гончарука ; редактор тому М. Т. Яценко ; ред. колегія І. О. Дзеверін (голова), О. Т. Гончар, Ю. Е. Григор'єв (секретар), В. Г. Дончик, М. Г. Жулинський (заст. голови) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1987. – 592 с.

6. Яценко М. Українська романтична поезія 20–60-х років XIX ст. / М. Т. Яценко // Українські поети-романтики. Поетичні твори / [упор. і прим. М. Л. Гончарука ; редактор тому М. Т. Яценко ; ред. колегія І. О. Дзеверін (голова), О. Т. Гончар, Ю. Е. Григор'єв (секретар), В. Г. Дончик, М. Г. Жулинський (заст. голови) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1987. – С. 5–36.

УДК 821.161.1"17/18 ":7

А.В. Бомбина,
(Бердянский государственный
педагогический университет)

ЭКФРАЗИС В ЛИТЕРАТУРЕ РУССКОГО РОМАНТИЗМА

Со времени появления самого искусства слова достаточно известным приемом в художественной литературе является обращение к визуальной образности других видов искусств. Этот прием в литературоведении получил название экфрасис. Понятие экфрасиса восходит к античности, где воспринимается как художественное описание произведений изобразительного искусства. В первую очередь экфрасис риторический прием, в котором объект сказания описывается максимально подробно. На языке Гомера «экфрасис» произошел от греческого «объяснять». Особенность данного литературного явления, которое можно к тому же рассматривать как «текст в тексте», зависит от эпохи, от жанра и, от авторской индивидуальности. Особый интерес в этом отношении представляет литература эпохи романтизма.

В литературоведении на сегодняшний день существует много работ, посвященных проблеме толкования экфрасиса, но до сих пор литературоведам не удалось прийти к единому пониманию термина.

Целью данного исследования является изучение особенностей художественного воплощения экфрасиса в прозе А. Пушкина, Н. Гоголя, И. Тургенева. В нашей работе понятие «экфрасис» будет использоваться в традиционном смысле. В произведениях «Несчастная» И. Тургенева, «Выстрел» А. Пушкина, «Старосветские помещики» Н. Гоголя в центре нашего внимания описания живописных полотен.

Повесть А. Пушкина «Выстрел» из цикла «Повестей Белкина», написанная в 1830, издана в 1831 году, эта история об отставном гусаре Сильвио, и его шестилетнем ожидании мести. Выделим следующий прием экфрасиса, использованный автором: «В картинах я не знаток, но одна привлекла мое внимание. Она изображала какой-то вид из Швейцарии; но поразила меня в ней не живопись, а то, что картина была прострелена двумя пулями, всаженными одна на другую» [2, 65] Так, картина тексте выступает и как фон, на котором разворачиваются действия, и как важный объект в повести, посредством которого А. Пушкин показывает мастерство Сильвио. У Сильвио был талант, за который его так уважали молодые офицеры. Этот герой виртуозно стрелял, всегда, из любого

положения, попадая в цель.

У Сильвио была возможность застрелить Графа в первую минуту дуэли, но предпочел другой ход – уйти, оставив о себе память: «Не буду, – отвечал Сильвио, – я доволен: я видел твое смятение, твою робость; я заставил тебя выстрелить по мне, с меня довольно. Будешь меня помнить. Предаю тебя твоей совести, тут он было вышел, но остановился в дверях, оглянулся на простреленную мною картину, выстрелил в нее, почти не целясь, и скрылся» [2, 51].

И. Тургенев также обращался к художественным возможностям экфрасиса в повести «Несчастная» (напечатана впервые в номере «Русского вестника» в 1869 году). Прием экфрасиса был использован в следующем отрывке: «Иван Матвеич сидел обыкновенно в просторных вольтеровских креслах; на стене, над его головой, висела картина, изображавшая молодую женщину с ясным и смелым выражением лица, одетую в богатый еврейский костюм и всю покрытую драгоценными камнями, жемчугом... Я часто заглядывалась на эту картину, но только впоследствии узнала, что это был портрет моей матери, писанный ее отцом по заказу Ивана Матвеича. Изменилась же она с того времени!» [3, 66]. Портрет играет сюжетообразующую роль, поскольку именно через него автор объясняет изменчивость в истории жизни героини и на трагизм судьбы ее матери. Некий образ автобиографии указывает на особенную «запечатленность» портрета матери Сусанны в лучшие времена для всех их «...Изменилась же она с того времени!» [3, 66].

Если в двух предыдущих повестях И. Тургенева и А. Пушкина экфрасис выполнял сюжетообразующую функцию, то в «Старосветских помещиках» Н. Гоголя, скорее выступает как фон, который позволяет глубже раскрыть характеры главных героев. «Старосветские помещики» первая повесть Н. Гоголя из цикла «Миргород», написанная в 1835 году. Писатель любил людей с их достоинствами и недостатками, описывал их страсти и пороки. Прием экфрасиса использован в контексте: «Два портрета было больших, писанных масляными красками. Один представлял какого-то архиерея, другой Петра III. Из узеньких рам глядела герцогиня Лавальер, запачканная мухами. Вокруг окон и над дверями находилось множество небольших картинок, которые как-то привыкаешь почитать за пятна на стене и потому их вовсе не рассматриваешь» [1, 243].

В первую очередь обратим внимание на чрезвычайно странный подбор картин, никак не ***сопоставляемых с характерами и обычаями живущих в доме героев. Портрет «какого-то архиерея» утратил связь с обозначаемым лицом.*** «Архиерей» это общее название для высших чинов духовенства (епископа, архиепископа, митрополита), повествует о набожности героев. Второй картиной в галерее помещиков был портрет Петра III пера русского живописца А. Антропова. Рассмотрев это изображение, отметим то, что фигура Петра III отличается крайней неустойчивостью. Петр III был очень неординарным императором. Он не знал русского языка, любил играть в солдатики и хотел крестить Россию по протестантскому обряду. Расположенный рядом портрет, изображающий герцогиню Лаварьер, является самым активным, так как герцогиня «глядит» на происходящее в доме, то есть сохраняет в себе энергию личности, которая была запечатлена.

Так, удел изображений Петра III и герцогини Лавальер, ***«какого-то архиерея»***, как и многих исторических деятелей – через несколько веков оказаться где-то в забытой провинции в довольно неприглядном виде.

Сам способ художественной интерпретации портрета свидетельствует о высочайшем мастерстве писателя, не только знатока изобразительного искусства, но писателя, владеющего словесным живописанием. Проанализировав три картинных сюжета повестей «Выстрел» А.С. Пушкина «Несчастная» И.С. Тургенева «Старосветские помещики» Н.В. Гоголя, можем сделать вывод, что в данных текстах

прием экфрасиса используется в русле традиции, таком как описание произведения изобразительного искусства или архитектуры в литературном тексте. В каждом тексте экфрасис открывается по-разному и передает особенное настроение. Например, в повести «Выстрел» А.С. Пушкина передает настроение надменности Сильвио, в «Несчастной» – И.С. Тургенев указывает на быстротечность и изменчивость жизни, в «Старосветских помещиках» – Н.В. Гоголь описывает прекрасный мир, засиженный мухами, это и есть реальность быта уединенных хозяев отдаленных деревень. Перспективным направлением дальнейшего изучения нашей темы является анализ художественных возможностей экфрасиса в литературе XX века.

Литература

1. Гоголь Н.В Старосветские помещики / Н.В. Гоголь // Избранные сочинения в двух томах. Том первый. – Москва : Художественная литература. – 1978. – С.240–263.

2. Пушкин А.С. Выстрел / А.С. Пушкин // Проза. – Москва : Правда. – 1983. – С.57–80.

3. Тургенев И.С. Несчастная / И.С. Тургенев // Сочинения. Том второй. – Москва : Художественная литература. – 1980. – С.66–100.

UDC 81’367:808.53(043.2)

I.V. Broi,
(Berdiansk State Teacher Training College)

THE USE OF PARCELLING IN DIFFERENT TYPES OF DISCOURSE IN ENGLISH AND UKRAINIAN

During the whole period of language development, there has been a continuous process of interaction between a conversational and written language. The penetration of conversational speech elements into literary and written language leads to certain deviations from standard models which take place not only at the lexical level but also at the grammatical one. One of the similar deviations from standard syntactic structures is a phenomenon of linguistic division – parcelling. Thus language is a dynamic system that is in the process of constant development and comes under the influence of various factors of objective reality and subjective perception of the world.

The phenomenon of parcelling had been an object of active research since the second half of the twentieth century in the linguistics of the Soviet Union (first of all in Slavonic and Germanic studies). However, despite the presence of a large number of special studies based on the Ukrainian (L. Koniukhova), Russian (Yu.Vannikov, V. Babaitseva), English (M. Khatunin, V. Khrypun), German (O. Pustovar) and other languages, the question of cognitive and communicative essence of parcelling has not found satisfactory solution yet. Nor has found its solution the question of comprehensive coverage and use of parcelling in different types of discourse [1; 3] which determines the *topicality* of our study.

It is the *purpose* of this research to identify and analyze from the viewpoint of functional peculiarities parcelled structures in different types of discourse.

The methods of this research are the following: descriptive and analytical (for making inventory, comparing and explaining structural, semantic and functional properties of the units studied); methods of comparison, synthesis and transformation (to establish structural and semantic as well as functional and syntactic variation of parcelled sentences (PS); contextual analysis (to clarify the structure, semantics and definition of PS functions) as well as the methods of opposition, interview of informants – the Peace Corps volunteers (to obtain objective results).

Parcelling (from the French *parcelle* – part, particle) is a stylistic device (in the other interpretation – stylistic figure), the essence of which is the fragmentation of a single

syntactic structure of a sentence, after which it is formalized not one, but in several intonation and semantic speech units or phrases. The phrase, in which the structurally dominant part of the sentence is implemented, is called the base utterance (BU). The phrase, in which the structurally dependent (parcelled) part of the sentence is implemented, is called the parcellate (P) [2; 4].

(1) *'Honestly, I was a bloody mess.* **BU** *As a student.* **P1** *The drug thing.* **P2** *Not the hard stuff.* **P3** *You know.* **P4** *Sleeping around* **P5** (John Fowles *The Ebony Tower*).

The results of our study show that parcelling is most actively used in the works of literature that actively incorporate essential properties of the other types and kinds of speech activity. Parcelling is also typical of conversational discourse that has specific and clearly determined indicators that clearly distinguish it from the other genre and speech phenomena (e.g. brevity and ellipticity).

The use of parcelled statements in journalistic discourse (as in (2) can be explained, first of all, by one of its main objectives – to influence the mind of the recipient, to make the sender's basic idea clear to them in a concise and concentrated form and, thus, force the recipient to act in a certain way.

(2) *Порошенко розвалив потужну українську армію. Це всі знають. Пан Азаров так і сказав тиждень тому. Порошенко****BU****. Розвалив****P1****. Українську****P2****. Армію****P3** (з *Фейсбуку* https://www.facebook.com/urtab/ posts/985751211532278).

The factor above explains the high level of use of paragraph indent parcelling where each subsequent element of the chain (parcellate) can materialize in a separate paragraph, which emphasizes the attention on them still further and contributes to the increase in pragmatic influence on the reader.

The use of PS is not typical of scientific style which can be explained by the need for a scholar to express their thoughts in full logically completed sentences.

References

1. Богдан В. В. Синтактика, семантика, прагматика англомовних приєднувальних конструкцій і складних речень з підрядним зв'язком : монографія / В. В. Богдан. – Донецьк : «ЛАНДОН-ХХІ», 2011. – 263 с.

2. Конюхова Л. І. Явище парцеляції в мові сучасних засобів масової комунікації : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / Л.І. Конюхова – Львів, 1999. – 17 с.

3. Пустовар О. В. Номінативний і комунікативний аспекти парцеляції в сучасній німецькій мові : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / О. В. Пустовар – Донецьк, 2006. – 226 с.

4. Шульжук К. Ф. Складне речення в українській мові / К. Ф. Шульжук – К. : Радянська школа, 1989. – 136 с.

Гаврилова В.В.,
аспірантка
(Бердянський державний педагогічний університет)

ПАРЕМІЇ ІЗ КОМПОНЕНТОМ "КАЛЕНДАРНИЙ ХРОНОНІМ" ЯК ФРАГМЕНТ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Розвиток антропоцентричного підходу до аналізу мовних систем, зокрема їхніх одиниць, спонукає дослідників до всебічного студіювання національно маркованих елементів цих систем. Величезною скарбницею таких мовних елементів є народний календар, що містить паремійні настанови членам національного мовного колективу; це своєрідний хронологізований паремійний фонд, в якому

сконцентровано глибинні зміст і форма контактів індивідуального та колективного мислення.

З огляду на це, метою нашої розвідки є опис паремій із компонентом "календарний хрононім", що виступають важливою складовою українського народного календаря, і "відбивають процес спостереження за ознаками навколишнього світу і виведення з нього прогнозу на майбутнє" [3, 7].

Оскільки головним призначенням народних паремій-висловлювань є настановчий характер практичної орієнтації, то найбільшу групу в межах календарно-паремійного фонду українців становлять прогнозувальні паремії: Коли квітень з водою, то травень з травою [2, 86]; Яка погода в липні, така буде в січні [4, 31].

Слід зазначити, що структурною особливістю прогнозувальних паремій є їхня предикативність та ірреальна модальність, а також завуальована кон'юнктивна спрямованість, адже вони презентують можливий (гіпотетичний) розвиток подій: Якщо на Макрини буде дощ, то осінь буде мокра [1, 61]; Якщо на Явдохи біля порога калюжі води, то пасічники купатимуться в меду [4, 69]; Коли закує (зозуля) до Юр'я на голе дерево, то буде голодне літо; а як на лист, то буде поліття [1, 59].

Ще одну групу паремій календарного циклу становлять господарські прикмети. За функціональною спрямованістю їх можна позиціонувати як імперативні, адже вони являють собою однофразні лаконічні імперативи, що базуються на господарському досвіді попередніх поколінь: На Гліба-Бориса (2-го Травня) до хліба берися [1, 59]; До Миколи не сій гречки й не стрижи овечки [4, 27]; На Юрія сіна кинь, та й вилка закинь [1, 59]; На Яндрія (30-го Листопаду) вложи руку в засув [1, 62].

Найменшу частотність у календарно-паремійній картині світу українців мають паремії-індикативи, що спрямовані на просту фіксацію колективних спостережень. Такі одиниці часто містять компоненти-міфологеми ще язичницької доби, які репрезентують пори року в персоніфікованій формі, адже як структурний елемент предикативного центру в них виступає предикат-персоніфікат: Святий Юр звіра пасе [1, 58]; Марець хапає за палець [2, 86]; Покрова землю листом покрива [4, 32].

Отже, паремії із компонентом "календарний хрононім" утворюють багаточисельну та цікаву групу стійких сполук та прикмет, у складі яких хрононіми зазнають семантичних перетворень і розвивають темпоральні значення.

ЛІТЕРАТУРА

1.Номис М.Т. Українські приказки, прислів'я та таке інше / М.Т. Номис. – К. : Либідь, 1993. – 768 с.

2.Пазяк М.М. Прислів'я та приказки: Природа. Господарська діяльність / М.М. Пазяк. – К. : Наукова думка, 1989. – 480 с. – с. 86.

3.Пасічнюк І. М. Поетика українських народних прикмет: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.01.07 "Фольклористика" / І. М. Пасічнюк. – К., 2003. – 14 с.

4.Шумада Н.С. Народ скаже – як зав'яже: Українські народні прислів'я, приказки, загадки, скоромовки / Н.С. Шумада. – К.: Веселка, 1973 – 229с.

УДК 811.161.2

Олеся Горпинченко,
студентка 4 курсу факультету іноземної та української філології Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка

АСТРОНОМІЧНІ ФОЛЬКЛОРНІ ОБРАЗИ- СИМВОЛИ – МОВНО-ЕСТЕТИЧНІ ЗНАКИ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В ПОЕТИЧНОМУ ДИСКУРСІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Мова поетичних творів Лесі Українки – незглибиме явище в історії української та світової культури. Особливо виразовим й значущим в стилістичному плані є народнопісенний компонент в структурі віршових текстів митця.

Постановка проблеми.

Треба відзначити, що фольклорно-пісенні джерела становлять суттєве підґрунтя поетичного доробку письменниці. Однак до цього часу не знайшло різнобічного висвітлення питання фольклорно-пісенного впливу на формування ідіостилю поетеси.

Мета нашого дослідження – описати семантику та схарактеризувати роль і місце фольклорних образів-символів у віршових текстах поетеси. Досягнення мети зумовлює розв'язання **низки завдань**: виокремити у творчому доробку Лесі Українки образи-символи; обгрунтувати семантику фольклорних символів; з'ясувати роль символів у поезії митця; порівняти семантику образів-символів у віршах поетеси та фольклорі.

Виклад основного матеріалу. Специфіка художньої творчості полягає в тому, що за словами приховано певний образ, який часто можна зрозуміти лише в контексті. Характерним для українців було споконвічне уявлення про природу як антропоморфізований світ, де речі живуть своїм життям, тобто мають душу, «предмети і явища виступають як живі істоти» [5, с. 143]. В усній народній творчості персонажами (дійовими особами) є явища природи: вітер, сонце, хмари, зорі, місяць, ріка, сосна, калина, верба тощо. Фольклорний прийом одухотворення світу природи використовують і митці. Так, скажімо, у творчості Лесі Українки знаходимо низку образів-символів фольклорного походження, значення яких у поетичних контекстах письменниці тісно переплетене з народнопоетичними джерелами. Астрономічні образи-символи **місяць, сонце, зоря** засвідчені в гармонійній єдності: місяць – «чоловік, господар небесного дому, терему, сонце – жона його, господиня, а зоря назавжди залишається прекрасною дівою, їхньою дочкою» [7, с. 105]; «...сонце виступає як жінка, а Місяць – як чоловік...» [5, с. 146]. Сонце, місяць і зоря, за уявленнями наших предків, утворюють родину, де кожен виконує свою функцію (місяць – опора, сонце – затишок, зоря – молодість).

У фольклорі сонце «уявлялося в образі дівчини із золотим волоссям» [7, с. 92]; «це вогнище, яке підтримує дід, з волі котрого буває ніч і день» [7, с. 73]; джерело світла, тепла, що «давало життя всьому, урожай...» [7, с. 48]. Леся Українка використовує відомий зміст цієї лексеми і водночас значно поглиблює, індивідуалізує його. У поезії митця сонце набуває додаткових семантични х та емоційно-експресивних відтінків.

Сталими у фольклорі є епітети «сонце ясне», «сонечко яснеє», що ними часто послуговується Леся Українка. Поетеса вдається до використання різних форм: як сонце, так і сонечко. Сонце у творчості Лесі Українки освічує шлях у майбутнє, позначає сподівання на краще; відтак поетеса актуалізуєв означеній лексемі сему «радісне, світле майбутнє»: Не дивуйте, що квітом прекрасним Розцвілася дівчина несміла, – ак під промінням сонечка ясним. Розцвітає первісточка біла («Напровесні») [6, с. 36].

Сонце – світотворча стихія, якій і у фольклорі, і в поетичних творах Лесі Українки надано рис та властивостей людини; тому мовимо про антропоморфізований образ сонця, його одухотворення: Сонечко встало, прокинулось ясне, Грає вогнем, променіє, І по степу розлива своє світлонько красне, –Степ від його червоніє («Подорож до моря») [6, с. 73].

Зі схожою семантикою представлений образ-символ зірки, що асоціативно корелює з поняттям надії. До номенів зоря, зірка Леся Українка добирає широкий діапазон епітетів: «багрянії зорі», «злотисто-рожева світова зоря», «порання зоря», «зоря таємна», «одинокая зірка», «зіроньки гожі», «ранняя зоря». Образ-символ зірка є наскрізним, домінантним у поезії Лесі Українки, йому присвячено цілий цикл творів; ліричний герой звертається до зірки, возвеличує її, прислухається до неї, спостерігає за нею тощо: В довгу, темную нічку невидну Не стулю ні на хвильку очей, Все шукатиму зірку провідну, Ясну владарку темних ночей («Contra spem spero!») [6, с. 37].

У фольклорі ж душа людини уявлялася як «іскра небесного вогню – зірка, яку Бог запалює при народженні дитини і гасить, коли людина помирає» [5, с. 115]. Тобто зірка символізує саму людину – від її народження й до смерті.

Леся Українка створила образ-символ **зор**і, що покликана бути провідником у «світле» життя: Крізь темноту самотно зорить Одинокая зірка ясная,Її промінь так гордо горить, Не страшна їй темнота нічная! («В небі місяць зіходить смутний…») [6, с. 33]. У цій поезії **зоря** уособлює сильну, цілеспрямовану людину, якій «не страшна темнота нічная». В житті кожної людини бувають злети і падіння, проте сила волі особистості спонукає її до того, щоб боротися, вставати і йти далі. Від іменника **зоря** поетеса творить дієслово **зоріти**.

У фольклорі **місяць** уявляли «світловолосим юнаком, струнким, блідолицим. Оскільки місяць час від часу змінює свій вигляд, він вважається непостійним…» [5, с. 163]. Місяць уособлює чоловіче начало, тому асоціюється з особою чоловічої статі, найчастіше – з коханим. У поетичному ідіолекті Лесі Українки це небесне світило теж вимальовується антропоморфізовано; здебільшого місяцю властиво, як і людині, бути стриманим, сумувати, засмучуватись тощо: В небі місяць зіходить смутний,

Поміж хмарами вид свій ховає, Його промінь червоний, сумний Поза хмарами світить-палає («В небі місяць зіходить смутний…») [6, с. 32].

Місяць – атрибут нічного неба; ніч – час відпочинку, сну. Тому образ місяця засвідчують колискові пісні, в яких звертаються до цього небесного світила. У творчій спадщині Лесі Українки є зразки колискових, в яких актуалізовано зазначений образ: Місяць ясненький Промінь тихесенький Кинув до нас.Спи ж ти, малесенький, Пізній-бо час («МІ») [6, с. 27].

Як переконуємося, Леся Українка вправно використала фольклорні джерела, тонко інтерпретувала народнопоетичні образи, ускладнила їх денотативний та конотативний зміст.

Висновки. В усній народній творчості немає єдиного трактування семантики символів зі сфери явищ природи, зокрема таких, як місяць, сонце, зоря. Леся Українка, плідно використавши народний досвід, народно світоглядні уявлення про астрономічні світила і їх поетичне обігрування у фольклорі, запропонували індивідуально-авторські зразки словесно-образного вживання зазначених символів.

Використана література

1. БеценкоТ. Текстово-образні універсалії думового епосу: структура, семантика, функції. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка , 2008. – 400 с.

2. Єрмоленко С.Я. Мовно-естетичні знаки української культури / С.Я. Єрмоленко. – К. : Інститут укр. мови НАН України, 2009. – 352 с.

3. Єрмоленко С.Я. Нариси з української словесності. Стилістика та культура мови / Світлана Єрмоленко. – К. : Довіра, 1999. – 431 с.

4. Костомаров М.І. Слов'янська міфологія / М.І. Костомаров. – К. : Либідь, 1994. – 384 с.

5. Лозко Г. Українське мовознавство / Галина Лозко. – К. : «Зодіак-ЕКО», 1995. – 368.

6. Українка Леся Твори в чотирьох томах: Том І. упоряд. Н. Вишневська; передм. Л. Міщенко. – К. : Дніпро, 1981. – 541 с.

7. Українські символи / [М. Дмитренко, Л. Іваннікова, Г. Лозко та ін.] ; за ред. М.К. Дмитренка. – К. : Редакція часопису «Народознавство», 1994. – 140 с.

УДК: 82-31:929Уайльд

Н. М. Гречко,
студентка 3 курсу,
(Бердянський державний педагогічний університет)

ХУДОЖНІЙ ВИМИСЕЛ ТА РЕАЛЬНІСТЬ У РОМАНТИЗОВАНІЙ БІОГРАФІЇ П. АКРОЙДА «ЗАПОВІТ ОСКАРА УАЙЛЬДА»

Романи Пітера Акройда, одного із найпопулярніших письменників сучасної англійської літератури, приваблюють читачів неординарністю, багатогранністю, захоплюючими сюжетами та інтригуючими фіналами. Письменник використовує у своїх біографічних романах фактичний матеріал із життя та творчості відомих історичних осіб, майстерно поєднуючи його з художнім вимислом. Роман «Заповіт Оскара Уайльда» являє собою апокриф передсмертного щоденника Оскара Уайльда, в якому з винятковим блиском передані не тільки погляди митця, але і сам характер його мислення. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває співвіднесення фактичного матеріалу з вимислом в контексті специфіки жанру роману-біографії.

Творчості П. Акройда присвячена велика кількість монографій, дисертацій, статей, дослідницьких праць. Зокрема, слід відзначити праці вітчизняних критиків І. А. Дудіної, О. А. Наумової, І. Ю. Попової, В. В. Струкова, які розглядали насамперед жанрову своєрідність творів П. Акройда. Літературознавці Є. Г. Петросова, О. В. Ушакова, О. В. Шубіна акцентували увагу на проблемах біографічного жанру та концепції англійської національної ідентичності. Проте, не зважаючи на значну кількість праць науковців, жоден із них не приділив належної уваги дослідженню співвідношення художнього вимислу та реальності в романах письменника.

Підхід П. Акройда до написання літературних біографій і біографічних романів не вкладається в межі традиційного розуміння цих жанрових форм. Письменник виступає в ролі експериментатора, руйнівника стереотипів, переглядаючи їх можливості і в плані жанрового змісту, і в плані принципів побудови оповіді.

У романі«Заповіт Оскара Уайльда» письменник вперше вдається до імітації стилю героя, наповнюючи свій твір різноманітними та влучними цитатами з його п'єс і листів. Твір насичений розповідями про життя О. Уайльда, його сучасників, друзів, документально зафіксованими судженнями, що створює прийом «багатоголосся», який надає розповіді особливого характеру: виникає ефект постійної корекції, аналізу висловлювань, дій, поведінки героя.

П. Акройд майстерно створив постмодерністську біографію, поєднавши одночасно особливості жанру біографії, автобіографії та щоденникову прозу, оскільки розповідь у творі ведеться від першої особи, а написаний він при цьому від третьої. Крім того, читач виявляється втягнутим у складну гру образів, авторських загадок, реального і вигаданого.

Іронія, гра з читачами, з сюжетом, місцями їдкість, подекуди наївне

самозамилування, – все це П. Акройду вдалося відтворити з почуттям міри, він, наче досвідчений живописець, створив надзвичайний витвір мистецтва, власну інтерпретацію, не виходячи за межі дозволеного.

Література

1.Акройд П. Завещание Оскара Уайльда [Електронний ресурс] / П.Акройд / пер. с англ. Мотылёв Л. Ю. – Москва, «Б. С. Г. – пресс», 2000. – 288 с. – Режим доступа : http://loveread.ec/view_global.php?id=23351

УДК 373.5.16

Н.М. Гречко, студентка 3 курсу,
В.І. Лухтура, студентка 3 курсу
(Бердянський державний
педагогічний університет)

СУЧАСНА РИТОРИКА ЯК ГУМАНІТАРНА ДИСЦИПЛІНА СЕРЕД КОМПЛЕКСІВ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

Аналіз сучасної наукової літератури засвідчує, що велика кількість фахівців (Т. Буяльська, Н. Бордовська, В. Іванова, О. Лебедєв, Т. Левіна, В. Ополєв, В. Половець та ін.) відносять до системи гуманітарних знання – царини осягнення людської природи, сфер, що мають відношення до суспільного буття й свідомості людини, – історичні, філософські, політологічні, культурологічні (у тому числі мистецтвознавчі), соціологічні, філологічні (мовознавчі, літературознавчі, соціальної комунікації), українознавчі, психолого-педагогічні, правознавчі (юридичні), економічні (у тому числі економічну географію) наукові дисципліни, опанування яких має спонукати до роздумів, самопізнання, осмислення наслідків людської діяльності, пошуків сенсу життя, надання надіндивідуального змісту життю й діяльності окремої особистості, причетності до високих цінностей, які надають смислу існуванню самої людини, цінностей, які творять і відроджують людину в певній принципово новій якості.

В. Абушенко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Ладиженська, О. Марченко, В. Мейзерський, С. Мінєєва, В. Нищета, М. Пентилюк, М. Препотенська, Ю. Рождественський, Г. Сагач, В. Тюпа, Г. Хазагеров, О. Чувакін, Ю. Чудінов, О. Юніна та ін. до царини гуманітарного знання відносять сучасну риторику, що вимагає детального обґрунтування.

А. Соколов розробив сучасну модель систематизації наук за онтологічними об'єктами їх дослідження [3, с. 222–223]. Автор виділив чотири таких об'єкти й відповідно чотири комплекси наукового знання: 1) природа, придатна для відчуття – природничі науки; 2) смисли, що осягаються умоглядно, абстрактно – узагальнювальні, умоглядні науки; 3) особистісний психологічний світ – людинознавчі науки; 4) соціальна реальність – суспільствознавчі науки. На думку науковця, зазначенні комплекси перетинаються один з одним, створюючи підкомплекси інтегральних стикових наук: біогуманітарні науки, культурознавчі науки, технічні науки.

Попри те, що в моделі систематизації наук А. Соколова не згадується риторика, В. Нищета в результаті спеціального дослідження довів, що риторика – це гуманітарна наука, навівши такі аргументи [2, с. 15–16]: 1) риторика органічно пов'язана із філософією, культурологією, соціологією, семіотикою, філософією культури, оскільки є загальнокультурним феноменом, засобом створення й функціонування культурних цінностей у соціумі й одночасно засобом врегулювання та реалізації суспільних відносин; 2) риторика є «наукою про дух», бо досліджує

принципи та правила організації мисленнєво-мовленнєвої діяльності людини як її життєпрояв, а також закони й закономірності впорядкування мовленнєвої поведінки особистості з метою організації ефективної й оптимальної міжсуб'єктної взаємодії; 3) опановуючи риторику, людина долучається до гуманітарного осягнення світу, тому що риторика цілком співвідноситься з принципами діалогізму й текстоцентризму (за М. Пентилюк і Ю. Рождественським); 4) риторика спрямовує ґрунтовно вивчати в процесі організації мовленнєвої діяльності індивідуальні етоси мовців, розробляє правила узгодження цих етосів з метою гармонізації й оптимізації міжособистісної взаємодії комунікантів у процесі спілкування, досліджує реалізацію смисложиттєвих орієнтацій суб'єктів мовленнєвої діяльності в пафосі мовленнєвої поведінки – отже, є наукою соціогуманітарного циклу; 5) відповідно до типології онтологічних об'єктів наукового дослідження риторика вивчає смисли, що осягаються умоглядно, абстрактно (зокрема, відображення моделей світу у свідомості комунікантів), особистісний психологічний світ (процеси пізнання об'єктів реальності, що знаходять своє світоглядне відображення у свідомості людини й виражаються у слові, мовленні), аспекти соціальної реальності (механізми оперування ідеями й розкриття в мовленні смислів і змісту в процесі соціально-комунікативної взаємодії); 6) риторика як міжнародний міждисциплінарний науковим напрям у царині гуманітарного знання завдяки своїй синкретичності, інтегративності об'єднує ідейно-смислові площини багатьох наук, оскільки, на переконання О. Марченко, риторика є синкретичною інтегративною гуманітарною дисципліною, якій «пошуки переконливості … забезпечили множинні зв'язки з різними напрямами гуманітарного знання, дозволили акумулювати в собі коло ідей багатьох наук» [1, с. 53].

Отже, риторика є гуманітарною наукою, «наукою про дух», що має потужний потенціал у гуманітарному просторі наукового пізнання, який полягає: у вивченні цією теоретико-прикладною дисципліною людини в процесі життєздійснення та життєтворчості, духовного світу особистості; у формулюванні законів і закономірностей впорядкування мовленнєвої поведінки особистості з метою організації ефективної й оптимальної міжсуб'єктної взаємодії; у дорученні людини, що опановує риторику, до гуманітарного осягнення світу через пізнання смислів діалогічності й текстоцентризму; у розробленні правил організації мовленнєвої діяльності як риторичної, що сприяє оптимізації соціальних відношень, предметної діяльності та спілкування.

Попри це, на жаль, нові навчальні плани фахової підготовки вчителів-словесників не передбачають опанування риторики й методики навчання риторики в школі, тому студенти позбавлені можливості осягнути способи й засоби організації риторичної діяльності та не долучаються до процесу формування риторичної компетентності, що, безумовно, є потребою часу.

Література

1. Марченко О. И. Риторика как явление культуры / О. И. Марченко // РАЦИО.ru. – 2010. – № 4. – С. 43–56.
2. Нищета В. А. Риторика в системі гуманітарних наук / Нищета В. А. // The scientific heritage. – Vol 1. – No 2 (2). – 2016. # Pedagogical sciences #. – P. 12–17.
3. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособ. / А. В. Соколов. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 461 с.

УДК 81'373.7

А. С. Денисова,
аспірантка
(Бердянський державний педагогічний університет)

УКРАЇНСЬКІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ВІДЧУТТІВ ЛЮДИНИ ІЗ БУДОВОЮ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ

Однією з провідних тенденцій розвитку лінгвістики XXI ст. є теоретичне осмислення мови як антропоцентричного феномена. Фразеологічні одиниці є одними з найактуальніших і найчастотніших об'єктів сучасних антропоцентричних досліджень. Це обумовлено тим, що найважливішим імпульсом під час їхнього творення є мовне середовище людської життєдіяльності. Тому актуальними у фразеології стають польові дослідження, що охоплюють найважливіші для людини понятійні зони – емоційні, інтелектуальні, фізичні, психічні, моральні та ін.

Метою нашого дослідження є аналіз фразеологічних одиниць на позначення відчуттів людини з точки зору їхніх структурно-граматичних моделей української мови.

Серед стійких фраз, організованих як складні речення, вагоме місце займають складнопідрядні речення – 60 %. Вони представлені конструкціями з різними типами підрядних частин: міри і ступеня (*так замерзло, що хоч тури гони* [2, с.68]*);* причини (*як хліба ні куска, то і в хаті тоска* [3, с.45]*;* порівняння (*посинів, як той пуп* [2, с.68])*;* умови (*як хочеш їсти, то пий воду* [1, с.62]*);* означальної *(така хата тепла, що спотієш дрижачи* [3, с.52]*);* з'ясувальної (*спасибі за полудень, що наївся та й голоден* [3, с.48]*).*

Складні безсполучникові речення, виокремлені в нашому дослідженні, не характеризуються широким різноманіттям структурних моделей. Усі зафіксовані одиниці поєднуються причиново-наслідковим типом зв'язку, наприклад: *Не спиться – хліб сниться* [3, с.47]; *аж шпари зайшли – такий мороз* [2, с.68]). Такі одиниці складаються з двох предикативних частин і не допускають свого поширення іншими частинами – 17,5 %.

Частка складносурядних речень є значно меншою – 12,5 % від усього загалу складних речень. Такі сполуки репрезентовані в нашому дослідженні поєднанням простих речень у складне за допомогою протиставних сполучників та (*їсти, та нічого* [1, с.57]*)* та а (*голод мучить, а нужда краде* [1, с.56]*; голодний поле перебіжить, а голий три* [2, с.68]).

Складні речення з різними типами зв'язку становлять 7 % від усіх складних речень. Зафіксовані речення поєднуються сурядно-підрядно-безсполучниковим типом зв'язку (*живеш, як у решеті: відки вітер не дме, то повна хата холоду* [1, с.25], [3, с.52]*),* безсполучниково-сурядним *(бідак живе обачно: раз на тиждень обідає, та й то не смачно* [3, с.48]*),* безсполучниково-підрядним *(нема що їсти, нема пити, нема й роду, щоб поговорити* [3, с.58]*).* Також виявлені фразеологізми-речення, де частини простого речення поєднані безсполучниковим типом зв'язку, а також частини складного речення поєднані також лише за допомогою інтонації (*не їв – зомлів, наївся – звалився* [2, с.58]).

Висновки. Проаналізувавши фразеологізми із будовою складного речення, нами виявлено, що найуживанішими є конструкції з підрядним типом зв'язку; менш поширені безсполучникові. Складносурядні речення становлять найменшу частку – 7 % від усього загалу фразеологічних одиниць зі структурою складного речення в українській мові.

Перспективним убачаємо подальше вивчення фразеологічних одиниць на позначення відчуттів людини в зіставному аспекті.

Література

1. Українські народні прислів'я та приказки / В. Бобкова, Й. Багмут, А. Багмут. – К. : Державне видавництво художньої літератури, 1963. – 793 с.
2. Українські народні прислів'я та приказки / упор. В. Бобкова, Ф. Лавров, М. Ліждвой та ін. – К. : Видавництво академії наук Української РСР. – 1955. – 445
3. Українські приказки, прислів'я і таке інше / укл. М. Номис ; упоряд., прим. та вступна ст. М. М. Пазяка. – К. : Либідь, 1993. – 768 с.

УДК 372.881.161.2:37.022

Н.В.Єрмак
аспірантка,
Бердянський державний
педагогічний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ НАСТУПНОСТІ І ПЕРСПЕКТИВНОСТІ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Мовній освіті сьогодні відводиться визначальна роль у формуванні діяльної, самодостатньої людини, що вміє логічно мислити. Саме мовна освіта, яка ґрунтується на таких загальнодидактичних принципах, як гуманізм, науковість, систематичність і послідовність, доступність, наступність і перспективність тощо, здатна забезпечити створення моделі повноцінної особистості. На думку М.Пентилюк, ,,навчання української мови передбачає підготовку цілком грамотної людини з відповідним рівнем комунікативної компетентності, що ґрунтується на системі знань про мову, її граматичну будову, людини, яка володіє словниковим запасом, нормами літературної мови й здатна вільно виражати свої думки й почуття в усній і писемній формах будь-якого стилю висловлювання. Це має бути мовна особистість з високим рівнем духовного та інтелектуального розвитку" [4, с. 49].

Наступність між різними ланками загальноосвітнього навчального закладу, між його окремими класами, класною й позакласною діяльністю – одна з умов успішного навчання української мови. Вона реалізується у відповідності до загальнодидактичних вимог щодо забезпечення у процесі навчання нормального переходу від простого до складного, опори під час вивчення наступного на попереднє, необхідності врахування логіки предмета. Порушення хоча би однієї з вимог, як засвідчує практика, досить негативно відбивається на навчанні учнів, роботі педагогів та й закладу загалом.

Перспективність, як і наступність, забезпечує системність, науковість, послідовність і міцність розвитку знань, умінь і навичок і визначає відбір змісту й методів навчання. На думку вчених (М.Вашуленко, О.Глазова, Н.Голуб, М.Львов, М.Пентилюк, К.Плиско, Л.Сугейко, Л.Чемоніна та інші), цей принцип передбачає встановлення зв'язку між матеріалом, що вивчається, і наступними темами, намічає перспективні лінії формування в учнів мовно-мовленнєвих знань і вмінь

У педагогічній літературі наступність розглядається не як просте збільшення, ускладнення організації навчальної діяльності учнів, а як безперервний процес переходу кількісних змін у якісні. Серед найважливіших ознак наступності науковці називають перспективність.

У лінгводидактиці цей принцип розглядається як важлива передумова успішного засвоєння школярами мовних явищ (М.Вашуленко, М.Львов, К.Плиско та ін.). К.Плиско зазначає, що цей принцип передбачає раціональне використання набутих раніше знань і навичок при вивченні нового мовного матеріалу і підготовку

до свідомого сприймання наступних тем [6, с. 39].

Забезпечення безперервної лінгвістичної підготовки учнів, глибоке засвоєння мовно-мовленнєвих норм з початкових класів сприятиме формуванню їхньої мовної компетенції, засвоєнню цілісної системи знань про мову, що стане необхідним підґрунтям для досконалого володіння нею. Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Державний стандарт базової і повної освіти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, концепція мовної освіти регламентують навчання української мови на всіх рівнях – від дошкільного етапу до вищої школи, орієнтують на дотримання принципу перспективності й наступності в навчанні. Вони стали своєрідними орієнтирами в реалізації неперервної мовної освіти і забезпечують ,,використання набутих раніше (опорних) знань і навичок під час вивчення мови на всіх етапах мовної освіти, встановлення зв'язку нового матеріалу з попереднім і підготовку до сприймання окремих тем курсу, орієнтацію учнів на перспективу навчання мови в наступних етапах мовної освіти" [5, с. 51].

Шкільний курс мовної освіти є кількаступеневим (початкова, основна, старша). Кожен ступінь характеризується специфікою залежно від статусу мови, мети й завдань курсу, комунікативних потреб, вікових особливостей учнів тощо. Опанування мови на різних етапах регулюється загальнодидактичними й лінгводидактичними принципами, які в тісному взаємозв'язку забезпечують ефективне засвоєння цього предмета й зумовлюють оптимальний вибір технологій навчання.

Наступність і перспективність – ось ті складові, які здебільшого визначають ефективність навчального процесу. Це дві сторони одного й того ж явища: наступність можлива при перспективності, вона є її природним утіленням, і навпаки: перспективність реалізується за умови наступності у процесі навчання.

Збереження наступності у процесі навчання української мови має виражатися:

а) у такому відборі матеріалу для вивчення, в якому би враховувався загальний розвиток школярів, їх підготовленість з предмета й конкретні знання, вміння й навички з окремих питань програми, доступність цього матеріалу для усвідомленого його засвоєння;

б) у такій побудові занять з української мови (з методичної точки зору), де б форми й методи роботи, прийоми, мовлення педагога, способи пояснення нового матеріалу не дуже різко (особливо на початку) відрізнялися від тих, до яких звикли діти в початковій школі, і забезпечували поступовий перехід до нових, складніших для учнів форм роботи.

Не менш важливе значення для дотримання прийомів дидактики має й перспективність, яка передбачає орієнтацію на досягнення кінцевого результату навчання. Перспективність, як і наступність, забезпечує системність, науковість, послідовність і міцність розвитку знань, умінь і навичок і визначає відбір змісту й методів навчання.

У процесі викладання української мови в основній школі зазначений принцип уважаємо фундаментальним, оскільки без опори на раніше засвоєний дітьми навчальний матеріал і вже сформовані вміння й навички, без їх проекції в майбутнє недоцільно вводити нові поняття, підвищувати рівень мовно-мовленнєвої компетенції. Урахування внутрішньопредметних зв'язків дозволяє орієнтуватися в розвитку компетенцій не тільки на попередній етап навчання, але й на ті знання, уміння, навички, що пов'язані з одиницею мови, яку вивчають в інших розділах курсу.

Отже, наступність виявляється в цілеспрямованому систематичному навчанні з поступовим розширенням та ускладненням нового матеріалу з урахуванням уже набутих знань, умінь і навичок учнів. З наступністю невіддільно пов'язана перспективність. Вона передбачає встановлення зв'язків між матеріалом, що вивчається, і розділами й темами, що будуть вивчатися, намічає проекцію у

формуванні мовних знань і вмінь не лише між початковою ланкою та 5-м класом, основною та старшою ланкою, а протягом усього навчання в загальноосвітньому та вищому навчальному закладі. Зазначений принцип здійснюється з урахуванням двох чинників: змісту та логіки науки про мову й закономірності процесу засвоєння знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божко О. П. Реалізація принципу перспективності й наступності у виробленні текстотвірних умінь (говоріння) учнів 5–9 класів на уроках української мови / Божко О.П. // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. – 2012. – № 7: Психолого – педагогічні науки. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/**Nzspp**_2012_7_20. – Назва з титул. екрану.

2. Глазова О.П. Наступність і перспективність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5-х класів загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / Глазова Олександра Павлівна; Ін-т педагогіки АПН України. – К. : [б. в.], 1999. – 18 с.

3. Мамчур Л. І. Реалізація принципу перспективності й наступності у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової та основної школи [Електронний ресурс] / Л. І. Мамчур // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – Ч. ІІІ. – 2011. – № 15 (226). – С. 18–24. – Режим доступу:

http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2011_15_3/4.pdf. – Назва з титул. екрану.

4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

5. Наумчук М. М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови: навч.-метод. посіб. – Тернопіль: Астон, 2008. – 132 с.

6. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови : навч. посіб. / Плиско К.М. – Х. : Основа, 1995. –240 с.

7.Чемоніна Л.В. Наступність і перспективність вивчення словотвору української мови в початкових і середніх класах загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.В. Чемоніна; Ін-т педагогіки АПН України. – К. : [б. в.], 2009. – 20 с.

УДК 81’373.7: [811.111+811.161.2](043.2)

А. Ю. Захарова,
студентка 1 курсу факультету фізичного виховання
Наук. керівник: О. А.Халабузар, к.пед.н., доцент (БДПУ)

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ПОНЯТТЯ «ІНТЕЛЕКТ» ФРАЗЕОЛОГІЧНИМИ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ НОВЕЛІ ЕНН РАЙС «МЕЙФЕЙРСЬКІ ВІДЬМИ»)

Актуальність розвідки поялгає у тому, що дослідження концептосфери інтелектуальної діяльності людини є предметом багатьох літературознавчих напрямів сучасності. На вагоме значення фразеологічних одиниць мови при дослідженні літературних творів вказують, зокрема, А. Вежбицька, Й. Дапчева, В. Старко та інші мовознавці. У фразеології багато національного, а національне – завжди своєрідне. Фразеологічна підсистема – це та ділянка мови, де концентрується уся її специфіка. **Об’ктом дослідження**є є ФО, що визначають інтелект людини в англійській та українській мовах. Предметом розвідки є вивчення структури та семантики ФО, що визначають інтелект людини на матеріалі новели Енн Райс

«Мейфейрські відьми». **Мета** даної роботи полягає у виявленні спільних та диференційних рис у організації певних фразеологізмів в англійському та українському варіантах новели Енн Райс «Мейфейрські відьми». Історія народу, звичаї, культура, цивілізація, література, навіть погода і спосіб харчування – знаходять відображення у фразеології. Фразеологізми, що характеризують людину за різними рисами характеру, представляють багатющий матеріал для вирішення багатьох актуальних та дискусійних проблем лінгвістики. Вони будуються за моделлю "людина + її характеристика", одночасно називаючи та характеризуючи людину. Оцінювальний компонент як частина конотативного макрокомпоненту пов'язаний з образною основою фразеологізмів. Даючи характеристику об'єктам реальної дійсності, суб'єкт практично завжди оцінює їх. З метою виявлення образних уявлень аналізується компонентний склад фразеологізмів на позначення інтелектуальної діяльності людини як в англійській, так і в українській мові.

Матеріалом для розвідки стали фразеологічні одиниці, витягнуті шляхом суцільної вибірки в англійському та українському варіантах новели Енн Райс «Мейфейрські відьми». У означеній новелі письменниці уякості відтворених язикових одиниць ФО завжди виступають структурним цілим, що складається з різних за своїми морфологічними властивостями слів, що перебувають між собою в різних синтаксичних відносинах. За структурою фразеологізми мов, що зіставляються, можна розділити на дві групи:1) ФО зі структурою речення; укр. *Бог розуму не давши*; англ. *know what one is about*; 2) ФО зі структурою словосполучення; укр. *позбутися клепки*; англ. *a wooden head*. Наприклад: англ.: w*isdom is the wealth of the wise* 'мудрість багатство розумної людину'; *all asses wag their ears* (посл.) 'дурням властивий глибокодумний вид, дурні люблять судити про те, у чому не розбираються'; *it beats me* 'я не можу цього осягтися, це вище мого розуміння'; *a fool's bolt is soon shot* (посл.) 'у дурня гроші довго не тримаються; дурень швидко упускає свої можливості'. ФО, що виражають інтелект людини та мають структуру складного речення, виявлені у новелі Енн Райс «Мейфейрські відьми».

В англійській мові продуктивність ФО даної структури значно вище, ніж в інших, порівн.: англ. *fools never know when they are well* (посл.) 'дурень не розуміє своєї вигоди; дурневі всі мало'; *every man is a fool sometimes and none at all times* (посл.) 'ніхто не буває дурнем завжди, а от зрідка – усякий'; *fools make feasts and wise men eat them* (посл.) 'дурні влаштовують бенкети, а розумні на них наїдаються', тобто розумні використовують дурнів; *a fool may throw a stone into a well which a hundred wise men cannot pull out* (посл.) 'дурень у воду камінь кине, десятеро розумних не витягнуться'. Серед ФО, що позначають інтеленкт слід виділити наступні найбільш типові структурні типи фразеологізмів, що представляють собою комбінації: дієслова й іменника; прикметника й іменника; дієслова, прийменника й іменника; дієслова, іменника, прийменника й іменника; прикметника, сполучника й іменника; іменника й прийменника; іменника й прийменниково-відмінкових форм іменника; прикметника, прийменника й іменника; дієслова, прикметника й іменника; дієслова, прикметника, прийменника й іменника. У якості **висновків,** можна зауважити, що чисельна перевага негативних ФО (дурість) над позитивними ФО (розум) у мовах, що зіставляються не випадковий факт. Для носіїв різних мов властиво вбачати й закріплювати у своїй мовленнєвій свідомості, у тому числі й через ФО, негативні сторони людського розуму. ФО з позитивною характеристикою (оцінкою) інтелекту людину підрозділяються на 4 семантичних підтипу: 1) ФО з компонентом «частина тіла людину»; 2) ФО з компонентами «розум, розум, кмітливість і т.д.»; 3) ФО-Зооніми; 4) «Предмети навколишнього світу».

ЛІТЕРАТУРА

1. Каменецкайте Н.Л. Синонимы в английской фразеологии. – М., 1971. –

367с.

2. Леонтьева Т. В. Интеллект человека в зеркале “растительных” метафор // Вопросы языкознания. 2006. –№ 5. – С. 57–77.

3. Редін П.О. Типи системних зв’язків фразеологічних одиниць у мові // Мовознавство. – 1994. – № 4-7. – С. 50-52.

УДК 8.81.812.81`38

Кайда Ірина Федорівна
(Маріупольський державний університет)

МОВНА ГРА, ЯК СТИЛІСТИЧНИЙ ПРИЙОМ

Інтерес до ігрового фактору є актуальним для багатьох наук, в першу чергу, для лінгвістики, семіотики, літературознавства, культурології, соціології, психології. У своїй роботі «Homo Ludens» Й. Хейзінга прийшов до висновку про загальність ігрового принципу в культурі, що поширюється на філософію, політику, мистецтво, право і всі інші сфери людської діяльності [5].

Автор терміну «мовна гра» – австрійський філософ Людвіг Вітгенштейн, основоположник двох етапів становлення аналітичної філософії XX століття – логічного і лінгвістичного. У сучасній науці поняття мовної гри отримало двояке тлумачення: широке, філософське (слідом за Л.Витгенштейном) і вузьке, власне лінгвістичне. Мовна гра – як форма лінгвокреативного мислення – пов'язана з експериментом над мовним знаком на основі різних прийомів його трансформації та інтерпретації: «В основі розуміння мовної гри лежить уявлення про неї як про процес спрямованого асоціативного впливу на адресата, що досягається за допомогою різних лінгвістичних механізмів»[3]. Багатоплановість мовної гри затрудняє її несуперечливе і вичерпне визначення.

Мають рацію ті дослідники, які вважають, що питання про нормативність залишає поле кодифікації, а поняття правильне / неправильне все частіше замінюють поняттям доречне / недоречне. Володіти мовою – це означає вміти практично реалізувати складний механізм, про складові якого навіть людина, що говорить часто не має поняття. Життя мови важко уявити собі без мовної гри. Лінгвісти вже давно роблять спроби пояснити механізм такої гри, щоб пояснити, на чому заснований ефект смішного, чим саме визначається те комічне, що нам до вподоби. Введення поняття мовної гри вирішальним чином вплинуло на подальшу філософську традицію. Основний поворот вчення Вітгенштейна відбувається в сторону прагматики, тобто слухача і реальної мовної ситуації, де мова є не тільки констатація фактів і не завжди висловлювання істини і брехні [2].

Ідея мовної гри припускає, що мова – явище в принципі нестатичне, що вона – подібна виконанню музики, сценічній дії, спортивним і іншим іграм – динамічна за своєю природою, живе лише в дії, в практиці комунікації.

Тлумачення значення знака як способу його вживання і принцип мовних ігор – аспекти по суті єдиної позиції. В основу поняття мовної гри покладена аналогія між поведінкою людей в іграх і в різних системах реального дійства, в які вплетена мова. Їх подібність вбачається, зокрема, в тому, що і там і тут передбачається заздалегідь вироблений комплекс правил, складових, скажімо, як би «статут» гри. Для мовної гри використовуються (хоча й не в рівній мірі) ресурси всіх мовних рівнів: фонетики, графіки, орфографії, морфології (іноді мовні форми обіграють і тим самим підкреслюють недоторканність слова (словоформи), словотвору (мовна гра може полягати, зокрема, в порушенні обмежень на утворення присвійних прикметників, в нестандартному використанні збільшувальних і зменшувальних суфіксів та ін.), синтаксису (деякі синтаксичні конструкції допускають двояке розуміння і це

дозволяє використовувати їх у мовній грі), стилістики (наприклад, комічне враження справляє використання спеціальної термінології – спортивної, військової, і т.п. при описі звичайних побутових ситуацій), прагматики (існують загальні закономірності спілкування, якими повинні керуватися всі ті, хто говорить, якою б мовою вони не говорили. Один з цих постулатів – постулат інформативності, порушення його веде до мовної гри. Інший постулат – постулат істинності або щирості. Його порушення також незвичне, а іноді може призвести до непорозуміння) [4].

Поширення цього феномену в мові призвело до її активного вивчення в когнітології і в лінгвістиці. Філософи і психологи вважають мовну гру одним з фундаментальних властивостей людської натури. Це вид діяльності, який не ставить якихось конкретних практичних цілей. Мета гри – зробити приємність людям, які приймають в ній участь. У сучасній літературі уявлення про мовні ігри відносяться до області мовного спілкування, а саме явище мовної гри розглядається як прикрашення мови, яке зазвичай носить характер гостроти, балагурства, каламбуру, жартів і т.д. [1].

Отже, як ми бачимо, феномен мовної гри набирає обертів у вивченні та дослідженні його в різних сучасних дискурсах, зокрема його місце в системі стилістичних засобів та прийомів. А саме сутність мовної гри, як стилістичного прийому визначається як здатність до комічного ефекту в ситуаціях, які цього не передбачають.

Література

1. Баранов А.Г. Когниотипичность текста. К проблеме уровней абстракции текстовой деятельности. Жанры речи / А.Г. Баранов. – Саратов, 1997. – 93 с.
2. Витгенштейн Л., Философские исследования / Л. Витгенштейн. – М., 1994. – 153 с.
3. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество / Т.А. Гридина. – Минск, 1987. – 94 с.
4. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры / В.З. Санников. – М., 1999. – 84 с.
5. Хейзинг Й. Homo ludens. Человек играющий / Й. Хейзинг.// Перев. с нидерл. – М.,1992. – 102 с.

УДК 821.111роман уайльда:176.4-055.3

М.М. Кальма,
студентка 22 групи, ФФСК
(БДПУ)

РОМАН ОСКАРА УАЙЛЬДА «ПОРТРЕТ ДОРІАНА ГРЕЯ» У СВІТЛІ КВІР-ТЕОРІЇ

На сьогоднішній день при вивченні поняття ґендеру зарубіжні та вітчизняні науковці приділяють особливу увагу дослідженням квір-теорії як нового етапу розвитку некласичної філософії другої половини ХХ ст. Тому **актуальність** розвідки зумовлена необхідністю вивчення та конкретизації понятійного апарату «квір-теорії» як нового напряму в літературознавстві.

Мета дослідження – проаналізувати роман «Оскара Уайльда» крізь призму квір-досліджень.

Науковці усього світу цікавляться цією темою, бо наразі вона є дуже популярною та актуальною у світлі останніх подій, що відбуваються у світі – рівні права чоловіків та жінок, одностатеві шлюби, відкритість у стосунках, демонстрація

цих стосунків без остраху бути засудженими чи покараними тощо. Тож методологічна база дослідження доволі широка. Серед вітчизняних дослідників варто назвати Д. Вершиніну, А. Гізуліну, О. Жеребкіну, А. Куровіцку, Н. Лібакову, О. Обухову, Л. Пагуліч, М. Стетюха, В. Суковату та інші. Більш широкий діапазон становлять зарубіжні дослідники, такі-як: Б. Адам, М. Амфра, Дж. Батлер, Л. Берлант, М. Ворнер, Е. Гросс, В. Депант, А. Джагозе, С. Джексон, Дж. Кенард, А. Річ, Ів Седжвік Косовскі, Т. Спарго, Тереза де Лауретіс, Л. Фіол-Маттата тощо.

З англійської мови слово «квір» (queer) перекладається як: 1) дивний, незвичайний; 2) підозрілий; 3) гомосексуальний; 4) захоплений (кимось), у захваті від (когось). На думку дослідниці Марти Амфри слово «квір» існувало ще до початку XIX століття, що позначало «осіб з нетрадиційною орієнтацією» [1], але науковці почали користуватися цим терміном у свої працях лише з кінця 80-х років XX століття.

Оскар Фінгал О'Флаерті Віллс Уайльд (1854-1900) – відомий англійський письменник, ірландець за походженням, автор поезій, казок, комедій, гостросюжетних новел, яскравий представник естетизму в історії світової літератури. Найвідомішим твором письменника є роман «Портрет Доріана Грея». Оскар Уайльд написав цей роман з метою пережити все те, що він ховав від самого себе у своїх думках. У своїй сповіді «De profundis» він зазначив: «*What the paradox was to me in the sphere of thought, perversity became to me in the sphere of passion. Desire, at the end, was a malady, or a madness, or both. I grew careless of the lives of others. I took pleasure where it pleased me, and passed on. I forgot that every little action of the common day makes or unmakes character, and that therefore what one has done in the secret chamber one has some day to cry aloud on the housetop. I ceased to be lord over myself. I was no longer the captain of my soul, and did not know it. I allowed pleasure to dominate me. I ended in horrible disgrace»* [3].

Оскар Уайльд не вважав одностатеве кохання злочином. Він вів подвійне життя (щасливий сім'янин по неділях і чуттєвий декадент в інші дні тижня), нестандартні захоплення розщеплювали його душу на дві частини. І тому єдиним вирішенням було написати твір, в якому все те, що раніше розглядалося як злочин, антиморальне таким припиняє бути.

Саме головний герой роману Доріан Грей і є уособленням у творі особистості автора. Введення у твір двох протилежних персонажів – Лорда Генрі та художника Бейсіла Холлуорда, наставників ДоріанаГрея, і є відображенням протиріч у душі Оскара Уайльда. З одного боку Лорд Генрі – духовний провокатор і спокусник ДоріанаГрея. Він вважає, що *«We are punished for our refusals. Every impulse that we strive to strangle broods in the mind and poisons us. The body sins once, and has done with its sin, for action is a mode of purification. Nothing remains then but the recollection of a pleasure, or the luxury of a regret. The only way to get rid of a temptation is to yield to it. Resist it, and your soul grows sick with longing for the things it has forbidden to itself, with desire for what its monstrous laws have made monstrous and unlawful. It has been said that the great events of the world take place in the brain. It is in the brain, and the brain only, that the great sins of the world take place also.»* [2].

А з іншого художник Бейсіл – людина з чистою душею, який засуджує прагматичне ставлення свого друга Лорда Генрі до світу і намагається відмовити Доріана Грея від злих думок і дій: *«Dorian! Dorian! don't talk like that. I have never had such a friend as you, and I shall never have such another. You are not jealous of material things, are you? – you who are finer than any of them!»* [2].

Отже, Оскар Уайльд започаткував нову літературу і толерантне ставлення до того, що раніше вважалося злочинним гріхом. Проаналізувавши роман Оскара Уайльда «Портрет Доріана Грея» крізь призму квір-теорії, можна зробити висновок, що такий підхід дає змогу якнайкраще зрозуміти сутність літературних творів такого

плану. Використання ґендерного підходу до літературознавчих досліджень дозволяє глибше вивчити сутність, проблематику, передумови і причини написання літературного твору.

Література

1. Umphrey M. The Trouble with Harry Thaw / M. Umphrey // Queer Studies. An Interdisciplinary Reader. Ed. by R. J. Corber and S. Valocci. – Blackwell Publishing Ltd, 2003. – P. 21–31.

2. Wilde O. The Picture of Dorian Gray. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.e-reading.club/book.php?book=71407

Wilde O. De profundis. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://ebooks.adelaide.edu.au/w/wilde/oscar/profundis/

УДК 378.147.227.

О. Г. Корбут
(Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»)

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИКОРИСТАННЯ ТАКСОНОМІЇ БЛУМА В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Однією з важливих навичок в нашому житті є критичне мислення, тому навчання студентів навичкам критичного мислення з використанням таксономії Блума є дуже важливим. Розглянемо чотири стратегії для навчання студентів критичному мисленню на заняттях з іноземної мови:

1. Використовуйте кожен рівень.
2. Використовуйте асинхронну співпрацю.
3. Дозвольте студентам приносити і використовувати їх власні медіа.
4. Використовуйте спіраль Блума.

А тепер розглянемо всі чотири стратегії більш детально. Вважається, що найнижчі рівні в таксономії Блума – знання, розуміння, використання – не є дуже важливими. Запам'ятовування, наприклад, часто визначається як змарнований час, який тільки заважає навчанню студентів і вказує на те, що викладачі не виконують свою роботу. Але насправді це не так, чим більше студент знає, тим більш плавно відбудеться процес його переходу від одного рівня до іншого. Запам'ятовування може зменшити когнітивне навантаження на студента, що дозволяє швидко згадати і використати потрібну інформацію. Інакше кажучи, чим більш «негайний доступ» студенти мають до інформації, тим більш природно вони можуть застосувати цю інформацію на вищих рівнях мислення.

Найвищий рівень класифікації Блума, «створення», вимагає від студентів використовування інноваційного мислення. В більшості випадків, на заняттях в аудиторії, студенти з різним рівнем знань повинні працювати разом, виконувати вправи, складати діалоги. Таким чином, студенти з більш високим рівнем знань втрачають мотивацію, на занятті їм не цікаво. Для вирішення цієї проблеми один з варіантів полягає в використанні цифрових технологій для асинхронної спільної роботи з використанням додатків, соціальних медіа, або цифрові спільноти. Кожен студент може отримати доступ до навчального матеріалу і опрацювати його в залежності від свого рівня знань. в своєму власному темпі. Цей метод може бути особливо ефективним для навчання інтровертів, яким важко працювати під тиском великої групи на занятті.

Використання студентами на заняттях в аудиторії їх власних медіа засобів сприяє навчанню і дозволяє виконувати складні завдання на верхніх рівнях Блума

більш якісно і ефективно.

Використання спіралі Блума – це процес запуску навчання, починаючи з низьких рівнів і поступово збільшуючи рівень мислення студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bloom's Taxonomy of Educational Objectives [Electronic resource] – Retrieved from: http://teaching.uncc.edu/learning-resources/articles-books/best-practice/goals-objectives/blooms-educational-objectives
2. Critical Thinking in Everyday Life: 9 Strategies. [Electronic resource] – Retrieved from: http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-in-everyday-life-9-strategies/512
3. Critical Thinking Techniques. [Electronic resource] – Retrieved from: http://iteslj.org/Techniques/Halvorsen-Critical Thinking.html
4. How to teach all students to think critically [Electronic resource] – Retrieved from: http://the conversation.com/how-to-teach-all-students-to-think-critically-35331

УДК 821.161.1.1:7.038.6

Костромицкий Р.И.,
кандидат филологических наук,
доцент (БГПУ)

СПЕЦИФИКА ПОСТМОДЕРНИЗМА В.ПЕЛЕВИНА

Постмодернизм – сложное, противоречивое и уникальное явление культуры, демонстрирующее специфику мироощущения и состояние сознания современного индивида, отличающееся отсутствием целостной системы ценностей. Различные аспекты русского постмодернизма исследованы в фундаментальных работах Н. Бедзир, М. Берга, Вяч. Курицына, М. Липовецкого, А. Мережинской, Г. Нефагиной, И. Скоропановой, М. Эпштейна и др.

Актуальными проблемами изучения литературного постмодернизма на сегодняшний день являются: размытость границ определения этого понятия, обозначение основных направлений его исследования в современном литературоведении, исследование истоков постмодернистской теории, рассмотрение типологии и периодизации, определение места этого феномена в национальных литературах, исследование перспектив развития постмодернизма в условиях кризиса («поздний постмодернизм») и т.д.

Важным вектором исследования постмодернизма, который необходим для создания его теоретической модели, является анализ текстов писателей-постмодернистов, демонстрирующих специфику модификаций стиля.

Произведения В. Пелевина, опубликованные в 2000-е годы (в частности роман «Священная книга оборотня» и прозаический цикл «ДПП (нн)»), демонстрируют тенденции «позднего постмодернизма» на уровне модели мира и модели героя. В романе «Священная книга оборотня» Российское государство представлено как модель человечества, которое оказалось в ситуации кризиса. В тексте получили воплощение постмодернистские принципы создания картины мира, идеи отрицания прогресса и телеологичности в развитии человеческой культуры, которые выражены посредством изображения процессов, происходящих в России рубежа XX–XXI веков. С этой целью писатель модифицирует древний символ Уробороса (змея, которая кусает свой хвост), воплощающий представления о цикличности и повторяемости. Вместо змеи автор использует символический образ крысы. В романе возникает модель российского государства – крысы, зацикленной на самообслуживании и

потреблении. Особое наполнение в романе получает шекспировская формула «мир – театр».

Театральность мира в интерпретации писателя заключается в том, что человеческая жизнь со всеми ее перипетиями и коллизиями предстает в виде пьесы, которая с завидным постоянством и однообразием разыгрывается из поколения в поколение.

В. Пелевин акцентирует внимание на актуальных для российского общества социальных проблем (взяточничество, стремление к обогащению, доминирование ложных идеалов массовой культуры и т.д.), которые оказывают негативное влияние на сферу духовности. Изображая государство, которое отличается только негативными характеристиками, гиперболизируя острые социальные проблемы, В. Пелевин апофатически демонстрирует необходимость создания ценностной шкалы, построенной на общечеловеческих принципах (патриотизма, любви, веры). Именно с этой целью В. Пелевин использует фольклорный образ Пестрой коровы как символа жертвенности предков, отдавших свою жизнь за счастливое будущее потомков.

Итак, в картине мира романа «Священная книга оборотня» акцентированы полярные начала: отсутствие духовности, накопительство (символика «нефтекачки») и жертвенность как проявление высшей степени самоотдачи (символика фольклорного образа). Проблема нравственной ответственности акцентирована писателем благодаря интертекстуальным связям с романом Ф. Достоевского «Бесы».

В центральном произведении цикла «ДПП (нн)» – романе «Числа» – модель мира соотносится с хаосом действительности, которая оказывает губительное воздействие на сознание героя. В романе «Числа» идеей, опираясь на которую главный герой Степа пытается систематизировать мир, является числовая теория, согласно которой действительность оказывается под влиянием полярных сил, находящихся под покровительством чисел. Числовая теория для героя оборачивается своеобразной «ловушкой» сознания – доминантой мышления, через призму которой происходит упорядочивание мира.

В. Пелевин исследует проблему духовного вакуума, который характерен для внутреннего мира современника. Этот вакуум герой пытается заполнить ценностями сомнительной природы: образами массовой культуры, различными числовыми и гадательными системами. Писатель демонстрирует, что такой подход не позволяет герою выйти за пределы обыденности, как это произошло с героями «Священной книги оборотня», а лишь способствует поддержанию бесперспективной цикличности (цикличность является основой модели мира и в романе «Числа»). Своеобразной интенцией к центрированию в «Числах» является использование писателем стратегий инициации, в результате которых главный герой проходит определенные этапы своего становления. Однако отсутствие у героя четко осознанной цели инициации приводит к тому, что Степа в конце романа оказывается лишь на пороге нового этапа жизни, а не постигает необходимые для освобождения метафизические знания.

Итак, в романе «Числа» основной упор В. Пелевин делает не на моделировании хаоса действительности, а на проблеме поиска личностью принципов, на основании которых можно структурировать раздробленный мир, что является важной тенденцией «позднего» постмодернизма.

В произведениях В. Пелевина «Числа», «Священная книга оборотня», «Шлем ужаса», как и в большинстве текстов «позднего» постмодернизма, постмодернистский художественный код (Д. Фоккема), представленный системой знаков, претерпевает трансформации. Писатель наиболее часто использует знаки «лабиринт», «путешествие (без цели)», «реклама», «телевидение», изменяя их семантику. Постмодернистский код в романах писателя используется в

модифицированном виде для реализации различных целей: создания модели мира, изображения внутреннего мира личности, раскрытия злободневной социальной и нравственно-философской проблематики. В прозе В. Пелевина наиболее ярко реализован знак «лабиринт», который соотносится с пространством человеческого сознания и противопоставляется ризоматичному постмодернистскому лабиринту (символ безысходности).

В. Пелевин при написании своих постмодернистских текстов использует возможности, приемы и стратегии массовой литературы. Прием двойного кодирования позволяет писателю создать глубокие по проблематике тексты и привлечь внимание широкой читательской аудитории к актуальным вопросам современности. Автор активно привлекает современные PR-технологии.

На страницах своих текстов писатель вступает в полемику с литературной критикой, отстаивая свое право на независимость творчества.

Таким образом, в текстах В. Пелевина отразились следующие тенденции «позднего постмодернизма»: поиск принципов центрации и целостности на уровне модели героя и мира, трансформация постмодернистского кода, которая связана с необходимостью личностной и государственной самоидентификации в ситуации кризиса, ироническое обыгрывание несостоятельных постмодернистских стратегий, принципов, идей, терминов, использование возможностей массовой литературы для решения сложных философских задач. Проза писателя рельефно выделяется на фоне русской постмодернистской литературы благодаря своей ярко выраженной интертекстуалности, виртуальной проблематике, приверженности В. Пелевина к анализу особенностей человеческого мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пелевин В. О. Священная книга оборотня : [роман] / Виктор Пелевин. – М. : Изд-во Эксмо, 2004. – 384 с.

2. Пестерев В. А. Постмодернизм и поэтика романа: Историко-литературные и теоретические аспекты : учеб.-метод. пособ. / В. А. Пестерев. – Волгоград : Издательство волгоградского государственного университета, 2001. – 40 с.

3. Пелевин В. О. Диалектика Переходного Периода из Ниоткуда в Никуда : [избранные произведения] / Виктор Пелевин. – М. : Изд-во Эксмо, 2004. – 384 с.

UDC: 372.881.111.1

A. L. Kotkovets
(National technical university of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic institute")

TEACHING CRITICAL THINKING USING SIMULATIONS IN THE EFL CLASSROOM

Student-centred learning approach, recognised and applied by educators nowadays worldwide, mean that students get more responsibility for their studying progress and teachers are to provide all necessary facilities for this progress to take place. Such instruction also promotes students' independence and lifelong learning readiness which are inevitably connected with critical thinking skills. Though such skills are obviously vital for students' successful employment and competitiveness, teaching critical thinking in universities is paid little attention if any. Teaching students to think critically while learning English as a foreign language (EFL) would make a valuable contribution to their development. There are numerous methods that can be used for the purpose, the application of simulations being one of them.

Critical thinking is not a new notion, however since this concept is complex, there are various definitions of it. Critical thinking can be defined as reflective thinking aimed at making one's decision on what to believe or do [2, p. 45]. It may also be regarded as a mental habit which fosters reflection, and helps one to improve the abilities to analyse, criticise, hold to ideas and make conclusions [3, p. 6]. In simple terms it is the ability to think clearly and objectively, considering every aspect of situation, in order to find the best solution to the problem. Such skill is what every person needs to cope with life situations and make right decisions. Critical thinking is not something that can be learned by passive contemplation like when attending a lecture. It certainly demands practice. Simulations are activities that involve students in a modelled real-life situation, usually the job-related one, where the participants obtain certain roles and are supposed to solve a specific problem or make a decision. The characteristic features of simulations, as M. Gredler states, are: an adequate model of the complex real-world situation with which the student interacts; a defined role for each participant, with responsibilities and constraints; a data-rich environment that permits students to execute a range of strategies; feedback for participant actions in the form of changes in the problem or situation [1, p. 571].They comprise of several stages during which the students, being involved in the purposeful communication, prepare, create and act out dialogues, and discuss the results. Simulations enable the students to obtain valuable experience of problem-solving and decision-making in safe environment. Since students realise that they are responsible for the outcome of the activity, they have to carefully consider every aspect, all pros and cons of the case in order to make adequate conclusions and come up with the best solution. This makes students apply and develop their critical thinking skills. As the communication process takes place in English, students keep training their language skills as well. Simulation therefore is an effective tool that can be used in the EFL classroom in order to enhance students' language, communication and critical thinking skills.

References

1. Gredler M. E. Games and simulations and their relationship to learning/ M. E. Gredler// Handbook of Research on Educational Communications and Technology/ D. H. Jonassen (Ed.). – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – P. 571-582.

2. Ennis R. H. Critical thinking / R. H. Ennis. – New Jersey: Prentice Hall, 1996. – 425 p.

3. Qing X. Fostering Critical Thinking Competence in EFL Classroom / XU Qing // Studies in Literature and Language. – 2013. – Vol.7 No1. – P. 6-9.

УДК- 81'1

Кузьменко Юлія
(НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського»)

СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ВНУТРІШНЬОГАЛУЗЕВИХ ТЕРМІНІВ

Переклад – це точна передача терміна однієї мови засобами іншої мови зі збереженням змісту та стилю. Необхідно не лише вміти знаходити влучні еквіваленти в мові перекладу, а також брати до уваги стилістичні та граматичні чинники. Для перекладу внутрішньоналузевих термінів використовуються такі трансформації: Транскодування, калькування, експлікація, додавання та вилучення слова, генералізація, конкретизація, переставлення, а також передача слова за допомогою еквіваленту. Розглянемо кожен тип окремо та проілюструємо прикладами.

Транскодування – спосіб перекладу, коли звукова та графічна форма слова

вихідної мови передається засобами абетки мови перекладу [1 с. 44]. Наприклад: *consortium* – консорціум, *embargo* – ембарго.

Калькування – спосіб перекладу відбувається передача не звукового, а комбінаторного складу слова, тобто складові частини слова (морфеми) чи фрази (лексеми) передаються відповідними елементами мови перекладу. Сутність калькування полягає в утворенні нового слова чи стійкого словосполучення в мові-перекладу, що повністю копіює структуру лексичної одиниці мови-оригіналу. Досить часто транскрибування та калькування використовується одночасно: *petrodollar* – нафтодолар [1 с. 45].

Прийом калькування застосовують при перекладі складних за структурою термінів. Наприклад: *advertising service* – рекламна послуга; *bonus sale* – преміальний продаж; *basic terms of delivery* – базові умови поставки.

Додавання слова – це вид трансформації, при якому в перекладі використовуються додаткові лексичні одиниці для передачі імпліцитних елементів змісту оригіналу. Часто цей прийом застосовується при перекладі для запобігання викревлення змісту у млві перекладу [2, с. 93]. Наприклад: *liability* – боргове зобов'язання; *material production* – матеріальна підготовка виробництва.

Вилучення слова – це вид трансформації, прямо протележний додаванню слова. При перекладі і подальшій редакторській корекції до цього виду трансформації частіше всього звертаються, коли певна лексична одиниця є семаетично надлишковою, тобто виражає значення, яке може бути зрозумілим з контексту. До подібної трансформації відноситься усунення так званиї «парних синонімів». [2, с. 93]. Наприклад: *extra charge* – націнка; *ready money* – готівка.

Експлікація чи описовий метод (від лат. explicatio – роз'яснення) – це лексико-граматична трансформація, при якій лексична одиниця мови-оригіналу замінюється словосполученням, яке дає пояснення або визначення даної одиниці. Експлікація є надзвичайно продуктивним способом перекладу технічних та природничих термінів, оскільки через бурхливий розвиток сфери науки та техніки, багатьом термінам необхідно своєчасно знайти свої еквіваленти і закріпитися в мові перекладу. За допомогою експлікації перекладають однокомпонентні та багатокомпонентні термінологічні словосполучення як, наприклад, *anaerobic bacteria* – організм, що здатен жити без атмосферного кисню, за рахунок так званого анаеробного дихання; *anticodon* – триплет нуклеотидів (часто модифікований), що входить до складу антикодонної петлі транспортної РНК.

Переставлення – це зміна розташування мовних елементів у тексті перекладу в порівнянні з текстом оригіналу. Найбільш звичайний випадок в процесі перекладу – це щміна порядку слів і словосполучень у структурі речення [2, с. 101]. В англійській мові порядок розташування членів речення продиктований правилами синтаксису: суб'єкт – предикат – об'єкт – обставина місці – обставина часу. В українській мові «нове» за значенням слово, що вперше використовується в даному речені, займає останнє місце.

Наприклад: *gene expressing profiling* – профілювання експресії гена; *Golgi complex* – комплекс Гольжі.

Головним прийомом перекладу термінів є переклад за допомогою лексичного еквіваленту. До інших прийомів перекладу, що використовуються при перекладі міжгалузевих та внутрішньогалузевих термінів належать: конкретизація, генералізація.

Еквівалентний переклад – значення англійського слова повністю відповідає значенню одного українського слова. Цей вид перекладу досить поширений при перекладі англійських комп'ютерних термінів, хоча в українській мові існує не надто велика кількість слів-відповідників у цій галузі. Наведемо приклади еквівалентного перекладу: *husk* – лушпиння; *pollen* – пилок. Цей вид перекладу є дуже

розповсюдженним в сучасному перекладознавстві. Перед перекладачем стохть важливе завдання не лише вибрати один із прийомів перекладу, а також найточніше передати його значення.

Генералізація – це перекладацька трансформація, використовуючи яку перекладач замінює поняття з більш обмеженим об'ємом та більш складним значенням, яке міститься в слові чи словосполученні вихідного тексту, поняттям з більш широким об'ємом, але з простішим та менш конкретним значенням.Таким чином, генералізація зазвичай передбачає мешу кількість елементів при перекладі, тобто втрату. Наприклад, *cheque payable to a named person* – іменний чек.

Конкретизація – це перекладацька трансформація, в ході якої перекладач замінює поняття з більш широким об'ємом та простішим значенням, яке міститься в слові чи словосполученні вихідного тексту, поняттям з більш обмеженим об'ємом, але складним, більш конкретним значенням. Наприклад:

to explore – досліджувати місцевість (порівн. to explore the environment);

to investigate – досліджувати ринок (порівн. to investigate the market);

to research into – досліджувати явище в класичній літературі (порівн. To research into the classical literature) [1, с. 45- 46].

Отже, під перекладацькими трансформаціями ми розуміємо зміни елементів мови оригіналу для адекватного відтворення семантичних, стилістичних і прагматичних характеристик. Питання перекладацьких трансформацій хвилює мовознавців впродовж тривалого часу. Для перекладу фахових термінів найхарактернішими є лексичні та лексико-граматичні перекладацькі трансформації, граматичні трансформації зустрічаються не так часто. Можна зробити висновок, що відсутність відповідника можна компенсувати за допомогою таких засобів: еквіваленту, транскодування, калькування, експлікації, додавання чи вилучення слова, генералізації та конкретизації.

Список використаної літератури:

1. Білозерська Л. П. Термінологія та переклад: навч. посібник для студ. філол. напряму підготовки / Л. П. Білозерська, Н. В. Возненко, С.В. Радецька. – Вінниця: Нова книга, 2013. – 232 с.

2. Пумпянский А.Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы: Лексика, граматика, фонетика, упражнения / А.Л. Пумпянский. – Мн.:ООО «Попурри», 2005. – 608 с.

UDC 81'276.5:378.18 (73)(043.2)

A.P. Lisohor
(Berdiansk State Teacher Training College)

ON PECULIARITIES OF AMERICAN YOUTH STUDENT SLANG

The problem of studying slang was tackled by such scholars as Balabin V.V., Halperyn I.R., Makovskyi M.M., G.L. Menken, E. Partridge, Potiatynnyk U.O, R. Spears and others. Nevertheless, until now, there is neither a clear definition of the term *slang* nor well-grounded conclusions on its role in literature [2; 5]. So far, very little attention has been paid to slang as a translation problem which determines the topicality of our study.

It is the purpose of this research to analyze characteristic features of the American youth student slang. Thus, the object of the research is American and Ukrainian youth student slang, and the subject — stylistic features and ways of translation of slang units from English into Ukrainian in J. D. Salinger's novel *The Catcher in the Rye*.

The methods of this research are the following: descriptive and analytical, as well as synthesis, transformation and contextual analysis.

Slang covers virtually all areas of our lives, describes all the situations as it comes into being as a result of the narrator's emotional attitude to the subject of conversation. Slang means the process of constant derivation, which is based on the principle of a lingual game. It is the comic, game effect that is often the real essence of a slang text. In order to be extraordinary, it is important for a narrator not just to 'say' something but 'how to say' it.

Slang is a living organism that is in the process of constant change and renewal. It constantly borrows units from jargons and other subsystems of the English language, and it becomes the supplier of words for informal conversational speech. For our analysis we chose the slang of the 50s in the 20th century, basing our study on the material of J. D. Salinger's novel *The Catcher in the Rye*.

Holden Caulfield, the main protagonist of the novel, speaks student jargon. He constantly uses vulgarisms and does not select refined words. This allows us not only to see deeper down the portrait of the narrator but to characterize his thoughts and actions by linguistic means too.

The versatility that gives us an idea of the lingual features of the whole generation of that time is inherent in the language style of the novel that seems to be so individual and unique.

Holden and other characters' language is rich in slang expressions, phonetic deviation from the standard (for example, loss of final *g*), which is highlighted by the specific spelling (*callin', comin', hurtin', roughin'*), and simplification of unaccented *them* (*cut 'em, for 'em, got 'em, tell 'em* etc.).

Holden constantly uses filler words and phrases (pause fillers) such as *and all* (and so on, and so forth). For example: *how my parents were occupied and all; they're nice and all; he's my brother and all; that was in the Revolutionary War and all; it was December and all; right in the pocket and all; I read a lot of classical books, like The Return of the Native and all; war books and mysteries and all; it's pretty good book and all,* etc.

The use of slang expressions such as *to shoot the bull* (to pass time talking lightly; to boast or exaggerate)*, to chew the rag* (to argue over a point; to talk idly, to gossip)*, to chew the fat* (to chat in a leisurely and prolonged way)*, to shoot the crap* (to play a game of pool or the dice game called craps)*, to shoot the breeze* (to have a casual conversation)*, to give somebody a buzz* (to call somebody on the telephone); *damn near* (instead of *almost*): *I damn near broke my knee* (I almost broke my knee), etc. often pose difficulties for translators.

In translations of American literature of the 20th century there was a tendency to adequately do justice to the original slang, which was widely introduced into the text of many American authors, including J. D. Salinger. The translation of slang words and phrases often presents difficulties because the matter of slang notion remains an open question. Having analysed a number of stylistically marked lexical units in the novel and the ways of their translation into the Ukrainian language, we can come to the conclusion that every language has its own specific methods of conveyance of emotional meanings that originate from common psychological reactions of people, and the translator (Oleksii Lohvynenko) did justice to the original.

References

1. Балабін В. В. Сучасний американський військовий сленг як проблема перекладу : монографія / В. В. Балабін. – К. : Логос, 2002. – 313 с.

2. Гальперин И. Р. О термине сленг / И. Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1956. – № 6. – С.104-107.

3. Потятинник У. О. Соціолінгвістичні та прагмастилістичні аспекти функціонування сленгової лексики (на матеріалах періодики США) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / У. О. Потятинник. – Львів, 2003. – 246 с.

УДК 811.111'36

Е. С. Літвінова
(Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради)

РІЗНИЦЯ У ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЯХ БРИТАНСЬКОЇ ТА АМЕРИКАНСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У багатьох країнах англійська мова використовується як рідна чи як друга мова. Тому існує багато варіацій цієї мови. Наше дослідження присвячено двом версіям англійської, які використовуються найчастіше, – британської та американської англійської. Перш, ніж ми розглянемо деякі відмінності між двома основними типами англійської мови, хотілося б підкресити, що ці зміни не можна вважати значними, а з тривалою інтернаціоналізацією сучасного світу вони стають дедалі не помітнішими. Невеликі відмінності, що існують між англійською і американською англійською мовою, більше сприяють їх збагаченню, аніж навпаки. Цим обумовлений вибір теми та її актуальність [4, с. 116-117].

Дослідженням цього питання займалися Г. Б. Антрушина, Д. А. Швейцер, Джон Альгео, В. Д. Аракін, Л. М. Борисова, Н. М. Булавін та інші.

Мета роботи: дослідити граматичні відмінності між британською та американською англійською мовою; показати цю різницю на практиці.

Британська англійська має тенденцію зберігати написання багатьох слів французького походження (address, paralyse, orange, decadence, engineer), в той час як американці намагаються писати ближче до того, як вони вимовляють слова [3, с. 245].

Суттєво відрізняються правила використання прийменників [1, с. 98-99]. Наведемо декілька прикладів: *What were you doing **at** the last weekend? (BrE); What were you doing **on** the last weekend (AmE); Are you going to be with your parents **at** Christmas? (BrE); Are you going to be with your parents **on** Christmas? (AmE).*

Слід звернути увагу на різницю між використанням іменників, а саме – збірних. В американській англійській мові збірні іменники зазвичай позначають однину. Наприклад: *The staff of that restaurant is very friendly; The new music bend arrives today*. Але в британському варіанті збірні іменники можуть використовуватися як в однині, так і в множині. Наприклад: *The football team is/are playing now*.

Однією з найсуттєвіших відмінностей є схильність американців використовувати простий минулий час (Past Simple) замість теперішнього доконаного часу (Present Perfect), що використовується британцями [5, с. 135]. Наприклад: *I saw John with his new wife (AmE); I have seen John with his new wife (BrE); I bought some flowers for your mother (AmE); I have brought some flowers for your mother (BrE).*

Ще однією граматичною відмінністю є використання різних модальних дієслів в однакових ситуаціях. Наприклад, *shall,* використання якого є характерним для британців. Для американців природно використовувати *should. Shall we go now?(BrE); Should we go now?(AmE); Shall I close the window?(BrE); Should I close the window?(AmE).*

Також для британців характерно використовувати форму минулого часу *got,* а той час як американці використовують *gotta,* хоча ця форма і вважається застарілою [6].

Також слід розглянути таку відмінність британської та американської англійської мови як різні закінчення дієслів у формі минулого часу. Для британської англійської характерно закінчення –t, в той час як для американської англійської – закінчення –ed. Наприклад: *dreamt, burnt, learnt (BrE); dreamed, burned, learned (AmE)* [2, с. 25].

Отже, існують різні відмінності у граматиці британської та американської англійської мови, але називати їх суттєвими недоцільно. Подальшого дослідження потребує практика вживання вищезазначених випадків у різних стилях мовлення.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бархударов Л. С., Штелинг Д. А. Грамматика английского языка / С. Л. Бархударов, А. Д. Штелинг. – М., 1995. – 422 с.
2. Шпак В. К. English for everyday communication / К. В. Шпак. – К.: Вища школа, 2001. – 64 с.
3. Algeo John. British or American English? / John Algeo. – New York, 2006. – 348 с.
4. Foley Mark. Distinction English for advanced learners. / Mark Foley. – London, 1995. – 320 с.
5. Rohdenburg Gьnter, Schlьter Julia. One Language, Two Grammars? / Gьnter Rohdenburg, Julia Schlьter. – New York, 2009. – 461 с.
6. British vs. American English [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://www.grammarcheck.net/british-vs-american-english/ – Назва з екрану.

УДК 81`36

Людоговська О.М.,
Соколова В.В.,
студентки 311-ан групи
(Харківська гуманітарно-педагогічна академія
Харківської обласної ради Харківської області)

ВИКОРИСТАННЯ ФРАЗОВИХ ДІЄСЛІВ У АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Безліч дієслів сучасної англійської мови змінюють відтінки сенсу в залежності від того, з якими частками вони вживаються. Але іноді ми маємо справу з такими поєднаннями, в яких дієслово з часткою набуває нове значення – абсолютно відмінне за змістом від сенсу самого дієслова. Такі стійкі поєднання називаються фразовими дієсловами, або багатослівними дієсловами.

Актуальність даної роботи пов'язана з тим, що число сполучень, одним з компонентів яких є дієслово (фразові дієслова), досить велике в сучасній англійській мові. Зростає й частота їх використання, що свідчить про релевантність обраної теми.

Метою дослідження є аналіз специфіки функціонування фразових дієслів в англійській мові, а також виділення їх характерних ознак.

Вивченням особливостей фразових дієслів займалося безліч філологів і науковців, наприклад Л. Крисін, Л. Крисін, Е.Роберт, А. Смирницький, Г.Тарст, Г. Чернов, Г. Шатков та інші.

Характерною особливістю фразових дієслів є ідіоматичність, яка полягає в неможливості вивести значення дієслова із окремих значень складових. Тобто, такі дієслова «поводяться» як фрази або стійкі вирази [1, с. 43].

Про складність цього явища свідчить той факт, що в науковій літературі не існує єдиної назви для позначення дієслів даної категорії. Крім терміна фразові дієслова використовуються такі, як дієслівна фраза (verb phrase), складне дієслово (compound verb), поєднання «дієслово-прислівник» (verb-adverb combination), конструкція «дієслово-частка» (verb-particle construction): поняття частка (particle) включає в себе, прийменник та прислівник; двочастинне дієслово (two-part word / verb) та тричастинне дієслово (three-part word / verb), багатослівне дієслово «multi-word verb» і деякі інші [3, с. 37].

Різні назви відображають різні точки зору щодо поняття фразове дієслово, однак багато дослідників виділяють *ряд характерних критеріїв*:

– фразові дієслова – це стійкі (ідіоматичні) поєднання дієслова й прислівника/прийменника (або з обома одночасно) зі значеннями, які не можна вивести зі складових;

– фразові дієслова можуть вживатися як в прямому (про значення дієслова можна здогадатися з його компонентів), так і переносному значенні (завжди ідіоматичне);

– разом з буквальним і фігуральним значенням фразові дієслова можуть мати цілий ряд контекстуальних значень;

– фразові дієслова можуть утворювати пасивні конструкції;

– від певних фразових дієслів можуть утворюватися іменники.

Фразовим дієсловом може бути поєднання:

1. Дієслово + прийменник (*look after*)
2. Дієслово + прислівник (*bring forward*)
3. Дієслово + прислівник + прийменник (*get through to*)

Межі використання фразових дієслів дуже розмиті, що пояснюється використанням у різних ситуаціях і стилях. Найширше їх вживання спостерігається у розмовній мові, наприклад фільмах, романах, гумористичних замальовках і т.д. Це пояснюється стислістю, виразністю й емоційністю. Однак фразові дієслова широко використовуються не тільки в розмовній англійській мові [2, с. 376].

Багато з них стали невід'ємною частиною мови публіцистики, юриспруденції й економіки. Адже з плином часу багато фразових дієслів змінили «своє обличчя», тобто перейшли з одного стилістичного пласта в інший, знайшли нові значення та втратили старі, причому деякі отримали більш часте вживання, ніж «прості» дієслова, які є їхніми синонімами.

З іншого боку, багато дослідників застерігають тих, хто вивчає англійську мову від нерозбірливого використання, оскільки деякі з них можуть бути дуже експресивними й навіть жаргонними (вульгарними) [4, с. 132].

Залежно від того, що береться за основу класифікації, виділяються наступні критерії: полікомпонентну (багатослівність), значення післялогів, значення дієслова, критерій розмежованості. Одне і те ж базове дієслово може утворювати в поєднанні з різними післялогами різні фразові дієслова.

Найбільш поширеними післялогами є: *back, down, off, on, out, over, up*. Вони з'єднуються з базовими дієсловами в поєднання, значення яких іноді ідіоматичні, а інколи безпосередньо складаються зі значень частин [5, с. 66].

- *І. Анічков розрізняє 5 розрядів таких поєднань, в яких післялог:*

1) має своє первинне конкретно-просторове значення: go in, come out, take away;

2) має абстрактне похідне значення, зв'язок якого з первинним відчувається: *come in = find a place; bring out = expose; pull through = recover*;

3) тільки підкреслює або підкріплює значення дієслова: *fall down, rise up, turn over, circle round*;

4) має значення, які не складаються зі значень дієслів і постфіксів: *come about = happen; fall out = quarrel; give up = abandon*;

5) привносить лексично видовий відтінок:

а) перфективний: *eat up = eat the hole*;

б) термінативний: *leave off work*;

в) інкоактивний: *break out = to start suddenly (of violent events)*;

г) дюративний: *talk away, struggle along*;

д) інтерактивний або повторний: write again, write anew, write afresh.

Однак межі між розрядами чітко не встановлені. Це може пояснюватися тим, що етимологію дієслова з часом виявити все складніше. Функції фразових дієслів

безпосередньо залежать від значення післялогів і ситуацій, в яких вони використовуються.

Отже, фразові дієслова – один з досить складних розділів англійської граматики. Вони широко використовуються в розмовній англійській мові, а вибір фразових дієслів обумовлений вимогами точності і стислості викладу.

Список літератури

1. Абаев В.И. Понятие об идеосемантике // Язык и мышление. Вып.11. Москва-Ленинград, 1948. – 43 с.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. Учебное пособие / – 2-е изд., перераб. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 376 с.
3. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. М., 1972. – 37 с.
4. Логан П. Смит Фразеология английского языка. М., 1959. – 132 с.
5. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. – М., 1956. – 66 с.

УДК [811.161.2:811.14'06]'373.4(043)

Мавроді К.С.
(Маріупольський держаний університет)

НАЙПОШИРЕНІШІ ГРЕЦЬКІ ПОБАЖАННЯ ХВОРОМУ

Побажання відіграють велику роль у допомозі на шляху одужання хворого, оскільки людина може бути хворою не тільки у фізичному стані, але й у духовному. Як проголошує статут Всесвітньої організації охорони здоров'я, «...здоров'я – це стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя» [1]. Невеликі приємні слова можуть допомогти хворому подолати якусь хворобу, відчути себе краще. Тому тут знадобляться прості, але дуже значущі слова побажання.

У першу чергу, пропонуємо дати визначення поняттю побажання. У словнику «Словник української мови», виданому у 1970-1980 роках, цей термін визначається так: «ПОБАЖА́ННЯ – Висловлене, виражене бажання здійснити, одержати, здобути і т. ін. що-небудь» [2, с. 608].

Грецький дослідник побажань Г. Рігатос визначає побажання таким чином: «Люди бажають що-небудь при кожному зручному випадку, будь-якому родичу, другу або іншій особі, для якої існує гарний настрій. Бажають для малих, тривіальних, повсякденних подій і винятків, в будні та святкові дні і з кожної виняткової або непересічної нагоди» [3 с. 19].

Розглядати найпоширеніші побажання хворому ми будемо на прикладі новогрецької мови, щоб дізнатись, яке значення греки вкладають у свої побажаннях до хворих.

Περαστικά! (Одужуй!) – Таке побажання в основному промовляють родичі та друзі хворого.

Ελπίζω να έχεις μια γρήγορη και ταχεία ανάρρωση (Сподіваюся, що ти швидко одужаєш) – Типове побажання скорішого одужання, яке вживається усіма по відношенню до хворого незалежно від рівня знайомства з ним.

Ελπίζουμε να είσαι στα πόδια σου πολύ σύντομα. (Ми сподіваємося, що ти скоро станеш на ноги) – Як і попередній варіант, вживається усіма по відношенню до хворого незалежно від рівня знайомства з ним. Єдина відмінність полягає в тому, що дане побажання виходить від кількох осіб.

Όλοι εμείς από ..., σου ευχόμαστε καλή ανάρρωση. (Ми всі з ... бажаємо тобі швидкого одужання) – Побажання такого типу адресується хворому від колективу з роботи, групи людей, офісу тощо.

Γίνε καλά σύντομα. Όλοι εδώ σε έχουμε στις σκέψεις μας. (Поправляйся швидше. Все тут думають про тебе) – Як і попередній варіант, це побажання адресується хворому від колективу з роботи, групи людей, офісу тощо.

Вітання і побажання в культурі – це, насамперед, традиція, те, що живе і закладено в кожній людині з дитинства у більшої кількості країн світу. Етикетні дії, що застосовуються в ситуаціях, настільки важливі в соціальному житті суспільства, що серед усіх інших мовних актів етикетні мають множинні втілення. Стосовно новогрецьких побажань хворому можна сказати, що вони прості за своєю структурою та греки їх вживають, щоб показати свою небайдужість до інших людей.

Література

1. Статут (Конституція) Всесвітньої організації охорони здоров'я [Електронний ресурс] / Міжнародний документ від 22.07.1946. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_599

2. Бурячок А.А. Словник української мови / А.А. Бурячок, В.О. Винник, Г.М. Гнатюк, С.І. Головащук, Л.С. Паламарчук, Л.О. Родніна, В.М. Русанівський, Л.Г. Скрипник, Т.К. Черторизька, Л.А. Юрчук та ін. – В 11 томах. – Київ : Наукова думка, 1970–1980. – Том 6, 1975.

3. Ρηγάτος Γ. Α. Ευχή&Κατάρα / Γεράσιμος Α. Ρηγάτος – Αθήνα : Γρ. Μ., 2004. – 180 с.

УДК 811.161.2

Л. П. Михно, магістр
(Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка)

ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНИЙ СВІТ ПОЕТИЧНОГО ІДІОСТИЛЮ ОЛЕНИ ТЕЛІГИ

Празька школа визнана оригінальним явищем національної історико-культурної парадигми, до якої належала й Олена Теліга. У критичних джерелах натрапляємо на висловлювання, що поетеса не встигла виробити свій стиль письма. Не можемо цілком погодитися із зазначеною думкою. Спостереження за мовостилем Олени Теліги засвідчують, що митець виявляє вправність у використанні окремих тропів, стилістичних фігур, має улюблені засоби художньо-образного конструювання.

Творчий доробок Олени Теліги був предметом зацікавлення таких учених, як Ю.Бойко, Б.Бойчук, С. Гордзинський, М. Жулинський, О. Звичайна, О. Климентова, Н. Миронець, М. Мушинка, Я. Пархета, Б.Рубчак, В. Скуратівський та ін. Студії над вивченням ідіостилю поетеси тільки розпочаті. Засвідчені серйозні розвідки, у яких представлено огляд та аналіз творчого мислення поетеси. Проте багато питань ще не знайшло різнобічного висвітлення. У зв'язку з цим постає необхідність окреслити художньо-образні параметри ідіостилю Олени Теліги як окремого і значущого фрагмента поетикальної системи національної мовотворчості.

Метою нашого дослідження є розгляд найбільш характерних для ідіолекту Олени Теліги художньо-образних прийомів конструювання поетичного висловлення.

Предмет наукового спостереження становить поетична система віршового доробку Олени Теліги.

Художньо-образна система поетичних творів Олени Теліги – яскрава і динамічна, з елементами традиційними та індивілувльно-авторськими. Показовими в естетичному плані є фігури антитез, порівняльні конструкції, метафоричні вирази тощо.

Можна сміливо стверджувати, що Олена Теліга – майстер творення антитез. Протиставлення автор моделює по-різному. Скажімо, поєднуючи прикметники з полярною семантикою: *Бо серед співу неспокійних днів, Повз таємничі і вабливі двері, Я йду на клич задимлених вогнів – На наш похмурий і прекрасний берег* або творячи висловлення на основі протилежних понять: Щоб власній вірі непохитній Палить лампаду в чорну ніч І йти крізь січні в теплі квітні. Закономірним прийомом творення антитез постає використання антонімів у міні-контексті: *А в тім вікні нехай замерехтить Чиєсь обличчя – вперте і сміливе, Щоб знов життя – надовго чи на мить – Розколихалось хвилею припливу.; Незнаний нам початок і кінець,Не розуміємо таємну міру, Коли життя сплітає у вінець В незнаній черзі віру і зневіру.*

Авторська майстерність виявляється у конструюванні паралельних метафоричних конструкцій, побудованих на основі полярних понять: *Не лічу слів. Даю без міри ніжність. А може в цьому й є моя сміливість: Палити серце в хуртовині сніжній, Купати душу у холодній зливі [...].Тільки тим дана перемога, Хто й у болі сміятись зміг!* Протиставлення митець подекуди поєднує із запереченням (що також є улюбленим засобом поетичного моделювання думки і водночас – усталеним фольклорним прийомом): *Я палко мрію до самого рання, Щоб Бог зіслав мені найбільший дар: Гарячу смерть – не зимне умирання.* Це свідчить про спорідненість поетичного мовостилю митця з народнопісенними джерелами. Природними, свіжими, органічними є порівняльні конструкції в ідіосистемі Олени Теліги. Це також один із улюблених художніх засобів поетеси. Письменниця використовує різні способи творення порівняльних конструкцій:

1) Орудний відмінок іменника: *В осяйну ж мить, коли останком сил День розливає недопите сонце, Рудим конем летить за небосхил Моя душа в червоній амазонці.; І вже тоді сама не розберу: Чи то мій біль упав кривавим птахом, Чи захід сонця заливає брук... Для тебе ж захід — завжди тільки захід!; Все чекаю на гарячий подих, – Геній людський чи лише випадок, Щоб застиглі і покірні води Забурлили водоспадом.*

2) Звороти з різними порівняльними сполучниками (як, мов, ніби, наче та ін.): *Але кожне із слів яскравих Обірвалось на душу мляву,Ніби весла на став.; Перед вікном шумлять, шумлять тополі І захід сонця — мов кривава рана.; І в життя, як в безжурний танок, Увійду до нічних годин.;Уста рішучі, як вистріл, Тверді, як лезо меча.*

Здебільшого поетеса вдається до простих порівнянь, нерозгорнутих, що зумовлено стилем поетичного твору: *А я поцілунком теплим, М'яким, мов дитячий сміх, Згашу полум'яне пекло В очах і думках твоїх.; І коли закрутить непогода І мене підхопить, мов піщину.* Порівняльні структури створюють художню виразовість поетичної оповіді, активізують емоційно-асоціативний рівень сприйняття думки: День прозорий мерехтить, мов пломінь; Щоб легке, розкуте серцеСпівало, як вільний птах, Щоб ти, найміцніший, сперся,Спочив на моїх устах. До структури порівняльних конструкцій входять найрізноманітніші номени на позначення явищ, предметів, понять довколишньої дійсності, як-от**: птах, піщина, водоспадом, конем, вистріл** та ін.

Метафорика поетичного мовосвіту Олени Теліги базується здебільшого на використанні переносно вживаних дієслів, що характеризують дії чи волевиявлення, психічний стан душі (серця) ліричного героя (героїні): *І коли Твоя душа воскресла Знову мчиться у осяйну путь, Не питай чиї натхненні весла Темний беріг вміли відштовхнуть; Щоб легке, розкуте серце Співало, як вільний птах, Щоб ти, найміцніший, сперся, Спочив на моїх устах; О, як байдуже все, коли душа зім'ята, Сліпа, безкрила – сунеться на дно.; Хочу крикнуть в далечінь безкраю І когось на допомогу кликать, Бо душа моя сьогодні грає І рушає на шляхи великі. У* цьому

плані поетична естетика Олени Теліги узгоджується з віяннями доби: у поезії 20-х років і пізніше «значного поширення набули образи серця, душі» [4, с.15].

Незважаючи на те, що поетичний доробок Олени Теліги не значний за обсягом, все ж помітними є ознаки її індивідуально-творчої, самобутньої манери письма . Письменниця тонко відчувала енергетику слова. Енергія ж її висловлення – життєдайно, оптимістично прямолінійна і точна, повна запалу, пристрасті, віри й чистоти.

Отже, ідіолект Олени Теліги – явище помітне й значуще в історії національної поетичної думки, гідне подальшого поглибленого вивчення. Вишуканий, високоінтелектуальний поетичний стиль митця – суттєвий фрагмент національної мовнокультурної думки.

Література

1.Єрмоленко С. Я.Синтаксис віршової мови (на матеріалі української радянської поезії) / С. Я. Єрмоленко. – К.: Наукова думка, 1969 . – 96 с.

2.Жулинський М. Олег Ольжич і Олена Теліга. Нариси про життя і творчість: Вибрані твори; дослідна фундація ім. О. Ольжича у США; Микола Жулинський. – К.: видавництво ім. О. Теліги, 2001. – 143с.

3.Ільницький М. Від “Молодої музи” до “Празької школи” / М. Ільницький. – Львів, 1995. – 318 с.

4.Ставицька Л. О. Учив співати вітер…: Мова української радянської поезії 20-х років./ Л. О. Ставицька. – К.: Т-во «Знання» УРСР. – 32 с.

5.Теліга О. О краю мій…: Твори, документи, біографічний нарис / [упорядник Надія Миронець]. – К.: Вид-во імені Олени Теліги, 1999. – 494с.

Мітракова Оксана Олегівна,
аспірантка
Бердянський державний педагогічний університет

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МІФУ ПРО ОРФЕЯ ТА ЕВРІДІКУ У ТВОРАХ ДЖОНА ФАУЛЗА «МАГ» ТА ГАНСА ЕРІХА НОССАКА «ОРФЕЙ І…»

Різноманіття образів та сюжетів у літературі базується на досвіді людства, здобутках, творених тисячолітньою історією. У ХХ столітті англійська література наповнена образами античної культури, зацікавленість античною тематикою виявляли У. Голдінг, Д. Ліндсей, Р. Грейвз та інші митці. Джон Фаулз був шанувальником грецької культури, зокрема, філософії та міфології, написав низку творів, пов’язаних із Грецією: «Маг», «Мантісса», есе «Греція», «Острови», «Що стоїть за «Магом»», філософський трактат «Арістос». У німецькій літературі ХХ ст. грецька міфологія теж набула популярності. Одним із письменників, що звернувся до міфічних сюжетів, є Г.Е. Носсак.

Роман «Маг» Джона Фаулза містить алюзії на відомі міфи та літературні твори, побудований на загадках, які автор дає читачеві. А.А. Павлова виділяє дві основні групи алюзій: запозичення з творів Вільяма Шекспіра та античних міфологічних джерел[2]. Міф про Орфея та Еврідіку належить до групи античних міфів. Міф про закоханих у розлуці Джон Фаулз у романі “Маг” використав у формі гри [3]. Головний герой твору, Ніколас Ерфе, втілює образ покоління, що не може знайти своє місце в житті, має риси інфантильності, дитячої нестабільності. Співзвучність прізвища Ерфе (Urfe) з іменем міфічного героя Орфея підкреслює його характер і є шифром для читача у розгадці міфу про Орфея та Еврідіку.

Ніколас Ерфе приїздить з Англії до Греції, ця подорож змінює його світосприйняття. У Ніколасі пробуджується Орфей, образ цей змінюється протягом

твору, все більше віддаляючись від стереотипного англійця, яким він постає на початку твору. Орфей Джона Фаулза не співець, не сильна творча особистість, а загублений поет, нещасний закоханий. Орфей, захований всередині Ніколаса Ерфе, огорнутий ширмою стандартності, примітивності та самозакоханості. Міф про Орфея трансформується й у творчості німецького письменника. Історія кохання Орфея та Еврідіки художньо переосмислена у новелі-притчі Ганса Носсака «Орфей і …» (1946) [1]. Помилка Орфея у творі Г.Е. Носсака символізує проблему вибору, сумніви та спокусу, що притаманні людській натурі. Саме цей погляд в потойбіччя, – це роздвоєння, роздоріжжя, притаманне екзистенціалізму, перехрестя, на якому стоїть не тільки закоханий Орфей, але й внутрішнє «Я» кожної людини [4].

Дж. Фаулз будує свій твір на зразок театру, гри: Кончіс грає з Ніколасом Ерфе, автор грає з читачем. Спокуси, загадки, ребуси: Ніколас заглиблюється в глиб острову і вглиб павутини Кончіса. Кончіс є втіленням Аїда, так само є викрадачем коханої Орфея-Ерфе. Завісу подвійності, альтернативності буття створює для свого Орфея і Г.Е. Носсак, помістивши його у стан «буття у смерті». Дві паралельні реальності сплелися для Орфея, коли він переступив межу між світом реальним та потойбічним. Потрапивши туди добровільно, так само як і Ніколас Ерфе з твору «Маг» Джона Фаулза, герой погодився на правила світу мертвих. Визволяючи своїх коханих, герої творів Ганса Носсака та Джона Фаулза забули, що вимір, у який вони потрапили, спотворює реальність, нав'язує свій розвиток подій. Ніколас проходить випробування заради коханої, подібно до міфічного героя. Навіть мандрівка у таке собі «підземне царство», – схованку близнючок, є схожою на міфічну подорож Орфея до царства мертвих. Алісон – нестандартна Еврідіка, вона не ідеалізована закохана, а звичайна дівчина зі своїми таємницями та гріхами. Головний герой твору не помічає свого кохання до неї, відводить їй другорядну роль у своєму житті. Тільки у павутинні Кончіса-Аїда Ніколас розуміє, наскільки важливою для нього є Алісон. Кончіс ховає справжню Еврідіку Алісон за театром обману близнючок Лілії та Рози, який має зруйнувати Ніколас. У творі «Орфей і…» Г.Е. Носсак теж змінює роль Еврідіки, обігрує міф, створюючи альтернативний фінал. Закоханою у співця Орфея у фіналі твору є Персефона, саме вона і пішла за нещасним закоханим. У творі «Маг» Джона Фаулза Персефоною є Лілія (Джулі), але не закоханою, а холодною царицею підземного світу мертвих. Лілія не тільки грає у психологічному ребусі Кончіса головну роль, але і вносить свої корективи у плин подій.

Професії усіх персонажів твору «Маг» є своєрідним натяком, ребусом для читача, і, водночас, розгадкою їхньої поведінки. Ніколас – вчитель, який сам постійно робить для себе висновки, бере уроки у Кончіса. Кончіс – психіатр, що є натяком можливості впливу на людські душі. Алісон – стюардеса, професія-мрія, що свідчить про непостійність, авантюризм, азарт до подорожей та пригод. Традиційні ролі міфічних героїв у творі Г.Е. Носсака «Орфей і…» змінюються, трансформуються у долях нових персонажів. Персефона стає новою Еврідікою, Аїд покинутим закоханим, Орфей створює любовний трикутник, Еврідіка розчиняється у творі і стає втіленням кохання. Ганс Носсак за допомогою міфу розкриває актуальні проблеми соціуму: відчуження та загубленість особистості, жорстока реальність на противагу ідеалізованим мріям, проблема вибору та спокуси. Орфей Носсака є образом людини у соціумі та людини всередині себе. Сучасний Орфей є намаганням перетворити хаос у гармонію, повернути сакральний елемент як мету для людини і розкрити суть одвічних духовних проблем у новому історично-соціальному контексті. Орфей Джон Фаулза шукає себе у лабіринті загадок хитрого Кончіса-Аїда, губить кохання і знаходить його, віднайшовши смак життя, хисткий сенс існування. Реальність – це те, що відчуває та бачить Ніколас Ерфе, але вже не може довіритися власним відчуттям.

У творах Джона Фаулза «Маг» та Ганса Еріха Носсака «Орфей і…»

переосмислюється міф про Орфея, зокрема ті його складові, що стосуються складових орфеїчного мотиву загубленого митця та нещасного закоханого. Обидва автори не просто відтворюють міф у площині художнього тексту, а переосмислюють його, обігрують по-новому античний сюжет, руйнуючи у читачів стереотипи рецепції образів Орфея, Еврідіки, Аїда та Персефони. Екзистенційна проблема існування людини в світі і між світами людських стосунків вирішується по-різному в романі та в оповіданні, але обидва письменники залучають міф про Орфея та Еврідіку як інструмент для унаочнення власних міркувань.

Література

1. Носсак Г.Э. Избранное: Сборник / Пер. с нем. [Сост. А. Карельский, авт. предисл. П.Топер] / Г.Э. Носсак. – М. : Радуга, 1983. – 624 с.

2. Павлова А.А. Античные образы и мотивы в романе Д. Фаулза «Волхв»/ А.А. Павлова // Вестник ВятГГУ. – 2010. – №2. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/antichnye-obrazy-i-motivy-v-romane-d-faulza-volhv

3. Фаулз Дж. Маг : роман / Джон Фаулз : пер. з англ. О. Короля. – Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2016. – 528 с.

4. Чайка О. Визначальні риси екзистенціалізму у новелах-притчах «Орфей і …» та «Кассандра» Г.Е. Носсака / Олена Чайка // Теоретична і дидактична філологія. зб. наук. пр. – Київ: Міленіум, – 2011. – Випуск 9. – С. 398–406.

УДК 811.161.2

Вікторія Нерод,
магістрантка кафедри української мови, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

МОВНОКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР НАРОДНИХ КОЛИСКОВИХ ПІСЕНЬ

Постановка проблеми. Українські колискові пісні – неоціненне надбання народного генія. Як вважають, саме під впливом колискових пісень здійснюється виховання у дитини любові до природи, Батьківщини, поваги до старших. З раннього дитинства малюк вчиться відчувати звуки рідної мови. Через пісню запам'ятовуються фонетичні, лексичні й морфологічні її особливості, що пізніше допомагає людині точно передавати думки. Так поступово, в ненав'язливій формі відбувається перше усвідомлення своєї національної самобутності. На наш погляд, сьогодні є потреба розширити і поглибити науково-дослідні студії в галузі народної піснетворчості. Зокрема, зорієнтувати увагу на вивчення специфіки колисанок як оригінального жанру фольклорної скарбниці.

Аналіз останніх досліджень. Серед дослідників, які вивчали колискові пісні, аналізували їх тематику та мовностильові особливості, треба відзначити таких відомих вчених, як В. Гнатюк, Г. Довженок, Св. Єрмоленко, М. Земцовський, А. Іваницький, Ю. Соколов та ін. Здобутки цих вчених незаперечно суттєві і вартісні. Є потреба у подальшій розбудові їх наукових напрацювань.

Формулювання мети дослідження.

Мета статті – розглянути природу, з'ясувати особливості та значення колискової пісні як жанру української народної творчості.

Виклад основного матеріалу. Окремий цикл дитячого фольклору становлять колискові пісні. Вони призначені тільки для дитини і мають одного виконавця – матір або іншого члена родини. Уже з перших днів життя, перших колискових людина вчиться розпізнавати звуки, ритм, серцем відчувати красу виспіваних найдорожчою людиною слів [5, с. 53]. Наукові джерела подають

таке визначення колисанок: «Колискові пісні – ліричні пісенні твори, які виконуються матір'ю (рідше батьком чи іншими членами родини) над колискою дитини для того, щоб її приспати» [4, с. 567]. На думку А. Волкова, «колискові пісні (колисанки) – жанр народної лірики, специфічний зміст і форма якого функціонально зумовлені присиплянням дитини в колисці. Колисанка (колискова пісня) – жанр народної ліричної пісні, яку співає мати (зрідка бабуся), аби заколисати, залюляти, приспати, приспівати дитину» [7, с. 255].

Отже, колискові пісні – жанр, який має чітко визначену конкретну функцію: заспокоїти і приспати дитину. Оскільки єдиним слухачем є дитина, яка лише починає розуміти окремі слова і реалії дійсності, то у колискових використовується тільки найпростіша загальновживана лексика, у них нема складних поетичних прийомів і тропів: "*Вічка мружаться, злипаються… / Сон летить за мить якусь. / Доня вранці не дізнається — / Тигр муркоче чи татусь"* [3, с. 39]. Н. Сивачук до основних функцій колискових пісень відносить: практично-побутову, пізнавальну, емоційну, психотерапевтичну, морально-етичну, функцію формування естетичного чуття [1, с. 35], з чим не можна не погодитися.

Специфічною рисою колискових пісень вважаємо наявність у їх архітектоніці характерних заспівів, приспівів, що становлять ритмічне повторення певних слів чи звуків, своєрідних звертань. Найпоширенішими в українських колискових є різноманітні варіації слова «люлі». Цей заспів (чи його численні похідні – «люлесі», «люлечки», «люлята», та ін.), а також розспівувані в такт гойдання колиски «а-а-а», рідше «баю-баю», часто формують необхідну організуючу частину пісні й пов'язані з першим рядком [1, с. 37]: "*А я свою дитиноньку / Та й заколишу. / Ой ну,* ***люлі****, / Ой ну,* ***люлі****, /* ***Баю-бай****, засинай!"* [3, с. 7].

Милозвучність мови колисанки підсилюється шляхом використання здрібніло-пестливих форм, через які також виявляється ніжне, пестливе ставлення до дитини: "*Кличе мати до дитини: / Іди, сонку, в* ***колисоньку****. / Приспи мою* ***дитиноньку****"* [3, с. 5]. Як правило, дитина ще не розуміє лексичного значення слів колискової, але вловлює звуки, співзвучні висловлювання, і пісня стає одним із шляхів її знайомства зі світом. Тому, виконуючи колисанки, матері вкладають в слова пісні все багатство почуттів, які хочуть передати немовляті.

У багатьох колисанках представлено ідеалізований радісний світ, сповнений веселої фантазії й гумору. Материнська пісня розповідає і про справжнє життя, яке оточує дитину, про предмети, явища, живі істоти, про основні закони та норми, що панують в ньому. Як справедливо зазначає С. Єрмоленко, «колискова пісня призвичаює дітей до навколишнього світу – до побуту. Вони вчаться через пісенні ситуації уявляти й свою участь у житті дорослих» [2, с. 134]: "*Ой ти, коту сірий, / Та вимети сіни, / А ти, коту-рябку, / Та вимети хатку"* [3, с. 15]. З допомогою колисанок здійснюється зв'язок поколінь.

Тематична різноманітність українських колискових пісень, а також певна строкатість і різноплановість образів та думок у межах окремих пісень створюють, на думку вчених, значні труднощі для їх чіткої систематизації. Переважна кількість українських колискових пісень складається з таких мотивів, які «мандрують» із пісні в пісню і набирають рис, властивих цьому жанру народнопісенної культури. Вони "не зв'язані певним сюжетом, використовуються в різних творах і в словесному оформленні набирають відносно стійкого вигляду" [1, с. 35]. Є, наприклад, багато пісень про саму дитину, її сон, харчування: "*В Дунаю розпитаю, / Ой чим дитя годувати: / Чи кашкою, чи молочком, / Чи солоденьким медочком?"* [3, с. 10]. Безліч колискових існує про тварин та птахів, які виявляють турботу про дитину: "*Сплять горобчики і зайчики, / Коні-поні сплять давно, / Дощові пальчуни-пальчики / Тихо дзвонять у вікно* [3, с. 39]. Є також пісні, в яких мати звертається думкою і до своєї власної долі, і до дитячої: "*Геть від нас усяке лихо! / Хай круг*

тебе буде тихо. / Я не сплю, тобі співаю: / Спи, дитинко, баю, баю" [3, с. 17]. Отже, колисанка постає як своєрідний адекват справжнього дійсного світу (реального) й водночас бажаного (ірреального).

Висновки. Як переконуємося, мовнокультурний простір колисанок – різноманітний, поетично виразний, стилістично багатий. Він засвідчує духовно-інтелектуальний потенціал наших предків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довженок Г. В. Український дитячий фольклор : Віршовані жанри / Г. В. Довженок – К. : Наукова думка, 1981. – 272 с.

2. Єрмоленко С. Я. Мова і українознавчий світогляд : Монографія / С. Я. Єрмоленко . – К. : НДІУ, 2007. – 444 с.

3. Колискові пісні : Збірка пісень для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / упор. Паронова В. І., Шевченко Н. М. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 96 с.

4. Лановик М. Б., Лановик З. Б. Українська усна народна творчість : Підручник. – 3-тє вид., стер. – / М. Б. Лановик, З. Б. Лановик – К. : Знання-Прес, 2005. – 591 с.

5. Руснак І. Є. Український фольклор: навч. пос. / І. Є. Руснак. – К. : Академія, 2010. – 304 с.

6. Сивачук Н. П. Український дитячий фольклор : Підручник / Н. П. Сивачук. – К. : Деміург, 2003. – 288 с.

7. Філоненко С. О. Усна народна творчість: навч. пос./ С. О. Філоненко – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 416 с.

УДК 811.111+42

Т. І. Нікішина,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри загального мовознавства та слов'янської філології
(Бердянський державний педагогічний університет)

ЛЕКСИЧНІ ПОЛЯ КОНЦЕПТУ *FREEDOM* В АНГЛІЙСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

У сучасній лінгвістиці перевага надається структуруванню польової моделі мови, яка конструює систему мови як безперервну сукупність полів, що взаємно переходять своїми периферійними зонами і мають багаторівневий характер [3, с. 38]. Розуміючи поле як сукупність "мовних одиниць, об'єднаних спільністю змісту (іноді також спільністю формальних показників) і таких, що відображають понятійну, предметну чи функціональну схожість позначувальних явищ" [1, с. 380], зазначаємо його характерні ознаки:

1. Сукупність семантичних функцій в елементах.
2. Взаємодія граматичних та лексичних елементів.
3. Членування центру (ядро) – периферія; поступові переходи від одних групувань до інших, частковий перетин, загальні сегменти [2, с. 17].

Лексичне поле виділяється на основі логіко-семантичного підходу й застосовується як загальний прийом аналізу мовних явищ. У випадку з лексиконом польова концепція виражається в систематизації слів за принципом ядра та периферії з виділенням лексико-семантичних групувань різних типів, створюючи певну ієрархію.

Лексичні поля, які репрезентують концепт FREEDOM здебільшого конструюються лексико-синтагматично. Складна побудова полів засвідчує високу значимість для національної свідомості та міжкультурної комунікації. Уживання

номенів концепту FREEDOM в будь-якому контексті актуалізується в певних тематичних групах, а саме: суспільно-політичній, особистісно-зорієнтованій, філософській, юридичній, історичній, розмовно-побутовій. Відповідно до предмета дослідження та щільності концепту, вважаємо за доцільне сконструювати польову модель, орієнтовану на сферу політики. Матеріалом для визначення корпусів елементів лексичних полів *freedom* слугував лексичний матеріал, зафіксований у різних словниках, а також у текстах політичної тематики.

Лексичні поля "freedom" містять парцели – групи лексичних одиниць та усталених словосполучень, об'єднані загальним значенням, які у свою чергу складаються з мікрополів. У складі досліджуваних полів виділяємо такі парцели:

Парцела "Суспільно-політичне життя" (55,7 % лексем від загальної кількості мовних одиниць поля). Виокремлена група містить такі мікрогрупи:

- **конституційна (законна) свобода** (підгрупи: а) прагнення гарантувати свободи та права громадянина; б) відсутність прав та свобод громадянина; в) здатність до відкритого вираження власної думки; г) захист прав та свобод громадянина; д) принцип демократії; е) зловживання, небезпека);

– **економічна діяльність** (підгрупи: а) самостійність, фінансова незалежність; б) позитивний результат, вигода);

– **свобода як суспільно-політичне життя нації** (підгрупи: а) високий ідеал; б) ілюзорність, розчарування; в) цінність; г) справедливість);

– **міжнародний простір** (підгрупи: а) спостереження за станом демократії в інших країнах; б) прагнення до укорінення демократії в інших країнах);

– **внутрішня політика держави** (підгрупи: а) уряд сприяє розвитку демократичного ладу країни; б) уряд перешкоджає розвитку демократичного ладу країни*);*

– діяльність місцевих органів.

Парцела "Особистісна діяльність (внутрішня/зовнішня)" (25,8 % від загальної кількості мовних одиниць поля). Парцела "Особистісна діяльність" розподіляє свободу на внутрішню (відсутність залежності від утисків, самостійність; синонімічне поняттю "воля") та зовнішню (легкість, відсутність труднощів; простота). Виокремлена група містить такі мікрогрупи:

І. Зовнішня особистісна діяльність:

– здатність вільно діяти (підгрупи: а) незалежний спосіб життя; б) діяльність без відповідальності);

– вільне пересування;

– манера поведінки;

– професійна діяльність.

ІІ. Внутрішня особистісна діяльність:

– моральна категорія;

– психічний стан;

– свобода думки.

Парцела "Просторова необмеженість" (12,3 % від загальної кількості мовних одиниць поля). Основне вираження цієї парцели відображається в юридичному трактуванні свободи, яке використовується в багатьох політичних текстах. Виокремлена група містить такі мікрогрупи:

– місця та процеси позбавлення свободи:

– необмежене використання об'єкта

Парцела "Залежність від суб'єкта" (4,1 % від загальної кількості мовних одиниць поля). Цю групу виокремлюємо, виходячи з історичного аспекту використання свободи та збереження етимологічного значення лексеми в сучасній дефініції.

Парцела "Свобода слова" (2,1 % від загальної кількості мовних одиниць

поля). Подана парцела формується на основі ключового ідентифікатора концепту FREEDOM в політичному дискурсі – свободи слова. Автори промов, використовуючи стійке метафоричне об'єднання *свобода слова (freedom of speech)*, звертають увагу на досягнення демократичних принципів країни. Група містить такі мікрогрупи:

– вільний доступ до інформації:

– свобода вираження:

Отже, виходячи з відсоткових показників, зазначимо, що лексичні поля "freedom" здебільшого спрямовані на суспільно-політичне життя суспільства, індивіда. Це пояснюється важливістю та цінністю незалежного стану країни від обмежуючих факторів. Значною кількістю лексем наділена група діяльності особистості, а саме манера поведінки, оскільки від вибору форми поводження залежить результат комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 2003. – 608 с.

2. Попова З. Д., Стернин И. А. Лексическая система языка. – Воронеж: Изд. Воронежского ГУ, 1984. – 148 с.

3. Стернин И. А. Лексическое значение слова в речи / И.А. Стернин. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1985. – 171 с.

УДК 37.016:81'2438.14

Николаенко В.В.,
к. пед. н., доцент
(Национальный педагогический
университет имени М.П. Драгоманова, Киев)

К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Целью статьи является постановка проблемы создания профессионально ориентированной модели обучения русского и украинского языков как иностранных. Мы хотели бы обратить внимание на вопросы, касающиеся преподавания русского и украинского языков иностранным студентам (обучающимся в вузах Украины), а также обучение взрослых иностранцев, приезжающих работать в Украину и уже имеющих диплом о высшем образовании [1; 2; 3; 4; 5; 6].

В последние десятилетия в Украине появилось большое количество иностранных граждан, приехавших с деловыми целями и желающих изучать русский язык с целью *профессионального общения*, причем не только в сфере экономики, торговли и маркетинга. Возник целый ряд вопросов, на которые различные ученые дают в настоящее время диаметрально противоположные ответы. При организации обучения указанным языкам как средству получения специальности учитываются сферы, ситуации и задачи общения, социокоммуникативные роли участников коммуникации, актуальные для них виды дискурса, а также соответствующие этим видам дискурса функционально-стилистические и лексико-грамматические подсистемы. Неоспоримым на сегодняшний день является тот факт, что в соответствии с социальным заказом, существующим в обществе, и со сложившейся в нем экстралингвистической ситуацией в практике преподавания оформились две системы профессионально ориентированного обучения: 1) обучение русскому и украинскому языкам как

средству получения специальности и 2) как средству делового общения.

Если же мы сравним по всем параметрам эти две системы то увидим, что каждый из этих феноменов обнаруживает столь серьезную специфику, что подмена одного другим, а также соединение или смешение одного с другим являются абсолютно недопустимыми ни с экстралингвистической, ни с лингвистической, ни с методической точек зрения.

Изучение русского и украинского языков как средства делового общения иностранцами идет параллельно с их профессиональной деятельностью. Иностранец изучает язык, желая эффективно решать профессиональные задачи, сделать карьеру. Обучающийся должен уметь использовать сегменты делового общения в разных сферах и подсферах общения (в зависимости от характера профессиональной деятельности иностранца), на переговорах, на презентации фирмы и др. Он является участником рабочего совещания, сотрудником офиса и др. Ему необходимы навыки и умения официально-делового стиля общения, устной деловой речи, обиходно-деловой речи. Таким образом, существующие и взаимодействующие системы обучения русскому языку настолько специфичны и самодостаточны, что овладение иностранным языком в рамках одной системы не обеспечивает успешной коммуникации в рамках другой.

С нашей точки зрения нерешенной проблемой современной методики является и тот факт, что в Украине сегодня существует недостаточное количество профессионально ориентированных учебников для взрослых иностранцев, приехавших работать в Украину. Что же касается профессиональной деятельности, то, несомненно, существуют различные специализированные и профессионально ориентированные курсы. Это «Русский язык для бизнесменов», «Русский язык для гостиниц и ресторанов», «Новые книги для студентов инженерно-технического профиля» и др. В то же время отсутствие учебников, ориентированных на широкий круг специалистов (дипломатов, банковских работников, медиков, работников культуры и т.д.) остается открытой проблемой современной методики, не говоря уже об отсутствии единой системы или модели професионально ориентированнго обучения русскому и украинскому языкам как иностранным.

Принимая во внимание изложенное выше, мы можем сделать вывод о существующем противоречии между возрастающими потребностями работающих специалистов в профессионально ориентированном обучении русскому и украинскому языкам с одной стороны, и неразработанностью методических принципов его создания, с другой. Данное противоречие позволяет нам сформулировать проблему, которая состоит в отсутствии теоретического и методического обоснования внедрения и использования профессионально-ориентированного обучения для специалистов нефилологического профиля, а также в отсутствии разработанных методических принципов создания такого обучения.

Поэтому необходимо создать такую систему подготовки, которая, с одной стороны, позволила бы использовать традиционные, уже зарекомендовавшие себя с положительной стороны, элементы профессионального обучения, такие как: работа с текстами общеобразовательных дисциплин, изучение особенностей языка и конструкций, работа со словарной статьей, работа с текстами по специальности, и ввести новые элементы, позволяющие, с нашей точки зрения, значительно активизировать в речи не только термин общенаучный, но и узкоспециальный, сформировать лексикон с учетом будущей специальности учащегося и ввести его в коммуникативную компоненту. Совершенно очевидно, что и без обучения узкоспециальной лексике невозможна организация профессионально ориентированного обучения с целью получения профессии, т.к. общенаучный термин не «перекрывает» всего поля профессиональной коммуникации. Следовательно, работа с текстом по специальности — важнейший компонент

профессиональной подготовки. Однако, учитывая уровень владения русским языком на начальном этапе обучения, невозможно говорить о привлечении аутентичных научных текстов. Задачей методистов является создание ***текстосистем*** конкретных специальностей вуза, ориентированных на уровень владения языком обучаемых.

Принимая во внимание тот факт, что на продвинутом этапе обучения студенты должны будут самостоятельно читать учебники по специальности на иностранном языке и этот вид речевой деятельности окажется для них ведущим, необходимо сохранить стилевое своеобразие текстов, характерных для каждой конкретной специальности.

Новым в аспекте «Введение в специальность» является отказ от работы с разрозненными профильными текстами и создание текстосистемы конкретной специальности с выделением ключевых (базовых) понятий дисциплины, созданием лингвометодического аппарата к этим текстосистемам и тематического Словаря к ней. Работа с такими текстосистемами готовит обучаемых не к отдельной лекции на I курсе, а позволяет говорить о подготовке к циклу лекций, их слушанию, записи и беседе на учебную тему.

Таким образом, для создания профессионально ориентированных учебников необходимо выполнение следующих задач: создание модели профессионально ориентированного обучения на различных этапах обучения языку, разработки дидактического обеспечения каждого этапа на основе этой модели, обоснования и создания текстосистемы конкретных специальностей, лингвометодического аппарата такой системы, разработки практических рекомендаций по внедрению модели профессионально ориентированного обучения в учебный процесс.

Литература

1. Ніколаєнко В.В. Принципи та критерії відбору термінологічного мінімуму для іноземних студентів-економістів / В.В.Ніколаєнко // Innovative processes in education: Collective monograph. – AMEET Sp. z o.o., Lodz, Poland, 2017. – P. 117–129.

2. Петько Л.В. Иноязычное обучение будущих менеджеров образовательной сферы в условиях университетской подготовки // Инновации в образовании : научно-методический журнал / учред. Современная гуманитарная академия ; гл. ред. И.В.Сыромятников. – М. : Современная гуманитарная академия, 2013. – № 12. – С. 36–45.

3. Nikolayenko V.V. Technology of professional-oriented teaching Russian to foreign students majoring in non-linguistic fields / V.V. Nikolayenko // Economics, management, law: socio-economical aspects of development: Collection of scientific articles. Volum 2. Psychology. Pedagogy and Education. – Edizioni Magi – Roma, Italy. – 2016. – P. 268–273.

4. Nikolayenko V.V. Pedagogical technology in Russian-speaking communicative competence formation of international students at an advanced stage of professional training / V.V. Nikolayenko // Problems of development modern science: theory and practice: Collection of scientific articles. – EDEX, Madrid, Espaca, 2016. – P. 313-318.

5. Nikolayenko Vita V. Ways of Formation of Professionally Oriented Competence in Russian Speaking to the Foreign Students in Management / Vita V. Nikolayenko // Intellectual Archive. – 2014. – Volume 5. – No. 5 (September). – Toronto : Shiny Word Corp., Canada. – PP. 123–130.

6. Pet'ko Ludmila. The Approbation of the Teaching Textbooks in Foreign Language in Professional Way for the Entrants to Magistracy / L. Pet'ko // Socialinis Ugdymas (Social Education). – Volum 4(36) «Long Term and Interactive Competencies Search in Education (special edition)». – Vilnius : Lietuvos Edukologijos Universiteto Leidykla, 2013. – PP. 203–213.

УДК 811.161.2

Н. В. Павлик,
кандидат філологічних наук, доцент
(Бердянський державний педагогічний університет)

ЕПІСТОЛЯРНИЙ ТЕКСТ У РУСЛІ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ ДИСКУРСУ

У сучасній філологічній науці спостерігаємо зацікавлення проблемами комунікативно-прагматичного аналізу різних типів дискурсу, одним із провідних напрямів якого є дослідження особливостей його конструювання у певній соціокомунікативній ситуації, тобто ефективне використання мовних засобів для впливу на адресата залежно від його соціальної орієнтації. Мета статті – простежити механізми формування комунікативно-прагматичного аспекту епістолярного тексту, що включає комунікативно-мотиваційний компонент, іллокутивний намір адресанта, мовні засоби вираження, прагматичний ефект тощо. Теоретичним підґрунтям для опису комунікативно-прагматичних чинників епістолярного дискурсу слугують праці Т. ван Дейка [2], Г. Г. Почепцова [3], Ф. С. Бацевича [1], Т. В. Радзієвської [4] та ін.

Епістолярний дискурс – це складне комунікативне утворення, яке характеризується певними ознаками, а саме: виконанням комунікативної функції; прагматичним спрямуванням; наявністю соціального контексту, що дає уявлення про учасників комунікації; часовим чинником; оформленням переважно у вигляді зв'язного тексту тощо. Дослідження комунікативної складової епістолярного мовлення дозволяє стверджувати, що цей вид спілкування передбачає обмін інформацією, що залежить від особистих стосунків учасників листування, а також соціальних умов, які його супроводжують. При доборі мовних засобів автор листа враховує їх відповідність певній комунікативній ситуації. Нами виявлено чинники, що визначають комунікативно-прагматичну структуру епістолярного тексту, серед яких найважливіші такі: а) сфера і тональність комунікації: офіційна – неофіційна (поважна, дружня, фамільярна, невимушена, інтимна); б) соціальне становище: вік, стать, ступінь спорідненості між мовцями, соціальна дистанція; в) ситуація мовлення; г) комунікативна мета; ґ) ставлення епістолярних партнерів до спілкування: готовність/ неготовність; зацікавленість/ незацікавленість; впевненість/ невпевненість; оцінка змісту висловлення; д) мовний досвід адресанта; е) просторовий і часовий параметри. Саме комплекс цих компонентів регулює відбір мовних одиниць різних рівнів, композицію листа, застосування оптимальних способів впливу на адресата згідно з комунікативними завданнями. З-поміж компонентів, які формують комунікативно-прагматичну структуру епістолярного тексту, прокоментуємо такі: описово-інформуюче висловлення (наративна стратегія); фактор мети; соціальний портрет учасників мовленнєвого процесу.

1. Описово-інформуюче висловлення. Приватне листування передбачає постійну міжособистісну комунікацію двох партнерів. Цей тип дискурсу вирізняється тематичною різноплановістю, зумовленою особливостями стосунків між мовцями, конкретною мовленнєвою ситуацією, регулярністю та стабільністю спілкування, що триває протягом значного проміжку часу та ін. Необхідним елементом побутового листа виступає обмін інформацією, що функціонує у вигляді розповіді, повідомлення, опису, наративних конструкцій. Такого типу висловлення називаються *описово-інформуючими* (за Т. В. Радзієвською) [4, с. 123]. Листи, як правило, складаються з кількох тем, що змінюють одна одну в довільній послідовності. Зміна теми часто супроводжується зміною настрою, тональності, інтонації. Доцільно зауважити, що дописувач не просто констатує якісь факти, а

висловлює власні почуття, коментарі, враження, думки, ставлення до повідомлюваного. Близькість у стосунках між адресатами дозволяє їм вільно обирати структуру листа, не дотримуючись суворих канонів, що надає текстам вигляду безпосередньої розмови і сприяє стилістичній різноплановості. Ступінь знайомства між комунікативними особистостями обумовлює тональність спілкування – нейтральну, дружню чи фамільярну.

Фактор мети. Аналізуючи комунікативно-прагматичний аспект листування, варто звернути увагу на такий його компонент, як фактор мети. Значущим його елементом виступає саме описово-інформуюче висловлення. Крім цього, з обстеженого епістолярію випливає, що досить часто для дописувачів важливим є збереження і підтримка особистих стосунків. Факультативною складовою фактора мети можна вважати перформативне висловлення. Директивна спрямованість листів полягає у спонуканні реципієнта до певної дії, поведінки й реалізується переважно конструкціями з дієсловами наказового способу. У досліджуваних епістолярних текстах виявлено такі функції директивів, що репрезентують волевиявлення адресанта: прохання, порада, заклик, застереження, бажання, наказ. Отже, фактор мети листування передбачає: 1) інформацію (описово-інформуюче висловлення); 2) збереження особистих стосунків; 3) вирішення ділових справ (перформативне висловлення).

3. Соціальний портрет учасників мовленнєвого процесу. На структуру епістолярних текстів значний вплив має соціальне становище учасників комунікації, соціокультурологічні норми поведінки, ступінь знайомства та рівень формальності умов спілкування, місце і час мовленнєвого процесу. Відповідно до цього розмежовують дві групи соціальних сфер, що вирізняються певними комунікативними схемами, тематикою спілкування, типами мовленнєвих дій, правилами поведінки – *формальний рівень* комунікації, позначений обов'язковим дотриманням вимог, зумовлених ієрархією у стосунках, розбіжністю у віці, терміном знайомства тощо, та *неформальний рівень*, під яким розуміється невимушене, неофіційне спілкування між добре знайомими людьми, що мають рівнозначне соціальне становище, спільні інтереси, чи листування між родичами, близькими. Кожному класові текстів властивий певний набір мовних одиниць та форм, що передає причиново-наслідкову залежність між комунікативною ситуацією й безпосередньо мовленнєвим актом, породженим цією ситуацією. Одним із типових засобів визначення соціального статусу в обстеженому епістолярії є займенники, за допомогою яких виражається службова ієрархія, ступінь знайомства, своєрідність стосунків тощо. Стилістичні можливості займенників дозволяють адресантові відтворити віртуальний діалог, дають уявлення про специфіку міжособистісних взаємин мовців. Проаналізований епістолярій засвідчує, що до основних маркерів вияву соціального статусу належать також лексичні засоби, передусім їх різні тематичні групи.

Отже, комунікативний підхід при вивченні листування дозволяє виявити особливості процесу спілкування в кожній мовленнєвій акції, оскільки комунікативна діяльність, що зумовлює створення листа і сприйняття змісту, має величезне значення для його будови, типу, усвідомлення й осмислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.

2. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 310 с.

3. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : «Рефл-бук», К. : «Ваклер», 2001. – 656 с.

4. Радзієвська Т. В. Текст як засіб комунікації / Т. В. Радзієвська. – К. : Вид-во НАН України, 1998. – 194 с.

УДК 811.161.2

А. Пєхова,
студентка 1 курсу факультету іноземної та слов'янської філології
(Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка)

МОВА ФОЛЬКЛОРУ ЯК НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЕ НАДБАННЯ (до проблеми ролі лінгвофольклорних студій у формуванні національно-свідомої мовної особистості)

Усна народна творчість – духовний спадок української нації. Дослідження мови фольклору становить одне з першочергових завдань сучасної стилістики, лінгвофольклористики, поетики, етнолінгвістики, лінгвокультурології. В україністиці на сьогодні відносно небагато розвідок, присвячених аналізу мови усної народної творчості. **Актуальність** зазначеної тематики зумовлена потребою вивчення автентичних джерел мовної дійсності, до яких зараховуємо фольклорні тексти.

Аналіз останніх досліджень. Мові усної народної творчості в україністиці присвячені праці О. Потебні, П. Житецького, І. Огієнка, Л. Булаховського, В. Ващенка, А. Коваль, С. Єрмоленко, К. Шульжука, А. Поповського, В. Чабаненка, В. Жайворонка, Л. Мацько, І. Матвіяса, А. Мойсієнка, Н. Данилюк, О. Сімович, Н. Журавльової, Т. Беценко, Н. Колесник та ін.. Останніми дослідженнями із лінгвофольклористики стали докторські дисертації Н. Данилюк (монографія «Поетичне слово в українській народній пісні», 2010) та Т. Беценко (монографія «Текстово-образні універсалії думового епосу: структура, семантика, функції», 2008). Лінгвофольклористичні студії розширюються та поглиблюються в аспекті вивчення мовнообразної організації різних жанрів усної народної творчості.

Мета дослідження – окреслити значущість лінгвофольклорних студій, покликаних засвідчити оригінальність, давнішність рідної мови та мовнокультурних традицій, сформованих в народному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Мовно-образна система фольклору – явище складне і багатогранне, належним чином не пізнане і не осмислене. Разом з тим – це надбання етносу його візитна картка. Розвідки з означеної галузі тим вартісні, що створюють базу для пізнання глибинних джерел нашої мови, її історії, особливостей розвитку та збагачення.

Лінгвістичні студії над народними історичними піснями, легендами, переказами впливають на формування національно-свідомої особистості індивіда. «Дух» народної творчості закорінює особистість у ґрунт національної ідеї. Саме тексти героїчного епосу через мовно-образні форми допомагають виплекати в молоді почуття глибокого патріотизму, національної гордості. Хоча інтерес до мовностильових особливостей фольклорних пам'яток і засвідчений, проте, вважаємо, потребують різнорівневого лінгвоаналізу та опису різні жанри фольклору з погляду їх мовностилістичної та мовноструктурної організації: казки, героїчний епос, дитячий фольклор, прикмети, повіря, загадки, замовляння та ін..

Висновки. Отже, мова усної народної творчості – феноменальних факт, що засвідчує єдність поколінь у позачасовому, споконвічному плині. Крім того, це потужний естетичний, пізнавальний чинник. Можна стверджувати, що фольклорні зразки відзначаються потужними й потенційними націєтворчими джерелами.

Література

1. Беценко Т. Мова українських народних дум у часовому вимірі / Тетяна Беценко // Рідний край. – 2012. – №2. – С. 83-86.

2. Беценко Т.П. Мова думового епосу / Тетяна Беценко. – Суми : Вид-во

СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. – 108 с.

3. Беценко Т. Текстово-образні універсалії думового епосу: структура, семантика, функції / Тетяна Беценко. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. – 400 с.

4. Войтович В. Українська міфологія / Валерій Войтович. – К. : Либідь, 2002. – 664 с.

5. Данилюк Н. Поетичне слово в українській народній пісні : монографія / Ніна Данилюк. – Луцьк : Волин націон.університет ім. Лесі Українки, 2010. – 512 с.

6. Єрмоленко С.Я. Мовно-естетичні знаки української культури / С.Я. Єрмоленко. – К. : Інститут української мови НАН України, 2009. – 352 с.

7. Єрмоленко С.Я. Фольклор і літературна мова / С.Я. Єрмоленко. – К. : Наукова думка, 1987. – 242 с.

8. Жайворонок В.В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник / Віталій Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.

УДК 81’253’373.7 (043.2)

Д. В. Погребняк,
студент 1 курсу ФФВ
Наук. керівник: О. А.Халабузар, к.пед.н., доцент (БДПУ)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ З КОЛЬОРОВОЮ СЕМАНТИКОЮ

Феномен кольору та фразеологізмів з кольоровою семантикою має надзвичайне значення у літературних творах. Письменники різних жанрів звертаються до цього надзвичайної за яскравістю ланки стилістичних засобів з метою найефективнішого впливу на читача. Актуальність дослідження обумовлена недостатнім вивченням особливостей перекладу англійських фразеологізмів із компонентом кольору і необхідністю їх цілісного осмислення: особливостей компонентного складу, семантичної структури, функціонування в контексті літературних творів. Позначена кольором лексика досліджувалась з позицій: її складу (А.П.Василевич), її семантичної структури (А.А.Брагіна, Е.А.Дівіна, И.В.Макеєнко), стилістичних функцій кольоропозначень (Л.А.Качаєва, Р.В.Алімпієва, Г.Г.Поліщук). Можливості досягнення повноцінного словникового перекладу ФО залежать в основному від співвідношень між одиницями вихідної мови (ВМ) і мови перекладу (МП). Із точки зору ідентичності або відповідності, ФО можна поділити на три групи: 1) ФО мають у МП точну, не залежну від контексту повноцінну відповідність; 2) ФО можна передати на МП тією або іншою відповідністю, зазвичай з деякими відступами від повноцінного перекладу, перекладається варіантом (аналогом); 3) ФО не мають у МП ні еквівалентів, ні аналогів. Таким чином, можна сказати, що ФО перекладають або фразеологізмом (перші два пункти) фразеологічний переклад, або іншими засобами (за відсутністю фразеологічних еквівалентів і аналогів) нефразеологічний переклад. Так, до першої групи будуть відноситися повні еквіваленти, тобто ФО, що мають одне значення, одне і те ж стилістичне забарвлення і внутрішню форму. Наприклад: *black as coal (as ink, as night)* – чорний як вугілля, (як чорнила, як ніч); *black ingratitude* – чорна невдячність; *red as blood* – червоний як кров; *like a red rag to a bull* – як червона ганчірка на бика; *blue blood* – блакитна кров; *yellow press* – жовта преса; *look at smth through rose-coloured glasses* – дивитися на що-небудь крізь рожеві окуляри; *green with envy* – позеленів від заздрості; *white flag* – білий прапор, прапор парламентера (сигнал про капітуляцію). Наведені вище приклади – фразеологічні еквіваленти, тобто фразеологізми на МП, за всіма показниками

рівноцінні одиницям, що перекладаються. До другої групи фразеологізмів належать неповні, або часткові, еквіваленти. Це такі ФО, які володіють схожим(подібним) значенням, але іншим характером образності внутрішньої форми. Такі еквіваленти іноді називаються відносними фразеологічними еквівалентами. Вони відрізняються від вихідної ФО за яким-небудь із показників: інші, часто синонімічні компоненти, невеликі зміни форми, зміна синтаксичної побудови, інша морфологічна віднесеність, сполучуваність і т.п. В іншому вони є повноцінними відповідностями ФО, що перекладаються. Наприклад: *paint a black picture* – у чорному кольорі; *to be in a black book* – чорна книга/ чорні списки; *yellow belly* – жовтороте пташеня; *golden opportunity* – блискуча можливість; *kill the goose that lays golden eggs* – вбити курку, що несе золоті яйця; *grey cells/ matter* – сіра речовина; *white lie* – невинна брехня, брехня в порятунок. Нарешті, до третьої, найчисельнішої, групи відносяться безеквівалентні фразеологизми. Нефразеологічний переклад передає дану ФО за допомогою лексичних засобів МП. До нього прибігають зазвичай, лише переконавшись, що жодним із фразеологічних еквівалентів або аналогів скористатися не можна. Такий переклад, враховуючи навіть компенсаційні можливості контексту, важко назвати повноцінним: завжди є деякі втрати (образність, експресивність, конотації, афористичність, відтінки значень), що і змушує перекладачів звертатися до нього лише у разі крайньої необхідності.

Калькування, або дослівний переклад, використовують зазвичай у тих випадках, коли іншими прийомами, зокрема фразеологічними, неможливо передати ФО в цілосності їх семантико-стилістичного і експресивно-емоційного значення, а за тими або іншими причинами бажано довести читачеві образну основу. Більшість із кальок можна віднести до фразеологічного перекладу. Наприклад, з англ. *the grass is always greener on the other side of the hill* можна перекласти майже дослівно і отримати осмислене українське прислів'я: *трава завжди більш зелена з іншого боку горба*. Описовий переклад ФО зводиться до перекладу не самого фразеологізму, а його тлумачення. Це можуть бути пояснення, порівняння, описи, тлумачення усі засоби, що передають у максимально ясній і короткій формі зміст ФО. У деяких випадках, під час перекладу безеквівалентних фразеологізмів, використовують не лише кальку, але і короткий історичний коментар. Такий прийом перекладу називається подвійним, або паралельним.

За відсутності безпосередніх відповідностей фразеологізм, застосований у мові оригінала, можна перекласти за допомогою аналогічної фразеологічної одиниці, хоча він і буде побудований на іншій словесно-образній основі. Слід також враховувати, що стилістичне або емоційне забарвлення не завжди збігаються. В цьому випадку взаємозаміна неможлива. При перекладі ФО з однієї мови на іншу рекомендується користуватися найповнішими тлумачними фразеологічними двомовними словниками.

Література

1. Арутюнова Н. Д. Образ, метафора, символ в контексте жизни и культуры / Н. Д. Арутюнова // RES PHILOLOGICA. – М. : Наука, 1990. – С. 71–88.

2. Папина А. Ф. Текст: его единицы и глобальные категории : учебник для студентов-журналистов и филологов / А. Ф. Папина. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 368 с.

3. Тресиддер Дж. Словарь символов / Дж. Тресиддер. – М. : Гранд, 1999. – 444 с.

УДК 81’367.335:811.161.2«18/19»

Н.В. Рула,
здобувач
(Бердянський державний педагогічний університет)

ОСОБЛИВОСТІ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ВЧЕННЯ ПРО СКЛАДНОСУРЯДНІ КОНСТРУКЦІЇ В КІНЦІ ХІХ – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОРІЧЧЯ

За сучасного опису складносурядного речення як базової структури, яка реалізує категорію сурядності, мовознавці досліджують формально-граматичний, семантико-синтаксичний та комунікативний аспекти. У зв'язку з цим виникає потреба переосмислення історичного розвитку досліджуваного типу складного речення, що дало б змогу надати більш точне потрактування цих синтаксичних конструкцій.

Мета дослідження – висвітлити погляди авторів українських граматичних праць кінця ХІХ – першої половини ХХ сторіччя на питання паратаксису у складному реченні, проаналізувати особливості історичного розвитку вчення про складносурядні конструкції.

Формування термінологійної бази синтаксису тісно пов’язане з виходом в кінці ХІХ – першій половині ХХ сторіччя численних граматичних праць П. Коваліва, І. Нечуя-Левицького, О. Синявського, В. Сімовича, С. Смаль-Стоцького та Ф. Ґартнера, Юрія Шереха. У цих розвідках складносурядне речення не має єдиного термінологійного значення, трапляються такі поняття: рівнорядно сполучені (або рівнорядно-сполучені) речення (термін С. Смаль-Стоцького та Ф. Ґартнера, О. Синявського), рівнорядно-зложені сполуки (термін В. Сімовича), паратактичні конструкції (термін Юрія Шереха) та складно-сурядні речення (термін П. Коваліва).

С. Смаль-Стоцький і Ф. Ґартнер («Граматика руської мови») не розрізняють граматичного та семантичного планів «рівнорядно сполучених» речень. У праці простежуємо спробу схарактеризувати сполучники за принципом семантичності / асемантичності, хоч ці терміни не використовуються. Автори виділяють дев’ять типів семантичного зв’язку: «злучний», протиставний, причиновий, наслідковий, умовний, «заміровий», «припустовий», порівняльний та часовий. За потрактування рівнорядних речень автори граматики зараховують до цього різновиду й так звані «стягнені» конструкції на взірець: «Жив собі чоловік і жінка (Жив собі чоловік + Жила собі жінка)» [5, с. 116].

У «Граматиці української мови» І. Нечуя-Левицького поняття складносурядного речення взагалі не трапляється. Говорячи про «складчасту» (складну) конструкцію, автор зазначає, що до її складу входять головне (незалежне) та додавальне (залежне) речення, і далі подає опис лише складнопідрядних конструкцій. Єдиною згадкою про сурядність можемо вважати виокремлення супротилежних і порядкових періодів за опису цих синтаксичних одиниць.

В. Сімович у «Граматиці української мови» серед «сполук» (складносурядних речень) виділяє такі семантичні типи: єднальні, протиставні, часові (в граматиці це конструкції зі значенням послідовності дій, станів), причинові, наслідкові, порівняльні, «намірові», умовні, допустові, «висказові», «питайні», «виясняльні» або з’ясувальні. В. Сімович вперше на той час висловлює думку про семантичну залежність, яка, на жаль, не була розвинена у подальших граматичних дослідженнях (окрім праці О. Синявського), а знаходить відгук тільки в кінці ХХ – початку ХХІ сторіччя (наукові розвідки І. Вихованця, Т. Масицької, Р. Христіанінової). Автор уперше в українській граматиці акцентує увагу на багатокомпонентних складних конструкціях з різними типами зв’язку (за термінологією В. Сімовича – «спійня речень»), для яких характерна рівноправність предикативних частин, що своєю чергою є підрядними до спільної головної частини. За сучасного опису синтаксичних

одиниць такі конструкції називаються складними багатокомпонентними реченнями з однорідною супідрядністю.

У «Нормах української літературної мови» О. Синявського вперше закцентовано на взаємозалежності предикативних частин, хоч мовознавець вживає це поняття більш узагальнено. Але водночас автор звужує, порівняно з попередніми граматичними працями, семантичні різновиди складносурядного речення та зазначає, що семантику причиновості, умовності, наслідку і «взагалі внутрішньої залежности» [3, с. 318] можна передати лише за допомогою підрядного зв'язку. О. Синявський уперше починає говорити про неможливість чіткого поділу всіх складних конструкцій на складносурядні та складнопідрядні. У функційно-категорійній граматиці такий перехідний тип речень отримав назву синкретичних.

П. Ковалів у «Граматиці української мови» вперше використовує термін «складно-сурядне речення» (правопис П. Коваліва) та узагальнено аналізує складносурядні речення з єднальними, протиставними та розділовими сполучниками. Така класифікація за семантикою найбільш наближена до сучасних традиційних мовознавчих праць. П. Ковалів також характеризує безсполучникові конструкції, що можуть висловлювати однозначність явищ, послідовність або протиставлення, та використовує на їх позначення термін «складно-сурядні речення безсполучникові». Внеском автора в розвиток синтаксичної науки є детальний опис принципів інтонації в складносурядних конструкціях.

Юрій Шерех у «Нарисі сучасної української літературної мови», на відміну від своїх попередників-граматистів, узагалі заперечує значеннєву та граматичну залежність між предикативними частинами складносурядної конструкції. Цінним внеском у розвиток синтаксису є звернення уваги на багатозначність та невиявленість логічних зв'язків у деяких прикладах безсполучникових речень (асиндетоні). Нині такі конструкції зараховують до складних речень з недиференційованим типом зв'язку. Юрій Шерех уперше говорить про такий різновид складносурядних конструкцій як приєднувальні речення. Проте мовознавець розглядає ці сурядні конструкції серед єднальних речень, а не як специфічні.

Автори перших граматичних праць (С. Смаль-Стоцький та Ф. Ґартнер, І. Нечуй-Левицький) подають досить узагальнені визначення складносурядних речень, не розрізняючи формально-граматичну та семантико-синтаксичну організацію. У працях трохи пізнішого часу (В. Сімович, О. Синявський, Ю. Шерех) закладено теоретичні передумови, які дали змогу новітнього потрактування сурядності та складносурядного речення. Знаходимо в проаналізованих працях перші спроби виокремлення синкретичних, специфічних, багатокомпонентних складних конструкцій, речень з недиференційованим типом синтаксичного зв'язку, хоч автори ще не використовують усталеної нині термінології.

Література

1. Ковалів П. Граматика української мови / Проф. П. Ковалів. – Мюнхен, Друкарня Дмитра Сажина, 1946. – 148 с.
2. Нечуй-Левицький І. С. Грамматика українськоі мови : частка ІІ (синтаксис) / І. С. Нечуй-Левицький. – К. : Друкарня І. І. Чоколова, 1914. – 94 с.
3. Синявський О. Норми української літературної мови / Олекса Синявський. – Львів : Українське видавництво, 1941. – 363 с.
4. Сімович В. Граматика української мови / Др. Василь Сімович. – Київ – Лейпціг : Коломия ; WINNIPEG MAN, 1919. – 587 с.
5. Смаль-Стоцький С. Граматика руської мови / Степан Смаль-Стоцький, Федір Ґартнер. – Вид. 3-е, переробл. – Відень : Накладом власним. – 1914. – 202 с.
6. Шерех Юрій. Нарис сучасної української літературної мови / Юрій Шерех. – Мюнхен : Molode zyttia, 1951. – 402 с.

УДК 378.147:332.2]:378.4(438)

Н. Г. Русіна,
, викладач
ВСП «Рівненський коледж НУБіП України»

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

В глобалізаційних умовах викликів часу та інтеграційних процесів важливого значення набула проблема підвищення якості підготовки фахівців у закладах вищої освіти, що зумовлює нагальну потребу в урізноманітненні навчального процесу та активізації пізнавальної діяльності студентів.

Науковці польських вузів звертають увагу на потребу використання методів конструювання загальних та часткових знань з визначених спеціальностей, які мотивують і активізують студентів. Поглибленим аналізом змісту може слугувати метод проектів, в основі якого лежить самостійна робота студентів над реалізацією індивідуального завдання. Специфікою проекту є те, що студенти самі здобувають інформацію у більш ширший спосіб, ніж виконання звичайного завдання і є колективною працею. Метод проектів дає можливість пробудити інтерес у студентів до заданої теми, реалізувати вміння користуватися різними інформаційними джерелами, критично аналізувати факти, оцінювати вірогідність і презентувати зібраний матеріал [6].

Для успішної реалізації цілей професійної підготовки інженерів-землевпорядників в університетах Польщі використовують систему традиційних та інноваційних методів стимулювання та мотивації студентів до пізнавальної діяльності, забезпечення результативного зворотного зв'язку, зокрема [4]: метод проектів (прописаний в навчальних планах підготовки фахівців), метод ситуацій (аналіз виробничих ситуацій), метод творчих завдань, метод «навчання через задачі», метод комп'ютерних моделей, метод кейсів, метод ієрархій, метод дидактичних ігор, метод навчання у співпраці, метод симуляцій, методи дистанційної творчості (методи участі в дистанційних конференціях, картографічний квест, методи дистанційних дослідних робіт, колективних освітніх проектів тощо), методи «мозковий штурм», «снігова куля», «робота в малих групах», «мікрофон», «неперервна школа думок», «зміна позицій» і інші. Ці методи спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів, виховують у них впевненість у майбутньому, самостійність, бажання створювати нові підходи вирішення актуальних проблем у галузі «Геодезії та землеустрою». Проте варто зауважити, що у методах розвитку творчого мислення стоїть постановка проблеми, яка може бути здійснена викладачем, самими студентами або узята з практики. По-друге, великого значення набуває вимога і стимулювання створення альтернативних рішень. По-третє, велику роль у процесі творчого мислення відіграє критична оцінка різних версій рішення проблеми [1].

Для вирішення проблем (особливо суперечливих) незамінним методом є дискусія (спірне обговорення), яка віднесена до групи методів засвоєння знань. Дискусія має широкі можливості застосування (оксфордські дебати, групове обговорення, дерево рішень) та підвищує активність студентів, сприяє розвитку критичного мислення, формує систему цінностей і переконань, умінь їх презентації та обороняє своє становище за допомогою аргументів [6].

До найпопулярніших засобів мультимедіа в закладах вищої освіти Польщі доцільно віднести навчальні мультимедіа-системи, підручник-мультимедіа, мультимедіа-презентацію, віртуальні ігри та інші [3].

На основі аналізу наукових праць польських вчених встановлено, що поряд з

традиційно-дидактичними та проблемно-пошуковими методами активно впроваджуються в навчальний процес інтерактивні інформаційно-комунікаційні технології навчання, як-от: е-курси, інтерактивна лекція, «семантична павутина», дистанційне навчання на платформі Moodle, Інтернет-конференції, е-портфоліо, Інтернет-телебачення тощо [2]. Варто зауважити, що вибір форм, методів і освітніх технологій в університетах Польщі орієнтований на проблемність навчання, аналітико-рефлексивну та творчу діяльність, розвиток особистості студента як майбутнього висококваліфікованого фахівця та громадянина.

Обов'язковим компонентом освітньої програми підготовки землевпорядників в університетах Республіки Польща є практична підготовка, яка передбачає різні форми: індивідуальна науково-дослідна робота в студентських наукових гуртках; геоінформаційні дослідження; екологічні проекти та просторового планування міст і сільських територій; участь студентів у комплексних теоретичних та емпіричних дослідженнях кафедри; виробничі практики; участь у заходах фахових об'єднань для проведення досліджень, набуття необхідного професійного досвіду та підвищення професійної майстерності; стажування в органах місцевого самоврядування, науково-дослідних організаціях і в проектних підприємствах Польщі та за кордоном. У цьому контексті доречно додати, що випускники даного напрямку повинні бути приготовлені до ролі: науковця і експериментатора, який вміє аналізувати сучасні географічні явища і тенденції; проектанта та розробника не тільки локальних планів, але й також здатного до формування бачення розвитку нових можливостей міст і регіонів держави; державного службовця і політичного радника, який пов'язує прагнення суспільства з вимогами сталого розвитку і можливістю співпраці з місцевою громадою; управлінця-менеджера урбаністичних регіонів, що вміє виконувати і впроваджувати регіональні стратегії розвитку на основі багатого інструментарію та європейської співпраці [5].

Впровадження у навчально-виховний процес вітчизняних закладів вищої освіти передових світових освітніх технологій, забезпечує підготовку майбутніх фахівців землевпорядкування як професіоналів, здатних до безперервного навчання впродовж життя, швидкої адаптації у швидкоплинних умовах розвитку галузі та вимог ринку праці.

Література

1. Журавська, Н. С. Особливості організації науково-дослідної роботи в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів / Н. С. Журавська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2016. – №. 4 (86). – С. 65-69.

2. DN№browski M. E-learning w szkolnictwie wyïszym – potencjai i wykorzystanie [Електронний ресурс]/ M. DN№browski, M. Zaj№c . – Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunkyw Ekonomicznych, 2010. – c.262

3. Jкdrzejczak T. Innowacje w edukacji [Електронний ресурс] / T. Jкdrzejczak . – Режим доступу:

http://www.pi.gov.pl/parp/chapter_86196.asp?soid=FDE0ADC3BEED4290A4D5C5B2BF5920B5

4. Krauze Jacek Dydaktyka w piguice – poradnik wykiadowcyWydawnictwoSzkoiy Policji w Katowicach 2002. – c 37

5. Nowe koncepcje studiyw w zakresie geografii i gospodarki przestrzennej / J. Kozak, A. Michno, A. Szablowski-Midor, P. Trzepacz, K. Wasak. – Krakyw: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej U J, 2016. -144 c.

6. Wryblewska W. Metody pracy ze studentami w kontekњcie efektyw okreњlonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyïszego / W. Wryblewska // E-mentor. – 2012. – nr 1 (43). – c. 14-20

УДК 371.2:23

В.В. Рютін,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Національна академія національної
гвардії України)
О.М. Керницький,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Національна академія національної
гвардії України)

СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГА У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Практика військ та аналіз діяльності офіцерів, організації навчання та виховання курсантів свідчить, що сучасна система їх підготовки не в повному обсязі відповідає вимогам реформування та розвитку силових структур України, тенденціям поступу країни в цивілізований світ.

Одна із причин – це недоліки в організації навчально-виховного процесу у ВНЗ. Першочергового вирішення, на нашу думку, вимагають такі проблеми підготовки курсантів, що пов'язані з подоланням суперечностей: між вимогами держави до готовності офіцерів захищати нашу країну та її реальним рівнем; між вимогами соціально-економічного і військово-технічного факторів у військово-педагогічному процесі і його реальним станом; між досягненнями науки і мірою їх відображення у військово-педагогічному процесі; між динамікою соціальних явищ, що відбуваються у військових частинах і технологією військово-навчального процесу у ВВНЗ; між вимогами до професійно значущих якостей, що необхідні майбутньому офіцеру сьогодні та їх формуванням у процесі навчально-пізнавальної діяльності; між навчанням і вихованням та психологічною підготовкою до бойових дій.

Ефективність всіх компонентів процесу навчання курсантів багато в чому залежить від дій педагога – суб'єкта педагогічного процесу. Він має безпосередній різноманітний і багатогранний вплив на кожний його компонент. Зміст і характер цих впливів визначають кінцевий результат цього процесу.

Основними критеріями майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: доцільність (за спрямованістю); ефективність (за результатами); гуманність, демократичність і діалогічність (за характером спілкування); оптимальність (у виборі змісту і засобів); творчість чи оригінальність (за змістом діяльності); науковість (за змістом матеріалу, що викладається, і за характером діяльності) [1].

До структури педагогічної діяльності, яка включає ряд конкретних видів, відносяться: діагностична діяльність, орієнтовно-прогностична діяльність, конструктивно-проектувальна діяльність, організаційна діяльність, практичне здійснення конкретних педагогічних заходів, комунікативно-стимулюючий компонент, аналітично-оціночний, дослідницько-творчий [2].

Із структури педагогічної діяльності витікають основні функції педагога у ВВНЗ: цілепокладання, діагностування, прогнозування, проектування, планування, інформування, організації, оціночно-контрольна, корегувальна, аналітична і досліджувальна.

Список літератури

1. Педагогічна майстерність [ред. І.А.Зязюн]. – К.: Вища школа, 1997. – С.30.

2. Ягупов В.В. Теорія і методика військового навчання / Ягупов В.В. – К.: Тандем, 2000. – 400с.

УДК 373.5.16

О.Ю. Савчук,
студент 3 курсу,
Т.С. Сушич,
студентка 3 курсу
(Бердянський державний педагогічний університет)

РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПОЛОЖЕНЬ НОВОЇ (СУЧАСНОЇ) РИТОРИКИ

Протягом віків риторика вважалася філософською наукою, при цьому, як свідчать численні наукові джерела, довгий час тривало смислове та змістовне протистояння між філософією й риторикою, і шальки терезів перманентно коливалися в бік кожної з наук. У ХХ ст. у філософському смисловому наповненні риторики відбулися кардинальні зміни, і пов'язані вони були з лінгвістичним поворотом і розбудовою лінгвістичної філософії.

Наслідками лінгвістичного повороту й лінгвістичної філософії як мовної революції (Дж. Агассі, М. Блек, Л. Вітгенштейн, Е. Гуссерль, Т. Кун, І. Лакатос, Н. Малкольм, Дж. Мур, Дж. Остін, М. Полані, К. Попер, Г. Райл, У. Селларс, П. Стросон, С. Тулмін, Д. Уіздом, М. Хайдеггер, Р. Хеара) був усезростаючий інтерес науковців до опису різних типів мови в її буденному функціонуванні та її соціальних функцій, до дослідження способів повсякденного мовленнєвого спілкування з акцентом на тому, що моральні судження, що містяться в мовленні, мають практичну направленість і містять оцінку, спонукаючи до вибору цілей дії й засобів їх досягнення через використання мовцем різноманітних мовленнєвих засобів. Як зазначав В. Нищета [2], лінгвістичний поворот і лінгвістична філософія призвели до бурхливого розвитку семіотики, появи спекулятивної риторики Ч. Пірса та вчення про нову риторику як опозиції риториці класичній.

Згідно з напрацюваннями Х. Перельмана та Л. Ольбрехтс-Титеки – авторів фундаментальної праці «Трактат про аргументацію: нова риторика» (1958 р.) [3] – нова (сучасна) риторика є новим перспективним напрямом, пов'язаним із міждисциплінарними дослідженнями, – методологією переконання, у якій чітко вимальовувалися контури історико-філософського погляду на факти й істини. Варто виділити засадничі положення нової риторики:

1. **Дискурсне тло риторики.** Риторика розглядається як теорія практичного розмірковування (дискурсу), переконувального дискурсу, орієнтованого на транслювання переконань з метою включення в них / схиляння до них співрозмовника / аудиторії.

2. **Істина в риториці замінюється оцінкою**. Риторика не займається пошуком істини, а співвідносна з думкою, правдоподібним знанням. Тому в риторичній аргументації використовує жанри з метою формування в аудиторії оцінювальних суджень.

3. **Відносність переконання**. Використання в риториці вірогіднісної аргументації з правдоподібними висновками – докази мають невизначений характер.

4. **Спрямованість аргументації на аудиторію.** В універсальній моделі аудиторії головний у мовленні – мовець, що послуговується логічною аргументацією, яка не передбачає введення нових категорій. При риторичній моделі аудиторії мовлення орієнтоване на отримувача інформації, і при цьому використовується риторична (відкрита) аргументація. Сутність аргументативної риторики – зміна свідомості аудиторії, яка відбувається без примусу, за допомогою переконання.

5. **Використання ціннісно-оцінювальних суджень (думок)**. Оцінка відображає факт встановлення цінності, значущості якої-небудь події, явища. Логіка строгих доказів даремна, якщо цінності встановлюються ігровим способом.

6. **Аргументація де термінується комунікативним співробітництвом.** Ознаками переконання є інтенціональність, комунікативна взаємодія джерела інформації та її отримувача.

7. **Необхідність визначати аудиторію**, до якої звернене мовлення, покладаючись на мету аргументації. Цінність аргументації не вимірюються лише її дієвістю, але також якістю аудиторії, на яку вона спрямована.

Зазначені концептуальні параметри нової (сучасної) риторики знаходять своє відображення в актуальних дослідженнях процесу формування риторичної компетентності.

Так, відповідно до висновків В. Нищети, риторична компетентність – це «вищий рівень комунікативної компетентності; володіння риторичними знаннями, уміннями та навичками, якостями особистості, що визначають здатність і готовність до ефективного та оптимального спілкування, реалізовані й закріплені в досвіді комунікативної та риторичної діяльності» [1, с. 23]. Між розробленими науковцем структурними компонентами риторичної компетентності та концептуальними параметрами сучасної риторики можна встановити логічно обґрунтований зв'язок (табл. 1).

Отже, не применшуючи значення теоретико-прикладних доробків класичної риторики, процес формування риторичної компетентності особистості в актуальних умовах сьогодення варто розбудовувати (проектувати й реалізовувати в практичній педагогічній діяльності), ґрунтуючись на концептуальних параметрах нової (сучасної) риторики.

Література

1. Методика навчання риторики в школі : навч. посіб. / Автор-укладач В. А. Нищета. – К. : Центр учбової літератури, 2014. – 200 с.

Табл. 1

Структура риторичної компетентності в контексті параметрів сучасної риторики

Компоненти риторичної компетентності (В. Нищета [1, с. 23])	**Концептуальні параметри сучасної риторики (Х. Перельман [3])**
теоретико-практичний	дискурсне тло риторики необхідність визначати аудиторію
організаційно-методологічний	дискурсне тло риторики істина в риториці замінюється оцінкою відносність переконання спрямованість аргументації на аудиторію використання ціннісно-оцінювальних суджень комунікативне співробітництво необхідність визначати аудиторію
процесуально-діяльнісний	дискурсне тло риторики істина в риториці замінюється оцінкою відносність переконання спрямованість аргументації на аудиторію використання ціннісно-оцінювальних суджень комунікативне співробітництво необхідність визначати аудиторію
морально-етичний	істина в риториці замінюється оцінкою використання ціннісно-оцінювальних суджень комунікативне співробітництво необхідність визначати аудиторію
комунікативної активності	відносність переконання спрямованість аргументації на аудиторію комунікативне співробітництво

впливовості мовленнєвого акту	істина в риториці замінюється оцінкою відносність переконання спрямованість аргументації на аудиторію використання ціннісно-оцінювальних суджень необхідність визначати аудиторію

2. Нищета В. А. Сучасна риторика в контексті філософії: методологічний аспект / В. А. Нищета // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету : [зб. наук. пр.]. – Бердянськ : БДПУ, 2016. – Серія : Педагогічні науки. – Вип. 2. – С. 71–78.

3. Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation / Transl. by J. Wilkinson and P. Weaver. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press. 1969.

УДК 378

Л. Г. Свиридова,
викладач
НТУУ «КПІ ім. І.Сікорського»

DEVELOPMENT OF STUDENTS` INDEPENDENT-LEARNING SKILLS THROUGH THE WORK WITH PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS

The primary objective of any higher educational establishment is training the competent specialists, able to deal with a raft of information of scientific and professional content, show creativity as well as be ready to make decisions independently and accomplish self-development throughout life.

All that mentioned above justifies the necessity of placing a greater focus to the independent work of students, particularly, in foreign language teaching. For instance, elaborating the foreign language educational materials, namely, the texts, is a powerful tool in developing the skills of independent work as well as in gaining knowledge in the sphere of future profession.

The future specialist is supposed to have skills of reading for specific information and analytical reading, when working with academic, professional or scientific literature. The examples would be academic monographs, scientific and professionally oriented theses, textbooks etc. As a result, an acute need arises to teach students to implement the reading techniques, to tackle the literature, to work at the texts of various complexity.

Practice shows that the most optimal decision in training the students` self-skills in reading is to start working on the texts within the classroom under the supervision of a teacher. The text, proposed, shouldn`t be too complex for the start, but should contain recent information on the subject. For example, we may consider the article for professional or academic purposes, taken from an educational or scientific website, eg. *engineering.com* [3] or a chapter from the course book. For easier comprehension of the language material we normally propose a list of new words and then students may get down to reading. After students set on completing the exercises aimed to develop the ability to outline their attitude to what was read. The tasks may be focused on, eg., answering the question to the text; communicate the main idea of the text, setting the statements in correct order ("Jumbled sentences"); reporting the new for the reader information in the text; making up a detailed plan of the text, etc.

The next stage may contain the implementation of tasks on paraphrasing, summarizing and quoting. In any case, the first steps in practicing the independent work of students should be supervised by their teacher. The important issue in training the independent learner is formative feedback, provided by the teacher because it encourages

students, make them feel the constant support during the course. Applying such a scaffolding strategy it is realizable to teach students to work with various literature on their specialty, which will obviously provide a substantial basis in post-graduation period or when attending upgrade training courses. Their routine task might be seeking and extraction of information in large bulk of sources, be well-versed in recommended or selected publications, demonstrate the ability to summarize data in a written form for its further application (report, thesis, abstract etc.).

Література

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читанняу немовному ВНЗ / Г.В. Барабанова. – К.: ІНКОС, 2005. – 315 с.

2. Король В. М. Самостійна робота студентів університету як складова підготовки майбутнього фахівця / В. М. Король, О. П. Савченко // Організація самостійної роботи студентів – Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2003. – С. 9-13

3. http://www.engineering.com

УДК 811.161

А. О. Славська,
(1 курс ФФСК БДПУ),
Науковий керівник: Чикиль М.Ю.,
к.філол.н., доцент (БГПУ)

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНЫХ И СЛУХОВЫХ ОЦЕНОЧНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В РОМАНЕ И. С. ТУРГЕНЕВА «НАКАНУНЕ»

Исследование специфики функционирования языка в качестве средства выражения мысли и орудия общения является одной из центральных проблем современного языкознания. Данное исследование посвящено изучению функционирования зрительных и слуховых оценочных значений в тексте романа И. С. Тургенева «Накануне».

Актуальность исследования – определена необходимостью изучения текстовой категории оценки на конкретном языковом материале, а именно, в тексте романа И. С. Тургенева «Накануне».

Целью нашего исследования является изучение зрительных и слуховых оценочных значений, а также анализ языковых средств, при помощи которых указанные значения реализуются в тексте романа И. С. Тургенева «Накануне».

Согласно классификации А. Ф. Папиной, сенсорные оценки делятся на такие разновидности: зрительная, вкусовая, оценка органов осязания (тактильная), слуховая, оценка органов обоняния. Таким образом, сенсорная оценка – это оценка, которая отражает реакцию пяти органов чувств на разные объекты. А. Ф. Папина отмечает, что цветовая лексика отличается наличием определенной символики, ей свойственна индивидуальность отбора слов зрительной оценки в разных авторских системах [2, с. 256].

А. И. Белецкий, исследовав творчество И. С. Тургенева, обращает внимание на тот факт, что автор использует приемы живописи для описания природы в литературном тексте. «Внешний мир, то есть мир живой природы, нас окружающей, и мертвой природы, нами создаваемой, мы познаем при помощи наших «пяти» чувств и, говоря о нем, пользуемся словами, передающими наши ощущения» [1, с. 193].

Текст романа насыщен именами прилагательными-цветообозначениями: «*Мурава, покрывавшая весь скат холма до главного пруда, придавала самой воде необыкновенно яркий,* ***изумрудный цвет***».

В словаре символов Дж. Тресиддера находим обозначение изумрудного цвета: «омоложение и плодовитость – символизм, возможно основанный на весеннем зеленом цвете этой разновидности берилла. Изумруд был очень важным камнем в ацтекской мифологии. И у ацтеков и у других народов этот камень ассоциировался с луной, дождем, водой и Востоком. Он – христианский символ бессмертия, веры и надежды; также считается камнем Папы Римского. Его роль в фольклоре весьма разнообразна – его использовали в качестве приносящего здоровье амулета и одновременно он был символом плодовитости» [3, с. 176]. Таким образом, изумрудный цвет несет положительную оценку.

А. И. Белецкий отмечает: «…цветовые эпитеты сами по себе выражают далеко не одни только зрительные наши ощущения. <…>. Определить это действие не во всех случаях одинаково возможно, но почти каждое слово, обозначающее цвет, в нашем языке эмоционально окрашено и будит в сознании, помимо зрительных, ряд других ассоциаций» [1, с. 197].

В тексте присутствуют метафорические сравнения, которые непосредственно связаны со зрительным и слуховым оценочными значениями: «*Под липой было прохладно и спокойно; залетавшие в круг ее тени мухи и пчелы, казалось, жужжали тише; чистая мелкая трава изумрудного цвета, без золотых отливов, не колыхалась; высокие* ***стебельки стояли неподвижно, как очарованные; как мертвые, висели маленькие гроздья***». Метафорическое сравнение характеризуется синтаксической подвижностью, свободной сочетаемостью с разными значениями.

Зрительные оценочные значения могут быть вербализированы при помощи имен прилагательных, имеющих суффикс *-оват-*, которые характеризуют неполноту признака: «*…широкая полоса света падала веером по деревьям, резко озаряя* ***беловатую*** *изнанку сплошных листьев…*» и «*Молодые люди повернули прочь от реки и пошли по узкой и глубокой рытвине между двумя стенами золотой высокой ржи;* ***голубоватая*** *тень падала на них от одной из этих стен*».

А. Ф. Папина отмечает, что для слуховой оценки характерно описание разнообразных звуков, связанных с проявлениями деятельности человека, общества, природы [2, с. 278].

Слуховая оценка представлена достаточно большим количеством примеров и выражена средствами различных языковых уровней. В 50% выделенных нами микротекстов слуховые оценки взаимодействуют со зрительными. Лексические языковые средства являются высокочастотным средством оформления сенсорных оценок, а именно зрительных и слуховых: «*…в саду так было тихо, и зелено, и свежо, так* ***доверчиво чирикали птицы****, так радостно* ***выглядывали цветы***»; «*Дождик сеялся все мельче и мельче,* ***солнце заиграло*** *на мгновение*». В указанных примерах использована персонификация.

Таким образом, можно сделать выводы, что:

1. В тексте романа И. С. Тургенева «Накануне» выявлены различные сенсорные оценочные значения такие, как слуховые и зрительные. Указанные оценки взаимодействуют в пределах одного микротекста и передают особую характеристику природы.

2. Зрительные и слуховые оценочные значения вербализированы такими средствами языка: лексическими (метафора, персонификация); словообразовательными (имена прилагательные с суффиксом –оват-), морфологическими (имена прилагательные-цветообозначения), синтаксическими (метафорические сравнения).

Перспективы дальнейших исследований видим в анализе тактильных, одоративных и вкусовых оценочных значений в романах И. С. Тургенева.

Литература

1. Белецкий А. И. Избранные труды по теории литературы / А. И. Белецкий. – М. : Просвещение, 1964. –482 с.
2. Папина А. Ф. Текст : его единицы и глобальные категории : учебник для студентов – журналистов и филологов / А. Ф. Папина. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 368 с.
3. Тресиддер Дж. Словарь символов / Дж. Тресиддер. – М. : Гранд, 1999. – 444 с.
4. Тургенев И. С. Накануне [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://az.lib.ru/t/turgenew_i_s/text_0030.shtml

УДК 81’ 373.44:82-311.6

Т. С. Сушич,
студентка 3 курсу факультету філології та соціальних комунікацій
(Бердянський державний педагогічний університет)
Наук. керівник: В. О. Юносова, к. філол. наук, доцент

РІЗНОВИДИ СТИЛІСТИЧНИХ АРХАЇЗМІВ В ІСТОРИЧНІЙ ПОВІСТІ БОГДАНА ЛЕПКОГО «МОТРЯ»

Лексична система української літературної мови постійно розвивається під впливом суспільно-історичних умов життя народу. Деякі лексеми на позначення предметів, явищ, подій, процесів активно вживаються в мовленні людей, а інші – відмирають, поступаючись новим. Слова, а також їхні окремі значення та номінативні словосполучення, що на даному етапі розвитку мови вийшли із загального вжитку, називаються застарілими [2, с. 196].

Застаріла лексика неоднорідна за своїм складом, що пояснюється різними причинами виходу тих чи тих слів з активного запасу. Вона тісно пов'язана з матеріальною і духовною культурою народу, тому зростає наукове зацікавлення цією групою слів і в лінгвістичному, і в загальноісторичному та культурологічному планах. Процеси архаїзації лексики були предметом досліджень у працях таких учених, як С. Бевзенко, С. Дорошенко, О. Бондар, А. Грищенко, А. Коваль, Л. Мацько, О. Пономарів та ін.

Джерелом нашого дослідження є творчість Богдана Лепкого – поета і прозаїка, публіциста й редактора, дослідника й видавця, перекладача, художника й мистецтвознавця, який створив цикл історичних повістей, присвячених постаті гетьмана Івана Мазепи: «Мотря», «Не вбивай», «Батурин», «Полтава», «З-під Полтави до Бендер».

Мета наукової роботи – дослідити типи лексичних архаїзмів в історичній повісті Богдана Лепкого «Мотря».

Архаїзм (від грец. archaios – давній) – мовна одиниця, що на сучасному етапі є застарілою в мові або зовсім вийшла із загального вжитку [2, с. 33]. Архаїзми вийшли з активного складу лексики, тому що були витіснені іншими, які мали з ними однакове значення: *аероплан – літак, голярня – перукарня, зело – дуже* та ін. Архаїзми та їхні сучасні відповідники співвідносяться в словниковому складі української мови як синоніми. Зазвичай вони вживаються в різних стилях, тому й називаються *стилістичними архаїзмами*.

Змальовуючи історичні обставини та події, створюючи колорит часів гетьманування Івана Мазепи, Б. Лепкий активно використовував застарілу лексику, що надало його твору урочистості, зумовило монументальність створених ним образів.

Одну з найбільших груп архаїзмів, вживаних в повісті «Мотря», становлять власне лексичні архаїзми – слова, витіснені з уживання лексичними одиницями з

іншим коренем: «*… а шляхта пише* ***супліки*** *на мене то до короля, то до царя, що я її не досить забезпечую*» [1, с. 435], де ***супліка*** – писане прохання або скарга; «*Поклонилися, пальцями правих рук доторкаючись землі, і середній став говорити заздалегідь вивчену святкову* ***орацію***» [1, с. 411], де ***орація*** – урочиста промова, виголошувана з якого-небудь приводу; «*В душі лютувала буря, на обличчю була погода і гладке високе* ***чоло****, глибокі темні вдумливі очі, приваблива усмішка на вузьких* ***устах****, – гетьман являвся людям, я мистецький портрет Ван-Дейка*» [1, с. 269], де ***чоло*** – верхня надочна частина обличчя людини, лоб; ***уста*** – губи, рот; «*Побачив муху, що, мабуть, ще літом у його* ***каламарі*** *втопилася, і на весь Батурин бешкету наробив*» [1, с. 285], де ***каламар*** – чорнильниця, «***Машталір*** *і фореси ледви вдержували баских коней, що рвалися до бігу*» [1, с. 310], де ***машталір*** – візник; *«Дехто із старшин не приймав файки, лиш витягав із шароварів свою власну, на короткім цибушку,* ***носогрійку*** *і набивав тютюном з власного городу, до котрого так привик, що й гетьманський не підходив йому смак»* [1, с. 14], де ***носогрійка*** – люлька для куріння; *«Студенти Академії, що не мали до кого їхати на* ***ферії*** *і залишилися в Києві, побачивши карету свого добродія, вставали, як у вертепі, поверталися лицем до карети і кланялися в пояс, при чім шапкою доторкалися до землі»* [1, с. 47-48], де ***ферії*** – канікули.

Меншу групу становлять лексико-фонетичні архаїзми – слова, які відрізняються від сучасного слова звуковим оформленням: «*… ніби* ***свому*** (своєму) *противникові завдавав важке питання»* [1, с. 269]; *«… бажав цареві Мавтузалемових літ і Самсонової сили, щоб він під ноги свої покорив усякого* ***врага*** (ворога) *й супостата, щоби про нього слава на ввесь світ залунала і щоби вовіки вічні не вмовкала»* [1, с. 11]; *«Не ті часи, Василько, – говорив гетьман, – щоб ми по ногах товклися треба нам шанувати* ***здоровля*** (здоров'я)» [1, с. 303]; *«Кажуть, що я* ***циркель*** (циркуль) *ношу в кишені і, як прислуга не бачить, міряю ним хліб після обіду, а перед вечерею перемірюю чи не вкрали»* [1, с. 9]; *«Любов Федорівна пригадувала собі цілу історію з Мотрею, від приїзду гетьмана, аж донині, і лиха була сама на себе, що сама не відвезла доньки в монастир, а* ***післала*** (послала) *отсі дві мацапури, що навіть такого марного діла не припильнували»* [1, с. 367].

Лексико-словотвірні архаїзми відрізняються від сучасних лексем словотворчим формантом. У досліджуваній повісті вони трапляються рідше, ніж попередні типи: *«Може, ми й не* ***дожиємо*** (доживемо), *все в Божих руках, але погано, коли передові люди дивляться не вперед, а назад»* [1, с. 298]; ***«Сподіюсь*** (сподіваюсь), *приїдуть бурсаки і спудеї з вертепом, будуть співати канти й кантики, заколядуємо собі, пригадаємо давні часи, коли то ми ще могли сімейним життям жити, не знаючи важких публічних обов'язків»* [1, с. 371]; *«Ніби* ***з'ява*** (поява)» [1, с. 390].

Лексико-морфологічні архаїзми – застарілі словоформи – представлені у творі поодинокими прикладами: *«… бачить, як він читає акафіста Пресвятої Богородиці і як* ***паде*** (падає) *влучений кулями «жовнірів»* [1, с. 339].

Лексико-семантичні архаїзми, тобто слова, які в сучасному вжитку змінили своє значення, також трапляються зрідка: «Один sponolizateun добував зі здохлого осла вітри і продавав їх по п'ять су за ***лікоть***…» [1, с. 269], де ***лікоть*** – старовинна міра довжини, приблизно в півметра.

Отже, у повісті Б. Лепкого «Мотря» спостерігаємо різні типи стилістичних архаїзмів, з-поміж яких значно переважають власне лексичні. Менш уживаними є лексико-фонетичні й лексико-словотвірні архаїзми. Лексико-морфологічні та лексико-семантичні представлені поодинокими прикладами. Автор не перевантажує текст застарілою лексикою, а дотримується міри в її використанні. Застарілі слова є цінним виражальним і зображальним засобом, вони дозволяють письменникові історично правдиво відтворювати минулі події.

Література

1. Лепкий Б. Мазепа : Трилогія. – Кн. 3. – Мотря : історична повість у 2-х т. / Б. Лепкий ; худож. оформл. В. Шнитка. – Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 2006. – 496 с.

2. Українська мова : енциклопедія / [Редкол. : Русанівський В. М. (співголова), Тараненко О. О. (співголова), М. П.Зяблюк та ін.]. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

УДК 811.111 367.632

Finko A., Kanash A.
(Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council)

METHODOLOGY OF TEACHING ENGLISH ARTICLES

English is widely spoken, it has often been referred to as a global language, the lingua franca of the modern era. While English is not an official language in many countries, it is currently the language most often taught as a second language around the world. It is also, by international treaties, the official language for aircraft/airport and maritime communication, as well as one of the official languages of both the European Union/the United Nations and of most international athletic organizations, e.g. the Olympic Committee. Books, journals and newspapers written in English are available in many countries around the world. English is also the most commonly used language in the sciences. The studies of the British culture and therefore understanding the nation character of the English cannot stand up from the research of its important features – Grammar of the English language. Therefore, the importance of various grammatical categories is utmost. Mainly, it is the category of articles that evokes most interest and presents intellectual challenges.

Articles are categorized as the determiners in the English grammar. They are widely and frequently used in all the four skills – speaking, listening, writing and reading. Playing a crucial role in learning the language, they help achieve accuracy and fluent communication. However, articles are a most difficult grammar point for non-native speakers. That's why it is crucial to understand numerous approaches of teaching articles. They are generally aimed at achieving a positive effect in helping non-native students when acquiring the English article algorithm.

Whitman suggests six steps for teaching English articles based on ease of explanation and frequency of occurrence [2, p. 4]:

- Quantity(singular/plural distinction)
- Generic plural
- Non-count nouns(countable nouns and uncountable nouns)
- Determines(second mention)
- Quantity and determiner
- Generic articles

McEldowney supports simplifying the English articles grammar. She explains her choice after analyzing the experience of training EFL (English as a foreign language) teachers. She introduces a four-stage teaching approach, which can be summarized into three main phases [1, p. 133].

1. Countable nouns are used in sense of 'any one' and require the indefinite article and the 'special one' requires the definite article.

2. Uncountable nouns can be distinguished by the 'substance in general' and 'the special substance'.

3. Generalization conveyed through the three markers (a+Noun, the+ Noun, the+

Noun+ s).

After studying current approaches in some grammar-practice books, Berry finds that they “are not yet well in the matter of teaching articles” [1, p. 133]. Three main problems that he points out are: incorrect or misleading formulation, unwarranted emphasis on certain usage types, lack of variety in formats.

Based on these three objections, Berry proposes seven principles in designing materials for teaching the articles, which can be summed up into three main points: using a principled descriptive account; doing exercises varied in terms of production, comprehension and perception; applying some principles of presentation methodology.

Master’s schema is based on original 6-points. Later it was improved by focusing on students’ identifying countability, definiteness, modification, specificity and genericity, common and proper nouns, idiomatic usage [1, p. 138].

From the above-mentioned studies, certain conclusions can be drawn. First of all, a simplified framework for teaching the articles is recommended. The focus is either on the form-function sequence or in their correspondence. In fact, one form is to correspond with only one function. The second aspect is notions’ categorization about the semantic function. The division is on the specific-generic distinction and definiteness. Most researchers agree that generic usage should not be overemphasized or should be presented only after all other aspects of article usage are acquired. However, in our opinion, Master’s approach is the most relevant. According to it, the definite article should be used with a definite noun, otherwise it is proper to use the definite or zero articles.

References

1. Har A. L. C. Strategies for Teaching the Articles a, an, the [Electronic resource]. – Access mode : http://journals.aiac.org.au/index.php/alls/article/viewFile/16/13 – Title from the screen.

2. Huong N.T. Vietnamese learners mastering English articles [Electronic resource]. – Access mode : http://www.rug.nl/research/portal/files/2925149/c6.pdf – Title from the screen.

УДК 811.161

М. Ю. Чикіль,
к.філол.н., доцент кафедри загального мовознавства
та слов’янської філології БДПУ

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КВАНТИТАТИВНЫХ ОЦЕНОЧНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ТЕКСТАХ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В современном языкознании существует множество классификаций оценки. За основу взята классификация частнооценочных слов А. Ф. Папиной, которая вслед за Н. Д. Арутюновой, выделяет эмоциональные, эстетические, этические, сенсорные (зрительные и слуховые), количественные, рациональные, логические оценки.

Материалом для исследования послужили тексты произведений для детей советского периода (В. Ю. Драгунский, Н. Н. Носов) и постсоветского периода (Г. Б. Остер, Э. Н. Успенский). Произведения детской литературы отличаются специфической системой образов и художественных средств. Детская литература отображает все процессы, происходящие в обществе в конкретный период времени, которые, в свою очередь, отражаются и в оценочных значениях, репрезентированных в текстах произведений для детей.

Актуальность данного исследования определена необходимостью анализа вербализации квантитативных оценочных значений на морфологическом уровне

языка в конкретных социально и темпорально ограниченных текстах, каковыми являются произведения детской литературы середины XX – начала XXI вв.

Количественную оценку как отдельный вид рассматривают не все ученые. Например, Т. А. Космеда выделяет лишь физиологическую оценку – оценку конституции человеческого тела, состояния его здоровья и т.д. [3, с. 122]. Понятие «количественная оценка» гораздо шире.

А. Ф. Папина пишет, что помимо аксиологической, качественной оценки, в русской речи, как и в других языках, существует количественная оценка, характеризующая меру, объем, величину описываемого предмета, указывающая на признак действия, на признак признака [4, с. 317].

Цель данного исследования – проанализировать особенности вербализации квантитативной оценки на морфологическом уровне языка, сопоставить экспликацию оценки при помощи морфологических средств в текстах советской литературы с экспликацией оценки при помощи указанных средств в текстах постсоветской литературы.

Для выражения квантитативной оценки часто употребляются различные интенсификаторы. Как отмечает Е. М. Вольф, прагматической целью оценок с интенсификацией является стремление сделать высказывание более убедительным для собеседника и усилить его перлокутивный эффект – изменение эмоционального состояния адресата [1, с. 111].

Например, в текстах рассказов В. Ю. Драгунского такими интенсификаторами могут выступать местоимения и наречия меры и степени: *Он был* ***такой*** *худой, прямо невозможно узнать. И бледный.* ***Нисколечко*** *не загорел* (В. Ю. Драгунский); *Андрюшка притащил* ***довольно здоровый*** *ящик с крышкой и наполовину всунул его в бочку* (В. Ю. Драгунский); *И я* ***долго*** *так сидел,* ***очень долго*** (В. Ю. Драгунский).

Сравнительная степень имени прилагательного может служить средством оформления квантитативной оценки в тексте советской литературы: *Шар между тем поднимался все* ***выше и выше****. Его относило ветром в сторону. Скоро он превратился в маленькое пятнышко, которое едва виднелось на голубом небе* (Н. Н. Носов).

Количественная оценка может быть выражена при помощи **редупликации**. Наречия, образованные путем редупликации, являются интенсификаторами оценочных значений: *А сегодня мы с папой собирались пострелять из лука и потом запустить змея –* ***высоко-высоко, под самое солнце*** (В. Ю. Драгунский).

Рассмотрим морфологические средства квантитативной оценки в текстах постсоветской литературы. Часто интенсификаторами оценки выступают наречия: *Молодой человек добрел до* ***совсем маленького*** *домика. Синди удивилась. Таких мелких, невзрачных домиков на острове Рой ни у кого не было* (Г. Б. Остер). Квантитативная оценка, обозначающая величину предмета, оформлена наречием и именем прилагательным.

Количественная оценка, выражающая меру, может выражаться при помощи сравнительной степени наречия: *Ты у нас ухоженный стал, красивый. За тебя любой охотник сто рублей даст. И еще* ***больше****…*(Э. Н. Успенский).

Эксплицирует оценку сравнительная степень имени прилагательного: *Хватайка пытался его урезонить, но куда там! Петух вырос* ***в три раза здоровее*** *папы и* ***в десять раз клевачее*** *мамы* (Э. Н. Успенский). Эдуард Успенский часто прибегает к окказиональному словообразованию, прилагательное *клевачее* создано по подобию сравнительной степени прилагательного *здоровый – здоровее.* В данном случае сравнительная степень прилагательного употребляется для оформления оценки, выражающей меру. Интенсификаторами указанного вида оценки выступают имена числительные *в три раза, в десять раз.*

Стилистическое использование категории одушевленности-неодушевленности имени существительного также может служить для выражения количественной оценки: ***Самое крупное четвероногое*** *квартиры* – ***трехстворчатый платяной шкаф***. *Своим массивным крепким* ***телом*** *он напоминает неприступную горную вершину* (Г. Б. Остер). Неодушевленное существительное *шкаф* приобретает признаки одушевленного существительного среднего рода *четвероногое* и оформляет количественную оценку наряду с превосходной степенью имени прилагательного.

В процессе исследования морфологических средств репрезентации квантитативных оценочных значений мы пришли к следующим выводам:

1. В текстах литературы советского периода квантитативные оценочные значения оформлены местоимениями, наречиями меры и степени, сравнительной степенью имени прилагательного и редупликацией.

2. В текстах постсоветской литературы количественная оценка эксплицирована наречиями, сравнительной степенью наречия, именами числительными, стилистическим использованием категории одушевленности/неодушевленности.

3. Тексты постсоветской литературы обладают более широким диапазоном морфологических средств, выражающих квантитативную оценку в сравнении с текстами советской литературы.

Литература

1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – [3-е изд.] – М. : КомКнига, 2006. – 280 с.

2. Голуб И. Б. Стилистика русского языка / Ирина Голуб. – [3-е изд., испр.].– М. : Рольф. 2001. – 448 с.

3. Космеда Т.А. Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики : формування і розвиток категорії оцінки / Т. А. Космеда. – Л. : ЛНУ ім. Франка, 2000. – 350 с.

4. Папина А.Ф. Текст : его единицы и глобальные категории : учебник для студентов – журналистов и филологов / А. Ф. Папина. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 368 с.

УДК: 378.881

Shalova N.S.
(NTUU “Igor Sykorsky KPI”)

TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT TECHNICAL UNIVERSITIES THOUGH THE USE OF COMPUTERS

Modern innovative technologies in education are information and communication technologies connected with the use of computer aided learning. The main issues in the application of innovative technologies is the structure of educational computer programs, their content and optimal organization of web space.

Teleconferences (UseNet) provide students with an opportunity to participate in the discussion of diverse topics and issues related to the specific learning a foreign language (diverse texts about grammar and geography, teaching methods), exchange of experience, activities. Hence, one of the major benefits of teleconferencing in learning foreign languages is the lack of psychological and language barriers being a great obstacle in direct communication with the foreigner. As a result, students are focused on real language of professional communication. Unfortunately, these methods are rather than the rule, but the exception [1].

Chatrooms are used for conversation in real time. There is a possibility of group work

in real time which provides advisory activities of students with the teacher. The purpose of the use of chat technology as a way of distance education is based on the use of network technology to create a virtual learning environment for communication between two or more partners to communicate in real time. The skills and abilities of reading and writing of students in the form of spontaneous dialogue speech are possible through distance learning [2].

Thus, the above-mentioned form of communication and "online" communication in particular enable the immersion into authentic cultural and linguistic environment in the Internet. Actually, it is no doubt that a high proficiency of the teacher, psychological, pedagogical and technological competence in dealing with modern computer technology to achieve the goal of mastering intercultural communication is important.

Computerization of learning a foreign language helps to:

- reduce the time to learn the language and to facilitate access to information;
- update training material;
- generate the volume and complexity of information according to the goal and level of students' preparation;
- familiarize the user with a lot of socio-cultural material including elements of other countries' cultures.

Thus, foreign language online resources can be used to:

- enrich the knowledge of the culture and traditions of the country;
- develop all kinds of speaking activities and preparation for use of language for future professional purpose;
- obtain a detailed information about the conditions of studying abroad;
- participate in international competitions and projects aimed at development of the professional competence of future professionals;
- get education of European level;
- increase motivation to learn foreign languages.

Referenses

1. Bykov V.Y. Computerization of general and vocational education in Ukraine: conceptual framework and priority areas // Professional education: pedagogy and psychology. – 2003. – IV. – C. 501–515.

2. Lohvinenko V.H. Internet as a tool for cognitive independence students // Theory and methods of teaching mathematics, physics, computer science. – Issue. 3. – Kryvyy Rih: Vydavnychyy viddil NMetAU. – 2003. – C. 204–207.

УДК 81'36

В. О. Юносова,
к. філол. н., доцент
(Бердянський державний педагогічний університет)

З ПАРИЖА ЧИ З ПАРИЖУ?

Правопис закінчень *-а(-я)/-у(-ю)* родового відмінка однини іменників чоловічого роду ІІ відміни завжди відзначався неусталеністю. Уживання цих флексій залежить від лексико-семантичної групи іменника. Згідно з чинним правописом, назви міст у родовому відмінку однини набувають закінчення *-а(-я)*: *Житомира, Лондона, Парижа, Харкова*. Але *-у(-ю)* пишеться у складених назвах, другою частиною яких є іменник, що має звичайно в родовому відмінку закінчення *-у*: *Зеленого Гаю, Кривого Рогу, Широкого Яру* [6, с. 83]. Незаперечно, що єдині правила правопису однаково обов'язкові для всіх, оскільки дотримання їх полегшує

спілкування. Однак сучасна мовна практика засвідчує численні випадки порушення вживання флексій *-а/-у*. Так, спостерігаємо паралельне вживання обох закінчень того самого слова в одного автора: *Арешт Романа Сущенка стався напередодні візиту Путіна до* ***Парижу****; Близький візит Путіна саме до* ***Парижа*** *та арешт саме українського журналіста в Москві зовсім не виглядають випадковим збігом* («Україна молода», 03.10.2016); *Я знаю Ореста Хомського, це прекрасний поет з Леніг… з* ***Ленін-граду****; …витягнув зі своєї торби шампанське, яке з* ***Ленінграда*** *привіз* (Ю. Андрухович); *Повіз їх до* ***Віфлеєму****, про який Варка чула вперше; По дорозі з* ***Віфлеєма*** *до Єрусалима він зупинився біля ювелірної крамнички…* (В. Яворівський). Закінчення ***-у*** в назвах міст уживається досить часто, пор.: *… Ірванець вибудовує не так прийдешній соціальний простір (насправді скопійований з моделі роз'єднаного* ***Берліну****), а намарений ним самим сценічний*; *Передворічна поїздка за арфою до* ***Санкт-Петербурґу*** *не відбулася*; *Нарешті корабель відчалив від гостинних берегів* ***Ізмиру****…* (В. Неборак); *…коли я виросту, то поїду до* ***Буенос-Айресу****, до Аргентини* (І. Роздобудько); *Ще один клуб із* ***Стамбулу*** *дістався нашому відтепер єдиному представникові в Кубку УЄФА* («Україна молода», 30.08.2008); *Український газовий магнат мав тісні зв'язки із …політтехнологом із* ***Вашингтону****…* («Українська правда», 22.02.2017). Це явище стало настільки поширеним, що вимагає його дослідження.

Мета нашої роботи – з'ясувати причини такої значної варіантності в написанні закінчень родового відмінка іменників, що є назвами міст.

Проблемі варіантності закінчень *-а(-я)/-у(-ю)* родового відмінка приділяли увагу більшою чи меншою мірою всі дослідники відмінкової системи іменників у сучасних східнослов'янських мовах та їхніх діалектах. Відомо, що написання закінчень в іменниках на позначення назв міст здавна відбивало мовну практику. Ще в кінці XIX – на початку XX ст., коли вживання названих форм не було повністю усталене, спостерігалося їх різне написання, пор.: *– Не ходи до* ***Ростову****, ходім до* ***Херсону****. А він потяг далі – до* ***Ростова*** (Панас Мирний); *до* ***Новгорода*** *везли з* ***Київа****; з* ***Київа*** *до* ***Новгороду****…* (І. Огієнко); *…бій на вулицях* ***Київа****; вивід з* ***Київу*** *частин* (В. Винниченко).

Вагання у виборі закінчення родового відмінка в літературній мові зумовлені ще більшою їхньою варіантністю в говорах. Як свідчать карти «Атласу української мови» (Полісся, Середня Наддніпрянщина та суміжні території), у цьому найважливішому з погляду походження літературної мови діалектному ареалі не було змоги виявити будь-якої закономірності щодо розподілу закінчень ***-а*** та ***-у*** ні територіально, ні за лексико-семантичними групами іменників. Наприклад, у таких групах іменників, як *Київ, Львів, Харків* переважає *-а(-я),* але окремі вкраплення з *-у(-ю)* розкидані по всій території.

У правописних виданнях І половини XX ст., зокрема й у соборному «Українському правописі» 1929 р. було вказано, що іменники чоловічого роду – назви міст у родовому відмінку однини здебільшого набувають закінчення ***-у*** (*Берліну, Лондону, Парижу, Нью-Йорку, Риму, Херсону*), але частина їх має закінчення ***-а*** (*Харкова, Києва, Остра, Перемишля, Житомира, Відня*) [5, с. 33]. Однак наступні видання «Українського правопису» скасували цю норму, натомість затвердили вживання в іменниках на позначення міст лише закінчення ***-а***. З цього приводу С. Караванський писав: «Кастратори нашої мови позбавили нас питомих закінчень родового відмінку для іноземних міст: замість до РИМУ, до ПАРИЖУ, до СТАМБУЛУ, нас змушено казати до РИМА, до ПАРИЖА, до СТАМБУЛА» [3, с. 69]. В усному ж мовленні спостерігалося вживання обох закінчень, що дало підстави дослідникам граматичної системи української мови ще в 60-х роках XX ст. констатувати: «Назви деяких міст, що за чинним правописом мають уживатися в родовому відмінку з закінченням ***-а***, в усній мові не сприймаються як ненормативні і

з флексією ***-у***: *Ромодана* і *Ромодану, Ленінграда* і *Ленінграду, Рима* і *Риму, Парижа* і *Парижу, Лондона* і *Лондону, Вашингтона* і *Вашингтону* тощо» [4, с. 97]. Такої ж думки й автори сучасної теоретичної морфології української мови, вони припускають уживання закінчення ***-у*** навіть у писемному мовленні, вважаючи, що «такі написання не спотворюють типового образу української мови» [1, с. 109]. Підставою для цього, на нашу думку, стали зміни в політичній, економічній, культурній сферах нашої країни в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., що не могло не відбитися й на правописних питаннях. Пропозицію повернутися в цьому питанні до правил 1929 року (тобто *Парижу, Лондону, Херсону*) орфографічна комісія ухвалила ще в 1996 році, проте в опублікованих пізніше проектах нових редакцій українського правопису (1999, 2003 р.) її не підтримано.

Відомий лінгвіст С. Єрмоленко вважає, що зміни в написанні закінчень родового відмінка «детерміновані зовнішніми умовами, зокрема, мовною культурою суспільства. У свідомості сучасних мовців відбувається активне дистанціювання від російської мови в тих випадках, які уможливлюють вибір варіантного мовного засобу… Тепер часто чуємо словоформи *з Парижу, з Мадриду, з Лондону, з Брюсселю, зі Страсбургу*, хоч за кодифікованою нормою має бути – *з Парижа, з Мадрида, з Лондона, з Брюсселя, зі Страсбурга*. Так через мовну практику, образно кажучи, пробиває собі дорогу закінчення -у(-ю) в родовому відмінку однини іменників чоловічого роду – назв населених пунктів» [2, с. 8-9]. Сподіваємося, перевагу однієї з варіантних форм чи, можливо, паралельне їх функціонування затвердить наступне видання «Українського правопису».

Література

1. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови : Академ. граматика укр. мови / І. Вихованець, К. Городенська; За ред. І. Вихованця. – К. : Унів. вид-во «Пульсари», 2004. – 400 с.
2. Єрмоленко С. Я. Критерії літературної норми і практика її кодифікації / С. Я. Єрмоленко // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія». – 2013. – Вип.40. – С. 6-9.
3. Караванський С. До зір крізь терня, або хочу бути редактором / С. Караванський. – Львів : БаК, 2008. – 120 с.
4. Сучасна українська літературна мова. Морфологія / [за заг. ред. І. К. Білодіда]. – К., 1969. – 583 с.
5. Український правопис. – Х. : Держ. вид-во України, 1929. – Вид.1. – 104 с.
6. Український правопис. – К. : Наук. думка, 2015. – 286 с.

УДК 821.161.2 «19»: 801.81(477)

Школа В.М.,
кандидат філологічних наук,
Бердянський державний педагогічний університет

ФОЛЬКЛОРНІ ЕЛЕМЕНТИ У П’ЄСАХ ЯРОСЛАВА ГАЛАНА

Українським письменником Ярославом Галаном (1902-1949) створено низку драматичних творів, частина з яких («Дон-Кіхот із Еттенгайма», «Вантаж», «99%») мали сценічну історію, текст п’єси «Говорить Відень», надісланий у 1935 році до Харкова для театру Революції, загинув.

У п’єсах драматурга наявні фольклорно-міфологічні елементи. Для літературної традиції характерно використання по-новому інтерпретованих конкретних міфологічних топосів і сюжетів. Вони залишаються важливим компонентом «мови» літератури [5, 49].

Мета пропонованої статті – проаналізувати специфіку вираження фольклорно-міфологічних мотивів, сюжетів, образів у драматичних творах Я. Галана, створених у 20-30-ті роки ХХ століття.

Завдання роботи полягає в тому, щоб виявити глибинні структури – основу формування і функціонування п'єс драматурга, адже, як відмітив Ігор Зварич, універсальні сюжетні схеми та мотиви (архетипи), які лежать в основі текстів певного типу, не містять змістовної, тільки формальну характеристику.

Епічну природу має дебютний драматичний твір Ярослава Галана – п'єса на три дії «Дон-Кіхот із Еттенгайма» (1927). Основною ознакою епосу Віктор Жирмунський називає історичність. При підготовці до написання твору, герой якого має історичного прототипу, Я. Галан спирався на дійсний факт: Бонапарт, довідавшись про підготовку на нього замаху прихильниками дому Бурбонів, знищив принца Енгієнського, котрий жив тоді у Еттенгаймі. Критик Борис Буряк вказує на те, що в процесі підготовки до написання твору письменник детально вивчив надзвичайно великий архівний матеріал, простудіював численні наукові праці та художні твори (польські, німецькі, італійські), присвячені подіям періоду першого Консулату в Франції [1, 19].

Художня тканина твору розпадається на дві частини: в першій головний герой – князь Люї д'Ангієн з французької династії Бурбонів – постає вільним, але на еміграції, де мешкає більше п'ятнадцяти років після приходу до влади Наполеона, у другій – ув'язненим у Франції весною 1804 року. У обох частинах повторюється одна й та ж ситуація: до князя, який, подібно до сервантівського героя, обрав дорогу борця із злом, у даному випадку – за усунення від влади Бонапарта, апелюють, спокушуючи можливістю щасливого приватного життя. Опонентом героя виступає персонаж, котрий, пройшовши дорогою, на яку ступив князь-рояліст (він постає одночасно і своєрідним двійником д'Ангієна, і особою, якій дружина князя Шарлотта ніби делегувала низку своїх повноважень), усвідомив потребу цінувати не примарну ідею, а конкретну людину: «[…] як легкодушно і злочинно ми інколи нищимо своє щастя… що є щастям других, інших… а нищимо в погоні за оманою, в яку вірити нам каже не серце, не совість, не розум, а якесь химерне почуття обов'язку, хоча б зміст цього обов'язку був такий безглуздий, як […]» [2, 51]. Старий якобінець, який пожертвував батьківщині життя двох своїх синів, застерігає адресата, наголошуючи на тому, що його шлях – це бездоріжжя, «шлях Дон-Кіхота» [2, 51] (подібну ситуацію діалогів бувалого воїна і неофіта розіграв М. Куліш у п'єсі «Маклена Граса» (1932)).

В обох частинах твору Я. Галана є допоміжні епізоди, в яких князь випробовується на почуття людської гідності: йому надходять пропозиції ведення негідної тактики боротьби – у першій частині, чи відмови від протистояння – у другій. В обох випадках герой без роздумів відмовляється від пропонованого, незважаючи на спокуси у вигляді слави, матеріального достатку, можливості жити.

Характерною особливістю твору є та, що в кінці першої частини якобінцеві вдалося переконати князя у важливості боротьби за життя окремої особистості, у даному випадку – його хворої дружини. І в момент коли князь «здався», давши обіцянку турбуватися про здоров'я коханої, настає перипетія (цей фольклорний прийом – один із улюблених художніх засобів митця), кардинально змінює плани, здійснюючи корінний переворот у долі героя. Князь знову постає перед проблемою вибору між приватним і громадським.

Незважаючи на те, що Я. Галан не наділяє свого персонажа гіперболізованою силою, невразливістю (рисами, притаманними епічним героям), князь сприймається як справжній борець – особистість, яка за різних обставин залишається людиною честі і гідності. У творі розкриваються ситуації, в яких він, спокусившись, міг би відступити від лицарського кодексу. Та в кожній ситуації він залишається вірним

обраній моделі поведінки. Тому викликає сумнів трактування цього образу Дмитром Донцовим, який, протиставляючи його прототипу, відмовляє йому в героїзмі.

Герой Я. Галана, який зважився в одиночку відстоювати свої патріотичні переконання, близький до епічного героя з його «вільною самодіяльністю» [6, 424], «вільними самопроявами» [4, 118]. Винятковістю, цільністю, прямолінійністю, сміливістю ідеалізований літературний персонаж вписується у когорту епічних героїв. Як і вони, він постає не як приватна, а як публічна особа, яка в своїх діях керується патріотичними почуттями.

Казкова сюжетна схема покладена в основу п'єси на три дії «Вантаж» (1928). У творі, події якого розгортаються «в одному з більших портових міст Англії, у віллі над морем, в р. 1927» [2, 86] виведено на кін обмежене число осіб – всі вони пов'язані з морем: колишній капітан, нинішній корабельний підприємець Сем Уокес, Дженні – його дочка, Хуан Гарція – капітан їхнього корабля «Циклоп», Оскар – приймак родини, син померлого друга Сема Уокерса та їхній слуга Том.

Головного героя твору – колишнього військового моряка Оскара, названий батько характеризує словами: «найпоганіший зрадник великої батьківщини» [2, 89]. Причину непатріотичного вчинку свого приймака, який піднімав моряків на бунт, Уокерс вбачає у впливі на того комуністичних ідей: «Дитина лиховісної бурі, бурі з далекого сходу [...]» [2, 89].

Двохлітнє ув'язнення у військовій в'язниці ще більше зміцнило Оскара в переконаннях, сповідуючи які він має піти на самопожертву. Перед ним поставлене тяжке завдання: для врятування життя «жовтих рабів, яким виросли крила» [2, 96] підірвати англійський корабель «Циклоп» із військовою амуніцією.

Цей мотив розвивається способом, названим Єлизаром Мелетинським сходинками (наявність попереднього й основного випробування) [4, 47, 60]. Попереднє випробування полягало в знаходженні помічника для здійснення цієї інтернаціональної місії. Таким помічником він обирає свою кохану, не зважаючи на те, що ламає дану раніше обіцянку не зустрічатися з нею (натомість однією з особливостей поетики казки є те, що помічника здобувають після виконання відповідних завдань чи прохань, чи у результаті ввічливого ставлення [4, 50]. Кохана, поділяючи антиколоніальні погляди Оскара, сприяє входженню його до команди корабля, хоча Уолкерси – власники цього корабля – матеріально дуже залежні в успішності доставки на азійський континент військового вантажу.

Основне випробування – виконання поставленого завдання – у творі, подібно до казки, виконує не сам герой, а його помічник. Однак, Оскар, не розуміє дій коханої, яка, не пускаючи його на корабель, намагається врятувати йому життя. Її вчинок він трактує як перешкоду, тому, прагнучи «врятувати кілька тисяч китайців» [2, 117], Оскар приносить в жертву життя коханої, стріляючи в неї. І хоч він постає у новому амплуа – як Джемс Дідл – помічник кухаря на цьому кораблі – це тільки маска: незважаючи ні на зміну імені, ні на зміну костюму, Оскар залишається колишнім непоступливим фанатом.

Так автор повторив ситуацію, розроблену у «Дон-Кіхоті із Еттенгейму» (стосунки Шарлоти з Люї д'Антієном), пізніше вона буде наявна у «Вероніці» (історія Вероніки і капітана Кораджі), «Любові на світанні» (взаємини Варвари з Лукою). Цей мотив присутній і в незавершеній трагедії «Божена Шрамек», де австрійський гусар мав загинути від кулі закоханої в нього скрипачки. Герої творів Я. Галана жертвують життям близької людини в ім'я ідеї, яку сповідують.

Своєрідним епілогом п'єси «Вантаж» є епізод, в якому Дженні постає в ролі казкової помічниці: пожертвувавши своїм благополуччям, вона доручила іншій людині – капітану Хуану Гарції, який її кохає, потопити корабель. Отже, завдання, яке покладалося на Оскара, було виконано, хоч і іншою дієвою особою (що відповідає специфіці казкових персонажів).

Крім казкових, твір сповнений мелодраматичними елементами: наявність любовного трикутника (Оскар – Джені – Хуан Гарція, один із суперників, який уособлює Північ, ламає дане слово, інший – уособлення Півдня, дотримує його); спокуси-обіцянки (алюзії на образи Віри Павлівни та Івана Стратоновича із Винниченкової «Брехні»); вбивство, яке виявляло пріоритети героя; самогубство (на нього зважується розчарований в коханні капітан Хуан Гарція), банкрутство тощо. Критики вказують на наявність підтексту цього твору: «У структурі драми «Вантаж» важливого значення набуває день, коли відбуваються події – 1 Травня. У підтексті прочитується, що доручена Оскарові справа є конкретним виявом міжнародної солідарності. Назва твору теж багатозначна: любов стає для закоханих тим емоційно-психологічним «вантажем», який не в силі здолати холодне серце розрахунку» [3, 319].

Згідно з підзаголовком п'єси на три дії «Вероніка» (1930) – «Історія однієї ночі» – події твору проходять зимової ночі в одній із частин Австро-Угорської армії в період Першої світової війни в Карпатських горах. Але в основі твору – не боротьба зі зовнішніми ворогами – москалями, а зіткнення в середовищі австрійських вояків.

На відміну від класичних епічних творів, герої яких протистояли чужинцям та іновірцям, у п'єсі соціалістично орієнтовного автора дійові особи розмежовані за критерієм, який можна означити як класовий.

Головні персонажі твору демонструють різне ставлення до військової присяги. Капітан Караджі, незважаючи на те, що більша третина його бійців замерзла, а в інших (і у нього самого) обморожені ноги, незважаючи на брак як патронів, так і їжі, закликає солдатів триматися ще три дні (магічне число) до очікуваного наступу на цілому фронті. Його опонент – фельдфебель Гавліка – називає війну великим безглуздям [2, 134] і агітує солдат до дезертирства. При цьому він протиставляє військове керівництво і простих солдат:

Фельдфебель. Блистять ковніри офіцерські, дзвенить золото закервавлене, ллється вино водограями – лютий гнів їсть жовнярське серце [2, 142].

Проявляючи риси пасивного казкового персонажа, подвиги за якого здійснює його чарівний помічник, фельдфебель доручає своїй дружині усунути легітимного керівника військової частини (в образах жінок, які, переодягнувшись у чоловічий костюм, визволяють коханих із біди, Єлезар Мелетинський вбачає колишніх «тотемних» чудесних дружин [4, 174]). Фельдфебель прагне зайняти місце свого суперника (відгук міфічного мотиву зміни старого царя молодим спадкоємцем, ґрунтовно проаналізованого Дж. Фрезером): «Я мушу стати комендантом компанії й вивести її із цієї домовини, байдуже куди, – хоч би до росіян» [2, 135].

Вероніка не змогла протистояти спокусі капітана, тому не виконала наказу чоловіка. Крім того, рятуючи коханого, вона прагне зруйнувати опозицію між ним і солдатами, вказуючи, що холодом і голодом він пройшов своєрідну ініціацію і залучився до їхнього кола:

Вероніка. Йому, як і вам, теж зараз смерть у вічі сміється. Тепер він, братики, ваш брат! [2, 145].

Та після вбивства капітаном фельдфебеля за піднятий ним солдатський бунт чи за кохану, жінка трактує свій вчинок як зраду. Подібно до героїні «Сорок першого» Бориса Лавреньова, Вероніка, незважаючи на плани капітана щодо подальшого спільного майбутнього, приносить життя коханого в жертву, трактуючи себе як месницю за смерть жовнірів:

Вероніка. Зойк їхніх душ – Вероніка… [156].

Але без коханого жінка не мислить свого подальшого життя, що засвідчено ремаркою: *(Сідає біля нього, підносить Ковнір його хутра і кладе його голову собі на коліна)*

Падають сніжинки [156].

Вероніка висувала капітану звинувачення, яке, по-суті, мало б адресуватися не окремій особистості, а всій державі «[…] за всіх; і за тих, що були, і за тих, що мали б

ще бути» [2, 154]. Так, в ототожненні одиниці і колективу проявляються ознаки міфічної свідомості. Це – визначальна риса творів східноукраїнських радянських авторів цього періоду, в яких персонажі характеризувалися не за особистими рисами, а через ототожнення з інтегральним цілим, що виражалося в найменуванні, наприклад, «куркуль» чи «незаможник».

Своєрідну ініціацію проходить і весь солдатський колектив: від вихованих жорстоким капітаном «слухняних лягавих собак» [2, 134] до відмови від прийнятих норм і демонстрації прямо протилежного типу поведінки: «Жовняри наближуються ще на один крок із зверненими до капітана крісами» [2, 145]. Це результат агітації, яку проводив серед них фельдфебель (у ініціаційному обряді їй відповідає етап засвоєння нових знань).

Структуру міфу про вмираючого і воскресаючого бога (зміну царів) має п'єса на 4 дії «99%» (1930). У якості старого царя постає депутат сейму о. Румега. Образ його наступника подвоюється: адвокат Ахіл Помикевич мріє після відходу о. Румеги посісти його депутатське крісло, а його помічник Дзуньо Шуян прагне одружитися на прийомній дочці о. Румеги, щоб успадкувати його маєтності.

Події п'єси зосереджені навколо дій цих персонажів, направлених на реалізацію намагань: «Стати на якийсь час мефістом, що оплутує товстеньку собі жертву» [2, 167]. Шантаж, сутенерство, до яких вдаються при цьому, прикриваються гуманістичними та націоналістичними гаслами (це дало повід патріотично налаштованим українцям настояти на знятті цього твору з театрального репертуару). Заявляючи: «[…] нашим гаслом стало: «Слава і багатство!! [2, 183], вони всі свої дії направляють на його реалізацію.

Твір містить ініціальні формули, так, незважаючи на досвід адвоката, Ахіл Помикевич отримує від свого підопічного «корисні» для подальших безчинств знання:

Дзуньо. […] А волі, волі вам зовсім вже недостає, ви старе змиршавіле покоління. Ви не знаєте одної-однісінької правди, без якої самі ляжете в могилу. Коли головою не розіб'єте муру, рийте носом під ним, а коли голова у діру не влізе, пхайте одну ногу, потім другу, а ось і натрапите на грунт. Хай і недовге вже життя перед нами, та поки живемо, ми хочемо мати тіло вужа і носи із криці. Отакі ми, меценате, ваші діти і ваша надія! [2, 189].

Сам Дзуньо Шуян діє методично і холоднокровно, щоб виділитися з собі подібних – «з мільйонів конципієнтів», щоб реалізувати «мрію про лицаря із казки» [2, 215].

Для реалізації намірів залучається підтримкою помічниці – секретарки Лесі перед якою було поставлене завдання: спонукати о. Румегу заповісти їй частину свого майна. Так дівчина мала здобути собі віно для одруження з коханим Дзуньо.

Фінал, як і у більшості п'єс Я. Галана, несподіваний: о. Румега збирається жити ще довго в здорові, – так розвіюються надії адвоката на посаду посла. Дружина о. Румеги має народити нащадка, що автоматично позбавляє названу дочку обіцяного посагу, без якого для Шуяна вона нічого не вартує. План про щасливе заможне майбутнє за кошт о. Румеги, який будували Помикевич і Шуян, виявився нереалізованим.

Ініціаційна модель покладена в основу п'єсі на 16 картин «Осередок» (1932). Головна тема твору – робітничий страйк, викликаний зменшенням заробітної плати. Одним із головних героїв є Макс Бєлец. Цей образ створений з використанням легендарних штампів: «в нього стріляють, та оминає хлопчиська куля», «не було ще в нас козаків таких» [2, 257]. Він – один із колишніх велетнів, до яких не можуть дорівнятися нащадки:

Бучило. Інші часи, інші стають люди [2, 257].

У творі подана еволюція персонажа: під час першої світової війни він бореться у легіонах Пілсудського, але сьогодення не задовольняло його, пошуки гармонії приводили і до розбою (алюзія на образи Чіпки та Максима-парубка з «Хіба ревуть воли як ясла повні» Панаса Мирного):

Макс. […] Не було в мене спокою ні вдень, ні вночі, наче горить у тобі щось, що його згасити не сила. Думав – горілкою загашу, пивом поливав, тоді голова шуміла від крові, і кров братії своїй спускав. Бандитська рука була в мене, товариші, сором нашому класу робітничому, на втіху буржуазії /…/ [2, 285].

Та долю Макса змінила зустріч із людиною, яку можна трактувати як казкового помічника: «До цього довелося зустріти Василя, що в вісімнадцятому в українцях воював, а в тридцятому й першому в надвірнянському тартаку його зредукували» [2, 286]. Успішне проходження героєм своєрідного обряду посвячення засвідчено признанням: «Тоді думки почали в мою голову лізти» [2, 286]. Переживши етапи цього обряду, хлопець входить до числа обраних:

Макс. […] І подумав я тоді, і побачив широко: бреде Василь у голоді стежками й дорогами, місить ногами болото, а за ним ще один такий же Василь, і другий, і третій; по Америці, товариші, зараз десять мільйонів бреде таких Василів широкоплечих. У нас їх трохи не тридцять […] [2, 286].

Перероджений Макс входить до осередку, який займається підготовкою страйку, його обирають також робітничим делегатом. Тому представники табору господарів сприймають Макса як сильного противника, якого знищують. Закривавлена сорочка юнака, яку принесла юрбі кохана Макса, спонукала його друзів та однодумців до виступу за відстоювання своїх прав:

Франка. […] Нате, дивіться – це Максова, делегата вашого кров, така ж самісінька, як і ваша, така ж самісінька […]

Голос. У стократ помстимо! [2, 329].

Закривавлена сорочка виступає своєрідним чарівним засобом, який піднімав людей на боротьбу-повстання:

Франка. Йдемо! Макс! Макс!! Макс!!! [2, 329].

Поряд із особою, яка проходить етапи становлення, показано і тип сталої особистості – робітника-комуніста Кінаха, який дієво доводить свою партійну приналежність, до останнього борючись за ідеали, які сповідує.

Отже, проведений аналіз п'єс драматурга засвідчив, що Ярослав Галан у своїй творчості спирався на традиції фольклору. Міф, казка виступають метаструктурами його творів, жанрову приналежність яких означена критиками як романтична драма («Дон-Кіхот із Еттенгайма», «Вантаж»), сатирична комедія-памфлет («99%»), соціальна драма («Вероніка»), соціально-психологічна драма («Осередок») [3, 317]. У п'єсах Я.Галагана піднімається проблема людини, яка в різних ситуаціях служить лише засобом для вирішення певних проблем. Найчастіше на кін виведена стала особистість, яка в процесі розвитку дії лише розкриває сформоване раніше. Дія більшості творів драматурга розвивається в рамках конфлікту, особливу увагу якому приділяли ще класицисти: «почуття –обов'язок».

Перспективним напрямком дослідження даної проблеми бачиться розгляд цілісного комплексу фольклорно-міфічних мотивів у драматичних творах Я. Галана.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк Б. Ярослав Галан /Борис Буряк // Галан Я. Твори у чотирьох томах – К.: Наукова думка, 1977. – Т.1. Драматичні твори. Упор. та примітки Г. Г. Кулінича. Вст. стаття Б. С. Буряка – С. 5–47.

2. Галан Я. Твори у чотирьох томах /Ярослав Галан. – К.: Наукова думка, 1977. – Т.1 Драматичні твори. Упор. та примітки Г. Г. Кулінича. Вст. стаття Б. С. Буряка – 512 с.

3. Історія української літератури ХХ століття: У 2 кн. – К.: Либідь, 1994. – Кн.2, Ч.1: 1940-1950-ті роки: Навчальний посібник / За ред. В. Г. Дончика. – 368 с.

4. Мелетинский Е.М. Введение в историческую поэтику эпоса и романа. – М.: Наука, 1986. – 320 с.

5. Мелетинский Е.М., Неклюдов С.Ю., Новик С.Е. Статус слова и понятие жанра в фольклоре // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. – М.: Наследие, 1994. – С.39–104.

6. Мелетинский Е.М. Происхождение героического эпоса. Ранние формы и архаические памятники – М.: Изд-во восточной литературы, 1963. – 463 с.

Наукове видання

Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку

(20-21 квітня 2017 року)

Частина 2

Збірник тез

Відповідальний за комп'ютерну верстку – С. В. Онищенко

Дизайн обкладинки – С. С. Ковачов

Відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат та інших відомостей несуть автори

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами

Підписано до друку 28. 04.2017 р.
Формат 60х84/16. Папір офсетний.
Гарнітура "Arial". Друк – лазерний.
Ум.-друк. арк. 25,1. Обл.-вид. арк. 26.
Наклад 300 прим. Вид. № 155.

Адреса редакції:
71100, м. Бердянськ, Запорізька обл., вул. Шмідта, 4