

UNIwersYTET WARSZAWSKI
wydział prawa
DIAMOND TRADING TOUR
WYŻSZA SZKOŁA EKONOMICZNA
w Białymstoku
ZWIĄZEK POLAKÓW DONA

ZBIÓR
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Pedagogika.
Nauka wczoraj, dziś, jutro.

Warszawa

30.05.2015 - 31.05.2015

Część 3/1

УНИВЕРСИТЕТ ВАРШАВСКИЙ
факультет права
DIAMOND TRADING TOUR
ВЫСШАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ШКОЛА
в Белостоке
СОЮЗ ПОЛЯКОВ ДОНА

СБОРНИК
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Pedagogika.
Наука вчера, сегодня, завтра.

Варшава

30.05.2015 - 31.05.2015

Часть 3/1

U.D.C. 37+082

B.B.C. 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103

e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zl.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „ Pedagogika. Nauka wczoraj, dziś, jutro.., (30.05.2015 - 31.05.2015) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. - 136 str. ISBN: 978-83-65207-17-3 (t.3/1)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 30.05.2015 - 31.05.2015 roku. Warszawa.

U.D.C. 37+082

B.B.C. 94

Komitet Organizacyjny Konferencji:

1. В. Окулич-Казарин – (председатель), доктор наук, «Союз поляков Дона»;
2. K. Rączka prof. dr hab. Dziekan Wydziału Prawa i Administracji UW;
3. M. Grzybowski, dr, Prodziekan ds. finansowch Prawa i Administracji UW;
4. J. Turłukowski, Dr, UW;
5. A. Prokopiuk, Rektor, Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku.

Kolegium redakcyjne konferencji:

1. A. Murza, przewodniczący, «Diamond trading tour»;
2. T. Giaro, prof. dr hab, Prodziekan ds. współpracy z zagranicą i kadry naukowej, UW;
3. Ł. Pisarczyk, Prof. dr hab. UW;
4. A. Bosiacki, Prof. dr hab. UW;
5. A. Bielecki, Dr, UW;
6. B. Powichrowska, dr, Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku;
7. Д. Стаханов, доктор наук, зав.кафедрой, Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»;
8. E. Чекунова, доктор наук, профессор, ЮРИ РАНХиГС.

Grupa robocza: «Союз поляков Дона»: Т. Мартинкова (руководитель), Н. Мишина, М. Ордынская.

Wszelkie prawa zastrzeżone. Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane. Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów. Pisownia oryginalna jest zachowana. Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour». Obowiązковым jest odniesienie do zbioru.

ISBN: 978-83-65207-17-3 (t.3/1)

"Diamond trading tour" ©

Warszawa 2015

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

1. Гавриляк І. С.	6
ПОНЯТТЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: МОВНИЙ АСПЕКТ	
2. Головка М.М., Кучеренко Т.В.	12
ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ	
3. Сяська І.О.	16
ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
4. Никифорова Е.В., Галкина И.А.	19
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ	
5. Головка М.М., Лугинець А.П.	22
АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ	
6. Головченко И.А., Шадринск Г.	26
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОО К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С УЧЕТОМ ИХ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ	
7. Богуш Є. С.	31
ДО ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ МЕДІАКУЛЬТУРИ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА	
8. Головка М.М., Валовая Ю.П.	35
ПІДГОТОВКА ВИСОКОПРОФЕСІЙНИХ КЕРІВНИХ КАДРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
9. Головка М.М., Молочная Ю.О.	39
ГУМАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	
10. Захарченко А.В., Паламарчук В.М.	43
РОЛЬ ВОКАЛЬНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	
11. Щербак І. В.	47
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
12. Караянова Ю. О.	54
ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНІХ УРОКІВ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	

13. Хало З.П., Волошанська І.В.	56
ВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ У ПРОЦЕСІ ПОГЛИБЛЕННЯ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ	
14. Кочерга Є.В.....	62
ПРОБЛЕМА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	
15. Колоскова В.Д.	64
ВИХОВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	
16. Петецька Ю. А.....	66
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
17. Семікіна Г. Д.	68
ТЕХНОЛОГІЯ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
18. Шапошник Ю.С.	70
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН	
19. Шумська О. О., Сердакова А. О.	72
МУЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ	
20. Жалмагамбетова К.К.	74
ОРИЕНТАЦІЯ СТУДЕНТОВ НА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ЗА СЧЕТ АКТУАЛІЗАЦІЇ ВИТАГЕННОГО ОПИТА	
21. Яворська К.М.	76
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	
22. Сокол М. О.....	78
РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СЛОВНИКА У ФОРМУВАННІ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ ПЕДАГОГІКИ	
23. Єлагіна Н.І.	82
ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ТВОРЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	
24. Ткаченко О.М.	85
САМУЇЛ МИСЛАВСЬКИЙ ТА ЙОГО ВНЕСОК У РОЗВИТОК МИСЦЕЦЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХVІІІ СТ.	
25. Ратко М. В.	91
МУЗИЧНА ОСВІТА В ІНДІЇ: ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІСТЬ	

26. Січко І. О., Круглова Н.С..... 97
ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ І ТЕХНОЛОГІЙ У
ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ
ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
27. Kirilenko N. M..... 101
CHANGING PATTERNS OF TEACHING DUE TO THE INTERNET
28. Мартинюк О.В. 104
НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ МОБІЛЬНОГО ДОДАТКУ
НА БАЗІ ОС АНДРОІД ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ
29. Моисеева Е.В., Заяц Т.В. 107
ПРИНЦИПЫ КОНСТРУКТИВИЗМА В ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВ-
НОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ
30. Чорна М.М..... 110
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ТЕМАТИКИ У
СПЕЦКУРСІ «ЗЕЛЕНИЙ ТУРИЗМ НА ПРИКАРПАТТІ ІЗ КУЛЬТУ-
РОЗНАВЧИМИ АСПЕКТАМИ»
31. Нечаева Л. В., Баханастюк Л.І..... 114
ТРАДИЦІЙНА ТА ІННОВАЦІЙНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: СУПЕРЕЧ-
НІСТЬ ЧИ ВЗАЄМОДІЯ?
32. Стукалова Т.Г..... 120
ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА
33. Бибисара Арзымбетова, Саламат Даулетниязов, Саламат Отепов.....123
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО – КОММУНИКАЦИОН-
НЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
34. Горпініч Т. І. 126
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
35. Ишутина Е.Е..... 129
РОЛЬ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ОРГАНИ-
ЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНО-ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУ-
ДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
36. Khmyzova O. 131
BUSINESS ENGLISH FOR TOMORROW’S BUSINESS LEADERS



ПОНЯТТЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: МОВНИЙ АСПЕКТ
THE CONCEPT OF INTERCULTURAL COMPETENCE: LINGUISTIC ASPECTS
ПОНЯТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ

Анотація. В статті розглянуто поняття компетенції та компетентності, розділено їх значення та охарактеризовано відмінності між цими поняттями. Побудовано модель міжкультурної компетентності особистості, яка складається з мовної, мовленнєвої, лінгвістичної, лінгвориторичної, текстової, соціолінгвістичної, соціокультурної, комунікативної, соціальної, загальнокультурної, культурологічної, міжкультурної, іношомовної, дискурсивної (дискурсної), транснаціональної, екзистенційної, перекладацької, методичної, психологічної, самоосвітньої, інноваційної, планувальної, бізнес-філологічної й інформаційної. Також побудовано структуру міжкультурної комунікативної компетентності, що включає такі компоненти, як лінгвістична, соціокультурна, соціолінгвістична, соціальна, дискурсивна та стратегічна.

Ключові слова: компетентність, компетенція, міжкультурна компетентність особистості, переклад, підготовка фахівців, освіта.

Annotation. The paper considers the notion of competence and expertise, their value is divided and characterized the differences between these concepts. The model of competence linguistic identity, which consists of language, speech, linguistic, linhvorytorychnoyi, text, sociolinguistic, socio-cultural, communicative, social and general cultural, cultural, intercultural, foreign language, discourse (discourse), Transnational, existential, translation, technical, psychological, self education, innovation, planning, business and philological information. Also built structure intercultural communicative competence, which includes components such as linguistic, sociocultural, sociolinguistic, social, discursive and strategic.

Key words: competence, competence, intercultural competence of the individual, translation, training, education.

Аннотация. В статье рассмотрены понятия компетенции и компетентности, разделено их значение и охарактеризованы различия между этими понятиями. Построена модель межкультурной компетентности личности, которая состоит из языковой, речевой, лингвистической, лінгвориторичної, текстової, соціолінгвистической, соціокультурной, коммуникативной, социальной, общекультурной, культурологической, межкультурной, иноязычной, дискурсивной (дискурсної), транснациональной, экзистенциальной, переводческой, методической, психологической, самообразовательной, инновационной, планировочной, бизнес-филологической и информационной. Также построено структуру межкультурной коммуникативной компетентности, включающей такие компоненты, как лингвистическая, соціокультурная, социолінгвистическая, социальная, дискурсивная и стратегическая.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, межкультурная компетентность личности, перевод, подготовка специалистов, образование.

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси, які протягом останніх років набирають вкрай важливого значення у світі, вимагають від суспільства високих знань світових тенденцій. Ці знання можливо отримати повнішою мірою, знаючи культурні особливості різних країн світу. Педагогічна наука сьогодні є рушієм знань та основою підготовки високопрофесійних кадрів, які зможуть привести нашу державу до конкурентоспроможності у всіх сферах. Вкрай важливим для майбутніх фахівців є вивчення міжкультурної компетентності, а особливо її мовного аспекту.

Вивченням питань міжкультурної мовної компетентності займалися провідні науковці, серед яких Т. О. Аврамко [1], Н. М. Бібік [2], П. Н. Донець [4], Т. П. Дружченко [5], О. І. Кравченко [8], О. М. Лучинська [9], С. Ю. Ніколаєва [6], О. П. Садохін [11], Л. М. Синельникова [12] та інші.

Метою статті є виявлення мовного аспекту міжкультурної компетентності у педагогічній діяльності.

Виклад основного матеріалу.

Сучасний світ – динамічний світ комунікацій, для активної діяльності у якому необхідна мова спілкування, яка зближує різні культури. Пов'язані з явищем глобалізації процеси передбачають регулярні контакти у різних сферах між представниками різних культур. Крос-культурні контакти стають частішими, більш тривалими, і в їх контексті здійснюється практична діяльність. Така ситуація вимагає вирішення поставлених практичних завдань та питань культурної адаптації одночасно. Міжкультурна комунікація, як слушно зазначає П. Донець, «охоплюватиме ціле коло явищ, що має будь-яке відношення до зіставлення та взаємодії культур, а також їх носіїв» [4, с. 19].

Мова – могутнє суспільне знаряддя, що формує людський потік в етнос, утворює націю через збереження й передачу культури, традицій, суспільної самосвідомості певного мовного колективу; вона – дзеркало навколишнього світу, що відображає дійсність і створює свою картину, специфічну й унікальну для кожної людини. Мова – скарбничка культури, тому і зберігає цінності останньої у лексичі, граматиці, ідіоматиці, прислів'ях, приказках, фольклорі [1].

Відповідно до компетентнісного підходу, який лежить в основі навчання мови, провідним завданням є формування компетентностей фахівця [7].

У зв'язку з широкою вживаністю в різних галузях науки та суспільного життя, істотно різняться визначення понять «компетентність» та «компетенція» залежно від сфери вживання. Часто виникає складність у перекладі з англійської терміну «competence», який можна перекласти як «компетенція» та як «компетентність». У «Загальноєвропейських рекомендаціях до мовної освіти» [6] не знаходимо розмежування цих понять. Щодо української мови, то ці поняття вживають і як синоніми, і як різні поняття. Сьогодні незаперечними є інтегративний та міждисциплінарний їх характер. Це питання постає об'єктом вивчення психологів, педагогів, соціологів, лінгвістів.

В Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти подано такі визначення: компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини; компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [3, с. 2].

За Н. Бібік, компетентність – стосовно структури змісту освіти, який побудовано в сучасних стандартах за галузевим принципом і в програмах – за предметним, –

виводить метарівень, універсальний, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті [2, с. 46].

Відповідно, міжкультурна компетенція визначається як здатність успішно спілкуватися з представниками інших культур. Ця здатність може з'явитися з молодих років або може бути розвинена. До структури міжкультурної компетенції входять: загально-культурологічні і культурно-специфічні знання [10], уміння практичного спілкування, міжкультурна психологічна сприйнятливості [10].

Основними компонентами цієї компетенції є когнітивний, прагматичний і мотиваційний. Зміст когнітивного компонента розкривається через отримання інформації про інші культури. При цьому необхідно звертатися як до культури країни, мова якої вивчається, так і до культури інших країн. Прагматичний компонент передбачає набуття практичних умінь, необхідних для міжкультурного спілкування [13, р. 43].

Суть мотиваційного компонента – це формування такого ставлення у майбутнього спеціаліста, яке передбачає відкритість, толерантність і повагу до культури іншого народу, виключає стереотипи, забобони і дискримінацію [13, с. 43].

Говорячи про структурні складові міжкультурної компетенції, слід згадати дослідження А. Кнапп-Поттхоффа, який виокремлював афективний, когнітивний та стратегічний (у деяких дослідженнях – оперативний) компоненти [14, с.53].

В основі афективного компонента лежать емпатія та толерантність. Толерантність – це принцип міжособистісної взаємодії, моральна цінність та якість людини, яка містить настанову на діалог, розуміння та прийняття іншого. З поняттям толерантності пов'язане поняття емпатії, здатність перевтілення в іншу людину з метою розуміння її думок та вчинків. В основі другого компонента – когнітивного – лежать знання про рідну культуру та культуру країни, мова якої вивчається, а також загальні знання про культуру та комунікацію. Стратегічний компонент містить [14, с.53]: вербальні, навчальні та дослідницькі стратегії особистості; принципи навчання (діалог культур, культурознавча обумовленість навчання, особистісно-діяльнісна спрямованість); форми та методи навчання (проблемно-пошукові, дискусійні, дослідницькі, творчі); форми занять (лекції, групові дискусії, рольові ігри); засоби навчання (основні – автентичні художні тексти; додаткові – відеофільми, таблиці, ілюстрації).

На особливу увагу заслуговує нещодавно розроблена «концепція компетентності» як провідна ідея для сучасної національної системи освіти, суть якої полягає в тому, що «... система освіти тільки тоді може вважатися ефективною, коли її результатом буде компетентна особистість, котра володіє не тільки знаннями, моральними якостями, але й уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи здобуті знання й беручи на себе відповідальність за дану діяльність» [8, с. 15].

Комунікативна культура обов'язково включає в себе в якості базового компонента сформовану внутрішню готовність і спроможність до іншомовного мовленнєвого спілкування. Тому компетентність розглядається в контексті професійної діяльності, розуміється як інтегративне утворення особистості; вона характеризує рівень готовності людини до діяльності та ефективність здійснення останньої [1]. Модель міжкультурної компетентності особистості зображено на рис. 1.

Серед ключових компетентностей, що формують мовну особистість, є такі: мовна, мовленнєва, лінгвістична, лінгвориторична, текстова, соціолінгвістична, со-

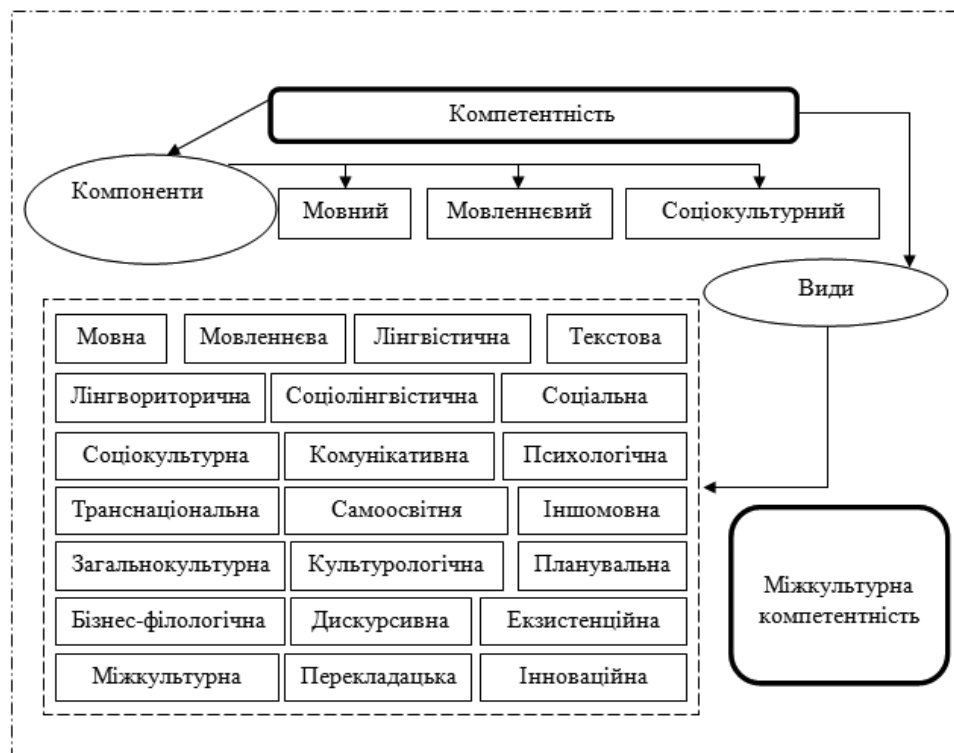


Рис. 1. Модель міжкультурної компетентності особистості *

*- власна розробка автора

ціокультурна, комунікативна, соціальна, загальнокультурна, культурологічна, між-культурна, іншомовна, дискурсивна (дискурсна), транснаціональна, екзистенційна, перекладацька, методична, психологічна, самоосвітня, інноваційна, планувальна, бізнес-філологічна й інформаційна [12].

Соціокультурна складова змісту навчання передбачає ознайомлення із культурно-побутовими особливостями, манерою спілкування, нормами комунікативної поведінки й етикету народу, мову якого вивчаємо. Якщо ми говоримо про мовленнєвий етикет як про систему стандартних словесних формул, які вживаються у повсякденних ситуаціях: вітання, вибачення, прохання, – то необхідно зазначити, що саме в ньому найповнішою мірою виявляється стан мовної культури, етичної орієнтації між людьми [10, с. 37].

Варто підкреслити, що міжкультурна комунікативна компетентність проявляється лише за умов міжкультурного спілкування, де комунікативна компетентність як така не забезпечує його ефективності, оскільки комунікантам бракує знань культурних правил і технік їхнього використання. Повноцінне міжкультурне спілкування виступає умовою та водночас продуктом функціонування міжкультурної комунікативної компетентності особистості [5].

Найголовнішим чином міжкультурна мовна компетентність виявляється в перекладах. Міжкультурні аспекти перекладу формують розвиток під час навчання соціокультурної компетентності, що допомагає студентам орієнтуватися в різних ти-



Рис. 2. Структура міжкультурної комунікативної компетентності*

*- власна розробка автора

пах культур та цивілізацій, мови яких вивчаються, співвідносити з ними комунікативні норми та форми спілкування, а також допомагають у виборі культурно-доступних форм взаємодії з людьми в умовах сучасного міжкультурного спілкування.

У сучасному перекладознавстві побуває думка про те, що в основі перекладу як виду міжмовної, міжлітературної та міжкультурної комунікації лежить продукування тексту, який адекватно замінє текст оригіналу в іншій культурі, іншій мові та іншій комунікативній ситуації [9, с. 55]. Саме на цьому шляху знаходиться спосіб досягнення еквівалентності, яка передбачає не повну ідентичність двох текстів, а достатню спільність їх змісту для цілей комунікації в конкретних умовах. Тому переклад являє собою уже не просту видозміну одних мовних структур в інші, а складний процес передачі змісту, визначений як результат взаємодії лінгвістичних смислів і когнітивних доповнень, що відповідають цьому текстові. Ці когнітивні доповнення є частиною когнітивних знань перекладача, тобто сукупністю його енциклопедичних (лінгвістичних та екстралінгвістичних) знань, що зберігаються у його пам'яті [9, с. 55].

Вони є також частиною його когнітивного контексту, тобто знаннями, відомими перекладачу з попередніх частин тексту, і використаних ним при передачі змісту наступних його частин [9, с. 55]. В структуру міжкультурної комунікативної компетентності входять такі компоненти, як лінгвістична, соціокультурна, соціолінгвістична, соціальна, дискурсивна та стратегічна (див. рис. 2).

Наведена вище структура є оптимальною з огляду на те, що комплекс термінів, які наука намагається застосувати до складових частин міжкультурної комунікативної компетентності, так чи інакше характеризують вищеописані види компетентностей.

В контексті педагогіки варто наголосити, що міжкультурна комунікативна компетентність безпосередньо стосується професійної діяльності фахівця, що охоплює такі підструктури [1, с. 2]: діяльнісну (знання, уміння, навички та способи здійснення професійної діяльності); комунікативну (знання, уміння, навички та способи здійснення професійного спілкування).

Висновки. Отже, міжкультурна компетентність виявляється найповнішим чином у знанні мовних особливостей кожного народу. Для майбутніх фахівців, а особливо в

сферах перекладацької, міжнародної, економічної, дипломатичної та інших діяльностей, є вкрай необхідним знання міжкультурних особливостей мовного етикету. Такі знання дозволять вивести Україну на якісно новий рівень у світовому співтоваристві та відкриє шлях до інтеграції у світовий простір. Тому вивчення питання міжкультурної мовної компетентності має посідати одне з цільних місць у сучасній українській педагогіці.

Список використаних джерел

1. Аврамко Т. О. Міжкультурна комунікативна компетенція. / Т. О. Аврамко // Когнітивні аспекти міжкультурного спілкування. – 2012. С. 3-4
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. Овчарук. – К. ;, К.І.С.» . – 2004. –112 с. – С. 45-50.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392) – Київ, 2011. – 61 с.
4. Донец П.Н. Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики / П. Н. Донец. – Харьков: Штрих. – 2001. – 386 с.
5. Дружченко Т. П. Особливості формування міжкультурної комунікативної компетентності в навчальному процесі / Т. П. Дружченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.confcontact.com/2012_06_14/pe2_druzhchenko.htm
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт. – 2003. – 273 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. Овчарук. – К. ;, К.І.С.» . – 2004. –112 с.
8. Кравченко А. И. Общая социология / А. И. Кравченко. – М.: Высшая школа, 2001. – 481 с.
9. Лучинская Е. Н. Смысл, текст и ситуация в социокультурном подходе к анализу художественного текста / Е. Н. Лучинская // Язык в мире и мир в языке. – Сочи ; Карлсруэ ; Краснодар. – 2001. – С. 55–56
10. Межкультурная компетенция [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<https://ru.wikipedia.org/wiki>
11. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А П. Садохин. – М.: Высшая школа. – 2005. – 310 с.
12. Синельникова Л. М. Комплекс професійних компетентностей у проекції на особистість філолога ХХІ століття / Л. М. Синельникова // Освіта Донбасу. – 2011. – № 1 (144). – С. 109-117.
13. HallEdward T. The Silent Language/ E. T. Hall.– New York: Doubleday and Co., Inc. – 1959. – 240 p.
14. Knapp-Potthoff A. Fremdsprachenlernen und-lehren /A. Knapp-Potthoff A., K. Knapp.– Mainz. – 1982. – 238 S.

Головкова М.М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Кучеренко Т.В.

магістрантка
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: моральне виховання; позакласна робота; мета, завдання позакласної роботи з морального виховання; педагогічні умови.

Keywords: moral education; class work; goal, objectives extracurricular activities on moral education; pedagogical conditions.

Вступ. Гуманізація і демократизація сучасної національної школи надає актуальності проблемам морального виховання учнів. У «Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів», «Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти», «Концепції національного виховання», «Концепції позашкільної освіти та виховання», а також у «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» зазначено, що одним із пріоритетних напрямів реформування системи освіти є утвердження принципів загальнолюдської моралі. Провідні науковці звертають увагу освітян на те, що питання виховання моральної культури школярів вимагають нового осмислення та нового підходу. Проведений аналіз науково-педагогічної та методичної літератури засвідчив, що проблему морального виховання розглядали ряд науковців, а саме: І.Бех, Л.Бондар, О.Бондаревська, В.Бучківська, С.Волкова, В.Захарова, В.Караковський, М.Красовицький, Н.Мойсеюк, В.Перепелиця, О.Худяков, П.Щербань І.Якіманська та інші.

Виклад основного матеріалу статті. В умовах перевантаження навчальної програми сучасної школи особливу роль у формуванні моральної культури школярів відіграє позакласна діяльність, оскільки в ній міститься значний потенціал активних форм, методів, засобів і прийомів виховної роботи. Позакласна робота є складовою та невід'ємною частиною навчально-виховного процесу тому що допомагає школі успішно розв'язувати проблеми підвищення якості моральних знань у вільний від навчання час, готує учнів до активної практичної діяльності і сприяє формуванню моральної культури особистості. Сьогодні стає зрозумілим, що треба не тільки знайомити учня з моральними поняттями та нормами, а й озброювати його продуктивними прийомами щодо їх освоєння. Слід на практиці показати учням перевагидодержанняморальнихнормзтим,щобшколярімоглисамостійноперевірити важливість та справедливість принципів «наповнених» загальнолюдським змістом. Саме в позакласній роботі розширюється діапазон спілкування дітей, створюються

різні життєві ситуації, в яких учень змушений проявити турботу й піклування про товариша, висловити йому своє співчуття, своєчасно прийти на допомогу, порадити його успіхам, виявити чуйність, доброту, порядність, тобто ті якості й властивості, які характеризують моральні відносини учнів. Важливим є те, що позакласна робота з морального виховання являє собою багатогранну навчально-освітню, суспільно-корисну, пошуково-дослідну діяльність школярів, розширює кругозір учнів, залучає їх до творчої діяльності. Позакласна робота сприяє розвитку у школярів колективізму, їх моральному та естетичному вихованню, забезпечує задоволення їх різноманітних духовних запитів та пізнавальних інтересів, є важливим засобом гармонійного виховання. Крім того, позакласна робота з морального виховання є формою розумного і цілеспрямованого відпочинку, сполучною ланкою між школою та життям. Вона створює умови безперервності виховного і навчального процесів, їх єдності і цілеспрямованості на основі диференціації та широкої індивідуалізації. Одне з найважливіших місць в системі навчання та виховання підростаючого покоління навчально-виховного комплексу Дніпродзержинського академічного ліцею № 15 (надалі НВК №15) посідає моральне виховання учнів. Протягом останніх п'яти років освітній заклад експериментально досліджує та розробляє проблему «Формування механізмів трансформації регіональної системи освіти на основі принципів випереджаючої освіти для сталого розвитку» на Всеукраїнському рівні. Через призму експериментальної роботи досліджується в освітньому закладі питання морального виховання школярів. Морально-етична компонента в позакласній роботі в НВК №15 спрямована на вирішення наступних завдань: формування гуманістичних цінностей та пріоритетів заснованих на ідеї самоцінності кожної особистості, її права на відмінність; реалізація емоційно-ціннісного підходу, що передбачає формування у школярів вмінь ставати на позицію іншого, визнавати його думки, одночасно, відстоювати власну позицію, не принижуючи гідність іншої людини; розвиток неконфронтаційної свідомості, орієнтованої на співдружню та неконфліктну діяльність; впровадження норм діяльнісної педагогіки, що орієнтована на небайдуже, активне відношення до порушень принципів морального виховання, вміння оптимально реагувати на недодержання єдиних вимог та пріоритетів моральної культури учнів. Потреба підвищення рівня моральної вихованості молодших школярів визначила необхідність розробки ефективної системи позакласної виховної роботи. Мета впровадження розробленої системи позакласної виховної роботи – створення умов для формування активної життєвої позиції молодших школярів. Реалізації визначеної мети сприяли наступні завдання: формування моральних понять, переконань; виховання і розвиток моральних почуттів; прищеплення школярам навичок, звичок моральних дій; виховання і закріплення позитивних рис характеру; формування потреб у самовдосконаленні і самовихованні. Організація та проведення позакласної роботи з морального виховання молодших школярів на базі НВК Дніпродзержинського академічного ліцею № 15 передбачала тісний зв'язок середовищ виховання (школи, сім'ї, суспільства), узгодження їхніх дій, ефективність засобів впливу з тим, щоб діти постійно знаходились під безпосереднім педагогічним впливом, щоб навіть їх відпочинок сприяв моральному збагаченню особистості. До змісту позакласної роботи з морального виховання школярів входило безпосередньо моральне виховання та пов'язане з ним естетичне, гуманістичне, екологічне та інші

напрямки виховання; освітньо-пізнавальна діяльність; заняття різними видами мистецтва; спортивно-масова робота; ігри та розваги; позакласне читання учнів та інше. В 2013 – 2014 навчальному році для учнів четвертих класів було розроблено та впроваджено програму, яка передбачала систематичне проведення виховної роботи із учнями початкових класів із застосуванням тренінгових виховних занять: змагань, годин спілкування, класних годин, зустрічей у колі сім'ї, морально-етичних бесід, моральних діалогів, рольових ігор, морально-етичних, інформаційних хвилинок, конкурсів, виставок, екскурсій. Кінцевим результатом програми було підвищення рівня сформованості моральної культури молодших школярів. Позакласна виховна робота з морального виховання проводилась за таким планом:

Вересень: година спілкування «Будьмо ввічливими»; круглий стіл «Що ти знаєш про себе»; вікторина «Етика поведінки».

Жовтень: етична бесіда «Навчись поважати людей»; бесіда «Повага до інших – що це означає?».

Листопад: етична бесіда «Розмова про дружбу»; виховна година «Як себе поводити?»; круглий стіл «Відверта розмова про ввічливі слова і ввічливі вчинки».

Грудень: усний журнал «Доки всі вдома»; виховна година «Культура поведінки»; виставка стінгазет «Новорічні візерунки».

Січень: конкурс «В людині все повинно бути прекрасним»; виховна година «Умій бути вимогливим до себе та доброзичливим до товаришів»; заочні мандри «Подорож до Країни ввічливості та доброти».

Лютий: усний журнал «Дружба єднає щирі серця»; етична бесіда «Етика та етикет»; година спілкування «Золоте правило християнської етики».

Березень: тренінг «Вчимося спілкуванню»; вікторина «Вимоги суспільства»; інтелектуальна гра «О, щасливчик».

Квітень: акція «Праця красить людину»; тренінг «Вчимося доброти»; виховна година «Дружба та її значення в житті людини».

Різноманітні заходи були спрямовані на збагачення емоційного світу дітей моральними переживаннями і формування моральних почуттів; озброєння учнів знаннями про мораль, її сутність, доцільність, додержання моральних норм; формування культури спілкування; накопичення морального досвіду школярів у їхній практичній діяльності; стимулювання школярів до морального самовиховання. Участь школярів в активній позанавчальній діяльності давало змогу вчителям виявити і відповідно коригувати у молодших учнів помилкові погляди і переконання, відхилення від встановлених норм поведінки. Діяльність учнів було організовано таким чином, що через власні самостійні відкриття, розв'язання різноманітних завдань на практиці, ігрові моменти, звертання до джерел з моральної тематики вони оволодівали моральними знаннями, вміннями, навичками, удосконалювали свої моральні якості. При проведенні підсумкової діагностики наприкінці року були отримані наступні результати: рівень сформованості моральної культури учнів четвертих класів виріс з 23,8% до 32,5%. Досягненню позитивних результатів з морального виховання учнів початкових класів у навчальному закладі сприяло запровадження на практиці комплексу педагогічних умов, а саме: впровадження виховної технології; діалогічність процесів педагогічної взаємодії педагогів та молодших школярів; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів початкових класів; підвищення

компетентності педагогів з питань морального виховання молодших школярів; забезпечення адекватності виховних впливів навчального закладу та сім'ї на особистість учня молодшого шкільного віку.

Висновок. Підводячи підсумки можна наголосити, що належним чином організована позакласна робота з морального виховання школярів надає можливість ознайомити дитину з основними вимогами моралі, її принципами і категоріями, дозволяє зрозуміти сутність, зміст моральних дій, виховувати переконання, пов'язані з почуттями людини, тобто з емоційним відношенням її до своєї поведінки і поведінки інших, емоційним станом, який знаходить вияв у інтересах, radoщах, здивуванні, стражданні, гніві, соромі. Вона допомагає школі успішно розв'язувати проблеми підвищення якості моральних знань, готує учнів до активної практичної діяльності, розширює їх кругозір та сприяє формуванню моральної культури особистості.

Література:

1. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання / С.Г.Карпенчук.- Київ: Вища школа,2007. – 304с.
2. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: [навчальний посібник] / В.І.Лозова, Г.В.Троцько . – Харків: ОВС, 2012. – 400с.
3. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. – Чернівці : Видавничий дім “Букрек”, 2005.-39 с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів: [Навч. посібник / під ред. В.К. Демиденка]. – К.: ІЗМН, 2006. – 204с.
5. Цвеліх Т.І., Ваккер Д.Л. Методика морального виховання дітей молодшого і середнього шкільного віку:[Методич. посібник для вчителів] / Т.І.Цвеліх,Д.Л.Ваккер. – К.: Вища школа, 2012. – 143с.

ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Ключевые слова: екологічна свідомість, неперервна екологічна освіта, екологічне виховання, екоцентричний тип екологічної свідомості.

Keywords: ecological consciousness, continuous environmental education, environmental upbringing, ecocentric a type of ecological consciousness.

Екологічна криза сучасності має філософсько-культурологічний, світоглядний характер і потребує новітніх підходів до її вирішення. Розвиток екологічної свідомості особистості безпосередньо пов'язаний з екологічною освітою, яка здійснюється різними соціальними інститутами суспільства. Екологічна освіта й виховання повинні стати і стають найважливішими елементами національної політики й безпеки будь-якої держави і є провідним механізмом формування саме екоцентричної екологічної свідомості в підростаючого покоління.

Екологічні знання за своєю суттю істотно впливають на світогляд людей, передбачають пізнання природних процесів у їх цілісності і взаємозалежності; дають змогу у майбутньому зорієнтувати виробничу діяльність суспільства так, щоб якнайоптимальніше використовувати природні ресурси без шкоди довкіллю. Таким чином, екологічні знання, які мають бути сформовані з дитинства і доповнюватись впродовж усього життя, мають забезпечити формування прогностичного аспекту екологічної свідомості.

На нашу думку, саме на рівні індивідуальної екологічної свідомості через власний життєвий досвід, набуті знання і переконання відбувається переломлення пануючих у суспільстві стереотипів і особливостей взаємодії з довкіллям. Враховуючи зазначене вище, у структурі індивідуальної екологічної свідомості підростаючого покоління ми виділили три основні компоненти: науково-пізнавальний, емоційно-ціннісний та мотиваційно-діяльнісний, діяльнісний [3].

Однак з розвитком особистості і набуттям нею певних професійних якостей і вмій слід виділити ще один компонент екологічної свідомості – професійної спрямованості. Зважаючи на це, ми обґрунтували поетапні процеси, які лежать в основі формування компонентів екоцентричної екологічної свідомості старшокласників і студентської молоді, що відображено на рис.1.

Науково-пізнавальний компонент передбачає формування системи міцних екологічних знань, умінь та навичок з їх застосування, які при спіранні як на природничі, так і на гуманітарні науки та на зв'язки і взаємодію між ними, сприяють формуванню в учнів студентів екологічного стилю мислення. Емоційно-ціннісний компонент розглядається нами через призму численних позитивних моральних

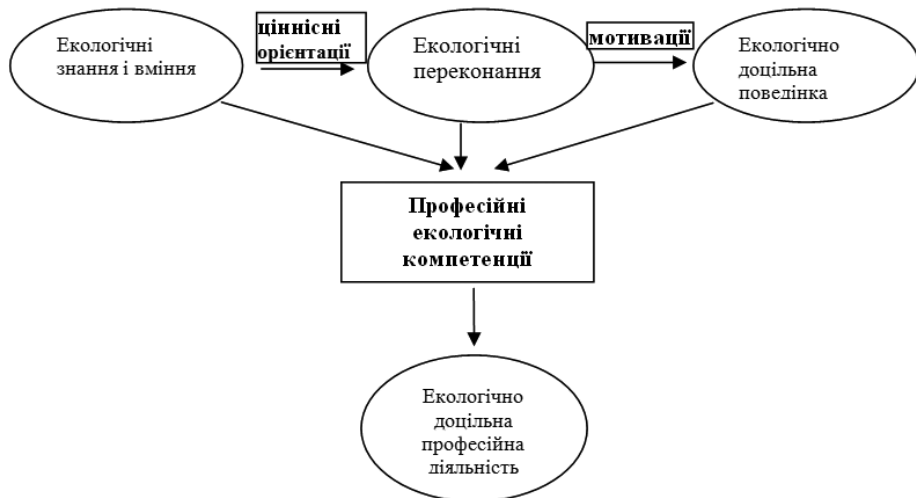


Рис. 1. Поетапне формування екоцентричної екологічної свідомості особистості.

норм, якостей та переконань особистості та їхньої ролі у гармонізації взаємовідносин людини й природи. Вироблення позитивної мотивації особистості до екологічно доцільної поведінки і діяльності у природі, непрагматичного характеру взаємодії з нею є стрижневим завданням мотиваційно-діяльнісного компонента. Компонент професійної спрямованості виявляється як здатність застосовувати здобуті професійні компетенції, екологічні знання й досвід у робочих і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення своєї відповідальності за екологічні наслідки власної професійної і побутової діяльності.

Етапи формування зазначених компонентів екологічної свідомості залежать від вікових особливостей формування реальної та психологічної готовності особистості до вирішення екологічних проблем. Так, В.І. Панов, В.О. Ясвін, Е.В. Гірусов та ін. вважають, що саме на старший шкільний вік припадає становлення екологічної свідомості, активний розвиток якої продовжується під час навчання у системі професійної освіти [1; 2; 4].

На сьогодні ми змушені констатувати, що в Україні відсутня відповідна сучасним вимогам система неперервного екологічного виховання та освіти. По-перше, вона ще не до кінця склалася і організаційно невідкріплена, оскільки основні блоки системи недостатньо взаємодіють між собою. По-друге, існуючі розробки як концептуального, так і прикладного характеру, розрізнені і не завжди враховують зміни, що відбулися в екології як науці та сфері діяльності.

Система екологічної освіти і виховання загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів має здійснювати комплексний вплив на вихованців, ефективність якого буде виявлятися в тому випадку, якщо учень чи студент не просто пізнає правила ставлення до природи, а усвідомлює їх необхідність на підставі особливим чином сконструйованої системи знань і переконань, переживає за важливість їх дотримання, приймає їх як особистісно значущі.

Література

1. Гирусов Э.В. От экологического знания к экологическому сознанию. М. : Знание, 1988. – 47 с.
2. Панов В.И. О предмете психологии экологического сознания// Прикладная психология. 2000. – № 6. – С. 1–15.
3. Сяська І.О. Формування екологічної свідомості старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів. Автореф. дис. ... канд. пед.наук. Миколаїв, 2010. – 20 с.
4. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. – 456 с.

Головкова М.М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Лугінець А.П.

магістрантка Мелітопольського
державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ

Ключові слова: адаптація; професійна адаптація; етапи, функції, компоненти адаптації.

Keywords: adaptation; professional adaptation; stages, functions, components of adaptation.

Вступ. Проблема адаптації – одна з найбільш складних міждисциплінарних проблем, яка охоплює різноманітні сфери діяльності людини. Теоретичні аспекти розвитку особистості у процесі професійної адаптації розглядали В.Андрущенко, О.Дубасенюк, І.Зязюн; психолого-педагогічні основи розвитку творчої особистості за умов неперервної професійної освіти Н.Коломінський, С.Сисоева, І.Якиманська. Питання адаптації випускників педагогічних вищих навчальних закладів висвітлене у дослідженнях О.Назарової, Ю.Бабанського, Н.Кузьміної, Т.Сущенко.

Виклад основного матеріалу статті. Науковці професійну адаптацію молодого фахівця визначають як складаний динамічний багатоступінчатий процес входження молодого спеціаліста в специфіку професії, оволодіння ним педагогічною майстерністю, що передбачає формування власного стилю взаємодії з дитячим колективом, педагогічним колективом, високу активність та творчість. Адаптованість саме до педагогічної праці характеризується наявністю професійної спрямованості молодого вихователя в умовах дошкільного закладу, мірою оволодіння професійними компетенціями, рівнем усвідомлення професійних функцій. Про адаптованість молодого вихователя засвідчує рівень його професійної майстерності, основу якої складає синтез спеціальних, психолого-педагогічних знань, професійних педагогічних умінь, культури педагогічного мислення та спілкування і зокрема, готовність працювати над якістю освіти, виховання та розвитку дітей. Досліджуючи проблеми професійної адаптації молодих фахівців до професійної діяльності, В.Брудний під нею розуміє не лише (і не стільки) пристосованість особистості до нових умов, як до специфічного середовища (до нових норм педагогічного колективу), але й «входження» у спеціальність, тобто оволодіння сукупністю норм і функцій майбутньої професійної діяльності. Суттєвим є поняття процесу адаптації молодого фахівця до діяльності подане О.Охрименко, яка трактує соціально-психологічну і професійну адаптацію початківця як активне і творче його пристосування до умов освітнього закладу, в процесі якого формується особисті професійні навички й уміння щодо раціональної організації

професійної діяльності, покликання до обраної професії, виробляється раціональний колективний та індивідуальний режим праці і побуту, вибудовується система професійної самоосвіти і самовиховання професійно значущих якостей. Професійна адаптація молодого вихователя виявляється у його пристосуванні та звиканні до характеру, режиму та умов праці, в оволодінні фаховими знаннями, вміннями і навичками, у формуванні професійних якостей особистості які потрібні для успішної фахової діяльності та включає в себе такі компоненти: адаптація до змісту діяльності; адаптація до умов діяльності; адаптація до колективу колег; адаптація до стосунків із керівництвом; включення в первинну (малу) групу колег; включення у процеси саморозвитку (розвиток мотивації, оволодіння професійними знаннями, становлення професійних умінь, навичок та ін.); адаптація до стосунків з вихованцями та їхніми батьками. Аналіз наукових робіт дозволяє зробити висновок, що адаптація особистості до професійної діяльності у дошкільному навчальному закладі та нових умов життєдіяльності – складний, різнобічний і динамічний процес набуття нею нових форм поведінки й оволодіння професійною діяльністю. А.Чикеринг в процесі розвитку молодого фахівця виділяє такі сфери: а) розвиток компетентності; б) здатність керувати емоційною сферою; в) формування автономії; г) здатність встановлювати дружні стосунки; ґ) фіксування, досягнення цілей; д) встановлення ідентичності (почуття індивідуальної самототожності); е) інтеграція соціально-психологічних властивостей особистості. Він стверджує, що формування таких якостей молодих фахівців, як компетентність, комунікативність, автономність, мають бути пріоритетними у їх професійної діяльності. Науковці виокремлюють наступні функції професійної адаптації молодих фахівців: психологічну; розвивальну; стимулювальну; культурологічну. Психологічна функція періоду професійної адаптації полягає у виробленні в молодих вихователів певного діяльнісного біоритму, звички працювати в один і той же час. Розвивальна функція виявляється у змістовному наповненні інформації, з якою доводиться активно працювати, та активними методами, прийомами, формами роботи з вихованцями, колегами, батьками. Стимулювальна функція найбільше виявляється в самостійній свідомій роботі молодих спеціалістів. Культурологічна функція професійної адаптації виявляється в процесі творчої самореалізації особистості у професійно-педагогічній діяльності вихователя, яка спрямована на засвоєння, передачу та створення культурних цінностей. Вхідження молодого фахівця у сферу професійної діяльності можна умовно поділити на декілька етапів. На першому, ознайомчому етапі, адміністрації бажано вивчити особистість молодого вихователя, з'ясувати ті важливі фактори, які можуть впливати на успішність його адаптації як позитивно, так і негативно (це – найбільш виражені риси і якості характеру, переважаючі психоемоційні стани, рівень знань та досвіду тощо). На цьому етапі адаптації відбувається ознайомлення молодого фахівця з вимогами до професії, його включення в самостійну професійну діяльність, зіставлення рівня готовності до роботи з вимогами дошкільного навчальнозакладу. Другий етап пов'язаний із процесом подолання труднощів професійної діяльності й початком формування майстерності молодого вихователя. Метою цього етапу професійної адаптації є спільне планування діяльності наставника та вихователя, концентрації уваги на дотриманні трудової дисципліни, умовах професійної діяльності, наданні порад та рекомендацій для попередження можливих помилок молодого фахівця пов'язаних із неадекватною за-

мооцінкою власних можливостей. Відсутність або дефіцит потрібної інформації, як правило, супроводжуються невпевненістю молодого вихователя і виникненням у нього негативних психічних станів. Для підтримання в молодого вихователя психологічної впевненості, встановлення довірчих стосунків та доброзичливої атмосфери співробітництва з представниками підрозділів освітньої установи бажано надавати йому допомогу, встановлювати контроль за професійним навантаженням і веденням документації, вносити корективи й уточнення в діловій, доброзичливій формі. Головною метою діяльності наставника є забезпечення поступальної передачі підшефному професійного досвіду і майстерності, підтримка професійного становлення молодого фахівця, розвиток у нього належних особистісних і ділових якостей необхідних для ефективної діяльності. Третій етап — це етап високої адаптованості, він є результатом ефективності діяльності молодого вихователя на попередньому етапі. Для цього етапу характерний високий рівень самостійності молодого фахівця, його творчий підхід до професійної діяльності.

Розвиток особистості як молодого фахівця загалом проходить за такими напрямками: а) зміцнюються світоглядна переконаність, професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності; б) удосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани і досвід; в) підвищується почуття обов'язку, відповідальності за успіх професійної діяльності, чіткіше і рельєфніше виступає індивідуальність вихователя; г) зростають домагання молодого спеціаліста у сфері майбутньої професії; д) на основі інтенсивної передачі соціального, професійного досвіду, формування необхідних якостей зростає загальна зрілість і стійкість особистості; е) підвищується питома вага самовиховання молодого вихователя у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому фахівцю; є) зміцнюється професійна самостійність і готовність до практичної роботи.

Успішна адаптація молодого вихователя в дошкільному освітньому закладі можлива за наявності у нього умінь: співпрацювати з вихованцями, батьками, педагогічним колективом, адміністрацією; визначати конкретні навчально-виховні завдання виходячи із загальної мети виховання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей вихованців, соціально-психологічних особливостей дитячого колективу; вивчати особливості дитячого колективу і особистість окремого вихованця з метою діагностики і проектування його розвитку і виховання; здійснювати поточне і перспективне планування педагогічної діяльності; спостерігати й аналізувати виховну роботу, корегувати її; проводити виховні заходи, використовувати різні форми й методи організації навчальної, пізнавальної, трудової, художньо-творчої, ігрової діяльності вихованців; організовувати й проводити науково-педагогічні, психологічні, фахові дослідження; вести просвітницьку роботу серед батьків; самостійно оцінювати якість своєї роботи і власні досягнення, бачити помилки і вміти накреслювати шляхи їх подолання. Про рівень адаптації молодого фахівця можна судити за такими показниками: характером труднощів у процесі виконання професійних завдань, ступенем вдовolenості роботою, якістю роботи, ступенем самостійності у виконанні завдань, взаєминами з вихованцями та їх батьками.

Висновки. Важливою умовою успішної роботи випускника вищого навчального закладу педагогічного профілю є його адаптація до умов професійного середовища. Аналіз проблеми професійної адаптації молодого фахівця дає підстави для

висновків про її невіршеність і навіть загостреність в сучасних умовах розвитку суспільства. Простежуючи динаміку процесу адаптації молодого фахівця до професійної діяльності, можна прогнозувати особливості їх професійного зросту у майбутньому, а аналіз адаптаційних можливостей дозволяє визначити найактуальніші індивідуальні проблеми. Незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості наукових праць, присвячених проблемі адаптації та професійно – педагогічної адаптації особистості, вона залишається однією з найбільш дискусійних і невіршених.

Література:

1. Брудный В. И. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и младших специалистов / В. И. Брудный, К. И. Бодрова, Ю. В. Чуфаровский. – М. : Педагогика, 1976. – 404с.
2. Галус О.М. Модель професійно адаптованої особистості майбутнього фахівця : управлінський аспект / О.М.Галус // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол. : Т.І.Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ ; Запоріжжя, 2008. – Вип. 49. – С. 62-70.
3. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А.Г.Мороз. – К.,1983. – 50 с.
4. Охременко О.Р.Психологічні закономірності адаптації особистості до особливих умов діяльності : дис..доктора психол. наук : 19.00.09 / Охременко Ольга Романівна. – К.,2005. – 473 с.

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОО
К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ
ДОШКОЛЬНИКОВ С УЧЕТОМ ИХ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ**

Проблематика коммуникативной успешности в современном образовательном пространстве остаётся на позиции актуальности, так как существует острая необходимость разработки таких подходов, концепций, и технологий, которые обеспечивали бы возможность реализации качественно новой личностно ориентированной развивающей модели дошкольных учреждений, связанных с обеспечением речевого развития и формированием коммуникативных качеств личности воспитанников учитывающих их гендерные различия.

Многочисленные исследования по проблеме коммуникативной компетентности педагогов ДОО (Л.Х. Лайпанова, А.А. Петровская, М.И. Лукьянова и др.), доказывают, что мастерство воспитателя проявляется, прежде всего, в сфере его общения. Эффективное взаимодействие педагога и воспитанников в педагогической деятельности – основное условие успеха и удовлетворенности воспитателя своим трудом. В то же время неумение наладить контакт с детьми – причина многих неудач и разочарований в педагогической профессии. Неоспорим, тот факт, что отношения, которые сложились между педагогом и воспитанником следует рассматривать не только как желаемое условие, но и как основной компонент педагогической деятельности. Проблема общения – проблема комплексная, и рассматривая ее с разных точек зрения, можно видеть ее отнесенность к различным отраслям сегодняшней науки о человеке. [1]

Внедряя в практику различные формы организации речевого воспитания, педагог должен знать и учитывать особенности детей, те индивидуальные различия (в том числе и гендерные), на которых будет построен процесс общения. Невозможно обучать, воспитывать не зная того, кого воспитываешь и обучаешь. В. Д. Еремеева, Т.П. Хризман подчеркивают, что мальчик и девочка – два разных мира, поэтому их нельзя воспитывать одинаково. Постараемся понять наших мальчиков и девочек, ведь они – будущие мужчины и женщины и должны соответствовать своей сути. [2]

Воспитательное воздействие ближайшего окружения мальчиков и девочек, а именно семьи огромно. Необходимо учитывать семью как фактор домашнего общения. Поэтому в рамках проводимого исследования проводилось изучение особенностей развития детей дошкольного возраста, условия их семейного воспитания, изучалась позиция и знания родителей по вопросу своеобразия и различия детей определенного пола, соответственно и их речевого и гендерного поведения. [2]

Одной из основных причин недостаточной успешности гендерного воспитания является отсутствие правильного представления о том, как оно фактически проводится и каковы реальные проявления гендерного поведения у дошкольников (И.Н. Евтушенко, Н.С. Касьянова, В.А. Перегудина и др.) Причины, по которым это происходит, мы выяснили, проведя ряд опросов (за основу бы взят опросник В.Е. Кагана)

с семьями, большинство из которых (79%) были полными, в половине из них – один ребенок, в другой половине – двое. Третья часть родителей считает свои знания для проведения гендерного воспитания недостаточными, другая треть предполагает, что начинать его следует в школьном возрасте. Примерно четвертая часть опрошенных заявила о ненужности и необязательности гендерного воспитания.

Следует вспомнить, что гендерное воспитание включает в себя три аспекта:

- когнитивный – ребенок рано начинает относить себя к определенному полу, приобретает представления о содержании типичного ролевого поведения (Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, И.С. Кон, Т.А. Репина);
- эмоциональный – поло-ролевые предпочтения, интересы, ценностные ориентации, реакции на оценку, проявление эмоций, связанных с формированием черт маскулинности и феминности (Д. В. Колесов, А. Е Ольшевникова, Н. Б. Сельверова, Т. П. Хризман);
- поведенческий – усвоение типичной для пола модели поведения (И. С. Кон, Д. В. Колесов, Н. В. Плисенко, Т. А. Репина).

Исследователи полагают, что развивающееся у детей понимание связанных с полом представлений – гендерных схем – способствует определению того, какие установки и модели поведения будут ими усваиваться. Эти связанные с полом представления и понятия закономерно развиваются на протяжении дошкольного периода. Первый уровень понимания, достигаемый в промежутке между 2 и 7 годами, называется гендерной идентичностью. В этом возрасте дети, несмотря на то, что могут относить людей в соответствующую полу категорию (мальчик – девочка, дядя – тетя), не вполне понимают, в чем заключаются различия между ними. Дети этого возраста считают, что пол можно изменить, изменяя внешний вид, например, поменяв одежду. Они могут не понимать, что только мальчики способны стать папами, а девочки – мамами. Между 5 и 7 годами, дети достигают понимания постоянства пола, т.е. понимания того, мальчики непременно становятся мужчинами, а девочки – женщинами, и что пол внеситуативен и устойчив во времени. Таким образом, к старшему дошкольному возрасту, ребенок уже твердо идентифицирует себя с тем или иным полом, осознает необратимость половой роли. Пол в этом возрасте “переделать” уже невозможно и исправлять погрешности гендерного воспитания после этого возраста трудно. [2]

Гендерное воспитание детей дошкольного возраста средством коммуникативной деятельности является важной проблемой в теории и практике дошкольного образования. Значимость индивидуально-личностного развития человека, одной из характеристик которого является пол, сегодня не вызывает сомнения (Т.А. Репина, Л.Б. Розова, Н.Е. Татаринцева и др.). В науке имеются исследования, посвященные данной проблеме, однако их результаты не «доходят» до практических работников образования и родителей, которые начинают понимать необходимость реализации гендерного подхода в воспитании ребенка, а зачастую не знают и не умеют этого сделать. Л. С. Выготский писал: «Педагог является организатором воспитывающей социальной среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанниками». Поэтому работу по гендерному воспитанию необходимо начинать с ее основания, с того кто будет общаться с детьми, обучать их и формировать коммуникативные умения учитывая и понимая гендерные различия воспитанников. Как показала практика, «бесполоя» пе-

дагогика», не учитывающая психологических особенностей мальчиков и девочек, не способна эффективно решать задачи полоролевой социализации подрастающего поколения, подготовки к выполнению половых социальных ролей. Ни для кого не секрет, что система образования абсолютно бесполоя: бытовая «совместность» мальчиков и девочек в дошкольных учреждениях, режим дня не учитывает разные нормы подвижности у мальчиков и девочек. Питание унифицировано и по времени приема пищи, и по ее ассортименту. Содержательно и по стилю система воспитания феминизирована, как педагогическими кадрами, так и имеет место семейная феминизация (50% детей живут в семьях, где нет отцов), что особенно неприемлемо для мальчиков. [6]

Гендерный подход в воспитании, т. е. учет гендерных психологических различий (психофизиологических, личностных), позволяет обеспечить большую эффективность процессов обучения, воспитания, формирования личности. Педагогическая технология коммуникативного подхода требует создания особых условий для свободного самовыражения детей обоих полов, для обогащения их связей, контактов, для «событийной», а не только запланированной заранее деятельности в детском саду. При совместном воспитании мальчиков и девочек очень важной педагогической задачей является преодоление разобщенности между ними и организация совместных игр, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями. Мальчики принимают на себя мужские роли, а девочки – женские. [2]

Одна из главных задач воспитателя детского сада – это общение. Я.Л.Коломинский выделяет в межличностном взаимодействии педагога с воспитанниками две стороны – внутреннюю (педагогическое отношение) и внешнюю (педагогическое общение). Педагогическое общение при этом выступает как актуализация, проявление в коммуникативной деятельности личностных установок педагога по отношению к детям [5]. В.А.Кан-Калик под педагогическим общением понимает систему «социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств» [3]. Общение выступает в структуре деятельности, составляющих целостную педагогическую деятельность, как ведущий вид, интегрируя все остальные. Само общение в этой системе не имеет собственных специфических целей. Эти цели вытекают из целей педагогической деятельности, целей обучения и воспитания. Иными словами, педагогическое общение есть то, что по своим целям, структуре, функциям по существу совпадает с целостной деятельностью педагога. [4]

Понятия «общение» и «коммуникация» рассматриваются нами как идентичные. Исходя из этого, под коммуникативными умениями дошкольников мы понимаем освоенные детьми способы выполнения коммуникативных действий, зависящих от сформированности его коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентации, знаний, навыков и определяющие готовность ребенка к общению.

Исследование Л.Л. Лашковой особенностей профессиональной деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения, изучение характера и содержания осуществляемых им функций показало, что в структуре профессиональной деятельности педагога ДООУ ведущее место занимает коммуникативная деятельность. [6] Педагог должен говорить с детьми, более того, давать примеры речевого пове-

дения, коммуникативных умений. Для этого необходимо понимать и учитывать не только возрастные, индивидуальные особенности каждого ребенка, но и гендерные различия воспитанников и воспитанниц.

При определении коммуникативных умений педагогов были использованы методы наблюдения и самонаблюдения, самоанализ и анкетирование. В рамках проводимого исследования в эксперименте приняли участие 58 воспитателей. В работу были запущены «Листы обследования речевого поведения воспитателя». За основу были взяты опросные листы, разработанные Г. А. Любиной, в отдельные пункты которых добавлен гендерный аспект. Опросный лист включал в себя 19 наиболее важных профессиональных умений, например, таких как «владение приемами активного слушания»; «создание условий для реализации детской потребности высказать взрослому свои тревоги, печали, зависть, ревность и пр. Учитывание при этом гендерных различий детей»; «умение правильно и тактично реагировать на слова и жалобы мальчика или девочки, не обсуждать их при всех»; «поддержка в ребенке чувства собственного достоинства, формирование понимание и принятия им его (ее) гендерного статуса»; «стимулирование детских вопросов», и т.д.

Анализ полученных данных показал необходимость дополнительной работы в заданном направлении. Бесспорен факт выполнения воспитателями своих должностных инструкций, однако, профессиональные умения и качества педагога постоянно должны совершенствоваться. Кроме того, заботливое культивирование «бесполой педагогики» принесло свои плоды. Педагоги (36% из 54 человек участвующих в эксперименте) не в полной мере владеют знаниями и умениями работы с детьми учитывая гендерные различия. Это в первую очередь касается общения. В данном направлении психологами и администрацией ДОУ участвующих в эксперименте по результатам опросов было сформировано направление работы с педагогами по углублению и расширению знаний в области общения с детьми разного пола. Были запланированы и проведены семинары, и семинары – практикумы, педагогические часы, индивидуальные и групповые консультации, консультации педагогов – психологов, психологические тренинги, деловые игры, круглые столы с участием педиатров, психологов, родителей. Тематика мероприятий выбрана системно, и рассматривающая с различных сторон проблему воспитания детей с учетом гендерных различий детей дошкольного возраста: «Мальчики и девочки – две половинки», «Общение мальчиков и девочек дошкольного возраста», «Игра и общение. Особенности организации сюжетно – ролевой игры», «что мы знаем о мальчиках. Что мы знаем о девочках», «Социальная адаптация в группе детского сада, с учетом гендерного фактора», «Формирование коммуникативных умений дошкольников в сюжетно – ролевой игре с учетом гендерных различий», «учет гендерного фактора при оформлении групповой комнаты», психологические упражнения «стекло», «разведчики», «дискуссия». [6]

В контрольном этапе эксперимента педагогам вновь были розданы опросные листы с аналогичными вопросами. Анализ показал значительную динамику (29%) коммуникативных умений педагогов, учитывающих гендерные различия детей. В групповых комнатах также было отмечено зонирование, учитывающее гендерный фактор. Планирование и, соответственно, организация сюжетно-ролевых игр отвечало не только требованиям ФГОС, но и всем запросам игровых предпочтений мальчиков и девочек.

Литература:

1. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Дис. д-ра психол. наук. Л., 1991. 375 с.
2. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологии — учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. -184 с.
3. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А.Кан-Калик. — М.: Просвещение, 1987
4. Коммуникативная деятельность педагога. Краткий курс: Учебное пособие в помощь студентам /Сост. Е.В.Яфарова. — Балашов: Изд-во «Николаев», 2004. – 60 с.
5. Коломинский, Я.Л. Психология общения / Я.Л.Коломинский. – М.: Знание, 1974. – 96 с.
6. Лашкова Л.Л. Концепция развития коммуникативного потенциала будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений текст.: автореф. дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01/ Л.Л. Лашкова. Челябинск,2011.

ДО ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ МЕДІАКУЛЬТУРИ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА

В умовах інформаційного суспільства набуває актуальності проблема становлення медіа-освіти спрямованої на формування у майбутнього фахівця здатності орієнтуватись у сфері сучасних засобів інформації і комунікації. Професійна підготовка майбутніх педагогів, зумовлена суспільною потребою освітнього медіа – простору, зорієнтована на досягнення якісно нових результатів інноваційної діяльності в теорії і практиці вищої школи.

Розвиток нових освітніх технологій, формування інформаційної інфраструктури, розробка сучасних електронних комунікацій докорінно змінюють стратегію, напрямки професійної підготовки фахівця у вищих навчальних закладах. Зростання ролі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті підтверджено низкою законодавчих та під законодавчих актів України : «Про освіту», «Про вищу освіту», « Про Концепцію Національної програми інформатизації», Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» [1, 4]. Враховуючи все вище описане можна припустити, що майбутні роки орієнтують нас на впровадження широкого спектра ІКТ, з метою оновлення змісту, форм і методів навчання студентів та значного підвищення ефективності навчального процесу у ВНЗ.

Сучасний освітній медіапростір висуває відповідні йому вимоги до професійної підготовки вчителя, серед яких вагомими є володіння майбутнім вчителем ІКТ і методиками презентацій навчальної інформації, здатність забезпечувати творчопошуковий характер навчання, вміння використовувати новітні технології та медіа засоби у навчально-виховному процесі.

Дослідженням проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя музики присвятили свої праці Н.Бленева, О.Дітчук, О.Чайковська, В.Штепа, А. Горемичкін.

А. Горемичкін в своїх працях, вказує на зовнішню ознаку незворотних змін в сучасних процесах продукування та розповсюдження знань – рівень технологічного розвитку суспільства, точніше, рівень розповсюдження засобів інформування і доступу до них. Застерігаючи від випадків, коли в педагогіці будь-яка приватна новація зводиться до рангу «сучасної» незалежно від її доцільності, обґрунтування та довговічності, автор зазначає, що саме на педагогіці вплив комп'ютерних технологій позначився значно сильніше, і багато в чому – болючіше, ніж у інших сферах діяльності. Так, на його думку, перш за все, значно змістилися акценти в сфері дидактики, тобто в процесі передачі знань. Шукачі знань і умінь всіх рівнів вже сьогодні отримали принципову можливість самостійно звертатися до невичерпного джерела знань, і робити це в індивідуальному режимі в зручний для них час, незалежно від форми навчання. Зазначена вище обставина викликає необхідність серйозного переосмислення ролі вчителя, змісту і методів його роботи і взагалі функціональних відносин в системі «вчитель-учень».

Водночас з тим, автор зауважує, що вказана проблема досі не знаходить одностороннього вирішення, особливо в практичному аспекті [2, 26]. Хоча можливість проведення автоматизованих опитувань за допомогою комп'ютера викликала хвилю гіпертрофованого захоплення тестуванням, в результаті чого підвищилася кількість оцінок, але суттєво знизилася здатність опитуваних до усного викладу знань. З'ясувалося, що тестування цілком виправдане і корисне в якості форм поточного контролю, однак його абсолютизація здатна завдавати відчутної шкоди навчальному процесу. З іншого боку, мережеві технології дали поштовх до посиленої розробки різноманітних форм опосередкованого навчання, в якому не передбачається постійного спілкування педагога з учнями – заочне, дистанційне, on line і т.ін. Перспективність цього шляху, на думку вчених, не викликає жодних сумнівів, однак, поки що, на превеликий жаль, абсолютно не опрацьована на належному рівні ані в науковому, ані в методичному чи то юридичному аспекті.

Разом з тим, науковці зазначають, відколи у педагогів з'явилася унікальна можливість самостійно вдома, на комп'ютері створювати для своїх занять нові дидактичні матеріали, виконані в різноманітних формах, сформувалася технологічна база для істинної свободи педагогічного мислення. Саме ця обставина відкрила широкий шлях для масового педагогічної творчості, зробила можливим реальний методичний плюралізм. Саме цей аспект сьогодні постає найбільш цінним в аспекті трансформації особистості педагога і розвитку його спроможності до урізноманітнення конкретних форм педагогічної праці.

Очевидно, що професійна підготовка майбутнього педагога в умовах інформаційного суспільства відрізняється від умов підготовки в індустріальному суспільстві тим, що традиційно педагог грав роль своєрідного посередника між підручником і учнем, був коментатором і тлумачем офіційно затверджених, централізовано виданих навчальних текстів. Він міг бути при цьому чудовим методистом-психологом, але змінювати, доповнювати чи якось трансформувати тексти підручників він не був спроможний ані фізично, ані юридично. Саме в умовах комп'ютеризації у педагога з'явилася практична можливість робити все це, і не приймати до уваги цю обставину стало неможливо, оскільки саме вона сьогодні значною мірою забезпечує і результативність педагогічної творчості, і регулярну оновлення навчальних курсів, і втілення практичних методик індивідуалізованого підходу. Таким чином, перед педагогічною громадськістю упродовж кількох десятиліть невідворотно постало досить несподіване за змістом і величезне за масштабами завдання – з трансляторів і інтерпретаторів знань перетворитися на організаторів інформаційних потоків, активних співавторів дидактичних матеріалів, творчих суб'єктів навчального процесу. У міру поширення комп'ютерів та формування в школах комп'ютерних класів, у ході цієї стихійної практики виявилися надзвичайно серйозні труднощі з реальною комп'ютеризацією навчальних дисциплін, оскільки основною проблемою вбачався власне технічний бік проблеми – недостатній рівень володіння навичками роботи на комп'ютері. Даний фактор справді має місце і вимагає до себе постійної уваги до цих пір.

Сьогодні, для дослідників, цілком очевидно, що головною складністю в реальній комп'ютеризації навчальних процесів виявився так званий «людський чинник» – моральна і професійна невідповідність значної частини педагогів-практиків до виконання невласивої для них творчої діяльності, в якій робота методиста-

новатора повинна поєднуватися з працею режисера мультимедійних навчальних програм і творчістю письменника-популяризатора. Крім того, багаторічна звичка працювати строго за традиційними планами, програмами і підручниками виявлялася в інертності мислення, в боязні щось змінювати, в недовірі до власних думок. Певні складнощі були пов'язані з проблемою мови, точніше – з її письмовою формою. Вчителі-практики, вся робота яких багато в чому будується саме на мові, точніше – на мовленні, можуть виявитися безпомічними при створенні друкованих версій свого навчального курсу [3, 96]. Виявилася азбучна, аксіоматична річ: будь-якій справі треба навчатись, і робити це слід зі всією відповідальністю і усвідомленням необхідності кардинального оновлення технологічних і методологічних навичок та загалом – культурного масиву власних знань. Не є секретом, що традиційним методам викладання педагогіки вчилися у вузі, потім довго і ґрунтовно вдосконалювали свої трудові навички в ході багаторічної практики. За цей час у них формувалися певні стандарти професійного мислення, вироблялися стійкі ціннісні орієнтири і оціночні критерії. А зараз виявляється, що багато чого з цього тяжкою працею накопиченого багажу вже не спрацьовує, або його недостатньо. Змінився тип і спосіб побутування дидактичних матеріалів, в корені змінився інструментарій, змінюються на очах організаційні форми навчального процесу. Саме тому чи не найбільш складною ланкою вчені вважають залучення всіх викладачів, всього учительського корпусу до володіння творчим типом мислення, до розуміння необхідності присутності творчого елемента в кожній складовій педагогічної роботи. Адже, на жаль, таке складне явище, як творчість педагога, в більшості випадків розчиняється в розлогих описах його складових, в розгляді численних педагогічних і навколо педагогічних ситуацій його застосування, в зіставленні його з філософськими визначеннями «творчості взагалі». Тому важливим є співвіднесення професійних і людських якостей педагога з рівнем усвідомлення ним потреби в оволодінні новітнім знанневим масивом конкретної науки, в адаптованості до вже вироблених стандартів сучасного навчального процесу, тобто його відповідності ряду тих необхідних вимог, що накладаються сучасним навчальним процесом.

Відзначимо на кінець спроба методологічно пов'язати опанування програм і курсів музичних предметів з цим рівнем мислення, що передбачає не лише традиційний розвиток музично-сенсорних здібностей, практичних навичок, психоемоційних та інтелектуальних сторін особистості, а й гармонійного і технологічно осучасненого охоплення широкого культурологічного простору, безумовно, дає потужний поштовх як для розвитку теоретичного мислення, так і до осмисленого, свідомого використання можливостей інформаційних технологій, що сьогодні стають реальним надбанням суспільства.

Список використаної літератури.

1. Коломієць А.М. Інформаційна культура вчителя / А.М. Коломієць. – К., 2007. – 9 с.
2. Горемичкін А.І. Зміст і форми педагогічної діяльності в умовах предметно орієнтованого інформаційно-навчального простору/ А.І. Горемичкін //Професіоналізм педагога у контексті Європейського вибору України. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет». – Ялта, 2007. – С.24-31.

3. Горемичкін А.І. Введення у комп'ютерну педагогіку : навч. посіб. з основ комп'ютерної дидактики / А.І.Горемичкін. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2008. – 267 с.

Головкова М.М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Валовая Ю.П.

магістрантка
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ПІДГОТОВКА ВИСОКОПРОФЕСІЙНИХ КЕРІВНИХ КАДРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ключові слова: принципи підготовки керівника, вимоги до керівника, управління, напрями керівництва.

Keywords: principles preparation of manager, requirements for the manager, management, leadership directions.

Вступ. Реформування системи освіти починається з певних змін в управлінні освітою та управлінні освітніми закладами. Тому ефективність освітніх процесів значною мірою залежить від професійної майстерності педагогічних і керівних кадрів, на які покладена відтепер провідна роль у здійсненні інноваційних перетворень у галузі виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного віку. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми показав, що нині їй приділяється досить значна увага. Теоретичні проблеми підготовки і формування особистості менеджера освіти розглянуто в працях Т.Десятова, О.Коберника, В.Крижка, О.Мармази, Є.Павлутенкова, І.Струкової, Є.Хрикова, Н.Чепурної та інших.

Виклад основного матеріалу статті. Сьогодні дуже важливо, щоб підготовка високопрофесійних керівних кадрів відповідала інтеграційному критерію, в основі якого знаходяться: педагогічна й менеджерська майстерність, комунікативна компетентність та нові технології. Саме ці критерії повинні стати орієнтиром у підготовці майбутнього керівника освітнього закладу, оскільки освіті потрібний керівник нової генерації: лідер, менеджер, експерт. Ключовими принципами підготовки та підвищення кваліфікації управлінських кадрів для сфери освіти мають стати: орієнтація підготовки управлінських кадрів сфери освіти на реальні завдання державної освітньої політики та потреби суспільства й галузі; поєднання професійного та особистісного розвитку управлінців; розробка спільними зусиллями науковців, державних органів управління освітою науково – педагогічних працівників вищої школи і системи післядипломної освіти системи чітких вимог щодо професійної підготовки, професійних знань і навичок управлінських кадрів для сфери освіти. Специфіка управління дошкільним освітнім закладом, на відміну від інших підприємств і установ, зумовлює визначення пріоритетного завдання: формування особистісних і професійних якостей менеджерів освітнього закладу, розширення

можливостей цього процесу за рахунок підсилення його цілісності, педагогічного аналізу функцій та особливостей їхнього професійного становлення. Управління – це, насамперед, робота з людьми, з кожною людиною окремо. Кожен фахівець повинен чітко усвідомлювати, що для досягнення успіху потрібно навчитися робити так, щоб усі, з ким доводиться працювати, проїнялися прихильністю до керівника, були переконані в його правоті і докладали максимальні зусилля для успіху загальної справи. Управління – це неперервний процес аналізу досягнень, творчого пошуку, запровадження елементів модернізації в практику управлінської діяльності, нових напрямів, трактувань, понять, які впевнено завойовують пріоритети в розвитку освіти сучасної доби. Професійна діяльність керівника дошкільного освітнього закладу вимагає спеціальної підготовки, певних професійно значущих якостей, професійної компетентності, управлінської культури. Вчені виділяють наступні вимоги до керівника освітнього закладу, його професійних знань і вмінь, позитивного досвіду педагогічної діяльності, його професійних і особистісних якостей: організованість, комунікативна обізнаність, переконливість, наполегливість, відповідальність, впевненість у власних діях, винахідливість, висока моральність, толерантність, чуйність, гуманність, доброта, справедливість, відповідальність, комунікабельність, оптимізм, прагнення самовдосконалення тощо. Можна виділити такі необхідні професійні знання: знання сучасних теорій та моделей освітнього менеджменту, інноваційних технологій, стилів управління, методів підвищення ефективності керівництва та якості освітніх послуг, основних принципів менеджменту в освітніх організаціях тощо. Професійними вміннями, у даному випадку, виступають: встановлення ділових контактів, організація та планування діяльності освітнього закладу, управління конфліктами, делегування повноважень, створення спеціальних умов для повноцінного розвитку педагогічного персоналу й дитячого колективу, прийняття управлінських рішень тощо. Важливим є взаємозв'язок професійних і особистісних якостей керівника навчального закладу. Отже, ключовими у цій схемі є професійні й особистісні якості керівника, які визначають його здатність оптимально використовувати свої знання і вміння, що реалізуються у функціях професійної діяльності. Зазначимо, що під функціями професійної діяльності керівника навчального закладу науковці розуміють відокремлені напрями керівництва, які повинні бути забезпечені управлінськими діями. Основними функціями вважають: організацію, планування, координацію, прогнозування, прийняття та виконання управлінських рішень, регулювання та коригування роботи закладу, активізацію та мотивацію педагогічної діяльності, контроль і корекцію виховного процесу. Управлінська компетентність, як основа професійної діяльності керівника дошкільного освітнього закладу, характеризується особливостями усвідомлення поведінки та діяльності людей в організації і є часткою сфери культури праці, культури професійної управлінської діяльності. В особистісному плані управління визначається певними особливостями, якостями та стилем діяльності керівника, що безпосередньо впливають на організацію співробітництва працівників у досягненні загальної мети організації. Щоб роботи щось якісно, треба знати, що і як робити, а вже потім моделювати, творити, реформувати. Підвищення ефективності підготовки педагогів і майбутніх управлінців освітніх закладів багато в чому залежить від того, наскільки гуманні за змістом і методами навчання курси, які вони слухають; чи

охоплюються усі культурні пласти і розрізи гуманітарного знання, не замикаючись в межах науки; чи правдиво відбиваються існуючі суспільні звичаї, не допускаючи ані прикрашення, ані очорнення; чи стимулюється логічний аналіз і порівняння різних точок зору з одних і тих самих питань, широко використовуючи діалогові методи роботи на заняттях; чи формуються навички мислити в широкому міжкультурному полі знань; чи ґрунтуються на загальнолюдських цінностях – повазі прав і свобод особистості та ін. Необхідно спонукати тих, хто навчається до інтелектуального і морального самоудосконалення, постійного саморозвитку свого творчого потенціалу; інакше кажучи, активізувати творчу рефлексивну діяльність майбутніх управлінців освітніх закладів у відповідності з принципом «ти будеш таким, яким сам себе зробиш»; формувати неприйняття соціальної нерівності людей; сприяти вільному і раціональному самовизначенню в політичній, професійній, духовній і інших сферах тощо. Слід відзначити, що менеджмент в освіті має свою специфіку та притаманні тільки йому закономірності. Ця специфіка полягає в особливостях предмету, продукту, знарядь та результатів праці менеджера освіти. Менеджмент в освіті – це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямованих на підвищення його ефективності. Предметом праці менеджера освітнього процесу є діяльність суб'єкта управління. Продуктом праці менеджера є інформація про виховний процес. Знаряддям праці є слово, мова. Результатом праці менеджера є рівень якості вихованості та розвитку об'єкта менеджменту – вихованців. Управляти освітнім навчальним закладом, забезпечити ефективно його функціонування може лише неординарна особистість керівника з наступними якостями і професійними знаннями: сформованість особистісних цінностей і позитивної соціальної орієнтації; сформованість позитивної «Я-концепції», впевненість у собі; здатність до творчої діяльності, ризику; здатність і прагнення до саморозвитку; вміння впливати на підлеглих засобами переконання; розкриття перспективи особистісного і професійного росту, матеріального забезпечення; уміння виявляти, ставити і розв'язувати нагальні проблеми діяльності дошкільного начального закладу та бачити перспективи його розвитку; комунікативність, на основі якої формуються оптимальні міжособистісні взаємини в колективі; ініціативність і внутрішня свобода, прагнення досягти позитивного кінцевого результату; орієнтація в керівництві колективом на співпрацю з його членами, створення колективу однодумців тощо. Ефективність управління освітнім навчальним закладом визначається кінцевим результатом його діяльності – соціально і морально сформованою особистістю вихованця. Розглядаючи основні тенденції удосконалення підготовки менеджерів освіти, слід відзначити те, що центральне місце в її оновленні займає особистість самого управлінця, яка поряд з метою, змістом, технологічними прийомами, засобами є головуючим компонентом в будь-якій педагогічній системі. Цілком природно, що при змінах, які відбуваються в освітній системі, повинні відбутися конструктивні зміни і у вимогах до особистості сучасного управлінця, до його професійної майстерності, від якої залежить швидкість і глибина перебудови освітньої системи. До сучасного менеджера освіти висуваються дуже високі вимоги. Важливим є те, що він повинен володіти здатністю управляти собою, впливати на оточуючих, керувати, знати сучасні управлінські підходи, вміння навчати та розвивати підлеглих. Для нього власлива здатність сприймати потреби колективу, його проблеми. Необхідно розуміти

труднощі окремої людини. Він повинен бути готовим відстоювати інтереси співробітників, володіти добре розвинутою здатністю розуміти і ясно виражати загальні інтереси колективу. Сучасний виховний процес в освітніх установах вимагає від керівника глибоких знань в галузі соціальної психології спілкування, загальної і професійної педагогіки, педагогіки управління різними системами. Стає все більш важливим відхід від авторитарних, адміністративних методів управління і перехід до економічних і психолого-педагогічних методів управління, які стимулюють творчу активність членів педагогічного колективу, їх прагнення до самоосвіти, самовдосконалення і більш високих результатів їх сумісної праці.

Висновки. Отже, в сучасних умовах для системи освіти особливого значення набуває проблема професійного становлення менеджерів навчальних закладів. Нові запити суспільства вимагають наукового аналізу особистісних і професійних якостей керівника навчального закладу, мотивів управлінської діяльності, тому що рівень професійної компетентності керівника значною мірою впливає на підвищення конкурентоспроможності та привабливості освітніх послуг.

Література:

1. Бойко І.І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури / І.І.Бойко // Педагогічний дискурс.-2008.-№ 5.-С. 8–14.
2. Григора В.В. Управління навчальним закладом / Григора В.В., Касьянова О.М., Мармаза О.І.-Ч. 2.-Харків : Основа, 2003.-258 с.
3. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління : курс лекцій / Єльнікова Г.В.-К: ЦППО АПН України, 2002.-133 с.
4. Єльнікова Г.В. Управлінська компетентність : методичні матеріали / Г.В. Єльнікова.-К., 2005.-128 с.

Головкова М.М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Молочная Ю.О.

магістрантка Мелітопольського
державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ГУМАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Ключові слова: принцип гуманізму, гуманізація, авторитарність, співпраця, довір'я, толерантність.

Keywords: principle of humanism, humanization, authoritarianism, cooperation, confidence of, tolerance.

Вступ. Педагогічний процес – це один із суспільних процесів, який охоплює взаємодію педагога і вихованців з метою їх навчання та виховання. Педагогічна наука упродовж тривалого часу намагається визначити найбільш оптимальні механізми взаємодії суб'єктів для досягнення зазначеного результату. Особливо важливою є зазначена проблема на етапі переходу від репродуктивної до нової, продуктивної моделі сучасної освіти. Для наповнення її відповідним змістом актуалізуються наукові розвідки історичного характеру.

Виклад основного матеріалу статті. Питання гуманізації педагогічного процесу завжди було у полі зору педагогічної науки. Різні аспекти окресленої проблеми розглянуто у працях багатьох учених, зокрема, А. Алексюка, Ш.Амонашвілі, Ю.Бабанського, І.Підласого, О.Савченко та інш.. У світовій педагогічній думці історично склалися різні підходи до розуміння суті взаємодії дорослого і дитини у педагогічному процесі: своєрідне примушування (Платон); управління і нагляд (Й. Герbart); створення умов для розвитку і росту (Ж. - Ж.Руссо); допомога в житті (Й.Песталоцці); постійний контроль (А.Макаренко); співпраця, радість успіху (В.Сухомлинський). Спираючись на зазначені підходи, педагогічна теорія розвивалася у двох напрямках: авторитарному та гуманістичному . В їх основі – проблема ставлення до природи дитини. З одного боку, любов до дітей, як необхідна умова досягнення поставленої мети, з іншого – покарання як засіб взаємодії вчителя та учнів. Розгляд авторитаризму та гуманізму, на нашу думку, треба розпочинати з визначення значення слова авторитет, що тлумачать як: загальновизнане значення, вплив, поважність; особа, що користується повагою, довір'ям. Науковці вирізняють авторитет раціональний та ірраціональний. Джерелом раціонального є компетентність, в основі ірраціонального – влада над кимось, яка підтримується страхом. Раціональний авторитет вибудовується на рівності між людьми, а відмінність між ними розглядають у рівні знань (освіченості) та майстерності в тій чи іншій діяльності. Ірраціональний авторитет передбачає нерівність, відмінність у цінностях. Отже, авторитарна педагогіка

співвідноситься з ірраціональним авторитетом, а гуманістична – з раціональним. Вітоки гуманістичної педагогіки, як і авторитарної, сягають часів античності. Давньоримський філософ М. Квінтіліан у праці «Про виховання оратора» стверджував: «Я не схвалюю звички карати дітей фізично. Таке покарання мені здається низьким, характерним тільки для раба, і справедливо вважається жорстокою кривдою для будь-якого віку» [3,с.45]. Ці слова не збігаються за змістом з роздумами давньогрецького філософа Платона, який першим висловився про те, що покарання – обов'язковий атрибут педагогічного процесу: «Виховання і настанови починаються з перших років існування і продовжуються до кінця життя. Мати і годувальниця, батько і дядько («педагог»), як тільки дитина починає розуміти їх, тільки й дбають про її удосконалення, і якщо дитя підкоряється їм, то це добре, якщо ж ні – то його виправляють з допомогою погроз та побоїв» [3,с.19]. Чільне місце у розвитку гуманістичних засад педагогіки посідає праця французького просвітителя XVIII ст. Ж.- Ж.Руссо «Еміль, або про виховання». Головна думка твору полягає в тому, що правильне ставлення до дитини повинно диктуватися любов'ю до неї, увагою до її інтересів і здібностей. Просвітитель сформулював три умови, які вивищують людину як розумну істоту: співчуття іншим, допомога іншим, відкритість для добра. Гуманізм у педагогічному вченні Ж.- Ж. Руссо – це організація взаємин з дитиною на основі добрих з нею стосунків, без застосування покарання як педагогічного методу. Гуманістичні ідеї Ж.- Ж. Руссо були сприйняті і розвинені видатними педагогами світу: А. Дістервегом, Й. Песталоцці. Філософську основу національної української педагогіки становлять праці Г.Сковороди та П.Юркевича – виразників ідей гуманізму і просвітництва. Педагогіка Г.Сковороди – це педагогіка співпраці, партнерства, толерантності, про яку у вітчизняній теорії і практиці активно заговорили у 90- ті роки ХХ ст.. Г.Сковорода вважав, що кожна людина від природи наділена найкращими людськими рисами, але не всі пізнають їх у собі і не розвивають, справа наставника – достукатися до серця вихованця, посилити розвиток природних спроможностей через виховання, бо саме воно сприяє формуванню «істинної» людини [3,с.171]. Свого часу професор Київської духовної академії П.Юркевич зазначав, що тільки ті зовнішні подразники викликають позитивні відгуки внутрішнього світу людини, які поєднані з сердечним (душевним) ставленням до людини. Ця теза актуальна й досі і підтверджує необхідність переважання у педагогічному процесі таких емоційних переживань, які здатні позитивно впливати на якість та інтенсивність навчальної діяльності учнів. Аналіз педагогічної спадщини, просвітницької діяльності багатьох українських вчених, педагогів, письменників, громадських діячів ХІХ століття: С.Васильченка, О.Духновича, М.Драгоманова, Х.Алчевської, С.Миропольського, М.Корфа, М.Пирогова та інших, свідчить про те, що ідея гуманізації навчання та виховання одержала підтримку в прогресивних педагогічних колах й перетворилася на певну теоретичну концепцію. В процесі дослідження виявлено, що основу гуманістичної концепції другої половини ХІХ століття склали принципи, які стверджує гуманістична педагогіка: принцип поваги до особистості дитини і вчителя, як головних дійових осіб педагогічного процесу; врахування вроджених якостей і здібностей учня; індивідуалізація процесу навчання; врахування вікових особливостей розвитку організму і психіки дитини; повага до права людини самій здійснювати свій життєвий і професійний вибір. Цікавими, на наш погляд, є маловідомі теоретичні ідеї та досвід практично –

методичної роботи педагога, вихователя, практика С.Миропольського. Притаманна С.Миропольському гуманістична ціннісна орієнтація педагогічних поглядів дозволила вченому стверджувати, що головною метою виховання й освіти є формування людини як особистості, гармонійний розвиток всіх здібностей і талантів дітей, створення умов для різнобічного розвитку й саморозвитку особистості учня; виховання в нього почуття власної гідності та утвердження самоповаги; формування моральних переконань, волі, почуття громадської відповідальності й усвідомлення необхідності самовиховання. Гуманізм С.Миропольського визначає, перш за все, розуміння високого призначення дитини. У праці «Дидактические очерки» він розкрив сутність гуманного підходу до здійснення завдань навчально-виховного процесу: любов і повага до дитини; право дитини на освіту, любов батьків і вчителів; оптимізм вчителів і батьків, глибока віра у силу і можливості дитини; організація вірного виховання для розкриття сил, здібностей, позитивних якостей дитини; турбота про всебічний розвиток дитини, умови навчальної праці; створення методик, які з легкістю, з «вірним успіхом» і «надійно» здійснять процес навчання, ретельний вибір методів виховання; організація «належного тону» навчання, наявність у вчителя педагогічної майстерності (вмінь володіти собою, педагогічного такту), співдружність вчителів між собою і з учнями; підготовка навчальних посібників, підручників, що відповідають дитячій природі; загальна і спеціальна підготовка вчителя до роботи в «гуманній виховуючій школі» [1, с.58-68]. С.Миропольський вважав однією з найважливіших умов гуманного виховання розумну вимогливість до дитини з боку вчителя. Він, як і його співвітчизники, закликав вчителів з любов'ю та повагою відноситися до особистості дитини: «Любіть дитину та навчайте її ... Перед вами ... «людина», пам'ятайте це і шануйте її» [2, с.46]. Процес гуманізації навчання і виховання, стверджував педагог, залежить передусім від учителя. Йому належить провідна роль в удосконаленні роботи школи. Школа стане новою, стверджував вчений, коли в ній працюватимуть нові люди, нові вчителі, яким притаманна гуманність, що виражається через найглибші людські почуття, повагу, вимогливість і любов до учнів, бажання і вміння виховувати і навчати їх, розвивати, стимулювати дитячо-учнівську самостійність, ініціативу, активність і творчість. Гуманізація – це щасливе навчання дитини в школі, щоденна радість, повага до її особистості, гідності, величезне довір'я до неї.

Висновки. Основною характеристикою гуманізму з усіма його видозмінами в історичному розвитку була і залишається людяність. В процесі дослідження виявлено специфіку гуманістичної спрямованості педагогічних поглядів видатних педагогів. Гуманістичні педагогічні погляди вчених включають традиційні для гуманної педагогіки принципи: глибока любов до дітей, визнання за дитиною особистості, індивідуальності, визнання розкриття природних обдарувань і здібностей дитини головною метою виховання. Принцип гуманізму завжди був провідним у педагогічній теорії і в організації практики виховання і навчання. Аналіз літератури з означеної проблеми дозволяє зробити висновок про те, що в авторитарній педагогіці тільки дорослий визначає, що є для дитини благом, він визначає закони і норми поведінки, розглядає вихованця винятково як об'єкт педагогічного процесу. В гуманістичній педагогіці особистість вихованця – це одночасно і об'єкт, і суб'єкт педагогічного процесу, у якому він сам на основі співпраці з педагогом визначає мету, своє призначення в житті. Гуманізм педагогічного процесу – це насамперед його гуманна мета, зміст;

це гуманізм міжособистісних стосунків у його організації; це гуманні форми і засоби взаємодії учителя та учня (вихователя та вихованців, дорослого й дитини); насамкінець це результат педагогічного процесу – особистість, яка характеризується гуманними цінностями та гуманістичною спрямованістю. Аналіз історичних підходів до визначення гуманізму, на наш погляд, дозволяє встановити значущість, цінність думок, пропозицій, рекомендацій, висловлених педагогами.

Література:

1. Миропольский С.И. Дидактические очерки. Ученик и воспитывающее обучение в народной школе /С.И. Миропольский. -Спб.; Изд.И.Скороходова.-1890.-272с.
2. Миропольский С.И. Школа и общество. Частная Харьковская женская воскресная школа/ С.И. Миропольский. – Спб.;Тип. И.Скороходова, 1882. – 207 с.
3. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. – М.,1981. – 387 с.

Захарченко Алла Василівна

старший викладач
кафедри мистецьких дисциплін
і методик навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

Паламарчук Валентин Миколайович

викладач кафедри мистецьких дисциплін
і методик навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

РОЛЬ ВОКАЛЬНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Ключові слова: вокально-інструментальна діяльність, спів, майстерність, професіоналізм, виконання, акомпанемент, ансамбль.

Ключевые слова: вокально-инструментальная деятельность, пение, мастерство, профессионализм, исполнение, акомпанемент, ансамбль.

Keywords: vocal and instrumental activities, singing, mastery, professionalism,сполнение, accompaniment, ensemble.

Постановка проблеми. Значні культурні зрушення, що відбуваються в Україні, зміна певних ідеалів, світоглядних позицій та цінностей висувають проблему професійної майстерності майбутнього вчителя музики шляхом вокально-інструментальної діяльності.

Актуальність дослідження зумовлена цілим рядом соціально-педагогічних та професійно-педагогічних факторів, які обґрунтовують особливості формування професійної майстерності майбутніх учителів музики як комплексу конкретно зумовлених складових музично-педагогічної освіти. Це передбачає введення до наукового обігу усього фонду психолого-педагогічних та мистецтвознавчих знань із проблем, пов'язаних із розробкою теоретичного підґрунтя специфіки формування професійної майстерності вчителя музики.

Аналіз останніх наукових досліджень. Вища школа сучасності має значні здобутки в галузі підготовки майбутніх фахівців до діяльності у сфері музичного мистецтва, особливо музично-педагогічного (Л.Коваль, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Танько, В.Шульгіна, О.Щолокова та багато ін.). Тому, разом із цим, сьогодні необхідно зосередитись на змістовній конкретиці творчої сутності діяльності вчителя музики, з'ясувати, чому фахівці в недостатній мірі володіють творчим потенціалом, потягом до самопізнання та продуктивного зростання. Дослідження засвідчили, що ці недоліки значною

мірою пов'язані з недоліками професійної підготовки фахівців. Такий аспект аналізує проблеми актуалізації питання гармонічного поєднання передбачення й прогнозування фахового становлення майбутнього вчителя музики.

Метою написання статті є постановка проблеми становлення професійної майстерності майбутнього вчителя музики шляхом вокально-інструментальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Професійна майстерність майбутнього вчителя музики знаходиться у руслі проблем які сьогодні вирішує педагогічна наука. Від того яким буде сучасний вчитель-музикант, чи здатний він буде враховувати поставленні перед ним завдання та вимоги, які ставить перед ним сьогодні суспільство, значно залежить від рівня навчання, вихованості та духовної культури індивідуума. Сформувати у молоді художні смаки, активну життєву позицію можливо тільки при наявності високої та багатогранної професійної майстерності учителів, які володіють доволіною системою знань, вмінь і навичок.

Оволодіти професією вчитель музики неможливо без засвоєння навиків в області комплексного виконавства, яким є спів під власний супровід. Спів під власний акомпанемент є частиною загальної музичної культури вчителя, яка необхідна йому у повсякденній роботі. Адже вчителю музики на кожному уроці потрібно демонструвати і розучувати шкільну пісню. Як показала практика таке виконання за своєю природою є синтетичним та створює сприятливі умови для всебічного розвитку студентів музично-педагогічних спеціальностей, майбутніх учителів музики. Багатогранність цієї навички, яка охоплює теоретичну та виконавську частину роботи, дає можливість студентам отримати нові знання та вміння для подальшої роботи, сприяє їх музичному розвитку та розвитку їх педагогічної майстерності. Отже, значення навички співу під власний супровід (вокально-інструментальне виконання) для вчителя музики є надто важливим. Але потрібно зауважити, що на музично-педагогічних факультетах, які готують фахівців зі спеціальності «Музичне мистецтво» вокально-інструментальному виконанню приділяють ще недостатню увагу. Спів під власний супровід студенти демонструють тільки на заняттях із курсів «Постановка голосу» та коли проходять практику в школах та дитячих таборах. Аналізуючи практику в школі можна відмітити значний якісний ріст студента у вокально-інструментальній діяльності. На наш погляд це пояснюється тим, що студент ставить перед собою мету та завдання більш поглибленого характеру. Розучує та аналізує партитуру твору, працює над змістом, характером та ін. Спостерігаючи за вокально-інструментальною діяльністю студентів під час практики, ми можемо зробити наступні висновки:

- співвідношення гри на інструменті та співу – надійний спосіб професійного музично-педагогічного зростання майбутнього вчителя;
- вокально-інструментальна діяльність – важливий момент у розвитку музичних здібностей студента.

Ми рахуємо, що саме завдяки вокально-інструментальній діяльності студенти стали значно надавати уваги роботі над якістю звука (звукоутворення, дикція, дихання, фразування, динаміка), гра на інструменті стала більш змістовна.

Заняття з вокально-інструментального виконання складається із трьох частин:

1. Ознайомлення із змістовно-технічними особливостями музичного твору.
2. Практична робота над музичним твором.

3. Самостійне вивчення музичного твору.

Ознайомлення із змістовно-технічними особливостями музичного твору включає в себе аналіз твору, а саме: відомості про автора та особливості твору, жанр, образно-емоційний стрій пісні, побудова композиції – мотиви, фрази, речення, періоди; а також постановка головного завдання.

Під час роботи над образно-емоційним виконанням постає питання вокально-інструментальної виразності пісні, ідейно-художнього змісту твору (чіткість тексту, сила звуку, тембр, темп, ритм, музикальність, щоб передати характер та ін.); також застосування в співі кульмінації, власної інтерпретації, форми спілкування із глядачем.

У процесі роботи над технікою при вокально-інструментальному виконанні слід звернути увагу на дихання у сидячому положенні (ключично-плечове, грудне, реберно-діафрагмальне), дикцію, голосове звукоутворення (артикуляція, орфоепічні норми), якість одночасного співу з інструментальним супроводом (вокальна партія домінує над супроводом, хороший акомпанемент).

Необхідною умовою співу є чітка і правильна виразна вимова тексту пісні. Також виконавець повинен передати думку, зміст, характер, образ твору та поставленні перед ним завдання. Відношення до змісту твору є не примусовим, студент самостійно повинен відчувати емоційну глибину музичної композиції. З приводу цього ми можемо запропонувати кілька вправ для розподілення уваги та дихання, щоб на наступних заняттях студент засвоїв правильні навички цілісного сприйняття твору та фразування. Правильне дихання і звукоутворення займає першочергове місце під час виконання твору. Студент зобов'язаний з першого заняття під час вокально-інструментальної діяльності засвоїти дві навички:

- слухати свій голос (якість співу, точне інтонування, артикуляція);
- уміти тихо і правильно акомпанувати власному співу.

Б. Кременштейн говорить про взаємодію двох сторін виконавської майстерності художню і технічну. Робота над технікою завжди ведеться заради музики, тому навчання слід вести так, «щоб у свідомості учня були нероздільні зміст – настрої музики (виражене в тих чи інших деталях тексту) і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст втілити» [Кременштейн, 1966: с.38]. В процесі вивчення вправ на техніку співу можна організовувати як індивідуальні так і групові заняття. Групові заняття слід розпочинати з одноголосного твору у зручній для всіх тональності. Виконання вправ у ансамблі дає змогу виправити ряд помилок під час співу (крик, в'ялість та ін.). Робота з групою студентів під власний супровід починається також із аналізу нотного та літературного тексту, який може проходити колективно. В деяких випадках під час роботи над текстом, виконання деяких епізодів можуть виконувати як і окремо студенти так і в ансамблі. Тобто твір у послідовному порядку можуть виконувати декілька виконавців. Акцентуємо вашу увагу й на те, що групові заняття дають студентам той мінімум вмінь та навичок, які необхідні їм для подальшої роботи, а це дозволяє майбутнім учителям музики самостійно працювати над новими піснями.

Пісні для вивчення студент повинен підбирати самостійно, але в окремих випадках за порадою викладача. Це можуть бути твори із шкільної програми, а саме: українські народні пісні, ліричні пісні, романси, естрадні та багато інших, але обов'язково слід враховувати вокальні та інструментальні можливості виконавця. На

заняттях із курсу «Постановка голосу» викладач повинен попрацювати із студентом над вивченням вибраного твору, показати правильне дихання, дикцію, звук.

Досвід показав, що ті студенти які не зовсім правильно інтонують голосом, в процесі власної гри на клавіатурі значно вирівнюють своє співоче інтонування. Тому, потрібно більше виступати перед широкою аудиторією глядачів на музичних вечорах, концертах, звітних концертах, академконцертах, конкурсах.

Висновок. Завдання вокально-інструментальної діяльності багатогранне і обмежується не тільки в засвоєнні певних умінь і навичок студента як говорилось вище, а й у вихованні й розвитку високохудожнього смаку, любові до прекрасного. Л. Гончаренко писав, що «виконавська майстерність є вільним володінням інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, спів творче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні» [Гончаренко, 2008: с.29].

Зрозуміло, що вокально-інструментальна діяльність у Вузі дає тільки початковий етап становлення професійної майстерності майбутнього вчителя. В процесі подальшої роботи майбутній вчитель повинен вдосконалюватись в цьому виді діяльності, щоб ставши вчителем навчати своїх учнів любити пісню, вміти слухати музику, шанувувати традиції нашої країни та збагачувати її культуру.

Література.

1. Аргатникова Л. Г. Формування готовності вчителя музики до здійснення професійної діяльності в школі // зб. Взаємодія пед. Вузу і школи в музично-естетичному вихованні. – К.КДПІ, 1984. – С. 3-10.
2. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. Асафьев – М.; Л.: Музыка, 1972. – 144 с.
3. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. Баренбойм – М.; Л.: Музыка, 1974. – 336 с.
4. Василенко Л.М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика : [монографія] / Л. М. Василенко. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 336 с.
5. Гончаренко Л. П. Актуальні проблеми музично-виконавської інтерпретації // Зб. Наукові записи. – Н., 2008. – С. 47-49.
6. Кременштейн Б. Л. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано / Б.Кременштейн – М.: Музыка, 1966. – с. 38.
7. Ткаченко Т.В. Теоретико-методичні засади професійної культури вчителя музики й співу : монографія / Т. В. Ткаченко. – Харьков : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2008. – 323 с.

Zakharchenko Alla Vasyliyva, senior teacher of the Department of artistic disciplines and methods of teaching of law of Pereyaslav-Khmelnytsky state pedagogical University named Grigory Skovoroda, Pereyaslav-Khmelnytsky (Ukraine)
Zah_Alla@mail.ru

Palamarchuk Valentin Nikolaevich, teacher of the Department of artistic disciplines and methods of teaching of law of Pereyaslav-Khmelnytsky state pedagogical University named Grigory Skovoroda, Pereyaslav-Khmelnytsky (Ukraine)
valentunpalamarchuch@yandex.ru

Щербак І. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри музичного мистецтва
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті висвітлено основні теоретичні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності щодо громадянського виховання учнівської молоді загальноосвітніх навчальних закладів. Уточнено структуру і напрями реалізації змісту громадянського виховання учнів, окреслено функції підготовки і визначено сутність готовності вчителів музичного мистецтва до досліджуваної діяльності.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянськість учнів, професійна підготовка вчителів, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва.

Keywords: civic education, citizenship pupils, training teachers, readiness of the future teachers of music.

Освіта в Україні в цілому і музично-педагогічна зокрема переживають період глобальних трансформацій, зумовлених новими тенденціями в розвитку суспільства й інших сфер життєдіяльності людства. Високі вимоги сьогодення до якості фахової підготовки учителів музичного мистецтва зумовлюють необхідність оптимізації технологій навчання й виховання студентів музично-педагогічних закладів освіти. Удосконалення музично-педагогічної освіти передбачає формування особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва не лише як фахівця, а й як патріота, громадянина, – гідного представника незалежної України, здатного передавати найкращі свої надбання наступним поколінням.

Результати аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел засвідчують, що в педагогіці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до громадянського виховання учнів:

- досліджено актуальні питання філософії освіти, філософії педагогічної майстерності (В. Андрущенко, В. Бех, І. Зязюн, Б. Кедров, О. Лавриненко, В. Луговий, В. Лутай та ін.);

- визначено провідні напрямки професійної підготовки фахівців у сфері освіти (Г. Васянович, С. Гончаренко, Н. Гузій, Л. Кондрашова, В. Кудін, Н. Ничкало, О. Рудницька, С. Сисоєва та ін.);

- проаналізовано тенденції розвитку педагогічної майстерності, творчості (І. Зязюн, М. Лещенко, Л. Онищук, О. Падалка, О. Пехота та ін.);

- розроблено систему загальної психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутніх учителів (Ю. Бабанський, В. Бондар, Н. Волкова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, Н. Ничкало, О. Пехота, Р. Хмельюк та ін.).

Учені приділили певну увагу дослідженням філософських, психолого-педагогічних та інших засад фахової підготовки вчителів музичного мистецтва в умовах нової освітньої парадигми:

– проаналізовано методологічні й теоретико-методичні засади фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких і загальнопедагогічних дисциплін (Е. Абдуллін, Л. Арчажнікова, Н. Гузій, Л. Гусейнова, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, О. Рудницька, С. Сисоєва, В. Шульгіна, О. Щолокова, О. Хижна та ін.);

– досліджено окремі аспекти фахової, психолого-педагогічної, методичної підготовки вчителів музичного мистецтва (Н. Гуральник, К. Завалко, Л. Коваль, О. Ляшенко, О. Михайличенко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Реброва, Л. Снедкова, Т. Смирнова, С. Соломаха та ін.).

Багато хто із дослідників вивчали проблему розвитку національної самосвідомості, виховання патріотизму, формування громадянських якостей особистості тощо:

– проаналізовано специфічні характеристики розвитку українського національного етносу, української державності (С. Васильченко, О. Вишня, А. Макаренко, Ф. Прокопович, С. Русова, М. Стельмах, Г. Тютюнник та ін.);

– розглянуто особливості українського громадянського становлення (В. Верховинець, Н. Гаврилюк, В. Скуратівський);

– вивчено психолого-педагогічний і народознавчий аспекти виховання громадянина (П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька та ін.);

– досліджено окремі питання патріотичного виховання школярів (І. Бех, О. Бондаренко, М. Вишняк, С. Грушеватий, В. Костюк, В. Коваль, А. Макатьов, С. Міщенко, М. Щербань та ін.);

– вивчено традиції української етнопедагогіки в рамках формування національної самосвідомості (Г. Кловак, І. Охріменко); питання соціалізація особистості засобами народної творчості, родинно-побутової звичаєвості (Л. Бойко, К. Плівачук, Р. Пріма, В. Янів); психологічні особливості громадянського самовизначення учнів (І. Тисячник, Я. Журецький);

– висвітлено окремі питання формування громадянськості, громадянських якостей учнів (М. Брода, П. Вербицька, Д. Дорошенко, Т. Завгородня, П. Кендзьор, Л. Корінна, О. Кошолоп, В. Кузь, О. Міщеня, Л. Момотюк, В. Пікельна, Г. Пустовіт, Л. Рехтета, Ю. Руденко, М. Рудь, З. Сергійчук, В. Тернопільська, М. Стельмахович та ін.);

– ґрунтовно розкрито особливості європейської стратегії громадянської освіти та виховання учнів (О. Алексеева, Г. Єгоров, М. Красовицький, Т. Ліхневська, М. Рагозін, І. Тараненко та ін.).

У працях вищезазначених авторів досліджено деякі питання, пов'язані або з фаховою підготовкою майбутніх учителів, або – з громадянським вихованням школярів. Проте наразі не приділено достатньої уваги проблемі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до громадянського виховання учнів.

Результати аналізу наукових робіт, практичного досвіду педагогічної діяльності вчителів, узагальнення теорії та практики громадянського виховання у вищих педагогічних і мистецьких навчальних закладах засвідчують прагнення науково-педагогічного складу спрямувати зміст навчання на активізацію досліджуваного процесу, особливо з урахуванням суспільно-політичної ситуації в Україні, що скла-

лася у теперішній час. У той же час, слабка наукова обґрунтованість процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання школярів як справжніх громадян своєї держави зумовлює певні суперечності у цій діяльності, у першу чергу – між потребами суспільства у висококваліфікованих музичних педагогах, здатних засобами мистецтва здійснювати ефективне громадянське формування й розвиток особистості учнів, і відсутністю ефективного науково-методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у цьому напрямку.

На нашу думку, для розробки дієвих шляхів розв'язання зазначеної невідповідності, обґрунтування відповідної педагогічної технології необхідно конкретизувати сутність і зміст основних понять досліджуваної тематики, визначити особливості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до громадянського виховання учнів.

Метою статті є висвітлення основних теоретичних засад підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності щодо громадянського виховання учнівської молоді загальноосвітніх навчальних закладів. Основні завдання полягають в уточненні сутності і змісту громадянського виховання учнів й окресленні особливостей підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення зазначеної діяльності.

Оснoву громадянського виховання дітей, підлітків, молоді мають скласти культурні здобутки українського народу, його історичні традиції, висока духовність, національна ідеологія. Формування й розвиток громадянина здійснюється суспільством з його навчальними закладами, засобами масової інформації, соціальними інститутами тощо. Шляхом розвитку загальної культури, формування необхідних громадянських якостей учні зможуть підготуватися до життя у цивілізованому суспільстві європейського рівня.

Результати аналізу психолого-педагогічних джерел дозволили з'ясувати сутність і структуру поняття «громадянське виховання школярів», його основних закономірностей, підходів і принципів. *Громадянським вихованням учнів ми називаємо цілеспрямований науково обґрунтований організаційно-педагогічний вплив на їх волю, свідомість і почуття з метою формування й розвитку суспільно важливих громадянських якостей.*

Музичне мистецтво відіграє велику роль як суспільне явище. Ще у стародавні часи люди намагалися зрозуміти значення впливу музики на суспільну мораль і моральність. Так у країнах Стародавнього Сходу музика супроводжувала усі церемонії; вважалося, що музика володіє надприродною силою. До числа найдавніших видів народного мистецтва належали обрядові й трудові пісні, які мали неабияке значення для суспільного життя. У часи Київської Русі розвивались два протилежні напрямки в музичному мистецтві – народна і церковна музика, що також не могло не вплинути на хід історії людства.

Учені довели, що певні види музичного мистецтва можуть не тільки вплинути на душевний, моральний стан людини, а й, навіть, вилікувати. Наприклад, музика Вівальді підвищує працездатність людей, а музика, що насичена дисонансами – викликає почуття страху та знервованості. Сучасні музичні твори насичені переважно ритмом, а не мелодикою, танцювальна музика сприяє активізації фізичних рухів, виплеску енергії і зовсім не налаштовує на розумову діяльність. Музика володіє емо-

дійністю, може різко змінювати внутрішній світ людини: як правило, лірична музика підсилює стан душевного суму, а легка, весела підвищує настрій. Справжня професійна музика, написана композитором-майстром, здатна і на більш глибокий вплив. Відомими є приклади, коли музика повністю змінювала людську долю, підносила дух і спонукала до боротьби цілий народ. Це балади, пісні й марші Запорозьких козаків, Січових стрільців, музичні твори часів Великої Вітчизняної війни та інші.

Учитель музичного мистецтва – це особистість, котра має поєднувати в собі загальнолюдські, суспільно значущі й індивідуальні риси, що формуються у взаємодії із соціальним оточенням. Ця взаємодія виявляється у двох основних формах – спілкуванні та спільній діяльності. Як важливу рису творчої особистості можна виділити самостійність, що виявляється у умінні та потребі систематично працювати, самовдосконалювати й розвивати свої здібності. Вирішальну роль у становленні творчої особистості відіграє розумова діяльність, яка поєднує в собі логічне мислення та уявлення.

Творча особистість учителя складається із системи загальнокультурних і професійних знань, гуманітарного світогляду, на основі яких будується й регулюється його діяльність, розвиненого чуття нового, високого ступеня розвиненості творчого мислення, його гнучкості, нестереотипності й оригінальності, здатності швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових умов. Для того, щоб учитель став творчою особистістю, необхідний розвиток пріоритетних, професійно значущих якостей. Серед них найважливіші – це виконавча майстерність, мистецтво володіти аудиторією, вміння проводити просвітницьку роботу.

Професійну підготовку визначають як процес формування фахівця для певної галузі діяльності, оволодіння ним певним родом занять, професією. Існують різні визначення сутності професійної підготовки. Деякі психологи трактують її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку її резервних сил, пізнавальної та творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками [1, 28]. У педагогіці часто ототожнюють професійну підготовку із професійною освітою, яка є результатом засвоєння відповідних знань і вмінь та формування необхідних особистісних професійних якостей [2, 118]. На нашу думку, найбільше допомагає зрозуміти сутність підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва підхід В. Семиченко, яка обґрунтовує правомірність розуміння цієї діяльності як процесу професійного становлення майбутніх фахівців; мети й результату діяльності ВНЗ; сенсу включення студента у навчально-виховну діяльність [3, 38].

Розмаїття навчально-виховних завдань, які доводиться вирішувати вчителю на кожному уроці музичного мистецтва, зумовлює багатокомпонентність структури підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в цілому і до громадянського виховання учнів зокрема. Ця підготовка являє собою складну динамічну систему, що функціонує відповідно до мети, завдань і принципів діяльності вищого навчального закладу. Її необхідно спрямувати на формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентів, системи їхніх знань, умінь і навичок, розвиток творчого підходу до організації навчальної діяльності учнів з метою утворення в майбутніх учителів готовності до здійснення такої діяльності.

Під *готовністю майбутнього вчителя музичного мистецтва до громадянського виховання учнів* ми розуміємо інтегровану особистісну якість, що характеризу-

ється певним емоційно-ціннісним ставленням педагога до навчально-виховної діяльності з музичних дисциплін, наявністю у педагога психолого-педагогічних, фахових, музикознавчих і методичних знань, музично-виконавських умінь, навичок і досвіду реалізації виховних можливостей засобів мистецтва в громадянському вихованні учнівської молоді, а також – спрямованістю на професійне самовдосконалення.

Оволодіння майбутнім учителем музичного мистецтва високим рівнем професійної підготовки відповідно до сучасних, у тому числі європейських вимог вищої школи передбачає розширення діапазону видів його професійної діяльності, які він має опанувати протягом навчання у ВНЗ. До структури цього педагогічного комплексу входять взаємопов'язані й взаємозалежні суміжні професії, які має уособлювати в собі вчитель музичного мистецтва: суто учитель, методист, психолог, музикант-педагог і музикант-виконавець, вихователь-наставник та інші. Підготовка кваліфікованих фахівців педагогів-музикантів у нових соціально-економічних умовах розвитку суспільства, передбачає також озброєння їх сучасними ефективними мистецькими інноваційними технологіями з урахуванням національних етнопедagogічних традицій і найкращих зразків дитячого фольклору.

На думку провідних педагогів сучасності [4, 20-21; 5, 14], взаємодія основних об'єктивних чинників (соціально-економічні, родинно-побутові, умови набуття практичного досвіду, якість навчання, суспільна потреба у фахівцях цього профілю) та суб'єктивних чинників (мотивація, потреба, спрямованість на досягнення освітньої мети, здібності та якості особистості, її компетентність, креативність, комунікативність) дозволяє створити сприятливі умови для удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Професійна підготовка учителя музичного мистецтва багатьма педагогами розглядається як багаторівнева діяльність, з низкою відносно самостійних функцій: світоглядно-орієнтаційною, пізнавально-адаптивною, організаційно-комунікативною, компетентнісно-прогностичною, ціннісно-суб'єктною, праксеологічною, творчо-перетворювальною [4, 179]. Від дієвості та взаємозв'язку зазначених функцій, на нашу думку, великою мірою залежить ефективність загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, у тому числі – підготовки до громадянського виховання учнів, а також – морально-психологічна атмосфера на уроках, результати художньо-творчої, музичної та інших видів фахової діяльності.

Світоглядно-орієнтаційна функція створює умови для досягнення майбутнім учителем музичного мистецтва рівня культурного саморозвитку й самореалізації, що дозволить йому вибирати оптимальні шляхи особистісного і професійного зростання, спрямовані на формування готовності до творчості у професійній діяльності.

Пізнавально-адаптивна – забезпечує введення студентів в основні положення теорії вітчизняної та світової культури, полікультурні виміри соціально-культурних традицій, норм, образів життєдіяльності та взаємозв'язків між ними, що загалом, спрямовано на формування їх професійної готовності до використання результатів пізнання культурних смислів у майбутній педагогічній діяльності, а отже, – сприяє успішному засвоєнню знань майбутніми учителями музичного мистецтва, що знаходить своє матеріальне відображення в їх навчальній діяльності з учнями [6, 96].

Організаційно-комунікативна – сприяє розвитку у майбутніх учителів музичного мистецтва умінь і навичок діалогічної взаємодії на основі толерантності та вза-

еморозуміння, забезпеченню процесів обміну мистецькими знаннями, соціальними цінностями, почуттями, переживаннями, настроями, задоволенню потреб у міжособистісному спілкуванні, що формує у майбутніх фахівців досвід інтерсуб'єктної взаємодії у педагогічному процесі на засадах рівності та взаємного порозуміння з учнями.

Компетентнісно-прогностична функція сприяє розвитку громадянської позиції майбутнього вчителя музичного мистецтва, що дозволить у недалекому майбутньому зміцнити нові способи мислення, загальнолюдські відносини і гуманістичні ідеали, норми демократичного життя у свідомості й поведінці підростаючого покоління.

Ціннісно-суб'єктна функція обумовлює реалізацію аксіологічних засад продуктивного вирішення студентами смисложиттєвих проблем, вироблення критеріїв оцінки соціокультурних явищ, що спрямовуються на проектування педагогічної діяльності щодо трансляції соціально значущих мистецьких цінностей у внутрішній світ учнів, а також актуалізує процеси засвоєння людиною суспільних норм і цінностей у неповторній індивідуальній формі.

Праксеологічна функція фахової підготовки вчителя забезпечує освоєння основних історичних форм і методів мистецької діяльності людства, орієнтацію в основних її параметрах, технологіях проектування музично-просвітницької й культурно-масової роботи, тобто формування у студентів досвіду педагогічної практики мистецької роботи.

Творчо-перетворювальна функція виявляється у креативному застосуванні цінних ідей у конкретних педагогічних умовах, у критичному осмисленні й активізації творчих підходів студентів до життєдіяльності. Ця функція дозволяє стимулювати активність майбутнього вчителя музичного мистецтва, планувати способи створення його особистісно-розвивального середовища [7, 97]. Забезпечується розвиток здатності студентів до застосування одержаних знань у вихованні учнівської молоді.

Усі вищезазначені функції процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є взаємозалежними і взаємопов'язаними, а тому повинні реалізовуватися в гармонійній єдності.

Для того, щоби у подальшій професійній діяльності повноцінно й ефективно через музику впливати на формування й розвиток громадянських якостей в учнів, громадянськість і патріотизм повинні стати частиною етичної культури особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Вивчення світової і вітчизняної художньої культури, зокрема музики, дозволяє в реальному музично-педагогічному процесі залучити майбутніх учителів музики до культури різних народів і країн, зміцнити властиву українському народові толерантність, попередити вияви національної дискримінації й екстремізму. Для цілеспрямованого розвитку громадянсько-патріотичних якостей у майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно упроваджувати в навчально-виховну практику різні форми організації музичної діяльності і творчості студентів. Ефективною формою поширення духовних цінностей і патріотичних ідей є спільна концертна діяльність викладачів педагогічних ВНЗ і майбутніх учителів.

Отже, у сьогоdnішній соціально-політичній ситуації в Україні, коли політику держави спрямовано на відродження духовних цінностей, надзвичайно велике значення має громадянське виховання підростаючого покоління. У контексті сучасної парадигми освіти майбутній учитель музичного мистецтва – це особистість, яка во-

лодіє музично-педагогічним досвідом та індивідуальними якостями, які в сукупності надають можливість реалізовуватись в галузі професійної діяльності.

Робота вчителя музичного мистецтва має велике соціальне значення – він повинен сформувати основні, у тому числі громадянські якості особистості школярів, їхній світогляд, мислення, смаки, характер, залучити молоде покоління до найкращих досягнень світової та вітчизняної культури. Музичній освіті й вихованню в цьому процесі належить вирішальна роль:

– музичне виховання є масовим і доступним, оскільки музика оточує людину з перших років її життя;

– музичне мистецтво безпосередньо емоційно впливає на найпотаємніші почуття особистості, підпорядковує її своєму настрою;

– музичне мистецтво розвиває розумові здібності учнів, активує мислення, допомагає виробляти у них суспільно значущі поняття і судження;

– впливаючи на внутрішній світ дітей, музика формує ставлення до навколишньої дійсності, моральні принципи й переконання, отже є засобом ідейного, патріотичного, громадянського виховання.

Проводячи навчально-виховну роботу, учитель музичного мистецтва формує погляди, переконання, запити, смаки, ідеали дітей. Тому він повинен бути всебічно і гармонійно розвинутою особистістю, добре знати і любити свій предмет, володіти знаннями методики музичного виховання, постійно вдосконалювати свій ідейно-теоретичний рівень, завжди бути у творчих пошуках, бути добрим політологом, прекрасним музикантом, любити дітей, а головне – бути справжнім патріотом і громадянином України.

Подальшого дослідження потребують питання розробки шляхів створення організаційно-педагогічних умов навчально-виховної та методичної роботи музично-педагогічних закладів вищої освіти у досліджуваному напрямку.

Література:

1. Якиманская И. С. Педагогическая психология и творчество // Творчество и педагогика. – М., 1988. – Ч.4. – 120 с.
2. Професійна освіта : словник / [уклад. Гончаренко С. У]. – К. : Вища школа, 2000. – 273 с.
3. Семиченко В. А. Психологічні особливості професійної підготовки студентів : Навчальний посібник / В.А. Семиченко. – К. : Либідь, 2009. – 114 с.
4. Лабунець В. М. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва : теорія та методика : Монографія / Віктор Миколайович Лабунець. – Кам'янець-Подільський : Редакційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка, 2014. – 364 с.
5. Пустовіт Г. П. Деякі аспекти методології позашкільної освіти // Шлях освіти. – 2000. – №2. – С. 11-15.
6. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – С. 62– 157.
7. Рудницька О. П. Педагогіка. Загальна та мистецька / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Богдан, 2005. – 360 с.

Караянова Ю. О.

Студентка 3 курсу,

Института психолого педагогической освіти та мистецтв

Науковий керівник: *Толкачова А. С.*,

кандидат педагогических наук

(Бердянський державний педагогічний університет)

Україна

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Актуальність. Вже давно став очевидним розрив між потребами педагогічної практики і можливостями чинних навчальних планів, програм, підручників їх задовольнити, тобто забезпечити різнобічний розвиток дитини, її орієнтацію в природі і суспільстві, реалізацію її нахилів, здібностей, інтересів. Така невідповідність особлива гостро відчувається в початковій ланці освіти. Пізнавальні можливості в цьому віці обмежені, адже дитина слабо володіє такими важливими мисленевими операціями, як осмислення побаченого, диференціювання суттєвого й несуттєвого, класифікація, доведення істини, судження тощо. Актуальність цієї теми полягає у тому, що інтегровані уроки більш різноманітні, пов'язані з чисельними асоціаціями, наповнені різними емоціями, що надзвичайно важливо в роботі зі школярами.

Проблема інтеграції змісту освіти розглядалася в педагогіці ще за часів Я. А. Коменського, але систематичне дослідження її почалося тільки в другій половині ХХ століття. Ідея досвіду з інтегрованого навчання будується на положеннях праць Н. Буринської, Л. Виготського, В. Ільченко, Н. Присяжнюк, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Сухомлинського, Г. Федорця та ін.

Мета дослідження: з'ясування дидактичних особливостей проведення інтегрованих уроків у початкових класах.

Вперше поняття «інтеграція» було використано в XVII столітті Я.-А. Коменським у праці «Велика дидактика»: «Все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку» [2, с. 14].

Тенденція уваги до проблеми інтеграції, започаткована К. Ушинським та В. Сухомлинським, значно розширилася і поглибилася в дослідженнях українських вчених – І. Беха, Л. Варзацької, М. Вашуленка, І. Волкової, М. Іванчук О. Савченко, Н. Світловської, та ін.

Інтегровані уроки відрізняються від традиційних, як зауважує М. Іванчук, тим, що вони об'єднують блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня. Такий урок забезпечує формування в молодших школярів цілісної картини світу, здатності сприймати предмети і явища різнобічно, системно, емоційно, сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування [1, с. 10].

Ми згодні з думкою Д. Луцик, яка стверджує, що інтегровані уроки закладають у собі потенційні можливості інтелектуального розвитку молодших школярів,

дають змогу продуктивно використовувати навчальний час, заглиблюватись у сутність виучуваного матеріалу, висвітлювати його з усіх сторін, усвідомлювати його прикладне значення [3, с. 7].

Важливим напрямком методичного оновлення уроків, як зазначає О. Савченко, є проведення їх на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми [4].

Особливо актуальними є питання інтегрування різнопредметних знань у початковій ланці освіти, оскільки для молодших школярів властиве нерозчленоване сприйняття об'єктів навколишнього світу, без усвідомлення їх історичних ознак. Системний аналіз складових цілого, синтезуюче порівняння з іншими становить для учнів значні утруднення. Одночасно ці операції лише формуються у напрямку від загального до конкретного.

Поняття «інтеграція» – це процес пристосування і об'єднання розрізнених елементів в єдине ціле при умові їх цільової та функціональної однотипності.

Методичними принципами об'єднання предметів є:

- опора на знання з багатьох предметів;
- взаємозв'язок в змісті окремих дисциплін;
- зближення однорідних предметів;
- розвиток загальних рис для ряду предметів [3, с. 6].

Безумовно, говорити сьогодні про повну інтеграцію тих чи інших предметів у рамках початкового навчання поки це рано, оскільки для необхідне цього спеціальні дослідження, в яких мають взяти участь і дидакти, і психологи, і методисти.

Отже, інтегровані уроки в початковій школі дають можливість підводити учнів до усвідомленої і емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки на запропоновану тему. Діти мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, умовиводи і пошукові відкриття.

Список використаних джерел

1. Іванчук М. Г. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання / М. Г. Іванчук // Початкова школа. – 2004. – №5. – С. 10–13.
2. Комар О. А. Проводимо інтегровані уроки / О. А. Комар, Л. Ф. Лаптева, О. М. Лобановська // Початкова школа. – 1996. – №1. – С. 16–18.
3. Луцик Д. Проблема інтеграції навчально-виховного процесу в початкових класах, шляхи її розв'язання : матеріали Всеукр. науково-практичної конф. [«Шляхи інтеграції навчально-виховної роботи в початкових класах»]. – Дрогобич, 1997. – С. 5–8.
4. Савченко О. Я. Урок у Початкових класах / Олександра Яківна Савченко. – К. : Освіта, 1993. – С. 87.

Хало Зоряна Петрівна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Волошанська Ірина Володимирівна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

ВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ У ПРОЦЕСІ ПОГЛИБЛЕННЯ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Ключові слова/Keywords: комунікація/communication, мова/language, дитина/child, розвиток/development, виховання/education.

Розумовий розвиток дітей займає чільне місце в навчальному процесі дитячих садків. Видатні педагоги досліджували і продовжують це робити у плані найоптимальніших шляхів розумового розвитку дітей.

Досвід зарубіжних педагогів, який став світовим надбанням, набуває ще більшої актуальності нині, коли ведуться пошуки шляхів гуманізації дошкільної освіти і виховання.

Одним із найважливіших чинників розумового розвитку дитини зарубіжні педагоги вважають вербальну комунікацію. Наприклад, державні документи в галузі дошкільної освіти у Німеччині свідчать про те, що мова як чинник виховання, розвитку та освіти пронизує усі цілі та завдання дитячого садка. У доповіді освітньої комісії, робота якої була ініційована Міністерством освіти і культури під назвою „Перехід від дитячого садка до початкової школи” наголошується на необхідності соціального виховання дітей дошкільного віку як важливий передумові першої соціалізації „малих громадян”, яка включає: уміння дітей встановлювати взаємини з дорослими поза родиною; уміння дітей встановлювати стосунки з окремими дітьми і невеликою групою однолітків; розуміння дитиною себе як складової частини певної групи; уміння спілкуватися з різними людьми; дотримання дитиною норм поведінки; налагодження стосунків із соціальним середовищем поза садком” [6, 148]. З цього можемо робити висновок про особливу важливість та незаперечну необхідність розвитку мовленнєвих навичок як передумови успішної соціалізації особистості.

Розвиток мовлення (поповнення і активізація словника, виховання звукової культури, зв'язного мовлення) – важливий напрямок розумового виховання. Слово є важливим помічником у пізнанні довкілля, розумінні зв'язку між предметами, явищами, важливе джерело знань, що впливає на поведінку дитини. Усім цим аспектам інтелектуального розвитку дошкільнят німецькі педагоги приділяють чимало уваги.

Безперечно, розвиток мовлення в різних дітей відбувається по-різному. Відповідь на це питання турбує зарубіжних педагогів, які працюють над проблемою інтелектуального розвитку дитини, оскільки мова є важливим чинником і показником успіху інтелектуального розвитку дитини. Ще в 1937 році група німецьких вчених провела спеціальне дослідження, у процесі якого передбачалося з'ясувати, чому діти дитячих будинків у розвитку мовлення так сильно відстають від дітей, котрі виховуються в сім'ях. Експеримент довів, що діти із дитячих будинків були сильно обмежені у природженому бажанні діяти, вони мали набагато менше часу для ігор, не мали можливості брати участі в житті дорослих, їхній побут був набагато монотоннішим, аніж у сім'ї [6].

Паралельно з цими експериментами у всьому світі проводилися і проводяться дослідження з метою з'ясувати зв'язок мовлення та інтелекту, мовлення і раси, мовлення і стилю виховання, мовлення і процесу соціалізації, мовлення і темпераменту, мовлення і сімейної структури. Вчені ставили перед собою завдання визначити і проаналізувати ті чинники, які найбільше впливають на розвиток мовлення дитини. Останнє в цих дослідженнях розглядалося не лише з позиції лінгвістики, а й із позиції соціології, психології, філософії.

Учені спиралися на певну відмінність між власне розмовним мовленням і знаннями мови (так званої "мовної компетенції"). Мовною компетенцією німецькі педагоги називають „багатошаровий регулюючий контур, який отримує особистість у перші роки життя на підставі вродженої здібності до навчання” [2, 123]. Очевидно, що, поряд із теоретичними знаннями мови, існує певна система правил, яка нормує ті моменти, що стосуються соціальної сфери. Вона вказує на те, як, що і кому говорити в тій чи іншій ситуації, як треба розуміти співрозмовника. Цю систему правил називають комунікативною компетенцією або мовною здібністю до комунікації. Для інтелектуального розвитку вона має дуже важливе значення [2, 134].

Педагоги переконані, що мовлення є надзвичайно важливим чинником інтелектуального розвитку і охоплює не лише вміння правильно і грамотно говорити, а й низку інших не менш важливих факторів, взаємозв'язаних настільки тісно, що складно вибрати з них пріоритетний. У кожної дитини якість одне певне вміння може бути розвинене набагато краще, ніж інші (наприклад, дитина із вадами артикуляції може мати великий запас лексики, що, проте, не є гарантією її вміння легко вступати в контакт з іншими дітьми тощо [8].

Дослідження у цій сфері тривають і досі, вчені шукають відповіді на питання щодо закономірностей та умов розвитку мови дитини.

Розвиток лексики педагоги розглядають у її тісному зв'язку із процесом пізнання. Вони зазначають, що обсяг дитячого словникового запасу зумовлений об'ємом, частотою і характером вражень від спілкування з довкіллям, реальними можливостями дізнатися назву речей, їх стан тощо [2, 38].

Розвиток лексики, вважають педагоги, залежить від двох аспектів: від тих слів, які вчать діти згідно з програмами занять дошкільного закладу, і від різних умов, які також активно впливають на лексичний запас дитини. С. Зентфлебен стверджувала, що п'ятирічні діти різних соціальних верств населення володіють різною лексикою щодо певних розмовних тем, які стосуються щоденного життя (наприклад, "Кухня" і "Магазин"). Її дослідження показало, що діти із сімей з нижчим матеріальним і

супільним статусом краще володіли цим тематичним пластом лексики, оскільки, за визначенням дослідниці, раніше включилися у процес допомоги батькам у домашньому господарстві і тому мали кращий словниковий запас у відповідних сферах [3, 56]. Педагог переконана, що довготермінова госпіталізація дитини дошкільного віку може викликати тривалу зупинку у процесі збагачення лексики [3, 45].

Отже, різноманітні суспільні, сімейні, матеріальні та інші чинники суттєво впливають на процес формування мовної компетенції, а загалом й інтелектуального розвитку дитини дошкільного віку. Це стосується також розвитку мовлення як необхідного і важливого складника цього процесу.

Суттєвим аспектом інтелектуального та соціального розвитку дитини педагоги вважають процес формування комунікативних здібностей. Звісно, на початку свого життя дитина надає більшу перевагу невербальним засобам комунікації – міміці, жестам. Батьки, як правило, добре розуміють бажання дитини в цьому віці. Таке ж завдання ставиться і перед вихователями дошкільного закладу, однак воно ускладнюється тим, що, на відміну від батьків, педагоги знають кожну дитину менше, а тому повинні докладати набагато більше зусиль, щоб її зрозуміти і допомогти.

Розвиток комунікативних здібностей можливий лише у процесі взаємодії та співіснування з іншими людьми. Дослідники доводять, що любитель довгих монологів не вміє, як правило, концентруватися на об'єктах, що перебувають зовні його власного „я”. Уже в 1923 році Ж. Піаже обґрунтував процес переходу дитини від „егоцентричної мови” до „соціальної мови”. Учений прагнув визначити час, коли цей перехід відбувається найактивніше [7].

Вдосконалення вербальної комунікації розвиває в дитини почуття впевненості, дає змогу відчути радість і задоволення від бесіди, від випробування власного “я” в діалозі. Якщо ж дитина переконається, що конфлікти розв’язуються швидше і простіше застосуванням сили і бійкою, тоді вона не бачить причини розвивати здібності до вербальної комунікації.

Підсумовуючи вплив мовлення на процес інтелектуального розвитку дитини, зарубіжні вчені переконані, що якість шкільного навчання, безперечно, залежить від того підґрунтя, яке було закладене в ранньому віці. До цього передовсім причетні сім’я та дошкільні заклади.

У процесі інтелектуального розвитку дитини педагоги ставлять перед собою цілу низку завдань, безпосередньо пов’язуючи їх із завданнями та метою мовленнєвого розвитку. Вчені вважають, що працівники дошкільного закладу, включаючи підготовку до школи, повинні активніше, ніж у школі, займатися мовленнєвим сприянням, тому що: вирішальні фази дитячого мовленнєвого розвитку ще не завершені; малі діти більш схильні до наслідування, ніж старші; дитячий садок пропонує більше можливостей для вільної інтеракції дітей, ніж школа, де приватні розмови дозволені зазвичай лише на перервах [2, 67].

Педагоги радять активно залучати всіх дітей до мовленнєвого виховання і розвитку, оскільки мова має вирішальне значення для цілісного розвитку особистості. У дитячих садках ставиться також завдання особливого сприяння виробленню впевненості у собі, формуванню навчальної мотивації дітей, позбавлених такої можливості в сімейному колі. У цьому випадку важливо, щоб педагоги дошкільних закладів досконало володіли діагностичними методами для виявлення слабких сторін

і недоліків розвитку окремої дитини, надання їй відповідної допомоги. З цією метою також використовують допомогу психологів та соціальних педагогів.

Соціальний аспект мовлення педагога тісно пов'язують із пізнавальним і вважають, що лише їх безпосередня єдність може забезпечити успіх інтелектуального розвитку особистості. Мовлення, безперечно, перебуває в тісному зв'язку з мисленням: складні розумові процеси неможливі без мовлення. За допомогою мовних структур формуються розумові структури, упорядковується досвід, відображаються і узагальнюються знання про довкілля.

Розвиток мовлення має вирішальне значення у процесі інтелектуального розвитку передусім на ранніх етапах життя людини. Зарубіжні педагоги визначають три навчальні рівні розвитку мовлення:

Діти повинні вчитися порозумітися з іншими людьми. Для цього вони повинні вміти: звертати увагу на думку інших людей; вміти слухати; використовувати у спілкуванні жести і міміку; запитувати, просити, розказувати; повідомляти інформацію таким чином, щоб слухач зрозумів; обґрунтовувати свою думку; враховувати контраргументи слухача; вести бесіду; телефонувати; спільно планувати, працювати; вербально розв'язувати конфлікти.

Діти повинні вчитися користуватися речами та станами речей. Для цього вони повинні знати: називати навколишні об'єкти і класифікувати у певній системі поняття; описувати і порівнювати; висловлювати думку про стан речей; пізнавати послідовність дії; розуміти зв'язки, відносини, причини дії.

Діти повинні вчитися володіти собою, самостійно розв'язувати свої і проблеми. Для цього вони повинні вміти: висловлювати власний погляд; формулювати власну думку; висловлювати і контролювати страх, лють, розчарування, бажання; вміти промовчати тоді, коли це необхідно; переборювати упередження [4].

Отже, проаналізувавши дослідження зарубіжних учених можемо стверджувати, що вони визначають пріоритетне місце мовного виховання у процесі інтелектуального розвитку дитини-дошкільника.

Важливим для інтелектуального розвитку дитини зарубіжні педагоги вважають її оточення, вказуючи, що воно чи не найбільшою мірою впливає на формування мовленнєвих навичок: "Які зразки речень використовує дитина – залежить від того, які зразки вживаються у середовищі, де вона живе [3, 27 – 53]. Під середовищем розуміють соціальне становище сім'ї, рівень освіти батьків, спосіб домашнього спілкування, місце і характер праці батьків. В одних сім'ях діти чують і виконують переважно короткі вказівки і накази батьків ("Зачини двері"), тоді як в інших сім'ях дітям завжди ввічливо пояснюють те, що від них вимагається ("Закрий, будь ласка, двері на кухню, інакше у всій квартирі пахне рибою") [2].

У процесі формулювання мети інтелектуального розвитку та навчання дитини враховується характер соціального замовлення: "Щоб встановити мету навчання, мати змогу її обґрунтувати, потрібно спочатку визначити ситуацію в нашому суспільстві, з'ясувати, які здібності потрібні сучасній дитині, щоб орієнтуватися у своєму специфічному середовищі. При всій відмінності економічної домашньої ситуації маленькі діти мають спільне: вони в будь-якому випадку залежні від людей, які їх оточують" [7, 69].

Педагоги по-різному визначають роль середовища в житті дитини, проте вони одноставні у тому, що воно є важливим чинником у житті дитини. Серед

різних класифікацій та підходів поділу навколишнього середовища вигідно відрізняється така: дитина та її персональне оточення – головні сфери: родина, дитячий садок, домашнє середовище, батьківщина та інші держави; дитина та її неперсональне оточення – головні сфери: природа, економіка, культура, пори року та церковні свята, передбачені ситуації [5, 162]. У роботі з дітьми щодо реалізації завдань інтелектуального розвитку вихователь обов'язково повинен враховувати актуальні для дитини ситуації (день народження родичів, діти-чужинці, хвороби дітей, зміна місця проживання тощо), а також спонтанні ситуації (перший сніг, несподівана зустріч, набуття певних умінь щодо самообслуговування тощо). У зв'язку з цим діти разом із вихователями реалізують спеціальні проекти, які торкаються тієї чи іншої сфери життя.

Уважаємо за доцільне також наголосити на тих проблемах, які існують у німецькому суспільстві і торкаються життя дитини-дошкільника. На сторінках періодичної преси, різноманітних науково-методичних видань широко висвітлюються ті проблеми, які існують і потребують нагального та компетентного вирішення. Дослідники відзначають значну загрозу здоров'ю і життю дітей з боку пересічних сімей. Статистика часто констатує факти фізичних і психічних знущань над дітьми. Діти часто страждають через те, що не можуть правильно обґрунтувати своє прохання, потребу чи сформулювати питання, оскільки не мають відповідних умінь вербального спілкування. Їхні інтереси і потреби дорослі часто ігнорують, не поважають і не помічають. Безперечно, що все це негативно впливає на інтелектуальний розвиток та навчальні можливості дитини-дошкільника [6, 98 – 99].

Намагаючись спільно шукати вихід із таких ситуацій, педагоги радять вихователям активно співпрацювати з сім'ями для того, щоб обирати для розгляду та обговорення актуальні проблеми, які щоденно виникають у житті. Джерелом вибору ситуацій можуть бути розмови з дітьми, спостереження вихователів, індивідуальні бесіди з батьками, репортажі в пресі, радіо чи на телебаченні. Діти беруть участь у бесідах на різноманітні теми, які часто стосуються їх соціального оточення: „Діти з вадами”, „Діти іноземців”, „Реклама на телебаченні”, „Діти в лікарні”, „Діти самі вдома”, „Діти заблукали в місті” тощо [6, 162]. Такі розмови відкривають для дітей нові аспекти, які були невідомими до цього часу, дають їм можливість подивитися на різні ситуації з несподіваного ракурсу, вселяють впевненість у собі і знімають завісу несподіванки та страху перед невідомим.

Література:

1. Ayres Jean: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Springer Verlag: Berlin 3. korr. Aufl., 1998, – 325 S.
2. Cramer Annette: Kinder fördern durch Sprechen und Singen. Südwest Verlag München, 1995, – 456 S.
3. Wendlant Wolfgang: Sprachstörung im Kindesalter. Materialien zur Früherung und Beratung. Thieme Verlag, Stuttgart, 4. überarb. Aufl. 2000, – 245 S.
4. Lebensraum Kindergarten. Pädagogische Anregungen für Ausbildung und Praxis. – Verlag Ernst Kaufmann, 1995. – 175 S.
5. Lewis M. Sprache, Denken und Persönlichkeit im Kindesalter / M. Lewis. – Düsseldorf: Schwann, 1990. – 145 S.

6. Liegle L. Bildung und Erziehung in früher Kindheit / L. Liegle. –Stuttgart: Kohlhammer, 2006. – 170 S.
7. Bostelmann A. Pädagogische Prozesse im Kindergarten – Planung, Umsetzung, Evaluation / A. Bostelmann, M. Fink. – Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, 2. Aufl, 2007. – 269 S.
8. Bostelmann A. Bildungsabenteuer Kindergarten. Lernen in den 6 Bildungsbereichen. Erprobte Projekte zum Nachmachen / A. Bostelmann. – Mülheim: Verlag an der Ruhr, 2007. – 114 S.

ПРОБЛЕМА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Ключові слова: здоров'я, мікроклімат, педагогічний колектив.

Keywords: health, microclimate, pedagogical collective.

Здоров'я є найбільшою людською цінністю. Від того, на скільки здоровою почуває себе людина залежить те, як плідно вона може реалізуватися в професійній сфері. У сучасному педагогічному менеджменті проблема формування здоров'я педагогів повинна займати особливо важливе місце.

Андреева І. зазначає, що для сучасних організацій будь-якої форми власності проблема стану здоров'я працівників є актуальною. Хоча більшість керівників намагаються зовсім не звертати уваги на цю проблему, вважаючи, що хвороба співробітника – його особиста проблема. Більше того, деякі намагаються звільнити працівників, що часто хворіють. В статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я визначено, що здоров'я – це стан повного фізичного, соціального та духовного благополуччя людини. Звісно, що складовими здоров'я людини є як біологічні, так і соціальні чинники. Але ці біологічні чинники можуть проявити себе, або ж не проявити, і це залежить, перш за все, від емоційного стану людини. Отже, можна передбачити, що умови роботи, ставлення керівництва до працівників, задоволеність роботою та інші чинники можуть стати визначальними у працездатності кожного співробітника, зокрема і педагогічного [1].

Одним із важливих факторів, який впливає на здоров'я педагогів є мікроклімат, який панує у педагогічному колективі навчального закладу. На формування мікроклімату у педагогічному колективі впливають всі учасники, до яких відноситься дирекція та самі педагоги. Уміння поважати людей, тактовність, витриманість, простота, товариськість, справедливість – усе це сприяє згуртуванню членів колективу навколо керівника, виникненню почуття поваги, довіри і любові до нього, що зміцнює позиції, дозволяє ненастирливо висувати вимоги у формі прохання, побажання, поради або пропозиції. Крім того, людяність у взаєминах підвищує емоційний тонус, сприяє готовності працювати на совість, виконувати вимоги керівника.

Керівництво колективом – це поєднання науки і мистецтва. Не можна розраховувати на те, що необхідні стосунки в колективі виникнуть самі собою, їх потрібно свідомо формувати. Мілевська І.В. зазначає, що сприятливий соціально-психологічний клімат залежить від ряду факторів керівництва, а саме: – Кожне досягнення працівника і його ініціативу треба негайно відмітити. – Коли працівник опиняється в чомусь талановитішим і успішнішим за свого керівника, це не є чимось негативним; хороша репутація підлеглих є похвала керівникові і ставиться йому в заслугу. – Уміння керівника відстоювати інтереси усього колективу і кожного з підлеглих – хороший засіб завоювання авторитету і об'єднання працівників в єдину

групу. – Делегування повноважень стимулює розкриття здібностей, ініціативи, самостійності і компетенції підлеглих. Делегування часто позитивно впливає на мотивацію праці співробітників, на задоволеність роботою. – Немає сенсу критикувати людей. Конструктивнішою буде критика їх помилок з вказівкою, від яких недоліків можуть походити подібні помилки. І вже тим більше не треба вказувати на ці недоліки в людині – вона повинна зробити усі висновки сама. – Необхідно звертати особливу увагу на період трудової адаптації випускників вузів (особливо університетів, де професійна педагогічна підготовка не є такою об'ємною) [3].

До основних суб'єктивних ознак сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі навчального закладу належать: можливість для членів колективу вільно висловлювати власні думки під час обговорення питань; відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати відповідальні для колективу рішення; достатня інформованість для членів колективу про його завдання та стан справ під час їхнього виконання; задоволеність належністю до колективу; прийняття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним його членом [2, 38].

Усі зазначені фактори та умови сприятимуть покращенню емоційного стану і відповідно збереженню здоров'я кожного педагога. Підсумовуючи, можна підкреслити необхідність дотримання морального принципу «як ви хочете, щоб ставилися до вас, так ставтесь до оточуючих». Який клімат буде сформований у педагогічному колективі, таке відношення до педагогів буде і у вихованців.

Література

1. Андреева І. Роль керівництва у формуванні психологічної складової здоров'я персоналу [Електронний ресурс] / І. Андреева // Український науковий журнал «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації». – 2013. – № 2. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/1060>
2. Воднік В. Структура соціально-психологічного клімату колективу, шляхи його регуляції та формування // Бюлетень. – № 5. – С. 36-70.
3. Мілевська І.В. Формування соціально-психологічного клімату в колективі [Електронний ресурс] / І.В. Мілевська // Інтеграція науки і практики в контексті професійної діяльності майбутніх фахівців: педагогіка, психологія, економіка. – Режим доступу: <http://mp2.uomo.edu.ua/wp-content/uploads/Формування-соціально-психологічного-клімату-в-колективі.pdf>.

ВИХОВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Особистість дитини є складною психофізіологічною системою. Оскільки вихованням дітей часто займаються невідповідно люди, це призводить до помилок, навіть трагедій, у результаті чого з'являються «важкі», педагогічно занедбані, важковиховувані діти.

Педагогічна занедбаність дитини – негативне особистісне утворення, що формується внаслідок дії несприятливих умов формування та розвитку дитини як у школі, так і в сім'ї. Небезпека педагогічної занедбаності полягає у тому, що вона має свою логіку розвитку навіть після того, як дія несприятливих умов припинена [3,30].

Педагогічно занедбані діти – це такі школярі, які успішно не навчаються, а то й зовсім не відвідують школу, недисципліновані, невиховані, не дотримуються норм і правил суспільно-соціального буття. Причин такого явища багато. Але чи не вирішальна з них – це недоліки сімейного виховання. Існують такі типи сімей:

Сім'я одностаттєва може сформувати «розбещену дитину» з безмежно зростаючими потребами і, врешті, неможливістю їх задоволення та конфліктними стосунками з суспільством; і самотню людину з комплексом неповноцінності, уразливу, невпевнену в собі, невдачливу; і «узурповану» батьківською безмежною любов'ю, яка прагне якомога швидше вирватися з цього гіперопікування.

Сім'я багатодітна може виховати не лише дітей-колективістів, але й дітей педагогічно занедбаних, з асоціальною і навіть антисоціальною поведінкою, якщо батьки постійно зайняті добуванням засобів до існування, а життя і виховання дітей не організовані, пущені на самоплив.

Сім'я з низьким рівнем матеріального забезпечення, яка перебуває за межею бідності з різних причин (безробіття, низька зарплата, алкоголізм батьків, невміння правильно організувати сімейний бюджет тощо).

Сім'я неповна, у зв'язку з відсутністю материнського чи батьківського впливу, може сприяти формуванню такого явища як маскулунузацію дівчаток і фемінізацію хлопчиків.

Сім'я з нерідними дітьми може сприяти появі неприязні, навіть ворожих стосунків дітей між собою і оточуючими їх людьми.

Сім'я з порушеними стосунками, підвищеною конфліктністю між членами сім'ї. Причому, конфліктність і драматизм стосунків у деяких сім'ях зростають зі зростанням дитини, досягаючи апогею у старшому підлітковому і молодшому юнацькому віці. Результатом може бути позбавлення сприятливого впливу сім'ї і школи.

Сім'я, яка свідомо чи несвідомо допускає бездоглядність дітей, сприяє тому, що дитина знаходить себе поза домівкою і школою в компаніях ровесників, у нефор-

мальних об'єднаннях молоді (різноманітних: соціально-корисних, асоціальних і антисоціальних). На жаль, в Україні через економічні, соціально-політичні і моральні умови з року в рік зростає дитяча безпритульність.

Сім'ї з жорстоким поведінням з дітьми існують з різних причин: нервозність батьків у зв'язку з тяжким матеріальним становищем, безробіттям; відхилення в психіці; надмірне незадоволення своїми дітьми; деспотизм батька чи вітчима через невиконання завищених вимог до них; стомленість і депресія батьків. В усіх випадках жорстокість батьків породжує жорстокість дітей, їх невміння мирно жити з ровесниками і педагогами.

І, нарешті, велика кількість варіантів сімей, у яких батьки фактично не займаються вихованням дітей, забезпечуючи їх лише матеріальними умовами існування [2,110].

Соціально-педагогічна занедбаність зароджується у ранньому дитинстві. При несприятливій соціальній ситуації розвитку ознаки і прояви занедбаності накопичуються і переходять у якісні утворення – симптомокомплекси. Вони проявляються спочатку в поведінці дитини, не торкаючись її особистості (дошкільне дитинство), а потім поширюються на особистісну сферу.

Отже, педагогічно занедбана дитина – це маленька людина, в якій через усілякі причини виникають відхилення в моральному й розумовому розвитку. Найголовніше, чого не вистачає важким дітям у сім'ї, – це людської турботи, ласки, доброти. Байдужість і егоїзм батьків роблять їх жорстокими, калічать дитячу душу. Дитина не народжується важкою, такою вона стає під тиском усіляких впливів – неправильного виховання, психолого-педагогічної нестійкості сім'ї, нездорових умов, що оточують дитину в ранньому дитинстві – від одного до семи-восьми років. Щоб досягти успіху в коригуванні окремих негативних проявів, недоліків у поведінці учнів, слід встановити контроль за проведенням їх вільного часу, за ходом засвоєння ними норм і правил поведінки і дотримання їх у школі та вдома. [4,16].

Література

1. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибр. Твори: в 5 т. – К., 1976. – Т.2.
2. Ярошук Л. Методика виховної роботи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Лілія Григорівна Ярошук. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 320 с.
3. Мельничук С. Педагогіка (Теорія виховання) : навч. посіб. / Сергій Гаврилович Мельничук. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – С. 8–42.
4. Карпенчук С. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / Світлана Григорівна Карпенчук. – К. : Вища шк., 2005. – С. 7–35.

Петецька Ю. А.

Студентка 3 курсу,

Інституту психолого педагогічної освіти та мистецтв

Науковий керівник: *Толкачова А. С.*,

канд. пед. наук

(Бердянський державний педагогічний університет)

Україна

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: творчі здібності, творчий розвиток, молодші школярі.

Творчі здібності є сплавом багатьох якостей. Питання про компоненти творчого потенціалу людини залишається до цих пір відкритим, хоча зараз існує декілька гіпотез, що стосуються цієї проблеми. Багато вчених пов'язують здатності до творчої діяльності, перш за все з особливостями мислення.

З психолого-педагогічної точки зору молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку творчих здібностей тому, що в цьому віці дитина вперше усвідомлює відношення між ним і навколишніми, починає розбиратися в громадських мотивах поведінки, моральних оцінках, значущості конфліктних ситуацій, тобто в цьому віці формування особистості набуває свідому фазу. Якщо раніше провідною діяльністю була гра, то тепер стало навчання – еквівалент трудової діяльності, причому оцінка інших залежить і визначається шкільними успіхами [2, с. 176].

Питанням розвитку творчих здібностей молодших школярів займалися такі видатні вчені як-от: (С. Рубінштейн, Г. Батіщев, С. Сисоєва, В. Кудрявцев, В. Синельников та ін.).

Першим кроком до успішного розвитку творчих здібностей є ранній фізичний розвиток малюка: раннє плавання, гімнастика, раннє повзання та ходіння. Потім раннє читання, рахунок, раннє знайомство з різними інструментами та матеріалами [4, с. 67].

Другою важливою умовою розвитку творчих здібностей дитини є створення обстановки, що випереджає розвиток дітей. Необхідно, наскільки це можливо заздалегідь оточити таким середовищем і такою системою відносин, які стимулювали б його найрізноманітнішу творчу діяльність і поволи розвивали б в ньому саме те, що у відповідний момент здатне найбільш ефективно розвиватися.

Третя, надзвичайно важлива, умова ефективного розвитку творчих здібностей впливає з самого характеру творчого процесу, який вимагає максимальної напруги сил. Справа в тому, що здібності розвиватися тим успішніше, чим частіше у своїй діяльності людина добирається «до стелі» своїх можливостей і поступово піднімає це стеля все вище і вище. Така умова максимального напруження сил найлегше досягається, коли дитина вже повзає, але ще не вмє говорити. Процес пізнання світу в цей час йде дуже інтенсивно, але скористатися досвідом дорослих малюк не може, так як пояснити такому маленькому ще нічого не можна [4, с. 98].

За даними психолого-педагогічних досліджень встановлено, що розвиток мислення людини невіддільний від розвитку її мови. Тому найважливіше завдання в розвитку творчого мислення учнів – навчання їх вмінню словесно описувати способи вирішення завдань, розповідати про прийоми роботи, називати основні елементи задачі, зображувати й читати графічні зображення її. [3, с 148].

Ми згодні з думкою С. Рубінштейна, що одним з найважливіших факторів творчого розвитку дітей є створення умов, що сприяють формуванню їх творчих здібностей. На основі аналізу робіт кількох авторів ми виділили шість основних умов успішного розвитку творчих здібностей дітей.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу ми дійшли висновку, що процес виявлення творчих здібностей здійснюється поетапно: I етап. Всебічне спостереження за поведінкою, діяльністю, перебігом розумових процесів у дитини; II етап. Виявлення й дослідження психічного стану дитини та інтересів, шляхом власної оцінки; III етап. Визначення коефіцієнта розвитку інтелекту; IV етап. Визначення рівня розумового розвитку, що базується на дослідженні вербальних здібностей дитини; V етап. Визначення продуктів творчої діяльності; VI етап. Всебічний аналіз конкретних випадків. [5, с. 238]

Ми згодні з думкою С. Сисоевої, що для розвитку творчого мислення та творчої уяви учнів початкових класів необхідно пропонувати такі завдання: класифікувати об'єкти, ситуації, явища за різними підставами; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; бачити взаємозв'язки та виявляти нові зв'язки між системами; розглядати систему у розвитку; робити припущення прогностного характеру; виділяти протилежні ознаки об'єкта; виявляти і формувати протиріччя; розділяти суперечливі властивості об'єктів у просторі і в часі; представляти просторові об'єкти.

Отже, основним принципом роботи вчителів початкової школи є використання сучасних досягнень інноваційних технологій навчання для успішного розвитку пізнавальних, інтелектуальних, творчих, фізичних здібностей учнів молодшого шкільного віку за умови збереження та підвищення резервів їх фізичного, психічного та соціокультурного здоров'я.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848с.
2. Браїлко Т. Б. Особливості мислення молодших школярів / Тетяна Борисівна Браїлко. – Х.: Вид-во «Ранок», 2010. – 176с.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – [5-е вид. і переробл.]. – К., 2007. – 656с.
4. Коваленко С. Колективні творчі справи в початковій школі / Вид. дім «Шкіл. світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128с.
5. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Олена Іванівна Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400с.

Семікіна Г. Д.
Студентка 3 курсу,
Інституту психолого педагогічної освіти та мистецтв
Науковий керівник: *Толчачова А. С.*
Кандидат педагогічних наук
(Бердянський державний педагогічний університет)
Україна

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкриваються питання впровадження і використання технології проектного навчання учнів початкової школи.

Ключові слова: проект, навчальний проект, технологія проектного навчання, проектна діяльність.

Keywords: project, educational project, technology project-based learning, project activity.

Актуальність нашого дослідження зумовлена популярністю впровадження даного методу в школах України за останнє десятиріччя, пошуком і створення нових форм роботи.

Метод проектів у наш час вважається технологією ХХІ століття, хоча це не новий метод роботи, але в наш час він отримав «друге дихання», адже дає змогу ефективно формувати в учнів ключові компетентності: вміння вчитися, інформаційно-комунікативну, соціальну, загальнокультурну, здоров'язбережувальну, громадянську; дає можливість залучати до науково-дослідної та пошукової діяльності, створювати додаткову мотивацію до навчання, а також вже у ранньому віці найбільш повно визначати та розвивати інтелектуальні та творчі здібності дитини.

Сучасні педагогічні технології передбачають новий підхід до навчання, виховання та формування особистості учня. Традиційна система освіти недостатньо орієнтована на індивідуальність учня, тому необхідний пошук нових форм та методів.

Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів, розроблені на основі Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого 2011 р., передбачають, що навчально-пізнавальний процес рекомендується базувати на компетентнісно-орієнтованих завданнях із використанням сучасних освітніх технологій [1].

Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня. Робота над проектом – це практика особистісно-орієнтованого навчання в процесі праці учня на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів [4]

Слово «*проект*» європейськими мовами було запозичене з латині й означає «викинутий уперед», «той, що висувається». Пізніше проект починають розглядати як ідею, за якою суб'єкт може і має право розпоряджатися власними думками.

Метод проектів відомий у світовій педагогіці з кінця ХІХ початку ХХ століття як метод проблем. Він пов'язувався з ідеями гуманістичного спрямування у філо-

софії і освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї, а також його учнем В. Кілпатріком [5].

Згідно з поглядами сучасних науковців:

Метод проектів (від грецької – шлях дослідження) – це система навчання, у процесі якої учні здобувають знання шляхом планування і виконання практичних завдань (проектів), які поступово ускладнюються.

Навчальний проект – діяльність учнів під керівництвом вчителя, що має педагогічну мету.

Проектна діяльність – форма навчальної діяльності, структура якої збігається зі структурою навчального проекту [2].

Залучення учнів початкової школи до проектної діяльності – складна і кропітка робота. Вік накладає природні особливості, що стають перешкодою на шляху оволодіння даною технологією. Однак розпочинати залучати дітей до проектної діяльності варто обов'язково. Справа у тому, що саме у молодшому шкільному віці закладається цілий ряд ціннісних установок, особистісних якостей та ставлень. Проект, безумовно, розвиває мислення, мовлення, вміння формулювати свої думки, виступати перед аудиторією. Нерідко робота над проектом і його презентація допомагають дитині сформулювати адекватну самооцінку. Деякі діти зможуть повірити у себе, самотвердитися, а деякі, навпаки, зрозуміють, що без праці нічого не досягти. Учень вчиться працювати в колективі, брати на себе і розділяти відповідальність за вибір, вирішення питань.

Отже, технологія проектного навчання привчає і налаштовує школярів на самостійне, творче оволодіння навчальним матеріалом, що стане міцним фундаментом при переході у середню школу.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/
2. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за ред. О. М. Пехоти. – К.: АСК, 2002. – 255 с.
3. Проектна діяльність у початковій школі / Н. О. Додусенко, І. В. Нетужилова – Х.: Вид.група «Основа», 2010.– 223, [1] с. – (Б-ка журн. «Початкове навчання та виховання»; Вип. 4 (76)).
4. Проектна діяльність у школі / упорядник М. Голубенко. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.
5. Эпштейн М. М. На исторических перекрёстках. Метод проектов / Михаил Маркович Эпштейн. – М. : СПб.: Образовательный центр «Участие», 2011. – 56 с.

Шапошник Ю.С.

студентка 3 курсу,

Институту психолого педагогічної освіти та мистецтв

Науковий керівник: *Толкачова А. С.*,

кандидат педагогічних наук

(Бердянський державний педагогічний університет)

Україна

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Ключові слова: естетичне виховання, естетична культура, творчі здібності, креативність.

Проблема естетичного виховання є актуальною, її досліджували багато вчених. Вони сформулювали поняття естетичного виховання, запропонували нові форми і методи розвитку естетичного почуття молодших школярів.

Над цією проблемою працювали протягом багатьох років різні вчені, зокрема Н. Данько, С. Коновець, Т. Науменко, Т. Турчин, М. Фіцула, Н. Чорна, А. Чухурський.

Ми згодні з думкою Михайла Фіцули, який сформулював визначення естетичного виховання як складової частини виховного процесу, безпосередньо спрямовану на формування здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини [5,с.71]. Та вбачав такі завдання естетичного виховання: формування естетичних понять, поглядів, переконань; виховання естетичних смаків; формування умінь і навичок творити прекрасне; розвиток в учнів творчих здібностей [5,с.71].

Інше бачення формулювання поняття естетичного виховання нам пропонує Тетяна Науменко, визначаючи його як формування здатності сприймати, розуміти і оцінювати прекрасне в житті, природі, мистецтві. Воно передбачає також уміння розуміти і сприймати комічне, трагічне, фальшиве, неправильне [3,с.19].

Інакшої думки Тамара Турчин, яка розуміє естетичне виховання як процес взаємодії цілеспрямованого мистецько-педагогічного впливу на особистість, її самовиховання і дії художньо-естетичного оточення, внаслідок якого в особистості розкривається здатність сприймання, активізується ціннісна позиція щодо мистецтва і дійсності, що виявляється у здатності інтерпретувати мистецькі та реально життєві явища художніми засобами. А також у життєтворчості особистості [4,с.16].

Таку думку висловив Анатолій Чухурський : «Формування естетичної культури – це процес цілеспрямованого розвитку здібностей повноцінно сприймати і правильно розуміти прекрасне у мистецтві та повсякденній дійсності. Він передбачає вироблення системи художніх уявлень, поглядів і переконань, виховання естетичної чуйності і смаку. Одночасно з цим у школярів виховується прагнення та уміння вносити елементи прекрасного у всі сторони буття, боротися проти всього потворного, “низького”, а також готовність до посильного вияву себе у мистецтві.» [7,с.43].

Ми погоджуємося з думкою Наталії Данько яка вважає, що підґрунтям творчих здібностей мають бути задамки притаманні кожній людині. Але чи будуть вони перетворені на здібності – залежить від оточення дитини [1, с.1].

Працюючи над проблемою естетичного виховання Світлана Коновець прийшла до висновку, що незважаючи на те, що проблема розвитку креативності, творчого потенціалу особистості досліджував значний загал вчених з різних наукових галузей, досі точаться дискусії стосовно усвідомлення тотожності чи різниці у визначенні понять “креативний” і “творчий” та їх використання у науково-поняттєвому апараті.

Креативні освітні технології без сумніву варто визнати ефективним способом здійснення таких еволюційних процесів, як модернізація та вдосконалення вітчизняної системи освіти й виховання загалом, цілеспрямований та послідовний творчий розвиток кожного школяра зокрема» [2,с.44; 45].

Отже, естетичне виховання є не від'ємною частиною навчання. Воно покликане пробудити у дитини бачення прекрасного в простих речах оточення, цінити красу миті, природи, архітектури, мистецтва загалом. Естетичне виховання проявляється на всіх етапах навчання, а також оточенні дитини. Діти чутливі до краси, тому саме в період молодшого шкільного віку необхідно приділяти багато уваги естетичному вихованню.

Література

1. Данько Н. Розвиток творчих здібностей молодших школярів // Початкова школа. 2013. №4 С.1-2.
2. Коновець С. Впровадження креативних освітніх технологій у практику початкової школи // Початкова школа. 2011. №7 С.44-47.
3. Науменко Т. Морально-естетичне виховання молодших школярів засобами дитячого фольклору // Початкова школа. 2008. №6 С. 19-21.
4. Турчин Т. Естетичне виховання молодших школярів у позакласній роботі // Початкова школа. 2008. №5 С. 16-17.
5. Фіцула Ф.Ф. Педагогіка / Фіцула Ф.Ф. – Т.: Навчальна книга-Богдан, 2010. – 232с.
6. Чорна Н. Формування мистецьких компетентностей учня відповідно до Державного стандарту початкової школи // Початкова школа. 2013. №5 С.24-25.
7. Чухурський А. Комплексне використання мистецтв у процесі естетичного виховання молодших школярів // Початкова школа. 2008. №1 С.43-45.

Шумська О. О.

кандидат педагогічних наук, доцент
Харківської гуманітарно-педагогічної академії

Сердакова А. О.

студентка
Харківської гуманітарно-педагогічної академії

МУЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Ключові слова: музичний розвиток, музичні заняття, музична діяльність
Key words: musical development, music lessons, musical activities

У сучасних умовах інтенсивний розвиток усіх суспільних процесів вимагає перегляду змісту освіти, спрямованого на пошук нових шляхів і методів забезпечення різнобічного розвитку дитини відповідно до її задатків, нахилів, здібностей. Вирішенню проблеми повноцінного духовного, фізичного та психічного розвитку особистості сприятиме створення цілісного педагогічного середовища, в якому музика має бути необхідним елементом і активним виховним засобом, а музично-естетична діяльність – однією з провідних форм діяльності.

Ранній вік – це час найбільш активного розвитку клітин головного мозку. Тому все, що оточує дитину в цей період, є підґрунтям для подальшого формування особистості. Сучасними психологами, фізіологами, педагогами висловлюється одностайна думка про необхідність раннього творчого розвитку дітей, залучення їх до художньої та музичної діяльності. Так, М. Ібука, П. Тюленев, Ш. Сузуки у своїх працях наголошують на тому, що талант треба виховувати у дітей від народження, адже «після трьох уже пізно» [2]. В. Бехтерев підкреслював, що для розвитку музичних здібностей треба давати дитині слухати музику з самого раннього віку, але велику увагу при цьому необхідно приділяти якості музичного матеріалу [1, 216].

Ученими переконливо доведено, що на початковому етапі маленька дитина дуже сприйнятлива до звукової палітри світу. Тому при відборі музичних творів слід дотримуватися певних критеріїв, а саме: музика обов'язково має бути високохудожньою, з ясною мелодією, світлим характером, чіткою формою. Слід також дотримуватися основних правил організації слухання музики, зокрема: музика не повинна звучати постійно, бо тоді вона перестає сприйматися; музика не повинна звучати занадто голосно; не треба вмикати музику, якщо у дитини нема на неї настрою. Щоб сформуванню у дітей усвідомлене сприйняття музичного мистецтва, доцільно визначити оптимальну для даної вікової категорії дітей тривалість слухання музики.

Музичний розвиток особистості здійснюється в процесі накопичення музичного досвіду. Тому доцільно таким чином організувати регулярне спілкування дитини з музичним мистецтвом, щоб не лише розвинути її емоційний та почуттєвий світ, але й створити відповідні умови для різноманітних проявів емоцій та самовираження у рухах та голосових реакціях. Для дітей раннього віку можна запропонувати наступні види музичної діяльності: музично-ритмічні та музично-пластичні рухи, артикуляційна гімнастика, пальчикові та жестові ігри, спів і звуконаслідування, го-

лосові ігри, музичні ігри, сюжетні танці, хороводи, гру на дитячих музичних інструментах, ритмічні ігри, ігри з предметами.

Музично-пластичні рухи – це зображення рухів знайомих тварин під музичний супровід. У дітей закріплюються зв'язки між виразними музичними образами і їх пластичним втіленням. Починати слід з протилежних характеристик, поступово збільшуючи кількість і різноманітність характеристик.

Пальчикові ігри розвивають дрібну моторику і обов'язково супроводжуються співом батьків або музичного керівника. Знайомлячись з народними піснями, дитячим фольклором, дитина отримує багато позитивних емоцій.

Голосові ігри і звуконаслідування допомагають дитині у віці до 3-х-4-х років навчитись розрізняти і користуватися високим і низьким голосом. У ранньому віці, коли у дітей ще не розвинена мова, вони користуються різними мовними сигналами: вібрацією губ, писком, свистом. У голосових іграх в роботу включаються тверде і м'яке піднебіння, гортань, щоки, губи. Це активізує роботу всього артикуляційного апарату, формує тембр і слугує важливою передумовою для раннього становлення вимови і формування вокальних даних. У такому виді музичної діяльності, як спів, не треба забувати, що це не тільки відтворення голосом певної мелодії, а й удосконалення голосового апарату, дихання, артикуляції, дикції, правильне формування звуків, розвиток почуттєвої сфери, пам'яті, адже пісня – це не лише музика, але й вірші. Крім того, залучення дітей до співу в ранньому віці сприяє розвитку музичних здібностей.

Ритмічні ігри та танці спрямовані на розвиток почуття ритму, координації рухів, орієнтації у просторі. Важливо навчити дитину не лише виконувати найпростіші танцювальні рухи (притупування, кружляння під музику, постукування ніжкою в такт, нахили тулуба в різні боки), але й узгоджувати рухи з відповідним характером музичного твору.

Музичні ігри та ігри з предметами сприяють розвитку емоційної сфери, волевих якостей, уважності. Ігри для дітей раннього віку мають бути зрозумілими за сюжетом, знайомити з характером та поведінкою героїв (тварин, явищ природи тощо) та формувати уявлення про навколишній світ.

Як показало дослідження, після таких музичних занять відмічається позитивна динаміка розвитку дитини, а саме: розвиваються емоційний відгук на музику, музична пам'ять та первинні співочі навички, вдосконалюються мовленнєва та рухова активність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бехтерев В. М. Мозг и его деятельность – М.: Гос. изд-во, 1928. – 327 с.
2. Ибука М. После трёх уже поздно – М.: РусСЛит, 1991. – 96 с.

ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ НА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ЗА СЧЕТ АКТУАЛИЗАЦИИ ВИТАГЕННОГО ОПЫТА

Ключевые слова: самообразование студентов, актуализация витагенного опыта.

Key word: self-education students, updated vitagenno experience.

Специфика образовательных программ бакалавриате связана с усилением научно-исследовательской работы студентов, выработкой способности к самообразованию и саморазвитию, потребностями и навыками самостоятельного творческого овладения знаниями в своей практической деятельности.

Основными характеристиками самообразования, исследователи выделяют свободный выбор круга проблем, самостоятельная работа с источниками информации, подвижный объем знаний, ограниченный степенью насыщения интереса к избранному предмету. Несмотря на гибкость и большую индивидуализацию самообразования, его нельзя рассматривать как стихийный процесс. Каждый, кто занимается, ставит перед собой конкретные цели, принимает во внимание объем изучаемого материала, следует определенному плану работы, подчас преодолевая значительные трудности, связанные с усвоением новых знаний [1].

Самообразовательная деятельность невозможна без опоры на витагенный опыт личности. Опираясь на жизненный опыт познающего субъекта в образовательном процессе, необходимо не просто учитывать его собственный жизненный опыт, но и соотносить его с жизненным опытом других. Это, как справедливо считает А. С. Белкин, «дает возможность осознать источники собственных успехов или неудач». [1, с 29]. Он выделяет условия, при которых витагенная информация, полученная из различных источников (окружающей среды, средств массовой информации, свободного и делового общения, выполнения различных видов деятельности, литературы и искусства), может стать «педагогическим инструментом образовательного процесса»:

- 1) воспитание ценностного отношения к научному знанию;
- 2) ценностное отношение к незнанию как способу познания в образовательном процессе;
- 3) формирование представлений о многомерности образовательного процесса;
- 4) опора на подсознание личности.

Главный смысл деятельности педагога состоит в том, чтобы создать каждому воспитаннику ситуацию успеха. Здесь важно разделить понятия «успех» и «ситуация успеха». По мнению А. С. Белкина, ситуация – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех — результат подобной ситуации. Ситуация это то, что способен организовать педагог: переживание же радости, успеха нечто более субъективное, скрытое в значительной мере взгляду со стороны, вызывающие чув-

ство самодостаточности, психологической комфортности, эмоциональной стабильности. Задача педагога в том и состоит, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя. [1]. Состоявшийся успех предусматривает оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности.

Технологически создание ситуации успеха в образовательном процессе состоит из последовательности следующих операций:

1) Авансирование успешного результата. Помогает педагогу выразить свою твердую убежденность в том, что студент обязательно справится с поставленной задачей. Это, в свою очередь, внушает уверенность в его силы и возможности. Помогает преодолеть студенту неуверенность в собственных силах, робость, боязнь самого дела и оценки окружающих.

2) Персональная исключительность. Обозначает важность усилий в предстоящей или совершаемой деятельности.

3) Мобилизация активности или педагогическое внушение. Побуждает к выполнению конкретных действий.

4) Высокая оценка детали. Помогает эмоционально пережить успех не результата в целом, а какой-то его отдельной детали. [3].

Эти и другие методические приемы педагогики успеха органично встраиваются в идеи развивающего, личностно-ориентированного образования.

В связи с этим, ориентируя студентов на самообразовательную деятельность в процессе формирования готовности к исследовательской деятельности, необходимо, чтобы самообразование носило добровольный характер (мотивационная сфера); имело место осознание личностью своих идеалов, жизненных планов и вытекающих из них образовательных задач и целей (актуализация витагенного опыта, выход рефлексивную позицию).

Литература

1. Белкин А.С.. Витагенное образование: голографический подход. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999.- 136 с.
2. Качалов Д.В. Витагенный опыт как средство воспитания интереса к учительскому труду у учащихся педагогических классов. Дис. ... канд пед. наук. Екатеринбург, 1998. – 151 с.
3. Гришин А.Б. Актуализация социально-педагогической инициативы и развитие профессиональной конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы. Монография. Магнитогорск: МаГУ, 2007.–186 с.

Яворська К.М.

студентка 3 курсу,

Інституту психолого педагогічної освіти та мистецтв

Науковий керівник: *Толчачова А. С.*,

кандидат педагогічних наук

(Бердянський державний педагогічний університет)

Україна

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність. Розвиток творчості в учнів є важливим не лише тому, що завданням сучасної освіти є формування творчої особистості, а й тому, що людина, яка вміє творчо мислити, в нестандартних ситуаціях завжди знайде вихід, такій людині буде легше адаптуватися в житті. Лише творча особистість, спроможна створювати, управляти, пропонувати нові теорії, нові технології, нові напрямки розвитку, знаходити шляхи виходу зі складних нестандартних ситуацій. Тому забезпечення кожній людині можливості використання свого творчого потенціалу є одним із пріоритетних завдань як загальноосвітніх, так і позашкільних закладів.

Проблема розвитку творчості і творчих здібностей учнів хвилювала в різні часи не тільки відомих педагогів, але й дослідників, мислителів, філософів, науковців (В. Сухомлинський, М. Холодна, В. Андреев, Г. Балл, Дж. Гілфорд, І. Лернер, В. Моляко, Д. Богоявленська, Г. Костюк, Б. Теплов, С. Рубінштейн, К. Платонов, Я. Пономарьов, Л. Виготський, А. Леонтьев, Дж. Гілфорд та ін.).

Мета: полягає у теоретичному обґрунтуванні основних ідей і положень досліджуваної проблеми; визначенні умов, що забезпечують ефективність формування творчих здібностей дітей; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду з розвитку творчих здібностей дітей у процесі навчання.

Тема творчості в науці була однією з найбільш популярних, до вивчення цього феномена зверталися педагоги, психологи (Я. Пономарьов, Л. Виготський, А. Леонтьев, Дж. Гілфорд та ін.). Таким чином, проблема творчості може бути розглянута як міждисциплінарна.

Традиційно творчість у психолого-педагогічній літературі визначається як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і нематеріальних цінностей [3]. Інший підхід до визначення творчості – особистісний, дозволяє розглядати його широко, коли творчість розуміється як обов'язкова складова особистості [3]. Її розвиток значною мірою буде залежати від того, наскільки дорослий усвідомлює власну необхідність для розвитку творчості дитини.

Характеристика творчості з точки зору особистісного підходу, представлена в роботах Л. Виготського, який своєрідно підходить розгляду творчості взагалі та дитячої творчості зокрема. Виготський виділяє творчість скрізь, де людина своєрідно по-новому підходить до вирішення поставленого завдання *«Творчість існує там, де людина уявляє, комбінує, зображує і створює що-небудь нове, якою б крупицею не здавалося воно в порівнянні зі створенням генія...»* [2]. Таким чином, творчість – це

швидше правило, ніж виняток, воно здатне розвиватися в процесі життя, воно при-
таманне не окремим винятковим особистостям, а доступно всім з ранніх років. Осно-
вою творчості є уява людини [2].

Ми згодні з думкою С. Л. Рубінштейна, що творчість – діяльність людини,
яка створює нові матеріальні і духовні цінності, які, в свою чергу, мають суспільну
значимість [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дозволив нам з'ясувати, що твор-
чість необхідно розглядати в широкому сенсі, з точки зору особистісного підходу,
який відкриває можливості вивчення творчості на різних етапах розвитку учня мо-
лодшого шкільного віку.

З метою активізації у формуванні здібностей учнів використовуються прийо-
ми, що впливають на емоційно-вольову сферу: переконання, схвалення, заохочення.
Переконання застосовується тоді, коли учень не впевнений у своїх силах, слабо кон-
центрує у своїй діяльності вольові зусилля [1].

Поширеним засобом у формуванні здібностей учнів є заохочення. Воно може
бути спрямоване на оцінку різних сторін їх роботи, наполегливості та виконання за-
вдання тощо. Похвала – вираз вчителем задоволення не тільки процесом праці, але і
результатами роботи учня. При використанні цих прийомів краще виявляються твор-
чі задатки школярів, тренуються, формуються і розвиваються здібності [3].

До спеціальних методів, які стимулюють пізнавальний інтерес відносять ди-
дактичну гру, яка спирається на створення у навчальному процесі ігрових ситуацій .
У них містяться такі елементи діяльності : ігрове завдання, ігрові мотиви, навчальне
вирішення завдання [4].

Отже, кожна дитина має певні здібності, тому завдання педагогів і батьків –
визначити, відшукати і допомогти їх розвинути. Успішне вирішення завдань навчан-
ня і виховання молодших школярів перебуває у прямій залежності від характеру вза-
ємодії між учителем і учнем.

Література

1. Аніскіна Н. О. Педагогічна підтримка обдарованості / Надія Олексіївна Аніскі-
на. – К. : Вид. дім «Шкіл. світ» : Вид. Л. Галіцина, 2005. – 128 с.
2. Атемасова О. А. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодших
школярів / Олена Анатоліївна Атемасова. – Х. : Вид-во «Ранок», 2010. – 176 с.
3. Коробко С. Л. Робота психолога з молодшими школярами : метод. посіб. / Світла-
на Луківна Коробко, Олександр Іванович Коробко. – 2-ге вид. – К. : Літера29 ЛТД,
2008. – 416 с.
4. Моргунов В. Ф. Основи психологічної діагностики: навч. посіб. [для студ. вищ.
навч. закл.] / Володимир Федорович Моргун, Іван Геннадійович Тітов. – К. : Ви-
давничий Дім «Слово», 2009. – 464 с.

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СЛОВНИКА У ФОРМУВАННІ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ ПЕДАГОГІКИ

Ключові слова: понятійно-категорійний апарат, словник, особливості, поняття, педагогіка.

Keywords: conceptual and terminological apparatus, vocabulary, peculiarities, notion, pedagogy.

Історико-педагогічний підхід дозволяє виокремити витoki специфічних особливостей понятійно термінологічного апарату педагогічної науки, ступінь впливу на нього соціокультурних чинників, характерних тенденцій, напрямів і закономірностей цього процесу. На нашу думку, педагогічна термінологія -це ядро лексичної системи підмови і складова її основи, яка належить до тих інтегруючих факторів, що дозволяють створювати єдиний інформаційний прості та забезпечує взаєморозуміння на міжнародному рівні.

Сьогодні, педагогічна термінологія відображається не лише на паперових носіях (словники, глосарії. енциклопедії), але і в електронних документах (електронні словники, тезауруси, глосарії). Он-лайнi педагогічні словники можна зустріти як на англomовних, так і на україномовних сайтах глобальної мережі Інтернет. Нещодавно з'явилися і сьогодні широко використовуються комплекси міжнародних і національних термінів. У термінології за новими освітніми технологіями у педагогіці особливу роль відіграють Міжнародна організація стандартів (МОС), що створена в 1979 р. у Раді Європейського Союзу. Додамо, що ця термінологічна служба розробила багатомовну термінологічну інформаційну систему, завдяки цьому і функціонує спеціальна база даних щодо уніфікованого використання термінів, які вживаються у різних мовах. Список інформаційних ресурсів з цієї тематики може бути доповнений посиланнями, наведеними в кінці статті.

Словники відіграють велику роль у сучасній культурі, у них відбиваються знання, накопичені суспільством протягом століть. Особливо важливе місце посідають словники у житті сучасної людини. Оскільки, чим далі рухається людство у різних сферах, тим більше з'являється нових термінів, а відтак і зростає потреба у використанні довідкової літератури. Адже, ще у середині ХХ ст. французький лексикограф Алан Рей сказав, що "сучасна цивілізація – це цивілізація словників". З початку ХІ ст. спостерігається стрімкий розвиток технологій і міжкультурного спілкування, і як наслідок зростає значення словника у житті людини. Словник відіграє велику роль не лише у розвитку та вдосконаленні загальнокультурних компетенцій, але і є інструментом подальшого професійного зростання для студентів взагалі, а також для студентів педагогічних спеціальностей зокрема. Словник педагогічних термінів для майбутнього педагога – це настільна книга і невичерпне джерело нових знань та професійних компетенцій.

В останні роки спостерігаємо процес переосмислення понятійного апарату педагогіки. Характер сучасної педагогічної парадигми, а також розробка новітніх технологій педагогічного процесу посилюють взаємозв'язок педагогіки з такими науками, як психологія, соціологія, філософія, і т. д. Крім того, сьогодні, як ніколи раніше, спостерігаємо активний процес інформатизації освіти. Проте, одним із найважливіших факторів, який вплинув та продовжує впливати на розвиток сучасної педагогічної науки є євроінтеграція України (19 травня 2005 року у норвезькому місті Берген на Конференції міністрів країн Європи Україна приєдналася до Болонського процесу).

Впровадження в Україні ЗНО, кредитно-модульної системи контролю якості освіти, а також розширення доступу до вищої школи, мобільність студентів та викладачів та інші вимоги Болонського процесу, спрямовані на створення єдиного освітнього простору, спричинили виникнення труднощів, пов'язаних з використанням термінів та понять, і як наслідок виникла необхідність у гармонізації терміносистем різних країн. З проблемами детермінації термінологічного характеру зіткнулися не лише країни, що вступили в Болонський процес. До прикладу, Великобританія і США, для яких англійська є спільною мовою, до цих пір не можуть у повній мірі завершити процес “гармонізації” термінології, в тому числі й педагогічної. Українські студенти та викладачі, які беруть участь в програмах мобільності (обміну), мають проблеми і в тій, і в іншій країні. На нашу думку, ці непорозуміння виникають через відмінності у системах освіти трьох країн, проте такий “конфуз” можна вирішити за допомогою одномовних, двомовних словників й енциклопедій. Звертаючись до історії створення довідкової літератури, необхідно зазначити, що праці енциклопедичного характеру були відомі у стародавні часи ще до нашої ери – в Єгипті, Китаї, Греції. Енциклопедичний характер мали праці Аристотеля та його учнів, а також багато трактатів епохи Середньовіччя [2, с.24]. Починаючи з “Лексикону” візантійського лексикографа Свиди (X ст.), усі праці були систематичним підсумком знань, які зазвичай формулювались у вигляді словників. У XVI-XVII ст. спостерігаємо зростання такої довідкової літератури. В Україні перші рукописні збірники енциклопедичного характеру з'явилися у XVI-XVII ст. алфавітні довідники – “азбуковники” були досить широко розповсюджені [2, с. 25] Кращою дореволюційною енциклопедією універсального змісту вчені вважають “Енциклопедичний словник” Ф. Брокгауза й І. Ефрона, виданий у 1890-1907 роках у 82 томах. Словник педагогічних термінів” як додатка до українського перекладу “Хрестоматии современных педагогических течений” Я. Мамонтова (Харків 1926 р.) – це одна з перших спроб створення довідкової книги з педагогіки в Україні. Довідкові видання, які знаходяться у бібліотеках України, можна умовно поділити на видання радянського періоду до 1991 року та нові видання з 1991 по сьогодні.

Один із перших словників з педагогіки за часів незалежності України є “Український педагогічний словник”, виданий у Києві у 1997 році, автор – С. Гончаренко. Значно більшим за обсягом є “Педагогічний словник” за редакцією М. Ярмаченка (2001 р.). У сучасній українській педагогіці помітно збільшилась кількість досліджень, присвячених окремим галузям та поняттям педагогіки, що зумовлює появу вузько спеціалізованої довідкової літератури. Наприклад: “Професійна освіта” за ред. Н. Ничкало (2000 р.), “Педагогічний словник для молодих батьків” (2003 р.), “Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник” за ред. В. Бондаря (2003 р.),

“Соціолого-педагогічний словник” за ред. В Радуга (2004 р.), “Соціальна педагогіка: мала енциклопедія” за ред. І Зверєвої (2008 р.). Варто згадати і про двотомне видання уже енциклопедичного характеру “Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х книгах” за ред. О. Сухомлинської (2005 р.), а також про першу в Україні довідково-аналітичну працю “Енциклопедія освіти” за ред. В. Кременя.

Безперечно, педагогічні енциклопедії та словники ґрунтуються звичайно на національному матеріалі й характеризують стан педагогіки та народної освіти переважно у своїй власній країні, тому нерідко називаються національними педагогічними енциклопедіями або є словниками, вони є окремими томами універсальних енциклопедій, а деякі складаються з багатьох томів [2, с.26]. Наприклад, на початку 70-х років ХХ ст. у США було видано десятитомну американську педагогічну енциклопедію, а у 1995 році в Оксфорді – десятитомну “Міжнародну енциклопедію освіти”, до того ж “Британіка” (33 томи) теж містить багато статей присвячених психолого-педагогічним питанням. У Великобританії можна відзначити наступні словники: “Учительська енциклопедія з теорії, методики, практики, історії та розвитку педагогіки в Великобританії і за кордоном” за ред. А. Лорі (1922 р.); Ф. Уотсон “Енциклопедія та словник з педагогіки” (1921-22 р.); “Практика викладання у початковій школі” за ред. Е. Дж. Лейа (1931-39 р.); “Педагогічна енциклопедія [видавництва] Блонд” редактор Е. Блішен (1969 р.); “Словник освіти” (1982 р.); “Словник з методики викладання” (1986 р.).

Зазначимо, що у США спостерігаємо значний інтерес щодо детермінації понятійно-категорійного апарату дошкільної, шкільної та вищої освіти. Звідси маємо численну довідкову літературу, а саме: “Енциклопедія з педагогіки” редактор Х. Кидл, А. Шем (1877 р.), “Енциклопедія з педагогіки” за ред. П. Монро (1911-1913 р.), “Енциклопедія освіти” автор – К. Сулліван (1998 р.); “Американська педагогічна енциклопедія” за ред. Д. Кейпела та Ч. Гіффорда (1999 р.), “Всесвітня енциклопедія освіти” (2003 р.) тощо.

Варто також зазначити, що багато англomовних словників одночасно видаються як у Великобританії, так і в США. Звідси, постає проблема чіткого розмежування особливостей британської та американської системи педагогічних понять. Опинившись перед проблемою вибору базового для себе педагогічного словника, студенти педагогічного факультету, та й самі педагоги можуть потрапити в скрутне становище стосовно такого різноманіття вище описаних джерел. Який же словник вибрати? Який критерій аналізу словників?

Одним з методів лексикографічного дослідження є коментування і критика текстів словників, тобто “лексикограф аналізує існуючі словники, порівнює їх між собою, відзначає їх переваги та недоліки, шукає закономірності, робить узагальнення і висуває пропозиції щодо удосконалення словників” [3, с. 8]. Таким чином, методика аналізу словників має бути робочим інструментом не лише лексикографів, але і користувачів словників, якими в даному випадку є студенти педагогічних факультетів і відділень, вчителі, викладачі вищої школи, соціальні педагоги та інші особи, залучені до педагогічного процесу.

Література

1. Енциклопедический словарь : в. 3 т. / под ред. Б. А. Введенского. – М. : Больш. совет. энцикл., 1955. – Т. 3. – С. 693.

2. Лога Т. Фонд довідкових видань психолого-педагогічної тематики ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського / Т. Лога // Вісник Книжкової палати. – К. : Наука, 2010. – № 7. – С. 24-28.
3. Денисов П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания / П. Н. Денисов. – М. : Просвещение, 1993. – С. 8.



Слагіна Н.І.

Кандидат педагогічних наук, доцент
Тернопільський державний
медичний університет
імені І.Я. Горбачевського

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК СКЛADOVA ТВОРЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Ключові слова: педагогічна практика, педагогічна майстерність, творчість, майбутні учителі.

Key words: teaching practice, pedagogical skills, creativity, future teachers.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства стверджується стратегія стабільного розвитку освіти і науки, що забезпечує розвиток фізичних, інтелектуальних, моральних сутнісних сил особистості, її самоствердженню і самореалізації. Як зазначено у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, освіта являє собою стратегічну основу розвитку особистості, суспільства, нації і держави, є запорукою майбутнього, найбільш масштабною і людиноємною сферою суспільства, засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу.

Однією із ефективних форм розвитку творчості майбутнього вчителя є педагогічна практика. З огляду на це, актуальним є вирішення питань організаційно-методичного забезпечення педагогічної практики студентів педагогічного університету. Зацікавленя викликає період другої половини ХІХ – початок ХХ століття.

Пошук методів та форм навчання неодноразово був предметом зацікавлення педагогів минулого. Зокрема, їх досліджували такі вчені другої половини ХІХ – початку ХХ століття як М. Пирогов, К. Ушинський, П. Юркевич, С. Миропольський, П. Каптерев, М. Демков, С. Васильченко та ін. Їхні праці аналізуються та використовуються сучасними педагогами.

Особливу роль у формуванні творчої активності майбутніх учителів відігравала педагогічна практика як складова підготовки майбутніх учителів, у ході якої формувалися не тільки готовність дотримуватися певних інструкцій, виконувати обов'язки вчителя згідно ustalених вимог, а й вміння застосувати отримані знання в нових ситуаціях, прогнозувати, передбачати, аналізувати конкретні педагогічні задачі, відшукувати нові способи їх розв'язання.

Прогресивні педагоги та методисти піднімали питання творчого розвитку особистості вчителя в учительських закладах освіти [1; 4; 6; 7; 8]. Одним з них був і М. Пирогов. Він підтримував творче ставлення учителя до своєї роботи, створюючи належні для того умови [2, с. 257]. М. Пирогов був зорієнтований на творчий підхід учителя до викладання навчального предмету. “Прийоми та способи викладу предметів у кожного тямущого учителя самостійні. Якщо учитель буде сліпо керуватися способами і прийомами іншого, то навчання його буде мертвим і не викличе в учнів бажання навчатися. Хоч способи і прийоми тлумачення предмету учням не обумовлені, і не можуть бути обумовлені, обов'язкові керівництва у певній мірі обмежують учителя. Тому більшість, як доповнення рекомендованих керівництв, дає учням ще й записки” [8, с. 90]. Вчений виступав за обговорення питання методів викладання окремих учителів, розуміючи під цим конкретну методику та використання загально дидактичних методів [8].

Цікаві положення висувалися і щодо практичної підготовки учителів. Її необхідною основою є тісний зв'язок зі школою, яка робить учительську семінарію живим, “плідно-діючим” закладом. Головним засобом практичної підготовки були зразкові уроки, на яких “особлива увага звертається на таке проведення плану, щоб були зрозумілими як ціль уроку, так і поступовий, послідовний розвиток навчально-го матеріалу” [4, с. 235].

Практичні заняття студентів спершу починалися із відвідування ними уроків учителів міських училищ, другим кроком у практичній діяльності семінаристів було складання під керівництвом викладачів інституту конспектів окремих уроків для викладання у міських училищах, а третім елементом – самостійне проведення уроку. Проведення студентами інституту уроків супроводжувалося обговоренням на особливих педагогічних зборах [3, с. 271].

Педагогічна практика складалася з практичних занять, що передбачали дотримання таких вимог: 1) студенти повинні відвідувати заняття, які проводять учителі зразкової початкової школи; 2) студенти складають по черзі записи відвіданих занять; 3) вони проводять практичні уроки у тих школах та класах; 4) семінаристи готують реферати з предметів, які викладаються в інститутах; 5) складають звіти про заняття у якості помічників учителів; 6) дають звіти про керівництво та проведення рухливих дитячих ігор у вільний від уроків час [5, с. 180].

В. Водовозов рекомендував проводити “предметні, або наочні уроки”, сутність яких полягала у тому, що студенти під керівництвом учителя розглядали взятий предмет і висловлювали думки щодо істотних його ознак [6, с. 58].

Практичні уроки студенти проводили з усіх предметів, що викладалися у початковій школі, а саме: з Закону Божого, слов'янської та російської мов, чистописання, арифметики та природознавства. Матеріали для практичних занять призначав учитель початкової школи відповідно до існуючих програм та планів, складених ним

під час проходження курсу навчального предмету [5, с. 180]. Проведені студентом уроки ретельно обговорювалися та оцінювалися.

Поєднання теоретичної та практичної підготовки не лише сприяло оволодінню майбутніми вчителями педагогічної майстерності, а й давало змогу вчителям-практикам розвивати їх творчі здібності. Аналіз літературних джерел дозволяє стверджувати, що практично усі педагоги досліджуваного періоду були одноставні в думці: лише майстерне володіння вчителем комплексом вмій і навичок, методикою викладання дисциплін дозволить уникнути рутинного та шаблонного ведення уроку.

Отже, в учительських закладах освіти творча робота вчителя була реалізована у його діяльності (майстерне читання лекцій, ефективна організація розумової діяльності та самостійної роботи студентів). Одним із ефективних форм розвитку творчості учителів, з одного боку, і напрямів її реалізації, з іншого, була організація педагогічної практики студентів.

Література:

1. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания. Т. 2. Педагогика творческой личности / К. Н. Вентцель. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1912. – 666 с.
2. Вихрущ В. О. Дидактична думка в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): проблеми розвитку теорії : [монографія] : в 2 ч. Ч. 1 / В. О. Вихрущ ; за ред. Л. П. Вовк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. – 433 с.
3. Демков М. И. История русской педагогики. Ч. 3 : Новая русская педагогика (XIX век) / М. И. Демков. – Изд. 2-е. – М. : [б. и.], 1910. – 536 с.
4. Демков М. И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий Ч. 1 : Основы педагогики, дидактики и методики / М. И. Демков. – Изд. 5-е без перемен с 4-го. – М. ; Пг. : Изд-во Т-ва “В. В. Думновъ, наследник бр. Салаевых”, 1917. – 354 с.
5. Ельницкий К. Педагогические совещания или конференции в связи с практическими занятиями учащихся в педагогических школах и классах : из школьной практики / К. Ельницкий // Народное образование. – 1913. – Кн. 7/8. – С. 176–181.
6. Ельницкий К. Русские педагоги второй половины XIX ст. : [для учебных заведений, в которых преподается педагогика] / К. Ельницкий. – СПб. : Изд. Д. Д. Полу бояринова, 1904. – 168 с.
7. Миропольский С. Учитель, его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей / С. Миропольский. – Изд. 3-е, пересмотр. – С-Пб. : Типография Глазунова, 1909. – 148 с. – С приложением учительской хрестоматии, заключающей в себе мысли древних и новых писателей об учителе, его призвании и деятельности.
8. Пирогов Н. И. О методах преподавателя / Н. И. Пирогов // Сочинения : в 2 т. / Н. И. Пирогов. – К. : Изд. Пироговского тов-ва, 1910. – Т. 1. – 919 с.

Ткаченко Олена Миколаївна

старший викладач

кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький

державний педагогічний університет

імені Григорія Сковороди»

САМУЇЛ МИСЛАВСЬКИЙ ТА ЙОГО ВНЕСОК У РОЗВИТОК МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVIII СТ.

Анотація: У статті висвітлюється біографія визначної постаті XVIII ст. Самуїла Миславського та здійснюється порівняльний аналіз невідомого архівного матеріалу, його авторської навчальної інструкції (програми) для Києво-Могилянської академії 1763 року і відомої інструкції (програми) для Харківського колегіуму 1769 року, що є важливим педагогічним доробком у розвитку мистецької освіти в Україні другої половини XVIII століття.

Ключові слова: Самуїл Миславський, мистецька освіта, мистецькі дисципліни, Києво-Могилянська академія, Харківський колегіум, «додаткові класи», інструкція (програма)

Keywords: Samuel Mislavsky, art education, artistic disciplines, Kyiv-Mohyla Academy, Kharkiv Collegium, «additional classes», the instruction (program)

Актуальність дослідження. Одним із важливих напрямків сучасних історико-педагогічних досліджень в Україні є вивчення життєвого шляху та педагогічної спадщини визначних постатей минулого. Без цього неможливі аналіз, висвітлення основних тенденцій і проблем в історико-педагогічній науці на різних етапах її розвитку та їхнє вирішення. Демократична та гуманістична спрямованість сучасної освітньої політики України актуалізували проблему загальнокультурного й духовного розвитку особистості, визначили пріоритетність її прав на різнобічне розкриття своїх обдарувань, задоволення культурних запитів, повноцінну реалізацію культурно-освітніх потреб. Означені проблеми вирішує освітня галузь «Мистецтво», до змісту якої входять концептуальні основи формування загальної мистецької освіти в процесі опанування мистецьких дисциплін. Звернення дослідників до педагогічного доробку визначних постатей України XVIII ст. сприятиме розвитку сучасних методичних засад викладання мистецьких дисциплін, що підсилить розвиток мистецької освіти в Україні.

До таких визначних постатей належить **Самуїл Миславський** – духовний письменник, ректор Києво-Могилянської академії і єпископ Білгородський та Обоянський, митрополит Київський і Галицький. Визначну роль на обрання життєвого шляху та формування світогляду Самуїла Миславського справило його походження із духовного стану та навчання у Києво-Могилянській академії.

Самуїл Миславський (Миславський Сімеон Григорович, в миру Сімеон) (1731–1796 рр.) народився 24 травня 1731 року в селі Полошки Глухівського полку у сім'ї священика. У 1742 – 1754 рр. Миславський навчався в Київській духовній акаде-

мії. 12 квітня 1754 р. він постригся в монахи з іменем Самуїла. Після закінчення навчання він залишився в Академії працювати викладачем. Києво-Могилянська академія вплинула на становлення Самуїла Миславського не тільки як всебічно освіченого богослова, умілого і витонченого діалектика, зразкового проповідника і лінгвіста який вільно говорив латинською, польською і французькою мовами і викладав свої думки на німецькій і грецькій мовах, — але й як людину гуманну, правдиву, чуйну на все добре. Він сміливо й наполегливо йшов до поставленої мети, мав меткий розум, жагу до освіти, прагнення передати її іншим та вміло пристосовувався до всіх обставин і отримувал від них користь для себе і для інших.

Його позитивні якості були оцінені і з 7 листопада 1757 року Самуїл Миславський був призначений префектом Академії та в подальшому викладав різні предмети, переважно латинську граматику, поезію, риторичку й філософію, а з вересня 1759 року – богослов'я. З 1 вересня 1759 року Самуїл був виконуючим обов'язки ректора академії. В березні та липні 1762 року С. Миславський їздив до Петербургу для висловлювання поздоровлень імператору Петру Феодоровичу й імператриці Катерині II та звернув на себе увагу своїми проповідями. В наслідок такої діяльності з 10 лютого 1762 року Самуїл був висвячений на Архімандрита Києво-Братського монастиря і призначений ректором Києво-Могилянської Академії та членом духовної консисторії. У своїй педагогічній діяльності він дотримувался методів Яна Амоса Коменського та філософських систем Вольфа і Баумейстера. Його «Латинська граматика», видана в 1765 році довго вважалася найкращим підручником. С. Миславський був прихильником тих викладачів Академії, котрі відмовлялися від схоластики і вважали за необхідне говорити зрозуміло, коротко, просто, живо, виразно, зберігаючи всі позитивні риси риторської мови. Він любив вірші та оди М. Ломоносова і не раз використовував їх з навчальною метою, одночасно виступав проти холодних римотворців-наслідувачів. Найулюбленішими жанрами Самуїла були панегіричний виступ та святкове вігальне слово. Згодом у навчальну програму Духовної академії саме Самуїл увів загальноосвітні предмети (математику, історію, географію), серед яких були й мистецькі дисципліни (архітектура, живопис, музика) та ін. [7].

21 серпня 1768 року С. Миславський був викликаний до Петербургу для виконання священослужінь і проповідей слова Божого, а 28 грудня цього ж року призначений єпископом Білгородським та Обоянським.

З 16 вересня 1771 року по 20 січня 1775 року С. Миславський керував Московською єпархією. 24 вересня 1771 року єпископ Самуїл був переведений на Крутицьку кафедру і призначений «присутствующим Синодальной конторы». З 17 березня 1776 року С. Миславський був призначений єпископом Ростовським і Ярославським, де для підвищення рівня освіти духовенства відкрив училища в Ростові і Угличі та заклав будинок для семінарії, а з 22 вересня 1777 року став архієпископом. 22 вересня 1783 року Самуїл отримав сан митрополита Київського і Галицького, а з 10 квітня 1786 року — священноархімандрита Києво-Печерської лаври. Понад дванадцять років керівництва київською митрополією вся діяльність С. Миславського була спрямована на облаштування єпархії та розташованих у ній навчальних закладів і так званих «заграничних», приєднаних із польських областей православних церков і монастирів.

Помер Самуїл Миславський 5 січня 1796 року. Поховали його в усипальниці Святої Софії, влаштованій в Успенському «приделі» Софіївського собору.

Преосвященний Самуїл діяв на громадськість словом і власним прикладом. За наукові праці С. Миславський був обраний членом Російської академії наук. Науково-літературні праці Самуїла: «Учитель веры: догматы православной веры» на латинській і російській мові (Київ, 1760); «Латинская граматика» (Київ, 1765); «Историческое описание Киевской лавры», з описом м. Києва (Київ, 3 вид.: 1799, 1801, 1804); «Увещательное поучение новому викарию епископу Виктору», важливе в церковно-історичному відношенні (М., 1786) та ін. Надруковано також кілька його промов, в тому числі: «О силе, правилах и выгодах в законе содержащихся» (М., 1776), «О великих предметах учреждений имп. Екатерины II» (СПб., 1777), «О истинном преимуществе града Киева, которым он может хвалиться пред другими» (М., 1786). Переписка Самуїла з ігуменом Яковом надрукована в «Киевских епархиальных ведомостях» за 1857 рік, Ср. Рождественський «Митрополит Киевский, Самуил Миславский» (Київ, 1877); Серебренніков «Киевская академия со второй половины XVIII в.» (Київ, 1897).

У 1769 році, будучи єпископом Білгородським та Обоянським, С. Миславський звернув увагу на викладання всіх наук і особливо російської мови яка раніше була другорядним предметом. Відповідно, заснував у Харківському колегіумі кафедру російського красномовства і поезії та відрядив двох студентів до Московського університету для підготовки на професорів по тій кафедрі у колегіумі. Крім відкриття кафедри російського красномовства і поезії Самуїл Миславський сприяв на відкриття «додаткових класів» у Харківському колегіумі 1769 року. Є документи, датовані 30 липня 1769 роком про відкриття класу живопису керуючим справами класів, губернатором Є. Щербиніним і Єпископом Самуїлом, у яких зазначалося, що „після привезення” з Москви деяких навчальних посібників „учні приступлять вже до регулярного живопису” [2, с. 9].

У цей же період Самуїл розробив інструкцію про порядок, методи і обсяг викладання в кожному навчальному класі Харківського колегіуму [5, с. 60–79].

У процесі роботи над дисертаційним дослідженням нам вдалося відшукати раритетний документ – рукопис інструкції «Мнение. Чему именно, в какой школе и как обучать должно?», створеної ректором Києво-Могилянської академії Миславським у 1763 році [1]. Ця інструкція (програма) вводила певний порядок у зовнішнє та внутрішнє життя Академії.

Характеризуючи та аналізуючи «Мнение. Чему именно, в какой школе и как обучать должно?» 1763 року, можемо стверджувати, що сама інструкція складається із 17 розділів: «В священной Богословии», «В философии», «В реторике», «В поэзии или стихотворной науке», «В синтаксисе», «В грамматике», «В инфиме», «В аналогии», «В еврейской школе», «В греческой школе», «В французской школе», «В немецкой школе», «Когда и кому имянно из учителей ходит в свою школу. Сколко в оной сидеть, когда какою школу каждому начинать и кончить», «Расписание», «Каким образом часы для учения в Академии Киевской разделены», «Как учителям и внутри и вне своей школы поступать», «Чего имянно ректору с префектом наблюдать наиболее должно». Названі розділи містять у собі різну кількість параграфів, що значно структуризують цю роботу. Загальний обсяг рукопису становить 24 аркуші. Серед зазначених назв є розділи, зокрема, «В реторике» та «В поэзии или стихотворной науке», які розкривають методу викладання мистецьких дисциплін риторики та поезики.

Зміст інструкції 1769 року для Харківського колегіуму також складається з розділів, але з дещо зміненою назвою. Якщо розділи інструкції «Мнение...» 1763 року щодо викладання поетики та риторики мають назву «В реторике», «В поэзии или стихотворной науке», то в інструкції за 1769 рік з'являються назви «В риторикъ латинской», «В латинской поэзии», «В російской елоквенции и поэзии», де автор пропонує окремо вивчати латинську риторичку, поезію, російську елоквенцію (підрозділ елокуції (риторики), який можна назвати серцевиною красномовства, тому, що в ньому допускається використання різноманітних художніх засобів: епітетів, метафор, крилатих висловів) [8] та поезію.

Аналізуючи та порівнюючи зміст цих розділів зазначимо, що в розділі «В реторике» 1763 року автор називає, які наукові латиномовні праці і в які терміни їх повинні вивчити учні. Важливим для навчального процесу, як зазначає Самуїл, є необхідність у визначенні здібностей учнів щодо самостійного вивчення творів або за допомогою інших (метод взаємонавчання і самоконтролю. – Авт.). При цьому варто давати студентам читати твори авторів-класиків: Цицерона або Муретті. А отже твори саме цих авторів перекладати російською мовою. Зокрема, С. Миславський вказує на те, що це повинен бути «переклад чистий і російській мові властивий, а не простий і грубий» [1]. Не менш важливим, на його погляд, є те, щоб і сам учитель здійснював переклад «чистим» російським стилем. Для цього С. Миславський пропонує читати різні твори та переклади Санкт-Петербурзької імператорської академії або Кадетського сухопутного корпусу. При вивченні різноманітних творів він пропонує зауважувати, яка побудова віршів, та читати роботи інших авторів про ці твори. Це вказує на те, що учні повинні відповідним чином займатися їх аналізом. Варто також зазначити, що Самуїл пропонує й таку форму навчання, як виступи на кафедрі в школі. Для цього учням необхідно було підготувати власний вітальний виступ, надати учителеві для належного розгляду і виправлень. І тільки тоді учні, як зазначає С. Миславський, «могли навчитися, що є пристойна вимова» [1].

У виданні 1769 року в розділі «В риторике латинской» С. Миславський в основному всі пропозиції щодо навчання латинської риторики, обґрунтовує на використанні творів М. Ломоносова. Як і в праці 1763 року, розділ «В риторике латинской» 1769 року містить дев'ять параграфів, які більш розширені та доповнені, наприклад, творами, що їх необхідно вивчати. Це має здійснюватися з використанням правил, розроблених для риторики російським науковцем Михайлом Ломоносовим. Для навчання учням давали домашні завдання, які потім заслуховували у школі та виправляли. Знову ж наголошується на необхідності розбирати твори за риторичними правилами, фіксуючи, з яких періодів, тропів і фігур вони складаються. Якщо учням давали вивчати щось напам'ять, то предбачалося, що це не буде обтяжувати їх пам'ять, а натомість спонукатиме до «отримання успіхів». Також він пропонував вивчати напам'ять одні і ті самі твори двома мовами, а потім розповідати за кафедрою в класі для того, щоб «ученики могли не только понять, но и опытно знать, что есть пристойное произношение» [5, с. 67].

У наступному розділі роботи Самуїла Миславського «В поэзии или стихотворной науке» 1763 року пропонується вивчати зрозумілі для учнів різні вірші класичних авторів. Для цього учитель спочатку повинен був перекласти твір російською мовою за правилами російської поезії, а потім давати їх студентам. У процесі навчання вони мали також написати латинську поезію, використовуючи твори різних авторів і вибираючи з них необхідні висловлювання. Після того твір переписували на-

чисто й віддавали ректору та вчителям на розгляд. У цьому разі ми можемо говорити про форму контролю за навчанням учнів, наскільки вони грамотні, знають латинську мову та віршотворення. Не менш важливим було й те, що учням пропонувалося вивчати напам'ять твори й щосуботи розповідати їх перед учителем.

Цікавими є розділи про латинську й російську поезії в праці, призначеній для Харківського колегіуму. Зокрема, для вивчення латинської поезії та перекладу її російською пропонується насамперед використовувати прозу, а потім уже творити вірші російською мовою. Також при вивченні латинської поезії пропонується використати досвід та книги видані в Києво-Могилянській академії. У російській елоквенції та поезії передусім рекомендується читати коротке керівництво до красномовства М. Ломоносова. При цьому важливо зберігати красу й чистоту російського стилю. Звертає увагу Самуїл і на письмо – учням необхідно давати переписувати поезії або оди, але при цьому стежити, щоб орфографія відповідала надрукованому твору. Варто звернути увагу й на інше, чого немає в роботі 1763 року. С. Миславський пропонує для навчання російської елоквенції та поезії залучати всіх учнів латинської риторики та поезії, а також, якщо мають бажання, учнів філософії та богослов'я. Цікавим є і такий факт: «Если и изъ дворянъ кто пожелает сей науке учиться, не возбраняеть, но всемерно еще заохочивать и склоняеть» [5, с. 71].

Інструкція Самуїла Миславського, якої мусили дотримуватися вчителі, свідчить про те, що в Харківському колегіумі не було схоластичного духу в тій мірі, як у Києво-Могилянській академії, і навчання з поезики та риторики мало більш практичний характер – розвивати розум учнів [6, с. 191]. Тому в класах поезики та риторики особливого значення надавали вправам у складанні творів, бо їх вважали за «вище мірило розвитку учнів, за свідоцтво їхньої духовної зрілості» [5, с. 20].

Висновок. Отже, Самуїл Миславський унісши певні зміни в навчальний процес Києво-Могилянської академії та Харківського колегіуму, удосконалив його, а введення до нього таких предметів, як архітектура, живопис, музика, свідчить про значущість мистецьких дисциплін, викладання яких сприяло розвитку мистецької освіти на Лівобережній Україні. Його робота «Мнение. Чему именно, в какой школе и как обучать должно?» доповнює джерельну базу історії педагогіки та мистецтвознавчого напрямку. Для кращого розуміння його змісту подаємо витяг з архівного документа у російськомовній транслітерації:

Мнение

Чему именно, в какой школе и как обучать должно?

В поэзии или стихотворной науке

1) Во первыхъ просодию из грамматики *de figuris gua spectantur in carminum dimensione, di authoritate et natura, de patronymicis, pedibus casriris et alignibus carminibus* протолковать чрез месяц сентябрь, октябрь и ноябрь два раза.

2) Толкуя оную назначать на оккупацию и экзерцицию разные стихи понятные из классических авторов.

3) Между тем только по большей части показывать сокращенную Российскую поэзию напечатанную при Императорской академии Санктпетербургской.

4) Стихи назначиваемыя ученикам на оккупацию и экзерцицию переводить на российский язык стихами самому учителю по правилам российской поэзии, а после и ученикам назначать.

5) По прошествии помянутых месяцев, тотчас *doctrinam brevisime de tropis* предложить и в скорости протолковать: ибо не ведая оных невозможно никаким образом как латинских так и российских стихов читать, а паче сочинять.

6) На российском языке санктпетербургского сочинения стихи, а на латинском..... Стихи же в разной материи читать, по тропам и фигурам разбирать, и в чем надобно будет подражать.

7) Сочинить вновь латинскую поэзию, но краткую, собирая нужное из разных авторов, чего для учителю поэзии о сочинении оной всеприлежно стараться, а по сочинении переписать оную чистым письмом, дать ректору с учителями в рассмотрение, доколе же оная стихотворная латинская наука напечатана будет, то иным велеть ученикам ту самую в школе списывать.

8) Для разбору на российском наипаче языке од разных складнейших Санктпетербургских стихотворцев показать ученикам.....*et inversam subiiciendo iis exempla nuda proscripto – penitus oratorio ornatu.*

9) На всякую седмицу, велеть ученикам сколько кто может выучивать сентенции избраннейших или *ex fasciculo Freyeri* или *ex Langii Hodego*, и оныя каждой субботы наизусть пред учителем говорить [1].

Література

1. АНФРФ ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН України, ф. 13. Ф. Ернст, од. зб. 223. «Мнение». Автор – Самуїл, арх.-д Києво-братської академії. Думки про вчительську роботу в різних галузях науки, в різних школах. 1763 р. Рукопис. 22 арк.
2. Веретенников В. Художественная школа в Харькове в XVIII в. (из XIX сборника Харьковского историко-филологического общества в память проф. Е. К. Редина) / В. Веретенников – Х. : Типография «Печатное дело», 1911. – 13 с.
3. Захарченко М. Киев теперь и прежде [1888— 1888] / М. Захарченко. — Киев, 1888. – С. 117, 196, 199.
4. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 41 т. — СПб., 1890 —1907. — Т. 28-а. – С. 247.
5. Лебедев А. Харьковскій колегіум, как просвѣтительный центр Слободской Украйны до учрежденія въ Харьковѣ университета / А. Лебедев // Чтенія въ Обществѣ Исторіи и Древностей Россійскихъ. – М., 1885. – Кн. 4. – 103 с.
6. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.
7. Режим доступу : http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/110064/Самуил
8. Режим доступу : <http://uk.wikipedia.Org>

МУЗИЧНА ОСВІТА В ІНДІЇ: ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІСТЬ

Ключові слова: Стародавня Індія, музична освіта, гуру, духовна трансформація.

Keywords: Ancient India, music education, guru, spiritual transformation.

Одна із центральних проблем розуміння стародавнього світу – осмислення різноманіття й унікальності давніх культур, віддалених від нас, сучасних дослідників, у часі й просторі. Усі вони репрезентують певне макроцивілізаційне ціле, що суттєвим чином впливає на формування «лику» сучасної цивілізації у кожному із культурних регіонів. Саме в зазначеному аспекті світ традиційної індійської музичної культури і є предметом наукового інтересу для багатьох дослідників.

Невід'єною складовою музичної культури Стародавньої Індії є музична освіта, яка інституціонально і технологічно забезпечує трансляцію музичного досвіду наступним поколінням, спадкоємність традиції.

Музичне виховання в Індії має давні витоки. Як вважає О. Джуринський, шкільна освіта в долині Індрі з'явилася в доарійський період в містах харапської культури (III-II тис. до н.е.) і була тісно пов'язана з кастовою ідеологією: кожен повинен був розвивати у собі певні якості, щоб стати повноправним членом своєї касты. У брахманів провідними вважалися інтелектуальні достоїнства, у кшатріїв – сила і мужність, у вайш'їв – працьовитість і терпіння, у шудри – покірність. Водночас виховний ідеал, який сформувався у давньоіндійському суспільстві, передбачав виховання любові до прекрасного у кожної людини [4, 12]. Його носіями були герої стародавнього індійського епосу. Зокрема, «Бхагавата пурана» демонструє зразки виховання мудрого божественного Кришни, який залюбки співав і грав на флейті.

Як свідчать легенди, за часів Кришни також існувало не менше 16000 музичних ладів (!), винахідниками яких були, начебто, індійські «німфи» – «гопі», які грали на різноманітних музичних інструментах (кастаньєтах, барабанах, змієподібних рогах і т. ін.), щоб привернути увагу бога, який явив себе в образі пастуха, та пробудити у ньому почуття любові [3, 231]. Взагалі, музичне мистецтво в давньому індійському суспільстві мало високий статус. Вважалося, що воно має божественне походження. Про це, зокрема, розповідає міф про музичну Сарасваті, дружину Браhma, яка начебто познайомила людей із найпрекраснішим з усіх інструментів – віною, гру на якому заохочував полубог Народа, індійське «божество музики» [3, 232].

В середині I тис. до н. е. в Індії склалася традиція сімейно-суспільного виховання. Воно було обов'язковим лише для трьох вищих каст і починалося з обряду упанаяни (другого народження) – посвячення в дорослого й учня. Найбільш ґрунтовну освіту отримували брахмани, для яких вчитися і вчити, щоб точно зберігати релігійні і світські норми життя, було прямим обов'язком. При цьому учні іменувалися

брахмачаринами, а вчителі – гуру [4, 14]. Статус гуру мала достойна, шанована людина, яка відзначалася особливою мудрістю і чеснотами. Хоча брахманська освіта мала загалом релігійний характер (і, відповідно, ґрунтувалася на текстах вед), невід’ємною її складовою було навчання музиці, оскільки в самих релігійних ритуалах роль і місце музики були вагомими (зокрема, значна увага приділялася речитації на розспів священних гімнів із «Ригведи», співу з вокалізами текстів «Самаведи»).

Спеціальних приміщень для занять на той час не було. Вони проходили часто під відкритим небом. Місцем здобуття знань слугував будинок вчителя – гурукула, порядок навчання в якому будувався за типом сімейних відносин: учень ставав членом сім’ї і окрім власне освіти освоював правила людського співбуття [4, 14]. Інколи учень вселявся в будинок гуру на все життя. Навчалися лише хлопчики. Дівчата не проходили учнівства, їх посвяченням вважали весілля, а свекор був їх гуру. Лише для гетер (жінок, які розважали чоловіків) вимагалось знання «64-х мистецтв».

Згодом з’являються сімейні школи, в яких чоловіки навчали молодь, передаючи знання в усній формі. Учні здебільшого слухали, читали і зачували тексти «Упанішад». Водночас вони навчалися співу (в цей період ведична музика, яка починалася як декламація трьох тонів, починає перетворюватися в монотонний піснеспів на основі семи тонів) і гри на музичних інструментах (віні, пунджі, інших духових та ударних інструментах). Поблизу міст починають виникати і так звані лісові школи, де довкола гуру-відлюдників збиралися їх вірні учні.

В середині I тис. н. е. із розповсюдженням буддизму навчання музиці починає здійснюватися при буддійських монастирях. При цьому музичне мистецтво продовжувало відігравати провідну роль в життєдіяльності храмів і монастирів: воно було життєво важливою частиною медитації і поклоніння богам. Елементарну музичну освіту також можна було здобути в релігійних школах вед, де навчання мало становий характер і було адресоване представникам трьох провідних каст, і у світських навчальних закладах, куди набирали учнів незалежно від їх релігійної і кастової приналежності і в межах яких навчання мало більш практичний характер [4, 15].

В цей час набувають популярності піснеспіви саман і рага, виконанню яких починають навчати молодь. Саман уявляли собою культові піснеспіви, укладені на основі «Самаведи» та інших книг вед («Ригведи», «Яджурведи», «Атарваведи»). Раги мали більш світський характер: вони передавали різні людські почуття і виконувалися в залежності від сезону (раги весни, літнього мусону, зими і т. п.), періоду доби (раги світанку, ранку, полудня, вечора, глибокої ночі). Започатковується традиція передачі елементарних знань з основ теорії музики. Зокрема, в цей час в Індії виникає «система шруті», поняття про метр, ритм (тала). Серед музичних інструментів, окрім віні, популярності набуває навчання гри на ситарі, трубі-раковині шанкха та ін.

В період «ренесансу індуїзму» (II-VI ст.) в Індії збільшується загальна кількість шкіл. Згодом виникають два типи навчальних закладів: толь (початкова школа) і аграхар (навчальний заклад більш високого рівня). Аграхари уявляли собою своєрідні «співтовариства» гуру і учнів. Доступ в них (як і в толи) був розширений для представників різних каст. Окрім географії, математики, мов, основ медицини, в них вивчали ліпку, живопис і музичне мистецтво [4, 15].

Становлення методологічних і методичних основ музичної освіти в стародавній Індії відбувалося під впливом автентичних філософсько-світоглядних систем:

ведизму, брахманізму, буддизму, індуїзму. Акмеологічним орієнтиром музичного навчання та виховання вважалася духовна трансформація учня. Гуру сприймався як носій праджні – трансцендентної мудрості, як той, що несе світло Єдиного Брахмана. Тому учень йшов до Вчителя, щоб доторкнути насамперед до вищих цінностей його духовного світу [2, 42]. Гуру був також, свого роду, духовним батьком кожного вихованця. Давньоіндійська мудрість наголошувала: «Учитель, отримуючи учня, як зародок дає йому друге народження» [цит. за: 5, 43]. А в гімні 14.2 «Ахтарваведи» наголошується, що гуру при цьому виношував учня-брахмачарина у своєму «череві», і що на його народження збиралися усі боги [1, 9]. Згідно канонам священних писань Учитель також повинен бути морально бездоганим і самим своїм життям стверджувати висоту істин, що сповідує і проголошує.

Від учня вимагалася наявність довіри до Вчителя, заснованої на осмисленні і прийнятті його принципів світосприймання і уявлень про роль музики в системі світостворіння. Тому характерним явищем в практиці навчання в Стародавній Індії, як і на Сході загалом, стали близькі, подібні родинним, відношення повного взаєморозуміння між Учителем і учнем.

За причини філософського трактування кінцевої мети виховання спілкування гуру з учнями розглядалося не як засіб передачі певної теоретичної інформації, а як імпульс до розкриття глибинних істин онтологічного, аксіологічного плану в особливому стані духу – самадхі. На думку Г. Гвоздевської, досягнення цього стану в практиці музичного навчання вважалася первинним по відношенню до яких-небудь навчальних чи розвивальних завдань, пов'язаних, наприклад, з технікою постановки голосу або гри на музичному інструменті, розвитку музичних здібностей чи музичної пам'яті вихованців [2, 43].

У світлі сказаного цілком закономірним є те, що основу індійської традиційної системи музичного виховання (як і музично-освітніх систем інших країн Далекосхідного та Південноазіатського регіонів) складала методи, сутність яких визначалася на рівні метафізики

Так, визначальну роль в практиці музичної освіти Індії мав метод *«медитативної зосередженості»*. Він тісно пов'язаний із загальною концепцією сприймання та художньої творчості країн Сходу. Еталоном сприймання мистецтва в Стародавній східній традиції вважався стан «однобуття» з художнім явищем, відчуття «безмовного свідчення нескінченності», «споглядання безмежності», перебування поза межами простору і часу [2, 44]. На такому рівні сприймання не існує прийнятої диференціації на суб'єкт і об'єкт – сприймаючий є тим, що сприймається.

Однією із психологічних основ східного еталону сприймання музики (як і інших видів мистецтва) вважалась особлива концентрація уваги, яка визначалася як «увага всього ества», «тотальна енергія». «При цьому, – пише індійський мислитель Дж. Кршинамурті, – вся цілісність нашої сутності розкривається миттєво. Розум функціонує в іншому вимірі, де немає конфлікту» [6, 20-21].

Для досягнення такого стану в процесі слухання музики «необхідно попередньо розвинути в собі дар споглядання», «привести розум у відповідності з Порожнечою» [2, 46]. Метод медитативного споглядання в давньоіндійській художній педагогіці застосовується одночасно в якості методу психофізичного тренінгу, методу сприймання музики, методу музичної творчості, методу передачі музичного досвіду.

Техніка медитації як методу психофізичного тренінгу глибоко розроблена в давньоіндійській йозі. Вона передбачає оволодіння музикантом, композитором, виконавцем, слухачем мистецтвом дихання, тривале самозосередження в установленій позі тощо.

Одним із поширених в практиці прийомів методу медитативного зосередження є музична імпровізація. Етапи оволодіння мистецтвом музичної імпровізації ретельно розроблені в давньоіндійському Гурукулі. Г. Гвоздевська пропонує наступну їх послідовність:

I етап – наслідування вчителю з метою освоєння канонів давнього стилю, інтуїтивного відчування філософської семантики інтонаційних комплексів музичних композицій. Дослідник індійської музичної культури Р. Менон так влучно характеризує цей етап: «Часи зосередженого “вглядування” у власну натуру, щоб усвідомити сенс рагі» [7, 105].

II етап – створення композицій на основі раніше освоєних елементів музичної мови.

III етап – власне імпровізація (в стані медитативної зосередженості), яка передбачає включення в інваріантні комплекси (мелодичні, ритмічні, композиційні) власних музичних ідей, які несуть в собі новий погляд на світ, особистісне розуміння таємниці Буття [2, 49].

Філософською основою методу «наслідування Вчителю» виявляється специфіка форми передачі музичної культури у східній традиції, яка в період Стародавності і Середньовіччя була адекватна формі передачі священного знання. Цю закономірність лаконічно виражає формула: «трансляція культури – духовне народження». Відповідно, основною метою освітнього процесу акультурації було, як вже зазначалося вище, «відтворення особистості Вчителя» і «нове духовне народження від нього учня» [2, 8].

Світоглядно-релігійним підґрунтям методу «Недіяння» є буддійські уявлення про наявність світла Абсолюту в кожному людському серці, про вихідну чисту природу людини, про потенційну можливість кожного прийти до Просвітлення в процесі природного розвитку. При цьому мається на увазі не лише розвиток певних вмінь і навичок, а й «проходження» в процесі будь-якої діяльності (зокрема музичної) свого власного духовного шляху. Реалізація методу «Недіяння» в системі музичної освіти Індії відбувалася на основі сумісного музикування вчителя і учня (або групи учнів) і була розрахована на поступове інтуїтивне освоєння інтонаційного ладу музичних композицій. При цьому майже повністю були відсутні оціночні судження з боку педагога, певні індивідуальні завдання. Наприклад, темп оволодіння майстерністю гри на музичному інструменті не мав принципового значення. Первинним вважалося досягнення стану просвітленості.

Для світорозуміння країн Стародавнього Сходу характерна спрямованість до цілісності, гармонії, єдності на всіх рівнях буття, входження в специфічне через загальне. Ця тенденція сприяла ствердженню в музичній естетиці Індії ідеї синтезу мистецтв як основоположного принципу художньої творчості і зумовила виникнення в практиці відповідного методу музичного навчання – «осягнення музики в єдності звуку, слова, жесту». Принцип єдності музики, слова і жесту в Стародавній Індії виявився домінуючим і в художній практиці. Давньоіндійська музика – це, як правило, музика з текстом, жестами, танцями. Та й, власне, саме санскритське слово, яке позначає музику – *сангіна*, має триєдине значення: воно поєднує у собі вокал (гіта), інструментальну

музику (вад'я) і танець (нріг'я). В цій триєдності музика супроводжувала придворний і культовий ритуали. Сумісне використання танцю, жесту, слова і музики обумовило розробку деталізованої системи аналогів, звукових еквівалентів танцювальних рухів і, навпаки, жестових еквівалентів, інтонацій, які максимально відповідали певним послідовностям музичним, до, свого роду, «словнику звукожестів».

В музично-теоретичному трактаті «Вишнудхарнотта» згадується про спеціальний вид живопису на музичні теми – ваїніку. І на сьогодні в цій країні живе давня традиція «намалювати музику і проспівати її графічне зображення» [2, 53]. Значною популярністю користується живописний жанр «рага-рагіні» – художні композиції, що створюються на музичні теми.

На сучасному етапі багатомітні традиції індійської освіти зайняли своє специфічне втілення в системі інтегральної освіти, мета якої – «допомогти дитині стати прекрасною у всіх аспектах особистістю на основі виявлення свого істинного “я” та вищої духовної суті» [8]. Виховання, навчання та розвиток учнів при цьому здійснюється в п'яти напрямках: фізичному, вітальному, ментальному, психічному і духовному. Школи, що працюють за інтегральною системою, являють собою справжній храм краси. Першорядне значення в них відводиться естетичному розвитку учнів, розумінню краси у всіх її аспектах (краси природи, творів мистецтва, форм, краси думок, почуттів, слів, вчинків тощо), проникнення Прекрасного у всі прояви життя. В приміщеннях таких шкіл є чудові творчі лабораторії, бібліотеки, зали для танців і музикування, а також «кімнати мовчання», де вихованець може повністю зосередитися на своїй роботі або побути в тиші наодинці. (Осмишеному мовчанням відводиться обов'язково одна година на день.) Багато занять проводяться на свіжому повітрі. Окрім скульптур, картин в коридорах, в класах розміщені дошки, на яких кольоровою крейдою раз на тиждень пишуться різні вислови естетико-філософського змісту. При цьому школярі ведуть щоденники, куди самі записують різні сентенції. З дітьми регулярно проводять бесіди морально-естетичного змісту. Вони регулярно виконують домашні завдання, в яких об'єктивуються свої філософські роздуми (про життя і смерть, добро і зло, прекрасне і низьке тощо).

Важливе значення педагога також надають вихованню характеру учня, щоб він міг вирости прямою, відкритою, чесною, достойною людиною, готовою до «сходження в божественну природу».

Отже, в дослідженні розкрито генезис, історіологіку становлення музичної освіти в Стародавній Індії, висвітлено філософсько-світоглядні основи методики музичного навчання та виховання. Сформульовані концептуальні положення мають значний евристичний потенціал для подальшого вивчення особливостей трансляції музичного досвіду в Індії.

Література:

1. Восток-Запад. Исследования, переводы, публикации: сб. статей / ред.-сост. Л. Ш. Рожанский. – М. : Наука, 1988. – Вып. 3. – 291с
2. Гвоздевская Г. А. Музыкальное воспитание в странах Востока в контексте философско-мировоззренческих традиций периодов древности и средневековья (на материале Индии, Китая, Японии) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Галина Анатольевна Гвоздевская. – М., 1999. – 154 с.

3. Грубер Р. История музыкальной культуры : в 3 т. / Р. Грубер. – М., Л., 1941 – 1945. – Т.1. Ч.4. – 1941. – 453 с.
4. Джуринский А. Н. История педагогики: учеб. пособ. для студ. педвузов / А.Н. Джуринский. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
5. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; Под ред. З.И. Васильевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
6. Кришнамурти Дж. Свобода от известного / Джидду Кришнамурти; [пер. с англ.; коммент. А. М. Дубянского]. – К : София, 1991. – 88 с.
7. Менон Р.Р. Звуки индийской музыки. Путь к раге / Рагхава Р. Менон; [пер. с англ.]. – М. : Музыка, 1982. – 80 с.
8. О системе интегрального образования Индии и опыте работы одной из передовых индийских школ // Педагогика Культуры: научно-просветительский педагогический журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogika-cultura.ru/3-4-2005-g/522-peredovykh-indijskikh-shkol-3>

Січко І. О.

Кандидат пед. наук, доцент
кафедри теорії та методики початкової освіти
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського

Круглова Н.С.

Магістрант
Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ І ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті окреслено особливості інноваційних методів і технологій в початковій школі, обґрунтовано необхідність впровадження методів і технологій на уроках природознавства як засіб розвитку творчого потенціалу учнів початкової школи. Розглянуто ефективність впровадження інноваційного навчання на уроках природознавства.

Ключові слова: учні, початкова школа, інноваційні методи і технології, природознавство.

Постановка проблеми. Соціальне замовлення не тільки України, а й світового співтовариства вимагає перш за все людей, здатних самовдосконалюватися. Це знайшло відображення у доповіді ЮНЕСКО «Освіта: прихований скарб», де проголошено: «... Людина має навчитися: пізнавати, тобто оволодівати інструментарієм, необхідним для розуміння того, що відбувається у світі; діяти таким чином, щоб робити потрібні зміни у середовищі свого мешкання; жити в суспільстві, беручи участь у всіх видах людської діяльності» [2, с. 31].

З прийняттям нової парадигми освіти та поширенням педагогічних досліджень, об'єктом яких є оновлені форми навчання, педагогічних методів та технологій інноваційного характеру, розвитком науки управління в цілому, значно актуалізується проблема впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес початкової школи.

Навчання з використанням інноваційних технологій якісно перевищує класичну освіту. Воно інтегрує процеси, які не можна об'єднувати в межах класичної освіти: навчання, працевлаштування, планування кар'єри, безперервна освіта.

Аналіз досліджень і публікацій учених показав, що основним проблемам освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці присвячено низку праць науковців: І. Боба, Л. Ващенко, Л. Даниленко, П. Дроб'язка, О. Дусавицького, Дж. Мейерса, А. Підласого, С. Подмазіна та ін.

Учені переконливо доводять, що прискорення темпу життя, великий потік знань, що впливає на сучасну людину, потребує від неї вміння швидко знаходити не-

обхідне рішення, використовуючи для цього пошукові методи, користуючись великою кількістю різноманітних джерел інформації. У зв'язку з цим, серед традиційних форм та методик навчання, у педагогічній практиці все частіше використовуються інноваційні.

Складність розв'язання проблеми поглиблюється вкоріненою в системі шкільної освіти суперечністю між традиційним розумінням навчально-виховного процесу як інтегративної основи навчання школярів і створенням належних умов для її успішної реалізації. Отже, сучасна початкова школа потребує удосконалення змісту, використання нових форм та методів навчання. Ці завдання можна вирішити, впроваджуючи інноваційні технології навчання та використовуючи новітні методи навчання.

Мета статті полягає у розкритті проблеми впровадження інноваційних технологій і методів навчання учнів початкової школи у процесі вивчення природознавства.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна технологія – це обґрунтована система педагогічних засобів, форм і методів їх етапність, націленість на вирішення конкретних навчально-виховних завдань [1].

Докорінна зміна освітньої мети переорієнтовує процес навчання на особистість дитини, його гуманізацію, загально розвивальний характер. Особистісно-зорієнтоване навчання передбачає організацію навчання на засадах глибокої поваги до особистості вихованця, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії.

Питання про використання інноваційних методів навчання в психолого-педагогічній літературі посідають важливе місце, тому що вони відкривають для дітей можливості співпраці, довірливих стосунків, пізнання довкілля.

Методи інноваційного навчання передбачають багатосторонню комунікацію. Комунікаційний зв'язок виникає не тільки між вчителем та учнями, але й між самими учнями. Взаємодія між учнями базується на принципі кооперативності. Колективна (кооперативна) форма навчальної діяльності учнів – це форма організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою.

Інноваційні методи потребують багато часу для підготовки. Тому рекомендується починати з поступового використання цих методів. Необхідно звикнути до них і отримати певний досвід їх використання. Спочатку слід використовувати прості інноваційні методи: роботу в парах, малих групах, мозковий шторм тощо.

Ефективність впровадження інноваційного навчання на уроках природознавства зростає за умови, що вчитель правильно і доцільно підбирає методи інноваційного навчання, керуючись анатомо-фізіологічними, психологічними та особистісними рисами учнів, а також планує урок з урахуванням індивідуальних особливостей кожного з учнів, таких як темперамент, розвиток мислення та мовлення, пам'яті, уваги, уяви.

Якість уроків залежить не тільки від оптимального вибору методів, але й від ефективного використання засобів наочності: натуральних, образотворчих, аудіовізуальних, моделей. Це зумовлено специфікою змісту природознавства та віковими особливостями пізнавальних процесів у молодших школярів.

Інноваційне навчання в цьому контексті передбачає урізноманітнення більше методів навчання на уроці, підвищує рівень знань учнів з природознавства, створює в їхній свідомості чіткі уявлення, формує вміння узагальнювати свої знання в

поняттях та навички «спілкування» з довіллям, допомагає дітям осмислити закономірні зв'язки між явищами, розвиває комунікативну компетентність, формує практичні уміння і навички.

Організація інноваційного навчання передбачає моделювання життєвих та виробничих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, створення атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером колективу.

У шкільній практиці використовуються різні форми та методи інноваційного навчання. Досліджуючи питання впровадження інноваційних методів навчання в початковій школі ми опиралися на поділ методів на дві великі групи: групові та фронтальні.

Взагалі в основі уроків в початковій школі лежить ігрова форма навчання. Інноваційне навчання дає змогу проводити уроки-ігри, уроки-подорожі, уроки-конференції, що стимулює дітей до навчання. Урок з використанням інноваційних методів зацікавлює дітей, розвиває та виховує прагнення до знань, до вивчення даного предмета.

Використання інноваційних методів навчання на уроках природознавства відповідає особистісно-орієнтованому навчанню. Інноваційне навчання підвищує рівень знань учнів, формує вміння та навички, розвиває комунікативну компетентність, надає можливості спілкування в колективі.

Впровадження інноваційних форм та методів у практику на уроках природознавства у початкових класах потрібно починати з простих («Мозковий штурм», «Коло ідей») та поступово переходити до більш складних («Діалог», «Метод моделювання ситуації» та ін.)

Ретельна підготовка вчителя до уроку, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів робить урок з природознавства з використанням інтерактивних методів навчання цікавим та ефективним.

Інноваційні методи у поєднанні з класичними методами навчання утворюють ідеальну основу для вивчення природознавства в початковій школі. Використання інноваційних методів навчання в початковій школі має значний вплив на особистість молодшого школяра, допомагає формуванню активності, самостійності, творчості, здатності адаптуватися до змін в оточуючому середовищі. Різноманітність методів інноваційного навчання дозволяє вчителю доцільно підібрати методи саме для конкретної теми, а також вибрати методи відповідно до рівня знань учнів класу.

Переваги інноваційних методів навчання полягають у тому, що за один і той же проміжок часу можна виконати більший обсяг роботи; досягається висока результативність у засвоєнні матеріалу і формуванні вмінь. Розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль); формуються мотиви навчання, гуманні стосунки між дітьми; формуються вміння співпрацювати.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Впровадження системи інноваційного навчання приносить користь: конкретному учню – усвідомлення включення в спільну роботу, комунікативні навички у готовність до роботи у групах на інших уроках, розвиток рефлексії, становлення суб'єктивної позиції в навчанні; навчальній групі – розвиток навичок спілкування і взаємодії у малій групі, формування

ціннісно-орієнтованої єдності групи, прийняття моральних норм і правил спільної діяльності; класу – оцінювання процесу і результату спільної діяльності, підвищення пізнавальної активності класу, розвиток аналізу й самоаналізу у процесі групової роботи; у траєкторії зв'язку «клас-учитель» – нестандартний підхід до організації навчального процесу, підвищення пізнавальної активності класу, багатомірне опанування навчального матеріалу, формування готовності до особистісної взаємодії.

Використання інноваційних методів навчання на уроках природознавства в початковій школі допомагає досягнути триєдиної мети навчання: навчальної, розвивальної та виховної. При використанні інноваційних методів навчання на уроках природознавства рівень знань учнів якісно та кількісно поліпшується.

Усвідомлення того, що вчитель є організатором освітнього процесу, мета якого – пробудити і підтримати прагнення дітей до пізнання, спонукає педагогічний колектив шукати шляхи підвищення інтересу учнів до навчання, урізноманітнюючи його зміст, форми та прийоми через використання інновацій.

Література:

1. Даниленко Л.І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі // Управління освітою. 2001. – № 3. – С. 18-24
2. Інтерактивні методи навчання у підготовці спеціалістів для банківської системи України: зб. Наук. Праць. – Суми – Харків, 2001. – 250 с.

I.A Sichko, N.S Kruhlova

INTRODUCTION OF INNOVATIVE METHODS AND TECHNOLOGIES IN NATURAL SCIENCE LESSONS AS A MEANS OF CREATIVE POTENTIAL PRIMARY SCHOOL PUPILS

The article marked features innovative methods and technologies in primary school, the necessity of introducing methods and technology in the classroom as a means of natural science development of creative potential of primary school pupils. Examined the effectiveness of the implementation of innovative learning lessons of natural history.

Keywords: pupils, primary school, innovative methods and technologies, natural.

CHANGING PATTERNS OF TEACHING DUE TO THE INTERNET

Keywords: computer technologies, Web applications, information culture

The generation of the information society is steadily connected with the realization of the fundamental role of information in the development of any society, exploration in a wide social cultural context of such phenomena as information resources, new information technologies. It has become clear that the use of computer technologies gives better results of the learning. In many respects, the researchers relate such effect to the fact that the Internet makes the process of teaching more oriented toward a student. This tendency implies a greater consideration of individual features of each student who now has an opportunity to express his/her ideas and ask questions in the course of a lecture, which is a difficult task in a real classroom situation.

The opportunity of independent choice of the speed of a teaching course by a trainee is also important. Moreover, the student can spend for a certain level or stage of teaching as much time as it is necessary to master the material. Web applications enable teachers to conduct teaching in such a manner and with such technologies, which for the contemporary generation of students present an integral part of their life style.

Modern students absorb more information through visual images, than the older generation, as the modern world is richer in visual stimuli to a considerable extent due to computers and telecommunications [3].

Therefore, the method of using Internet-applications in education including potential multimedia of WWW, and computer and telecommunication technologies in many respects depends upon the shift of the education process attention toward a student.

A direct result of this consists in the changed role of a teacher, which is not eliminated in highly automated Internet applications of the considered type, but passes from the unique source of information and pedagogical effects to the function of a guide in the sea of information given by the Network, and of a designer of situations oriented toward the educational process. The changed pattern of a student's behavior is also connected with this circumstance. Giving up the reproductive pattern and introducing the creative pedagogy implies an emphasis on the development of independent student's activities and his/her critical thinking and skills in solving real problems of education and. The development of such abilities and skills in the web environment gives the teachers a reason to consider WWW not just a delivery method for information materials and methodical support, but also a cognitive tool intensifying the abilities of the human mind.

The usage of the Web as a means of cognitive development involves the student in learning which implies an intellectual partnership between the person and the computer to get an access to information and its interpretation, as well as organization of the process of learning on one's own. The growing degree of learners' intellectual autonomy entails an increase of learning motivation and self-reliance. Collaborative activities The advantages

provided by the Internet in organization of cooperation are predestined by the very nature of the Network.

As it is known, the World Wide Web (WWW) was formed as an environment specifically designed for collaborative work on information by teams of researchers territorially remote from each other. The further development of Internet technologies has given an opportunity for the joint use and editing of information materials, schedules, audio and video-sequences.

The educational significance of the given pattern allows the student not only to be involved in the single context of teaching, but also creates opportunities for interaction with others and with the teacher [2].

This approach frees the learners from the necessity to conduct sessions of teaching simultaneously with the teaching center, i.e., it provides flexibility in teaching for the students located in different time zones. The group of learners can interact irrespective of the educational establishment's schedules. The group projects on teaching allow greater attention to individual features of the students and their special spheres of interests.

Providing access to resources in the mode of real time, the WWW contributes to the development of the team work abilities. For instance, case studies, brainstorming and so on. Besides the use of e-mail plays an important role as a medium which regenerates the information culture, thus contributing to the development of communication and writing skills. Students begin to improve their language and grammar.

Now is being formed a particular information culture of the society which bases itself on a large-scale engaging to the most modern information means, to new information communicational technologies (ICT). In the information society era the professional activities of a specialist of any field has an information component hence demands from them a development of personal information culture. However, there are professions in which the professional activities is of prime importance. To such professions belongs a pedagogical one. An educator has constantly to look for, transform and convey information. Each of the mentioned procedural stages demands a high professional level from a teacher.

Information culture as the basis of educator's professionalism contains such components as: abilities to work with electronically presented information means; knowledge and skills of efficient use of methods of information search and accumulation in modern information blocks; skills of information presentation on the Internet; possession of organization and arranging skills for classes and extracurricular activities with information communication technologies use; skill of individual students' work organization with the help of Internet technologies; possession of ICT usage skills for research purposes [1].

The results our research showed that the usage of the Internet promotes the development of students' evaluative attitude to information and their interest to information activities. Observations in a pedagogical higher educational establishments of the three pedagogical conditions (studying of the discipline 'Fundamentals of information culture of a teacher', computer oriented disciplines course studying and organization creative information activities) promote the development of future teacher's information culture.

Literature

1. Curry, A., & Moore, C. (2003). Assessing information culture: An exploratory model. *International Journal of Information Management*, 23(2), 91-110.

2. Meskill, C 1996. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 5: 179–201. Quinn CN 1994 / C. Meskill // *Interactive multimedia in University Education: Designing for change in teaching and learning*. pp. 45–57, Elsevier Science B.V., Amsterdam; Quinn, CN 1997.
3. Mitchell Alice. *The use of computer and video games for learning*. Learning and Skills Development Agency / Alice Mitchell, Carol Savill-Smith, 2004. – 83 p.

Моисеева Елена Валерьевна,
магистр педагогики, старший преподаватель
Кокшетауского государственного университета
им.Ш.Уалиханова

Заяц Татьяна Валерьевна
магистр педагогических наук, старший преподаватель
Кокшетауского государственного университета
им. Ш.Уалиханова

ПРИНЦИПЫ КОНСТРУКТИВИЗМА В ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Ключевые слова: конструктивизм, профессиональное развитие.

Key words: constructivism, professional development

Ключевыми принципами в организации образовательного процесса на западе являются принципы философии конструктивизма, а последние десятилетия принципы конструктивизма становятся популярными и на постсоветском пространстве. Поскольку сама философия конструктивизма применительно к процессу образования находится на стадии становления, существуют некоторые разногласия между сторонниками этой философии. Однако, взгляды основоположников конструктивизма Дж. Дьюи, Ж.Пиаже, Л. Выготского имеют общую основу. Все сторонники философии конструктивизма считают, что процесс движения к знаниям более ценен, чем знания сами по себе. Согласно конструктивистам, знание «конструируется» в процессе социального взаимодействия и именно социальное взаимодействие мотивирует учащихся к процессу приобретения знаний и стимулирует их интерес.

Принципы конструктивизма особенно актуальны в наше время поскольку они не только способствуют развитию целого ряда социальных, коммуникативных, исследовательских умений, но и полностью соответствуют идеи гуманизации образования. Гуманизация образования предполагает развитие субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса, личностный рост каждого субъекта, ориентацию на развитие общечеловеческих ценностей и оптимизацию взаимодействия личности и социума. Идеи гуманизма и приоритета личности в образовании являются центральными в философии конструктивизма.

Основой конструктивизма в образовании являются следующие принципы:

- в центре процесса образования должен быть сам учащийся;
- роль учителя заключается в том, чтобы направлять исследовательскую работу учащихся;
- образовательный процесс должен быть направлен на развитие исследовательских умений и критического мышления.

Идеи конструктивизма применимы на всех уровнях образования, в том числе и в послевузовском образовании и курсах профессионального развития учителей. Учителя английского языка уже уверенно используют технологии, в основе которых

лежат принципы конструктивизма, это использование парной работы и работы в малой группе, проектная работа, задания на развитие критического мышления, задания типа *jig-saw puzzles* (принципа «пилы»).

Тем не менее, программы и курсы по профессиональному развитию учителей английского языка в основном остаются в традиционном формате лекций и практических занятий, да и сама программа профессионального развития учителей определяется государственными институтами и учреждениями и сам учитель не является автором своего профессионального развития.

Для реализации программы гуманизации образования мы считаем необходимым дать учителям возможность самим определять траекторию профессионального развития и пути реализации избранной траектории. Задача институтов профессионального развития состоит в предоставлении учителям возможности приобрести научно-исследовательские умения, а также предоставлении материалов для непрерывного профессионального развития.

Одним из важных шагов по реализации учителями возможности определения траектории непрерывного профессионального развития является составление плана профессионального развития, или «плана действий». Целями семинара по составлению плана являются:

- рефлексия о проделанной работе по профессиональному развитию;
- конструирование образа профессионала в избранной сфере деятельности, то есть высоко-квалифицированного учителя английского языка;
- определение направлений профессионального совершенствования и пути реализации этих направлений;
- составление плана действий по профессиональному развитию на ближайший год (три года, пять лет и т.д.)

На первой стадии работы учителя анализируют свой профессиональный путь и профессиональные достижения (окончание вуза, прохождение педагогических практик, стажировок, открытые уроки, участие в курсах повышения квалификации, повышение категории и т.д.). Учителя представляют свой профессиональный путь в виде диаграммы и обсуждают главные этапы в парах или малых группах. Следующим этапом работы является конструирование образа профессионала, высоко-квалифицированного учителя английского языка. Участники составляют список пяти самых важных, на их взгляд, качеств высоко-квалифицированного учителя английского языка.

Далее, учителя оценивают себя по десятибалльной шкале (1- качество/умение отсутствует полностью, 10 — качество/умение соответствует «идеалу»). Затем, участники в малых группах обсуждают идеи о том, как можно развить те качества, которые они определили как наиболее актуальные для профессионала. Например, для развития собственной иноязычной компетенции можно определить следующие способы: чтение художественной и профессиональной литературы, просмотр фильмов на английском языке, общение с носителями языка, участие в вебинарах и т. д., для совершенствования методов преподавания и изучения новых технологий можно участвовать в очных и онлайн курсах, конференциях, семинарах и вебинарах, работе местных и региональных профессиональных ассоциаций, обмен опытом через взаимопосещение и т.д. Учителя выбирают наиболее актуальные на их взгляд способы повышения своих профессиональных компетенций.

Таблица 1.

Профессиональные компетенции.

№	Профессиональные качества/ умения/компетенции	Моя оценка	Что я могу сделать?
1	Иноязычная коммуникативная компетентция/знание языка	8	чтение художественной и профессиональной литературы; просмотр фильмов на английском языке;общение с носителями языка
2	Использование различных методов, новых технологий	6	.....
3	.....	...	.....
4	.....	...	.....
5	.....	...	.....

Для наглядности можно предложить участникам семинара представить свои идеи в виде таблицы:

На заключительном этапе семинара участники составляют план профессионального развития на ближайший год (три года, пять лет). План профессионального развития должен быть реалистичным и поэтому, на наш взгляд, лучше ограничиться несколькими пунктами. Так, например, можно предложить участникам выбрать пять конкретных шагов на ближайший год.

Мы стремились составить семинар руководствуясь принципами конструктивизма в образовании: учителя конструируют собственное понимание профессионального развития через взаимодействие и обмен мнений друг с другом, а затем создают собственную траекторию профессионального роста и составляют план действий по его реализации. На наш взгляд, возможность выбора пути профессионального развития самим учителем реализует потребность самостоятельного социального функционирования в обществе, способствует осознанию значимости собственного выбора, а в конечном итоге, ведет к его личностному росту и раскрытию творческого потенциала.

Литература

1. J.C.Richards, Ch.Lockhart. Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge University Press, 2001
2. Чошанов М.А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. – 2000. – № 4. – С. 56-62.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. Давыдова В. В.. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
4. Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней. – М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2012. – 485 с.

Чорна М.М.

викладач кафедри
іноземних мов і країнознавства
Інститут Туризму
ДВНЗ Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОЇ ТЕМАТИКИ У СПЕЦКУРСІ «ЗЕЛЕНИЙ ТУРИЗМ НА ПРИКАРПАТТІ ІЗ КУЛЬТУРОЗНАВЧИМИ АСПЕКТАМИ»

Анотація: *Стаття висвітлює значення різноманіття тематики спецкурсу «Зелений туризм на Прикарпатті із культурознавчими аспектами», введеного у підготовку майбутніх менеджерів туризму для формування у них загальнокультурної компетентності.*

Ключові слова: загальнокультурна компетентність, зелений туризм, культурознавчі аспекти.

Для формування загальнокультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму було введено в систему професійної підготовки спецкурс «Зелений туризм на Прикарпатті із культурознавчими аспектами» як узагальнювальну, коригувальну ланку. Уведення такої форми підготовки органічно входить у сучасну систему підготовки фахівців. Навчання у спецкурсі закладено в модель експериментального навчання й тому керується загальними, раніше описаними принципами.

Робота у спецкурсі спрямована на формування загальнокультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму в процесі професійної підготовки. Застосування даного спецкурсу стало складовою системи педагогічних умов формування готовності студентів-менеджерів до реалізації туристських заходів у зеленому туризмі, розвиток якого в Україні є одним з пріоритетних напрямів туристичної галузі.

Спецкурс як ланка технологічної системи експериментального навчання базується на принципі міждисциплінарного підходу, який реалізується в міжпредметних зв'язках з дисциплінами гуманітарного, професійного циклів та педпрактикою. Зв'язок дисципліни «Зелений туризм на Прикарпатті із культурознавчими аспектами» з іншими навчальними дисциплінами професійно-орієнтованої підготовки: організація активного туризму, організація обслуговування в готелях і туркомплексах; організація транспортних подорожей та перевезень, організація туристичної діяльності, організація екскурсійної діяльності, анімація в туризмі, спеціалізований туризм, туристична картографія, туристичне краєзнавство, туристичне країнознавство та географія туризму, діловий етикет і культура спілкування, діловодство та документознавство, іноземні мови, стандартизація та сертифікація туристичних послуг.

Основна мета спецкурсу – розглянути теоретико-методологічні та практичні аспекти формування, функціонування й розвитку зеленого туризму як цілісної системи урбокомпенсаційного природокористування; розкрити особливості управління

персоналом, менеджменту та маркетингу зеленого туризму із культурознавчими аспектами на Прикарпатті.

Опанування змісту спецкурсу відбувається на тлі розв'язання актуальних професійних, суспільних ситуацій, що підвищує інтерес до обраної професії й спонукає до вияву творчих підходів для їх аналізу та реалізації.

Особливістю спецкурсу є включення до змісту навчального матеріалу завдань високого рівня складності, які потребували здійснення проектно-дослідницької діяльності (пояснення й прогнозування явищ, висунення гіпотез до їх перевірки); завдань, спрямованих на розвиток спеціальних здібностей та якостей студентів, як-от: способи взаємодії в мікрогрупах та з різними людьми, цілевизначення, сумлінність, пошук нових форм досвіду, толерантність у комунікативних ситуаціях, професійна креативність, ціннісне ставлення до професійних знань та умінь; широке використання знань із споріднених предметів, що забезпечило всебічне вивчення матеріалу, оволодіння методами наукового пізнання. Під час роботи розглядаються питання теоретичного характеру, реалізуються навчально-тренувальні завдання, здійснюються творчі пошуки, запроваджуються елементи експериментально-дослідницької діяльності. Усі теми спецкурсу передбачають опрацювання теоретичного і практичного аспектів проблеми.

У вступі до спецкурсу проведено дискусію про важливість розвитку зеленого туризму в Україні й можливості для цього на Прикарпатті. Під час першої проблемної лекції за темою «Зелений туризм: історія та сучасний стан» висвітлюються такі питання: основні поняття, суть і особливості ринку туристичних послуг у сільській місцевості; історія розвитку зеленого туризму; обґрунтування історичних етапів розвитку зеленого туризму на теренах України; зелений туризм у сучасному туристичному бізнесі.

Робота студентів з теми «Державна політика та державне регулювання в сфері зеленого туризму» спрямована на удосконалення регулятивної функції загальнокультурної компетентності, оскільки передбачає опанування такими напрямками професійної діяльності: програмно-правові основи розвитку зеленого туризму; принципи державної політики в сфері зеленого туризму; огляд міжнародних нормативно-правових і програмних документів із туризму; характеристика нормативно-правових й програмових документів загальнодержавного рівня: Конституції України, Закону України «Про туризм» інші нормативно-правові акти. Під час дискусії та практичного заняття студентам подано рекомендації щодо удосконалення особистісної техніки ведення суперечки, оговорено ситуації, в яких бажано і в яких не треба вдаватися до прямої тактики мовленнєвого впливу, розкрито справжню сутність метафраз з підтекстовим змістом (Сподіваюсь, я вам не заважаю! Колись побачимось! тощо); розіграно ситуації з перетворенням їх з конфліктогенних на нейтральні та синтонні (конструктивні, позитивні, дружні); проаналізовано діалогові ситуації за літературними творами; самооцінено себе за результатами тестування («Чи вмієте ви сперечатися?», «Чи вмієте ви слухати опонента?»).

Під час опрацювання теми «Управління персоналом гостинної садиби в Прикарпатському регіоні», що передбачає такий зміст роботи: організація праці менеджера і власника, персонал гостинної садиби Прикарпаття; забезпечення умов безпечного відпочинку гостей (туристів); стандарти якості у сфері зеленого туризму: термінологія в зеленому туризмі, передумови для відкриття бізнесу в сфері зеленого туризму,

стандарти оснащення житла, оформлення садиби і літніх будиночків, оформлення садиби для різних цільових груп, правила утримання садиби і приміщень, – студенти презентують за допомогою інформаційних комп’ютерних технологій моделі оформлення літніх будиночків і садиби для різних цільових груп; колективно розробляють екологічний паспорт сільської садиби.

Важливу роль у спецкурсі відіграє тема «Загальнокультурна компетентність майбутнього менеджера зеленого туризму», під час якої розглянуто такі питання: складові і показники загальної культури менеджерів туризму; принципи формування комунікативної культури професійного спілкування менеджерів зеленого туризму; полілог культур як умова готовності до міжкультурного спілкування у сфері туристської діяльності; полікультурна комунікативна компетенція як результат взаємодії соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій; мовленнєва поведінка, мовленнєві ситуації, національний менталітет в системі взаємодії між менеджером зеленого туризму і клієнтами.

Практичне заняття з теми передбачає виконання таких завдань: визначення наголосу в професійних термінах, добір синонімів (різними мовами) до слів побутової лексики мешканців гірської місцевості, лексико-стилістична та лексико-граматична корекція професійних виразів; добір синонімічних приказок і прислів’їв до слів, що позначають стан людини; рольові ігри для розвитку вміння використовувати невербальні засоби комунікації; вправи на вироблення уміння обирати з кількох можливих варіантів стилістично найдоречніші і найвиразніші (виконували в парах). Завдання студенти виконують на основі поданих рекомендацій щодо використання невербальної знакової системи у діалоговому спілкуванні. Самостійно студенти готують виступи-рекомендації на такі важливі для організації туристичного бізнесу теми: Як навчитися встановлювати контакти з людьми?, Як привернути і утримати увагу слухачів?, У чому полягає приязна поведінка співрозмовника?, Чи можна дійти згоди шляхом компромісу?

У виступах студенти використовують приказки, прислів’я, афоризми, приклади з літературних джерел як факти, що підтверджували їхню думку.

Тема спецкурсу «Використання сучасних комунікативних та інформаційно-інноваційних технологій організації зеленого туризму на Прикарпатті» безпосередньо пов’язана з формуванням кумулятивно-трансляційної культури. Основні питання теми: Сучасне інформаційне забезпечення сфери зеленого туризму. Інструменти використання сучасних інформаційно-інноваційних технологій у туристській діяльності. Розробка комплексних інтегрованих консалтингових систем для сфери зеленого туризму на Прикарпатті. Застосування сучасних комунікативних технологій у розвитку зеленого туризму в Прикарпатському регіоні.

Під час самостійної роботи студенти добирають літературу з теми, використовуючи пошукові інтернет-сервери, а відтак засвідчують вміння розробляти рекламні буклети, шукати інші способи поширення знань та інформації про сільський зелений туризм; готують статті для преси, проводять пробні інтерв’ю для радіо та телебачення, виготовляють презентації для поширення в Інтернеті, беруть участь у рольових іграх «консультація телефоном».

Тему «Культурознавчі особливості Прикарпаття та їх врахування у професійній діяльності менеджера з туризму» опрацьовують за такими напрямками: Етноанімація як частина етнічної чи етнографічної екскурсії (туру). Розробка культурної програми для туристів, які подорожують на Прикарпатті. Програми музеїв народної

архітектури та побуту Прикарпаття. Проведення виставок, ярмарок, конференцій на Прикарпатті. Свята, фестивалі національної культури, що відбуваються у Прикарпатському регіоні. Готуючи творчі проекти, студенти розробляють карти-схеми розвитку сільського туризму в регіоні; складають маршрути екскурсій для туристів різних вікових категорій; визначають культурні та дозвілєві об'єкти Прикарпаття.

Спецкурс завершує заняття з теми «Перспективи розвитку туризму на Прикарпатті», що висвітлює такі проблеми: Рекреаційні ресурси Прикарпаття. Основні види туризму на Прикарпатті. Гуцульщина – перлина туризму на Прикарпатті. Проблеми збереження туристичного потенціалу Прикарпаття. Перспективні напрями розвитку туризму на Прикарпатті. Під час якого було проведено підсумкове узагальнювальне обговорення “Що дало мені вивчення спецкурсу”.

Під час проблемних лекцій студенти дискутують, використовуючи отримані знання з інших дисциплін, щодо правового поля сільського туризму, «тіньової» роботи більшості садиб; про можливості розвитку зеленого туризму в інших регіонах країни; недостатній інтерес з боку професійних туроператорів; відсутність організаційних, психологічних та інших навичок сільського населення, що приймають туристів; про якість соціальних передумов розвитку зеленого туризму, таких як: відповідна освіта сільських жителів, культура і манера їх поведінки, організації прийому та проживання туристів, визначають основні фактори організації та розвитку бізнесу у сфері сільського зеленого туризму.

Після обговорення та опрацювання основних питань спецкурсу студенти розробляють творчі проекти, в яких наводять пропозиції та рекомендації щодо саморозвитку і самоосвіти сільських жителів (господарів сільських будинків) у сфері сільського зеленого туризму.

Під час роботи в спецкурсі використовують різні форми роботи: індивідуальні, парні, групові, колективні, що спонукає студентів урахувати думку кожного, працювати над особистісною технікою з формулювання запитань та відповідей; оскільки від цього залежить успіх виконання завдання. Студенти набувають досвіду соціальної та професійної комунікативної поведінки.

Важливим напрямом роботи під час опанування майбутніми фахівцями змістом спецкурсу є організація їхньої самостійної роботи, мета якої полягає у розвитку внутрішньої та зовнішньої самоорганізації в роботі.

Література:

1. Бейдик О.О. Рекреаційно-туристські ресурси України: Методологія та методи аналізу, термінологія, районування: Монографія /О.О.Бейдик.– К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2001. – 395 с. Т. 17.
2. Загальнодержавна програма формування національної екологічної мережі України на 2000–2015 роки. Затверджена Законом України від 21.09.2000.
3. Карпенко С.Г. Інформаційні системи і технології / С.Г. Карпенко, В.В. Попов. – К.: МАУП, 2004 р.
4. Рутинський М.Й. Зелений туризм / М.Й. Рутинський, Ю.В. Зінько. – К.: Знання, 2008. – 271 с.
5. www.nto.org.ua – Державна туристична адміністрація України, ДП «Національна туристична організація».

Нечаєва Л. В.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри музично-інструментальної підготовки
Інститута мистецтва

Південноукраїнського національного педагогічного
університету імені К.Д.Ушинського

Баханастюк Л.І.

студентка V курсу Інститута мистецтва

ТРАДИЦІЙНА ТА ІННОВАЦІЙНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: СУПЕРЕЧНІСТЬ ЧИ ВЗАЄМОДІЯ?

У статті розкривається зміст традиційної та інноваційної освіти, здійснюється порівняльний аналіз цих освітніх систем та окреслюються сучасні вимоги до організації навчального процесу на засадах інноваційних технологій.

Ключові слова: традиційна та інноваційна освіта, інноваційні технології навчання.

В статье раскрывается содержание традиционного и инновационного образования, осуществляется сравнительный анализ этих образовательных систем и определяются современные требования к организации учебного процесса на основе инновационных технологий.

Ключевые слова: традиционное и инновационное образование, инновационные технологии обучения.

The article reveals the content of traditional and innovative education, provides the comparative analysis of these educational systems and define the modern requirements for the organization of educational process on the basis of innovative technologies.

Keywords: traditional and innovative education, innovative learning technologies.

Головною метою української освіти у ХХІ столітті є всебічний розвиток людської особистості. Демократичне спрямування навчання має дати людині можливість підготуватися до існування в швидкоплинно змінюваних умовах соціокультурного життя і професійної діяльності.

Розвиток українського суспільства на сучасному етапі вимагає формування покоління людей, які мислять і діють по-інноваційному. Звідси – значна увага до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей: засвоєння знань, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, розвитку інформаційних і соціальних навичок. Освіта як підсистема суспільства має швидко реагувати на зміни, які відбуваються в ньому, що потребує відкритості системи освіти до цих змін, відповідної перебудови змісту освіти, постійного перегляду й адаптування нормативної бази в освіті, розроблення й упровадження в педагогічній процес нових принципів, методів і форм навчання та виховання.

Інноваційність освіти виявляється як у своєчасному сприйманні нових ідей, тенденцій розвитку суспільства загалом і науки зокрема, так і у використанні інтелектуально-творчого потенціалу науковців, викладачів, методистів, вчителів.

Так у науці з'явилися поняття «традиційне навчання» та «інноваційне навчання» й, відповідно, традиційна та інноваційна освіта. Самі терміни «інноваційне» та «традиційне навчання», а також ідея їх альтернативності були запропоновані групою вчених у доповіді Римському клубу в 1978 році. Ця доповідь привернула увагу світової наукової спільноти до факту неадекватності принципів і методів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості та розвитку її пізнавальних можливостей. Доповідь викликала значний резонанс в освітньому середовищі, що стало поштовхом до розробки і впровадження в педагогічний процес навчальних закладів інноваційних дидактичних технологій [2].

Традиційна освіта пов'язана з її нормами і стандартами. Саме досягнення норм і стандартів є основним завданням традиційного навчання, котре покликане сформувати у суб'єктів навчання певну базу знань, умінь і навичок, без якої становлення спеціаліста як особистості проблематичне. Тому традиційне навчання не є чимось непотрібним у навчальних закладах будь-якого типу. Традиційна освіта орієнтується на знання, уміння й навички суб'єкта навчання, котрі виражають певний рівень засвоєння навчального предмета. Традиційне навчання як система характеризується певною замкнутістю, консервативністю й часто «не встигає» за швидкозмінним розвитком суспільства. Саме тому в науці виникла інша стратегія навчання – інноваційне навчання.

Поняття «інновація» має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Таким чином, інноваційні педагогічні технології як процес – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» (І.Дичківська). У значенні продукту діяльності визначимо інновацію як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засоби.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О.Арламов, М.Бургін, В.Журавльов, Н.Юсуфбекова, А.Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Зокрема, В.Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти. Та чи інша інновація в навчанні у будь-яких закладах освіти повинна мати інноваційний потенціал – здатність забезпечити протягом тривалого часу корисний результат від нововведення.

Інноваційне навчання загалом орієнтоване на розвиток особистості, на формування її готовності до реального життя та його швидких змін, зокрема й у вигляді різних криз, до критичного аналізу навколишнього світу й себе в ньому, до творчого мислення, до постійного оволодіння новими видами діяльності й спілкування. Інноваційне навчання має передувати змінам системи норм освіти, яка характеризується певною консервативністю, «обережністю» до введення новацій в загальних масшта-

бах. Нормативна система в освіті змінюється за принципом «не нашкодь», тоді як інноваційне навчання більш сміливо впроваджує нове, невідоме, не прийняте ще загалом. Інноваційне навчання може виходити за межі тих навчальних програм, котрі відображають зміст традиційної освіти.

Як зазначає науковець В.Татенко, традиційне навчання, з огляду на його відносно «обережність», «замкнутість», «консерватизм», відпрацьовує й «шліфує» систему навчання у вигляді досконалих структур, які й мають забезпечити виконання стандартів освіти. Досконалість таких навчальних структур полягає в досягненні вимог-стандартів. Вона виявляється в стійкості, упорядкованості, врівноваженості, прогнозованості і забезпечує виконання системою навчання певних функцій, насамперед – досягнення стандартів освіти. У такій системі навчання учень набуває властивостей аналітика, сумлінного виконавця. Однак з часом, досконалість такої системи навчання перетворюється у свою протилежність, а саме: формує в учнів стереотипи мислення, алгоритми дій (виконання визначеної системи операцій), що призводять до розв'язування навчальної проблемної ситуації на основі стереотипів дій, обмежує формування в учнів бачення світу в його нескінченно-можливому різноманітті, тобто зумовлює «не відчуття» світу як нескінченно-можливої реальності, не дає змогу особистості розкривати нові аспекти власних сутнісних сил, розвивати і реалізувати власні інтуїції (я хочу, можу, розв'язу, знайду, розберуся, вивчу, оволодію тощо) [5].

Однією із рис традиційного навчання є вирішення навчальних ситуацій у навчальному смислово-семантичному просторі існування учня, коли для досягнення цієї мети залучаються зазвичай вміння, здобуті під час навчання. Навчальні ситуації формуються так, що учень, вирішуючи їх, не має можливостей і спонукань для ширшого застосування свого досвіду, для використання знань і вмінь, отриманих і набутих самостійно, за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, на основі життєвого досвіду. Такі навчальні ситуації ми називаємо ідеалізованими, тобто суттєво відірваними від життя. В свою чергу інноваційність навчання, зокрема завдань самостійної роботи, передбачає розв'язування навчальних проблем більш широкого плану, коли потрібні і знання різних навчальних дисциплін, і бібліотека, і інтернет, і консультація, і допомога інших. Саме такі навчальні проблеми формують в учня наполегливість, організаційні здібності, вміння спілкуватися, які самі по собі безпосередньо з навчанням певного предмета нібито і не пов'язані.

Розвиток особистості у традиційній схемі (технології) навчання здійснюється переважно за рахунок розгляду та засвоєння нового навчального матеріалу, однак подання його здійснюється знову-таки традиційними методами, формами, засобами. Досить умовно, як визначає вітчизняний вчений В.Кушнір, традиційну технологію навчання (вирішення проблемної навчальної ситуації) можна зобразити так:

1. Подається новий теоретичний матеріал у вигляді традиційного уроку, основними перевагами якого є: подання інформації в добре структурованому вигляді; методика подання інформації досить досконала, відпрацьована роками, ґрунтується на основних принципах навчання й виховання, що дає змогу учням відносно легко засвоювати різні види інформації, що створює широку теоретичну базу для учнів.

2. Теоретичні знання забезпечують вирішення певних завдань, котрі доповнюються формуванням умінь використовувати їх у розв'язанні практичних завдань-проблем. Зазвичай відповідні види навчальної діяльності учнів досить чітко

окреслені, наприклад аналіз навчального завдання; пошук способу його вирішення та вирішення за знайденим чи створеним суб'єктом навчання способом.

3. Самостійна робота учнів доповнює теоретичні знання та практичні навички й, по суті, не спонукає суб'єкта навчання до нових видів діяльності.

4. Написання рефератів, створення учбових проєктів дещо стимулює до творчих пошуків, а отже, і нових видів діяльності, однак знову-таки за традиційною схемою: визначення теми реферату чи то учбового проєкту, створення плану до них, чітке виконання за планом, отримання результатів. У такій схемі важко врахувати потенційні індивідуальні здібності учня навіть під час вирішення індивідуальних завдань, але загальна схема навчання єдина, форми та методи навчання завжди одні й ті самі [4].

Традиційні технології навчання здебільшого орієнтовані на відповідальність суб'єктів викладання й учіння «перед схемою навчання», системою її вимог і мотивацій. Адже вони можуть «заховатися» за схему навчання, а власні активні «нестандартні дії», котрі виводили б за схему навчання, не здійснювати.

На думку вітчизняного вченого В.Радул, традиційно-консервативне навчання забезпечує активність, самовизначення, самореалізацію й відповідальність (головні характеристики розвитку особистості) учня у межах створеної й досконалої в статичному розумінні системи навчання, що не дає можливості відчутти учневі реальне життя суспільства. Сміслово-семантичний простір, що створює для учня традиційно-консервативна система навчання, дає змогу формувати тільки окремі якості його особистості й не забезпечує належної свободи для її розвитку загалом, мало спонукає учасників педагогічного процесу до відповідальності за власні ініціативи, котрі виходили б за межі традиційної схеми навчання, не створюються проблемні ситуації, котрі потребують здійснення вчинку. А без здатності до вчинку індивід не може стати особистістю для більш повного і всебічного самовизначення й самореалізації. Обмеженість і замкнутість такого смислово-семантичного простору зумовлюють розвиток власної активності суб'єкта навчання тільки у межах цього простору, що обмежує і знижує його творчу діяльність, не дає йому можливості отримувати «побічні результати» у вирішенні проблемної ситуації, які, згідно з думкою В.Радул, є цінністю творчої навчальної діяльності [6].

Отже, традиційне навчання мало спонукає учасників педагогічного процесу до відповідальності за власні ініціативи, котрі виходили б за межі традиційної схеми навчання. Загалом для суб'єкта викладання чи учіння в традиційній схемі не створюються проблемні ситуації, котрі потребують здійснення вчинку. А без здатності до вчинку індивід не може стати особистістю, адже однією з головних ознак особистості є здатність до вчинку як напруженої і особисто відповідальної дії.

Однією зі стратегій інноваційного навчання є намагання якомога більш глибоко й широко розкривати й залучати сутнісні сили кожної людини, мобілізувати її задатки, здібності, обдарованість. Досконала схема навчання у своїй «статичній досконалості» не дає змоги повною мірою розкривати ці сили, тобто затримує розвиток учня як особистості. Така досконалість (структура технологій навчання) обмежує в кількісному і якісному розумінні види навчальної діяльності суб'єкта навчання, методи, способи й форми вирішення проблемних ситуацій; творчість суб'єкта навчання можлива тільки в досить вузьких межах і здебільшого спрямована на засвоєння знань, формування умінь і навичок на основі теоретичного матеріалу, що запропоно-

вана вчителем за відомою типовою схемою. Навчальні завдання у традиційній схемі навчання переважно передбачають їх вирішення на основі тільки тих знань, котрі отримує учень у процесі вивчення певного предмета. По суті, нескінченно-можлива реальність, якою є особистість суб'єкта навчання, поміщається у певну технологію-структуру навчання зі скінченною кількістю видів діяльності, моделей-технологій навчання, однакових за якістю. У цьому полягає чи не головна обмеженість традиційного навчання.

Система навчання, що побудована на інноваційних засадах, – синергетична система, тобто передбачає порушення стійкості структур навчального процесу з метою виникнення його нових дисипативних (більш відкритих для нововведень) структур. Так, розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій привів до їх проникнення (як активаторів) у педагогічний процес, що кардинально його змінило, викликало порушення традиційних структур і створення нових дисипативних структур навчання з використанням можливостей інформаційно-комп'ютерних технологій.

Науковець С.Гончаренко наголошує, що інноваційні нововведення в процес навчання потребують від вчителя додаткових зусиль, додаткових затрат енергії й часу, постійного власного навчання, освоєння сучасних методів, способів і форм навчання й виховання, що певною мірою гальмує процес нововведень в освіті. Вчителям і викладачам потрібно усвідомити й прийняти те, що:

1) інноваційні нововведення є не окремими діями й відповідно подіями, ізольованими одна від одної, а системним процесом;

2) інноваційні нововведення постійно потребують від вчителів, викладачів і науковців вироблення нових стратегій навчання й виховання та розроблення на їхній основі нових технологій, методик, методів, способів, форм навчання й виховання;

3) інноваційні нововведення передбачають розвиток у навчальному процесі нових форм спілкування між суб'єктами навчання, вчителями, з одного боку, й учнями, з іншого, нові форми співпраці між ними;

4) інноваційне навчання потребує пошуку нових методів і форм проблемного навчання (евристичного навчання), оцінювання та контролю навчальної діяльності суб'єктів учіння;

5) інноваційне навчання як поняття, що було введено в освіті на противагу традиційному навчанню, стає фундаментом у формуванні сучасної людини, сучасної особистості учня, багато в чому визначає розвиток усєї освіти загалом, і тому інноваційність як поняття все більше перетворюється в дидактичний принцип освіти [2].

Важливим у методиці інноваційного навчання є використання інформаційно-комп'ютерних технологій, інтерактивних методів навчання, зокрема методу проєктів, пошуково-дослідницьких форм навчання. Сучасні інформаційні технології сприяють засвоєнню знань на основі моделі навчальної комунікації «учитель – комп'ютер – учень», «викладач – комп'ютер – студент), що є дидактичним засобом організації навчального процесу, підтверджує необхідність вивчення будь-яких дисциплін за допомогою методів алгоритмізації навчальних дій та інтеграції каналів передавання інформації, порядку навчальних дій на основі наочно-ілюстративної системи знань засобами технології мультимедіа. Інноваційний метод проєктів дає змогу учасникам освітнього процесу самостійно проєктувати власні дії для розв'язування певної проблеми та самостійно чи колективно їх здійснювати. В результаті впровадження ме-

тому проєктів підвищується мотивація навчально-пізнавальної діяльності; збагачується емоційна сфера; відбувається систематизація та інтеграція знань; виховується толерантність у перебігу дискусій, обговорення різних інтерпретацій, версій; розвивається поліфонічність «бачення» неоднозначних явищ дійсності; формуються комунікативні навички, досвід діалогового спілкування, вміння працювати у команді в умовах співробітництва і взаємодопомоги, глибше усвідомлюється результат – власний і колективний. Впровадження мультимедійних засобів у навчально-виховний процес сприяє не тільки розвитку самостійності, творчих здібностей особистості, а й дозволяє змінити саму технологію надання освітніх послуг, зробити цей процес більш наочним і цікавим, забезпечує інтенсифікацію діяльності вчителя і учня, викладача і студента, сприяє здійсненню диференціації та індивідуалізації навчання [1].

Отже, інноваційність навчання пояснює й обґрунтовує сучасні вимоги до освіти загалом, до створення нової нормативної бази в освіті, її нових стандартів, розвитку учасників освітнього процесу, регулює цільову, змістову, діяльнiсну й результативну сторону навчання, слугує основою обґрунтування й створення нових теорій, технологій, методів і форм навчання. Традиційна класична система освіти є непохитною, але в сучасних умовах може трансформуватися в нову стійку існуючу форму отримання освіти, засновану на принципах взаємодії, взаємозбагачення, синтезу та інтеграції.

Література

1. Бондар В.І. Дидактика: підручник для студ. вищ. пед. навч. закл. /В.І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Гончаренко С.У. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес /С.У. Гончаренко, Г. Кушнір //Шлях освіти. – 2008. – №4 (50). С.2 – 10.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології /І.М.Дичківська. – К.: Академ-видав, 2004. – 352 с.
4. Кушнір В.А. Методологічні особливості наукових поглядів на розвиток особистості вчителя /В.А. Кушнір //Соціальна психологія. – 2009. – №2 (34). – С. 13 – 31.
5. Татенко В.А. Психологія в суб`ективном измерении / В.А. Татенко. К.: Просвіта, 1996. – 403 с.
6. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя: [монографія] /В.В.Радул. – К.: Вища школа, 1997. – 269 с.

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Ключові слова: безперервна освіта, система, післядипломна педагогічна освіта, підвищення кваліфікації

Прагнення України стати демократичною, правовою, соціальною державою, поступова інтеграція її в європейське та світове освітнє співтовариство обумовлюють необхідність нової освітньої стратегії.

XXI століття ставить перед освітою нові вимоги, а саме:

- швидке зростання обсягу інформації, яку слід вивчати;
- необхідність забезпечення рівного доступу до якісної освіти;
- потреба в індивідуальному розвитку та розкритті творчого потенціалу кожної особистості;
- створення умов для безперервного навчання дорослих;
- підвищення вимог до якісної освіти;
- покращення якості управління освітою.

Усе це вимагає від України приєднатися до нової європейської освітньої філософії – освіти упродовж життя, а післядипломна освіта виступає як із найактивніших систем, тому що саме підготовлені: освічені, культурні, соціально-активні особистості здатні сприяти розвитку країни.

Вагомий внесок у розвиток теорії та формування сучасної системи післядипломної педагогічної освіти є дослідження В. Олійника, Л. Даниленко, Н. Коломінського, М. Красовицького, В. Маслова та інших.

Дослідженням безперервності педагогічної освіти займаються В. Бондар, В. Луговий, О. Мороз, В. Онушкін, П. Худомський. Дослідження проблеми створення інноваційної моделі підвищення кваліфікації присвячені праці учених: Г. Ільїна, Н. Клокар, В. Олійника, В. Семиченко.

Принцип «освіта упродовж життя» набуває з кожним роком все більш актуального розгляду, тому сучасна система післядипломної освіти педагогічних кадрів має ґрунтуватися на принципах неперервності та професійності.

Значущість освіти дорослих у сучасному світі зумовлена постійно зростаючими вимогами до професійної компетентності фахівців, які зробили освіту дорослих умовою їх конкурентоспроможності і дали можливість розширити сферу самореалізації людини, та процесом старіння населення.

Пріоритетним завданням освіти дорослих, як зазначається в матеріалах ЮНЕСКО, – допомогти людині адаптуватися в сучасному суспільстві, яке динамічно змінюється; зберегти і розвинути свої духовні та життєві сили; розвинути і реалізувати свій потенціал.

Сучасні досягнення науки, нові суспільні відносини, інформаційні технології, старіння знань, все зумовлює впровадження нових підходів до функціонування

післядипломної педагогічної освіти: саме ті хто працюють здатні швидко реагувати на вимоги суспільства, шляхом вдосконалення свого професіоналізму.

На думку Т. Сорочан сучасна система післядипломної педагогічної освіти виконує наступні завдання:

- забезпечує неперервний професійний розвиток педагогічних працівників;
- здійснює науково-методичний супровід інновацій, сприяє розвитку системи загальної середньої освіти;
- досліджує та запроваджує андрагогічні засади післядипломної педагогічної освіти [4,12].

Сучасна післядипломна педагогічна освіта повинна сприяти більш повному задоволенню запитів суспільства, особистісних потреб педагогів і тому необхідно враховувати наступність курсів підвищення кваліфікації з іншими формами професійного розвитку та постійно поновлювати зміст та форми організації, створити умови щоб повною мірою реалізувати міжкурсовий період для професійного зростання.

В Україні, як в інших розвинених державах, післядипломна освіта є однією з провідних галузей розвитку суспільства перед якою стоїть завдання не тільки підготувати фахівця, а й надати необхідні умови для його освіти протягом життя.

Л. Покроева виділяє основні напрями розвитку системи безперервної освіти педагогів:

- якість навчання: модернізація змісту навчання через розроблення програм освітньої діяльності курсів на основі державного замовлення та потреб освітян, забезпечення достатності інформаційних ресурсів, доцільно обраних форм і методів навчально-пізнавальної діяльності;
- отримання результатів: необхідність відстеження поточних та аналіз кінцевих результатів;
- самоосвіта та саморозвиток професійної компетентності [3,57].

Всі ці напрями в повній мірі відповідають динамічним змінам, які відбуваються у суспільстві, і дають змогу педагогу спиратися на вже отримані раніше професійні знання та опановувати новітні технології, отримувати надсучасну інформацію, що дасть змогу розширити свій професійний профіль, підвищити фахову кваліфікацію фахівців та сприяє мобільності працівників на ринку праці.

Система післядипломної педагогічної освіти повинна створити нову інноваційну модель, яка б задовольнила потреби педагогічних працівників різних спеціальностей і категорій, в основі якої знаходяться принцип освіти протягом життя: безперервний процес навчання педагога упродовж усього професійного життя.

На думку Олійник В. В. складовими моделі освіти повинні бути:

- провідна роль самоосвіти;
- урахування психофізіологічних особливостей дорослого, його професійного статусу;
- опора на власний досвід і досвід колег;
- індивідуалізація навчання;
- практична зорієнтованість здобутих знань;
- наступність, системність і безперервність;
- актуалізація знань [2,9].

Таким чином, впровадження таких напрямів роботи у систему підвищення кваліфікації дасть змогу активізувати перехід до створення системи безперервного фахового вдосконалення вчителів.

Післядипломна освіта – це освіта дорослих, навчання та розвиток фахівців, приведення їх до професійного рівня кваліфікації у відповідність до світових стандартів, вимог часу.

В.В. Олійник зазначав, що вітчизняна післядипломна освіта набуває ознак відкритої динамічної системи, для якої характерними є прагнення до інтеграції у міжнародний освітній простір і вихід на європейський ринок освітніх послуг [1,6].

Однією з основних тенденцій процесу модернізації у Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти є: перехід від дидактично-методичної спрямованості до зростання професійної компетентності, педагогічної майстерності та розвитку особистості педагога.

Для максимального задоволення професійних та соціальних запитів педагогів були розроблені багатоваріантні програми підвищення кваліфікації вчителів за різними формами навчання: денної, очно-дистанційної, дистанційної, експрес-курси.

Зміст програм включає філософські, соціологічні, історичні, психологічні та педагогічні знання; продуктом діяльності викладачів та педагогів є інноваційні розробки, випускні творчі роботи які сприяють професійному вдосконаленню, запроваджуються додаткові короткочасні спецкурси тематичні семінари, тренінги.

Для можливості неперервного підвищення свого професійного рівня у між курсовому періоді педагоги залучаються до участі: у міжнародних, всеукраїнських, обласний науково-практичних семінарах, тематичних круглих столах. Авторських майстерень, є авторами інформаційно-методичних збірників, навчально-методичних посібників

Щоб наблизитися до європейських стандартів післядипломна педагогічна освіта повинна реалізувати наступні завдання:

- забезпечити різноманітність шляхів і способів підвищення кваліфікації з метою розширення ринку освітніх послуг;
- збільшити кількість дистанційних курсів, які дають можливість слухачам самостійно укладати індивідуальні освітні програми для задоволення професійних потреб;
- посилити практичне спрямування навчального матеріалу, стимулювати обмін досвіду слухачів між собою та заохочувати педагогів посилювати власні здобутки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Олійник В. Післядипломна педагогічна освіта : місія і стратегія розвитку / В. Олійник // Освіта України – 2010. – 23 квіт.(№30). – С.6
2. Олійник В. В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні: стагнація чи розвиток? // Освіта України. – 2007. – №56.- С. 8-9
3. Л. Покроєва Умови активізації переходу до створення системи безперервної післядипломної педагогічної освіти // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – №2 – С. 56-57
4. Сорочан Т. М. Модель професійного розвитку педагогічних працівників ЗНЗ у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня / Т.М.Сорочан // Шлях освіти. – 2008. – №2(48). – С.11-15

Бибисара Арзымбетова

старший преподаватель

кафедры «Естественных и точных наук»

РИП и ПКРНО имени К.Убайдуллаева

Саламат Даулетниязов

преподаватель кафедры «Общей физики»

Нукусского Государственного педагогического института

имени Ажинияза

Саламат Отепов

старший преподаватель кафедры

«Естественных и точных наук»

РИП и ПКРНО

имени К.Убайдуллаева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО – КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

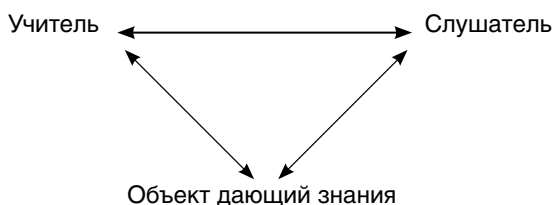
В данной статье рассматривается актуальность использования информационно-коммуникационных технологий в преподавании физики в общеобразовательной школе. В частности, проведение занятий при помощи электронных учебников, виртуальной лаборатории, анимации.

XXI век ознаменовался вступлением человечества в эпоху высоких технологий. Изменения, происходящие в жизни общества, требуют от подрастающего поколения быть всегда информированными о последних достижениях в этой области.

В свою очередь, эти процессы находят своё отражение и в сфере образования. В Постановлении кабинета Министров Республики Узбекистан от 6 июня 2002 года «О дальнейшей компьютеризации и применении информационно-коммуникационных технологий» за №200 говорится о дальнейшем развитии компьютерной грамотности педагогических кадров и специалистов.

Как отметил Президент нашей страны И. Каримов: «Чтобы наши дети могли получить достойное образование, в первую очередь, сам учитель должен обладать таковыми»⁽¹⁾. Чтобы воплотить в жизнь вышеназванные требования, необходима организация учебного процесса на основе информационно-коммуникационных технологий, где отношения субъектов: учитель – программный компьютер- слушатель, были бы взаимодополняющими⁽²⁾.

Концептуальную модель этих отношений можно изобразить следующей схемой:



В процесс обучения учитель при помощи компьютера даёт возможность слушателю усвоить информацию. В учебном процессе, организованном на основе информационно-коммуникационных технологий отношения субъектов учитель и слушатель осуществляются в интерактивной форме. Ниже приводим обязанности субъектов учитель-слушатель.

Основные обязанности учителя:

–в организации учебного процесса необходимо учитывать потребности слушателей в использовании компьютерных технологий;

– в процессе занятия необходимо использовать готовые электронные учебники и основные информационные ресурсы обучения;

–необходимы знания работы с информацией, умение анализировать поступившую информацию, решение проблем и выдвижение гипотез, обобщение, выявление законов;

– умение применять полученные знания;

–обладать навыками творческого и самостоятельного мышления, созидания новаторских идей.

Основные обязанности слушателя:

–освоение навыков работы с компьютером

–умение взаимодействовать с компьютерной техникой и учителем как с субъектом, дающим знания.

–поиск необходимой информации и использование её в практических целях

–решение проблем, встречающихся в жизни, в учебном процессе, при помощи знаний, полученных в течение обучения.

–умение использовать интернет

Учитель руководит учебным процессом, поэтому при подготовке к занятию ему необходимо учесть объем материала, его структуру, актуальность, цель и задачи, а также индивидуальность и духовные потребности своих слушателей. Информационные технологии – это обобщающее понятие, включающее в себя и подбор, и хранение, и переработку информации, её презентацию, и разнообразные методы её подачи. Одной из результативных форм подачи материала в процессе обучения является виртуальные лекции. При помощи этого вида педагогической технологии обеспечивается последовательное изложение материала.

В первую очередь готовятся предварительные рекомендации, учитывающие потребности слушателей. А также, если слушатели испытывают определенные трудности при усвоении материала, ведется индивидуальная работа, в процессе которого готовится совместная программа действий. Большую роль в укреплении полученных знаний играет и самообразование.

При помощи информационно-коммуникационных технологий слушатели имеют возможность быть в курсе последних новостей, происходящих не только в стране, но и в мире; общаться с коллегами из разных частей света, обсуждать проблемы, связанные с профессиональной деятельностью. Имеют возможность совместного поиска наиболее оптимальных методик и приемов, делиться своими разработками и научно-исследовательскими изысканиями.

Широко используют информационно-коммуникационные технологии и в проведении лабораторных и практических занятий. Это требует пересмотра и выявления новых форм организации учебного процесса.

В качестве наглядного материала доступно и просто применение электронных учебников, анимационные, виртуальные лаборатории, презентации. Разнообразные электронные средства используем и при работы со слушателями, прибывающими на курсы повышения квалификации. Для практического овладения навыками данного вида работы, тематическим планом предусмотрено 12 часов, которые включают в себя:

- виртуальные формы лабораторных работ;
- обеспечение последовательности выполнения работы;
- умение пользоваться лабораторными средствами.

Если говорить конкретно о моделировании каких-либо физических процессов, то возможности компьютерных технологий обширны, к примеру, возможность повторения проделанного опыта, анализ последовательностью данного процесса и разбор частичных эпизодов.

Наиболее актуален и выпуск электронных учебников по физике для 6-9 классов общеобразовательной школы. Примечательны и предусмотренные программы в системе Образования и программой компании «Физикон» готовые модели лабораторных работ, анализа, презентации лекций, анимационных материалов и т. д., упрощающие работу учителя при правильном использовании.

Подводя итоги всему сказанному, хотелось бы подчеркнуть, что использование современных информационно-коммуникационных технологий играет важную роль в учебном процессе, и обязанность каждого учителя-овладение и применение новых информационных технологий в своей работе для дальнейшего эффекта и результативности.

Литература

1. Постановление Кабинета Министров РУз. «О дальнейшей компьютеризации и применении информационно-коммуникационных технологий» от 6 июня 2002 года.
2. Безручко В.Т. Компьютерный практикум по курсу «Информатика»: Учебное пособие. 3-изд., перераб. и доп. М.:ИД «Форум»: Инфра-М, 2009.



Горпініч Т. І.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов з медичною термінологією
Тернопільського державного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: навчання англійської мови, особистість педагога, засоби навчання англійської мови.

Англійська, як і будь-яка інша мова, є динамічною системою, яка постійно розвивається і змінюється разом із її носіями, їх соціальним, політичним, економічним, культурним життям. Синхронно із змінами у суспільному з'являються нові вимоги до парадигми освітнього процесу загалом та системи викладання іноземної мови, зокрема, – зазнають змін підходи, методи, прийоми, засоби навчання, шляхи підвищення мотивації до навчання тощо. Експерт Американського університету в Каїрі Д. Бораїє зазначає, що попри суттєві відмінності у викладанні англійської мови у різних країнах, можна виділити певні тенденції, які відображають пріоритети сучасної людини та роль англійської мови у її житті.

Глобалізаційні процеси та інтегрованість економічного і політичного життя вимагають від сучасного фахівця будь-якої галузі володіння англійською мовою як засобом задоволення власних професійних та пізнавальних потреб. У зв'язку з цим впродовж останніх років суттєво змінилися цілі навчання англійської мови. Так, на сучасному етапі перед вчителями постає необхідність підготовки учнів, а потім і студентів як компетентних білінгвів-користувачів рідної та англійської мови, а не максимального наближення їх до носіїв англійської мови [4]. Це означає, що головний акцент здійснюється на навчанні англійської мови як засобу спілкування. Окрім цього, володіння англійською мовою не розглядається як самоціль, а як інструмент, за допомогою якого студент отримує інформацію у різних галузях науки (математиці, економіці, біології). На тлі цих змін предметно-мовне *інтегроване* навчання (content

and language integrate learning – CLIL) стає новим сучасним підходом, за яким викладач використовує міждисциплінарні навчальні курси, при яких студенти одночасно опановують і англійську мову, і певну навчальну дисципліну [1].

У контексті навчання англійської мови на сучасному етапі по-іншому розглядається й особистість учня і студента. Більшої ваги набуває зорієнтованість на його індивідуальність, особистісні психологічні характеристики (*student-centered learning*). Окрім цього, засвоєння англійської мови відбувається дедалі в більш ранньому віці. Наприклад, у 2011 році англійська мова увійшла в програму молодшої школи у Саудівській Аравії, Японії та В'єтнамі, а в Об'єднаних Арабських Еміратах вивчення англійської мови включене у програму дошкільної освіти [1]. Це допомагає задовольнити ще одну вимогу часу – необхідність синхронного розвитку мислення учня і його мовленнєвих навичок та вмій. Дедалі частіше це реалізується не лише у класній кімнаті, а й в ході позакласної роботи. Одним із прогресивних прийомів, які слугують для розвитку стратегічного мислення учня і студента при вивченні англійської мови, є ігрифікація (*gamification*), яка дозволяє зробити засвоєння англійської мови більш цікавим для молодого покоління.

Окрім цього, зазнають змін і засоби навчання англійської мови. Через інформатизацію суспільства, стрімкий розвиток цифрових засобів та інтернет-технологій суттєво змінився доступ до навчальної інформації. Електронні носії, які поступово витісняють друковані видання, надають учневі чи студенту автономію у навчанні, оскільки тепер без допомоги викладача він має можливість опрацьовувати автентичну літературу, чути носіїв мови та самому вільно висловлювати свої думки англійською мовою в усній та письмовій формі через мережу Інтернет.

Попри традиційне бажання знівелювати вплив рідної мови при навчанні англійської, останнім часом у практиці викладання англійської мови, окрім автентичної літератури, дедалі частіше використовуються переклади з рідної мови на англійську, зросла роль вправ, для виконання яких необхідне звернення до рідної мови. Крім цього, при відборі матеріалів для аудіювання викладачі частіше використовують аудіотексти, які демонструють все розмаїття варіантів та діалектів англійської мови [1]. Попри суперечливість цього питання, багато вчителів англійської мови на сьогодні ознайомлюють учнів та студентів з різними варіантами англійської мови, що, на думку деяких практикуючих педагогів, робить сприйняття на слух більш «гнучким» [3].

Впродовж останніх десятиліть суттєво зросла роль культури людини, що вивчає англійську мову, у порівнянні з англомовною культурою. Сьогодні менше уваги приділяється культурі носіїв англійської мови, більший акцент робиться на національній культурі учнів. Свідченням цього є велика кількість автентичних підручників з англійської мови, адаптованих для використання у певній країні [2].

Наступною тенденцією, на думку Д. Борайє, є зміна поглядів на особистість педагога. Відбувається переосмислення детермінантів формування компетентності викладача англійської мови. Сьогодні рівень його фахової підготовки визначається професіоналізмом, комунікативною компетентністю, особистісними якостями, соціально-культурним досвідом, а не тим, є він носієм мови чи ні. Окрім розуміння потреб учнів та вимог часу, на сучасному етапі перед викладачем постає необхідність у безперервному професійному розвитку, постійному поповненні власного багажу знань, навичок та вмій.

Ми не ставили за мету дати оцінку зазначених тенденцій з точки зору їх впливу на успішність вивчення англійської мови. Низка науковців розглядає деякі із цих змін як негативні. Наприклад, психологами доведено, що інформація, отримана в ході читання друкованого джерела утримується довше і в більшому обсязі, ніж при читанні з електронного носія. Безперечно, нзапропонований огляд тенденцій у навчанні англійської мови не є вичерпним. Він лише відображає головні напрямки розвитку парадигми мовної освіти у світі.

Література

1. Boraie D. 8 Current Trends in Teaching and Learning EFL/ESL [Електронний ресурс] / D. Boraie. – Режим доступу: <http://blog.tesol.org/8-current-trends-in-teaching-and-learning-eflesl/>
2. Evans V. Upstream for Bulgaria for the 8th Grade Part Three Level B1 / V. Evans, J. Dooley. – Berkshire, UK: Express Publishing, 2009. – 166 p.
3. Showman M. T. Flipped: A Teacher's Reflection [Електронний ресурс] / M. T. Showman. – Режим доступу: <http://www.matthewtshowman.com/#!/blogger-feed/c197i>
4. Ur P. English as a Lingua Franca [Електронний ресурс] / P. Ur. – Режим доступу: http://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/Coll09-complete-program.pdf

Ишугина Е.Е.

Аспирант

кафедры теории и практики начального образования

Государственного высшего учебного заведения

«Донбасский государственный педагогический университет»

РОЛЬ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНО-ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: интерактивно-дистанционное обучение, тест, лингводидактическое тестирование, иноязычная грамматическая компетентность.

Keywords: interactive and distance learning, test, linguodidactic testing, foreign language grammatical competence.

Стремительное развитие инновационных технологий во всех сферах жизни общества обусловило их широкое внедрение и в образование на всех его уровнях. Информационные технологии прочно заняли одно из важнейших мест в учебно-воспитательном процессе вузов. Вопросам диагностики и оценки знаний средствами новейших информационных технологий посвящены исследования многих отечественных и зарубежных ученых (И. Булах, П. Клайн, Ю. Нехаенко, М. Пак, А. Симонина, П. Ухань, В. Хубулашвили, В. Циделко, Н. Яремчук и др.), однако теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики контроля знаний и умений студентов по различным дисциплинам в условиях стационарного, смешанного и дистанционного обучения и сегодня являются весьма актуальными. Для интерактивно-дистанционного обучения средства и методы диагностики знаний приобретают исключительное значение, поскольку имеют определенные особенности применения.

Термин «лингводидактический тест» был введен В. Коккотой, который понимает под ним «подготовленный в соответствии с обусловленными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительную апробацию с целью установления его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой и/или речевой (коммуникативной) компетенции» [2, 8]. Основываясь на классификации тестов В. Аванесова [1], рассмотрим систему тестирования при изучении курса «Практическая грамматика английского языка» студентами факультета подготовки учителей начальных классов в режиме интерактивно-дистанционного обучения.

Тесты являются обязательной составляющей на каждом этапе дидактического процесса. Сложно переоценить роль пропедевтического или вводного тестирования, которое обеспечивает преподавателя информацией относительно исходного (начального) уровня успеваемости студентов, а также дает возможность в дальнейшем проанализировать динамику и эффективность процесса обучения и собственного труда. В начале учебного года студенты 1–5 курсов факультета подготовки учителей начальных классов выполняют тесты, аналогичные тем, которые разработаны Кембриджским университетом для подтверждения международных стандартов владения языком (Key English Test (KET), Preliminary English Test (PET), First Certificate in English (FCE)).

Тестирование включает в себя задания открытой и закрытой формы для проверки уровня владения четырьмя видами речевой деятельности, является бланковым по способу предъявления и проводится с использованием аудиотехники. Применение аутентичных материалов стандартизированного теста – текстов, аудио, бланков – позволяет говорить об использовании аутентично стандартизированного тестирования в системе контроля уровня иноязычной грамматической компетентности студентов.

Текущий контроль в режиме интерактивно-дистанционного обучения необходим для диагностирования хода учебного процесса, выявление его динамики, сопоставления достигнутых на отдельных этапах результатов с другими. Объектом текущего контроля во время обучения студентов грамматике английского языка является адекватность и достоверность представлений и понятий о значении, форме и употреблении конкретных грамматических категорий, а также уровень формирования грамматических действий и операций, который можно проверить с помощью контрольных упражнений и тестовых заданий.

На этапах ознакомления и закрепления нестандартизированные, разработанные преподавателем, тестовые задания являются частью занятия, поэтому использование компьютерных тестов будет неуместным и неудобным. В этом случае обучающая функция тестирования превалирует над контрольной, ведь задания направлены в большей степени на развитие грамматических умений и навыков студентов, чем на их контроль.

Интерактивно-дистанционная модель обучения предусматривает значительное количество самостоятельной работы будущих учителей, в том числе и представленной в виде тестирования. На наш взгляд, система управления обучением MOODLE идеально подходит для этих целей благодаря автоматизированной тестовой системе, которая позволяет преподавателю формировать банки тестовых заданий и строить из них тесты. Тестовые задания могут быть различными и разносторонними, их выполнение требует от студентов и знания грамматического материала и возможности проявления креативности, поскольку студенты вовлекаются в активную когнитивную деятельность по осмыслению и закреплению учебного материала, применения знаний в ходе решения задач.

В основе тематического контроля лежит не простая проверка усвоенных элементов, а понимание системы, которая их объединяет. Значительную роль при этом играют синтетические, комплексные задачи, которые состоят из вопросов об отдельных понятиях темы, направленных на выявление информационных связей между ними. Поэтому, по нашему мнению, тематический контроль целесообразно организовывать, используя устные, письменные и практические методы проверки, которые требуют основательного самостоятельного изложения материала или решения практических задач высокого уровня сложности.

Таким образом, лингводидактическое тестирование, хоть и не решает всех вопросов формирования иноязычной грамматической компетентности студентов, все же является неотъемлемой частью процесса обучения будущих учителей начальной школы грамматике английского языка в интерактивно-дистанционном режиме.

1. Аванесов В. С. Теория и методика педагогических измерений : [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://testolog.narod.ru/> (Дата обращения: 20.05.2015).
2. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование. М.: Высшая школа, 1989. – 123 с.

O. Khmyzova

PhD, associate professor
 Petro Mohyla Black Sea State University,
 Mykolaiv, Ukraine

BUSINESS ENGLISH FOR TOMORROW'S BUSINESS LEADERS

Abstract. *Modern competitive environment presents difficult challenges for leaders in many organizations. Business English course is a unique leadership and professional development opportunity aiming to provide future economists not only with knowledge of foreign language, but also with an in-depth understanding of an increasingly complex market leadership as well as the social and environmental complications across a constantly changing world. The purpose of this paper is to describe methods of teaching Business English for tomorrow's business leaders in transforming Ukrainian education area. The author concludes with discussion on practices of using case study.*

Keywords: leadership, case study, Business English.

The rapid changes in technology, political and social areas have necessitated the evolvement of effective leadership. Tomorrow's business leaders need the competencies to deal with global competition, industry convergence, new technologies, developing customer needs, the quick commoditization of products and services, companies' widening of their activities across international borders. Consequently, leadership progress has become an increasing priority for Ukrainian government, business and even nonprofit institutions.

Business English course is a unique leadership and professional development opportunity aiming to provide future economists not only with knowledge of a foreign language, but also with an in-depth understanding of an increasingly complex market leadership as well as the social and environmental challenges across a constantly changing competitive world. It is constructed to help students in dealings with the complex interdisciplinary issues that will influence their future, as well as the future of their companies.

Researchers and theorists have developed a number of leadership phenomenon interpretations. More specifically, leadership is: the leading role of an individual or social group due to more efficient outcomes (S. Filonovich, 2003) [1]; the ability to influence on individuals and groups directing their efforts to achieve the goals of the organization (M. Mescon, M. Albert, F. Khedouri, 1988) [2]; the process of the individual's support and influence on other people, aimed at achieving the objectives (O.Vikhanskiy, A. Naumov, 2006) [3]; the ability of a certain community leaders to determine their future and to support the necessary changes (P. Senge, 1999)[4].

The definition above does not mean leadership in the organization of a particular type. It is about the interaction or interdependence among people in any activity. It is also important to note that managerial interactions "leader – follower" is not necessarily the same hierarchical entity "supervisor – subordinate" (O.Vikhanskiy, A. Naumov (2006) [3]).

Hence, when summarizing the findings from different studies it can be concluded that the essence of leadership may be considered as a position (selected position of a person

or social group that is defined in more effective outcomes), and as a process (involvement of followers in solving problems that are meaningful to the leader) (S. Filonovich, 2003) [1].

Based on the ideas of J.Kotter (1999) and N.Tichy (2002) [5; 6], it can be argued that leadership involves leaders stimulating followers to achieve goals as driven by shared values, motivation, and collaborative satisfaction, so by satisfying the higher order needs of the leading, such as their aspirations and expectations.

Equally, W. Bennis (2003) [7] conceptualized effective leaders provide followers with an inspiration and vision and give them an identity through integrity, dedication, openness, and creativity.

However, critical to the success of any leadership development process is the ability to encourage followers to reflect on learning experiences in order to promote the transfer of knowledge and skills to work contexts. Thus, leaders must be able to develop the talents of others. N. Tichy (2002) [6] calls this a “Teachable Point of View”. A leader who has a teachable point of view is not only aware of own ideas and values; he or she is also capable of communicating those values and ideas to others, and improve employees’ unique traits.

Future economists need to consider companies as complete systems and understand how individual actions influence them. Using interactive methods of teaching (training, consultation, business games, discussion, brainstorming, conference, and workshop) helps to encourage tomorrow’s leaders to think further than their own ambition and to understand how the actions of an individual impact on the whole.

Simultaneously, academicians have a duty to inspire future responsible leaders who can guide organizations for long-term sustainable success. Teaching Business English must work with real business cases, emphasizing ethical and social considerations, incorporating the continuous assessment process.

A sustainability perspective is critical to managing relationships, bringing about change and planning for the future. By taking part in business cases and research projects, future economists improve their own understanding of having responsibilities as future leaders capable of acting as sustainable development representatives both within their companies and in society.

Researchers may create new leadership theories. We aim to challenge students by encouraging them to develop contacts in the real world through their research projects, encouraging them to apply for placement opportunities in organizations, and within classes by asking them to think through complex case studies. The idea is that by providing multiple controlled complications we will prepare them to become responsible leaders by providing as much experience as possible while inspiring them to think and act responsibly.

Today’s competitive environment presents difficult challenges for leaders in many organizations. Facing ongoing growth, we ask students to think differently about markets and to conceptualize new sources of customer value that will catalyze new businesses and revenue flows.

The case studies that accompany each unit of Business English course have been carefully selected, meaning future economists will benefit from seeing how business is done across a wide range of different industry sectors, in organizations of all sizes (both profit and nonprofit), and from all around the world.

Business English course contains a wealth of expert advice and examples from business leaders, academicians and specialists, and uses content taken from corpus of business

language as well as vocabulary from actual and virtual meetings in real organizations. This guarantees that students benefit from learning leadership and the language that reflect the reality of working in business.

References

1. Филонович С. Р. Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы / С. Р. Филонович // Российский журнал менеджмента [Текст]. – № 2. – 2003. – С. 3–24.
2. Мескон М. Основы менеджмента [Текст] / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; [пер с англ.]. — М. : Дело, 2005. — 720 с.
3. Виханский О. С. Менеджмент [Текст] / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Экономистъ, 2006. – С. 457–459.
4. Сенге Питер М. Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций [Текст] / Питер М. Сенге, Арт Клейнер, Шарлотта Робертс [и др.] ; пер.с англ. — М. : ЗАО “Олимп-Бизнес”, 2004. — 624 с.
5. Kotter, J. What leaders really do. – Boston, MA: Harvard Business School Press, 1999. – 192 p.
6. Tichy, N.M. The Cycle of Leadership: How Great Leaders Teach their Companies to Win. – New York: HarperBusiness; Reprint edition (August 10, 2004). – 464 p.
7. Bennis, W. On becoming a leader.–Jackson, TN: Perseus Publishing, 2003.–226 p.