

ZBIÓR
ARTYKUŁÓW NAUKOWYCH

PEDAGOGIKA. OSIĄGNIĘCIA
NAUKOWE, ROZWÓJ,
PROPOZYCJE NA ROK 2015

Warszawa

30.12.2015 - 03.01.2016

#2

СБОРНИК
НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ПЕДАГОГИКА. НАУЧНЫЕ
ДОСТИЖЕНИЯ,
НАРАБОТКИ, ПРЕДЛОЖЕНИЯ
ЗА 2015г.

Варшава

30.12.2015 - 03.01.2016

#2

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 artykułów naukowych.

Z 40 Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej " Pedagogika. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje na rok 2015 " (30.12.2015 - 03.01.2016) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. - 96 str.

ISBN: 978-83-65207-56-2

U.D.C. 37+082

B.B.C. 94

Komitet Organizacyjny i Kolegium redakcyjny Konferencji:

1. W. Okulicz-Kozaryn (Przewodniczący), dr. hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
2. A. Murza, (Zastępca Przewodniczącego), MBA, Ukraina;
3. А. Горохов, к.т.н., доцент, Юго-Западный государственный университет, Россия;
4. Р. Латыпов, д.т.н., профессор, Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), Россия;
5. L. Nechaeva, dr, Ukraina;
6. М. Ордынская, профессор, Южный федеральный университет, Россия;
7. В. Подобед, dr, Belarus;
8. M. Paradowski, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
9. A. Prokopiuk, dr, Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Białymstoku, Polska;
10. A. Tsimayeu, dr, associate Professor, Belarusian State Agricultural Academy, Belarus;
11. Е. Чекунова, д.п.н., профессор, Южно-Российский институт-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы, Россия.

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: 978-83-65207-56-2

"Diamond trading tour" ©

Warszawa 2015

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

SEKCJA 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Дудко Н.В. 5
АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
2. Висоцька О. Л. 8
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КЕМБРИДЖСЬКОГО КУРСУ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З КОМП'ЮТЕРНОЮ ПІДТРИМКОЮ У ВНЗ
3. Чеботарьова Г.В. 13
ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНЕРА ЯК ЛЮДИНУ З ОСОБЛИВИМИ ФОРМАМИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ
4. Борейко Л.Д., Юрнюк С.В., Сенюк Б.П., Кшановська Г.І. 15
ВИВЧЕННЯ ПИТАНЬ ПАЛІАТИВНОЇ ДОПОМОГИ НА ДОДИПЛОМНОМУ ЕТАПІ
5. Довгий О. В. 19
ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
6. Федорович З.Я. 25
ВИКОРИСТАННЯ KEYС-МЕТОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ
7. Кривенко Р.Н. 27
МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
8. Швець І.Б. 32
ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
9. Бойчук В.М. 38
СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ
10. Кубанов Р. А. 45
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: АНАЛІЗ НАУКОВОЇ ДЕФІНІЦІЇ
11. Суржук Т. Б. 47
ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗА УМОВ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ
12. Ямшинська Н.В. 52
ЗНАЧЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВУЗІ

13. Шарабидзе М.Р., Базиладзе И. Г. 55
«ПЕВУЧИЕ» ТЕКСТИЛЬНЫЕ КОМПОЗИЦИИ – РЕЗУЛЬТАТ СИНЕСТЕЗИИ И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
14. Глазунова А.В. 58
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНО-ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МАКЕТУВАННЯ ТА РОБОТА В МАТЕРІАЛІ»
15. Філіппова Л.В. 61
ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ З ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ
16. Бахмат Л. В. 64
ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
17. Чубук Р. В. 66
НАУКОВІ ПОЗИЦІЇ СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНОГО СКЛАДУ ПОНЬЯТ СОЦІАЛЬНО-ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
18. Горпініч Т. І. 72
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
19. Коржинська Т.В. 75
АНАЛІЗ ІНТЕРПРЕТАЦІЙ КЛЮЧОВИХ ПОНЬЯТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИТНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ОСВІТНИХ УСТАНОВАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА ТА УКРАЇНИ
20. Москалець О. 78
ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ УЧЕНИХ
21. Щербакова О. Л. 82
МОДЕЛЬ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ І ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ
22. Школа О.М., Гукова Г.В. 85
УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ
23. Чемоніна Л. В. 87
ІНТЕГРАТИВНО-ПРЕДМЕТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
24. Ткачук О. С. 89
ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ





Дудко Н.В.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
Сумской институт последипломного
педагогического образования,
г. Сумы. Украина

АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В исследовании рассматриваются аспекты деятельности по управлению качеством подготовки слушателей в системе повышения квалификации. Определено содержание этапов деятельности преподавателя по управлению качеством подготовки слушателей.

Ключевые слова: качество, управление качеством образовательного процесса, повышение квалификации.

Keywords: quality, quality management of educational process, improvement of professional skills.

В настоящее время обеспечение высокого качества образования должно проводиться не только в системе вузовской подготовки, но и в системе повышения квалификации, как за счет соответствующей материально-технической базы и квалифицированного преподавательского состава, так и путем компетентного управления качеством профессиональной подготовки.

Под **управлением качеством профессиональной подготовки в системе повышения квалификации** мы понимаем воздействие субъектов управления на организацию процесса повышения квалификации с целью обеспечения, поддержания, контроля, оценки, анализа и развития (улучшения) качества профессиональной подготовки слушателей курсов в соответствии со сформулированными целями. При этом система управления качеством профессиональной подготовки слушателей яв-

ляется конструктивным механизмом реализации педагогических идей, образовательных программ и эффективных технологий.

В системе управления качеством профессиональной подготовки слушателей выделяются следующие процессы: уточнение и формулировка целей с ориентацией на результат; подготовка современного ресурсного обеспечения; организация процесса повышения квалификации; оценка результатов.

Деятельность по управлению качеством подготовки слушателей в системе повышения квалификации включает два аспекта:

- 1) административное управление (общее руководство) качеством и
- 2) оперативное управление качеством (методы оперативного характера).

При этом деятельность преподавателя по управлению качеством подготовки слушателей в системе повышения квалификации носит процессный и этапный характер.

Первый этап: планирование деятельности на основе осознания сути управления качеством профессиональной подготовки слушателя; выбор соответствующих целей; создание содержания основной программы повышения квалификации с учётом современных требований к результатам прохождения курсов.

Второй этап: создание средств реализации содержания основной образовательной программы своего модуля.

Третий этап: обеспечение качества образовательного процесса; выявление возможных отклонений в системе управления качеством профессиональной подготовки слушателей посредством операции контроля.

Четвертый этап: коррекция действий; принятие решений по улучшению системы управления качеством профессиональной подготовки слушателей.

Таким образом, *алгоритм системы управления качеством профессиональной подготовки слушателей в системе повышения квалификации* составляет цепочка действий, известная как «цикл Деминга»: (а) – планирование качества —>(б) – реализация —> (в) – мониторинг —> (г) – анализ и необходимая корректировка.

Управлять качеством образования - значит осуществлять все функции управления для достижения заданных показателей как в узком, так и в широком смысле, иметь гарантированный результат.

Последовательность выполнения функции управления в данном алгоритме имеет большое значение: поэтапно сменяя друг друга, функциональные звенья образуют единый управленческий цикл. Недооценка какого-либо из функциональных элементов приводит к изменению всего процесса управления и снижению его конечных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовский Г.Л., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 359 с
2. Бурлакова И.И. Принципы управления качеством подготовки специалиста // Педагогический вестник «Актуальные вопросы обучения и воспитания в системе высшего профессионального образования» Филиала ГОУ ВПО «Московский государственный университет технологий и управления» в г.Волоколамске Московской области.- 2009.- №3. – С.26-31.

3. Заярная И.А. Учет стандартов ISO в оценке качества подготовки специалистов в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2.: Электронный ресурс: режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12899>
4. Нуждин В. Н., Кадамцева Г. Г., Пантелеев Е. Р., Тихонов А. И. Стратегия и тактика управления качеством образования: методическое пособие. – Иваново, Ивановский государственный энергетический университет. – 2003. – 246 с.
5. Федоров В.А., Колегова Е.Д. Инновационные технологии в управлении качеством образования: учебное пособие. – Екатеринбург, 2006. – 225 с.



Висоцька О. Л.
асистент кафедри іноземних мов
для гуманітарних факультетів
Львівського національного Університету
імені Івана Франка, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КЕМБРИДЖСЬКОГО КУРСУ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З КОМП'ЮТЕРНОЮ ПІДТРИМКОЮ У ВНЗ

Key words: learning a foreign language, specialized course, modern technology, computer maintenance.

Ключові слова: вивчення іноземної мови, спеціалізований курс, сучасні технології, комп'ютерний супровід.

Реформування вищої освіти у нашій країні передбачає перехід до викладання іноземних мов на новому рівні, який відповідає сучасним міжнародним вимогам та запитам практики. Вирішення цього завдання полягає в переході на викладання іноземних мов за навчальними курсами, які були створені у визнаних центрах з їхньої розробки і широко використовуються в даний час за кордоном. З огляду на це в ЛНУ імені Івана Франка у цьому навчальному році було здійснено перехід на викладання англійської мови для студентів гуманітарних та природничих спеціальностей за Кембриджським курсом з комп'ютерним супроводом. Розгляд особливостей його застосування в наявних умовах для студентів гуманітарних спеціальностей зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета дослідження: викласти особливості використання курсу вивчення англійської мови з комп'ютерним супроводом при викладанні студентам ВНЗ гуманітарного профілю; вказати можливі труднощі, що виникають при оволодінні ним, а також можливості їхнього подолання.

Оскільки фахової літератури, у котрій є огляд даної теми, практично немає – крім власних попередніх публікацій [1 – 3] – огляд літературних джерел не прово-

дився. За вихідні передумови дослідження була використана “Концепція викладання іноземних мов за професійним спрямуванням у ЛНУ імені Івана Франка (2015 р.)”. У цьому документі передбачена шкала рівнів володіння іноземною мовою відповідно до Загальноєвропейських вимог, від А 1 – найнижчий до С 2 – найвищий; що відповідають певному набору компетенцій і навичок, які може продемонструвати студент. Всі рівні викладання забезпечені необхідними навчальними матеріалами, які були люб'язно надані Агенцією «Руна» п. Наталії Дячук (м. Львів).

Курс кожного рівня складається з комплексу навчальних матеріалів:

- teacher's book – основний підручник з додатковими матеріалами для викладача;
- student's book – основний підручник для аудиторної роботи студентів;
- workbook – робочий зошит із завданнями для домашньої роботи;
- CD з аудіоматеріалами до основного підручника;
- CD з програмою комп'ютерної підтримки курсу – електронна версія workbook з розширеними можливостями (граматика, словник, аудіювання вправ, оцінка виконання вправ, рівня оволодіння матеріалом тощо).

Додатково всі матеріали з граматики наявні в окремому підручнику.

Проте, не зважаючи на низку позитивних сторін, які містить передбачена концепцією нова методика викладання, реалізувати її виявилось не зовсім легко. Впровадження розпочато на початку поточного навчального року, проте, відразу ж після ознайомлення з нею студентів, це завдання наразилося на спротив декотрих із них. Так, студенти, котрі звикли навчатися за традиційними методиками та підручниками, не виявили особливого бажання переходити на нову систему.

Тому, перш ніж приступити до використання переваг нового курсу, зокрема, його комп'ютерного супроводу, довелося провести чималу підготовчу роботу, спрямовану на ознайомлення студентів із специфікою та перевагами нового курсу.

Як і все нове, впровадження цієї методики, викликало певний спротив. Декотрі студенти, зокрема традиційного (неінноваційного) спрямування, висловили низку зауважень, щодо недоречностей, на їхню думку, впровадження нової методики, зокрема:

- їх повністю влаштувала попередня методика і наявні підручники;
- для нової методики у них не було необхідних навчальних матеріалів;
- вони занадто об'ємні, та кошто-і-часопоглинаючі при оволодінні (оскільки до кожного підручника чи робочого зошита є багато додаткових матеріалів на CD);
- у кінці вивчення курсу, щоб отримати сертифікат рівня (B2), необхідно здавати платний іспит за межами університету тощо.

Виникли також труднощі іншого характеру, зокрема: а) аудиторні заняття проводилися в приміщеннях, де немає комп'ютерів; далеко не всі студенти мали необхідні навички роботи з програмами комп'ютерного супроводу курсу тощо. Аналогічні труднощі зустрілися і викладачам, які теж мали певні труднощі із впровадженням нової методики. Відповідно, впровадженню передувала попередня, напружена і систематична робота з подолання вказаних труднощів. У даній ситуації викладачу необхідно виявити не лише максимум терпіння, наполегливості, педагогічного такту та майстерності, а ще й знання психології студентів, зокрема, особливостей сприймання нововведень тощо.

Підготовча стадія праці полягала у поступовому оволодінні новою методикою, пошуку та виявленні її переваг викладачем. Роботу зі студентами було розпочато з формування мотивації до навчання саме за даним курсом, який відповідає міжнародним стандартам, з програмою комп'ютерної підтримки. У міру того, як викладач оволодівав новою методикою, опрацьовував наявний у навчальних посібниках матеріал, він ознайомлював з нею студентів. Багато при цьому доводилося переконувати, нерідко переконувати; проте невдовзі спочатку найсильніші студенти, з високою мотивацією до навчання, включилися в роботу, але поступово до них приєдналися й інші. У результаті був створений і відпрацьований наступний алгоритм.

Починається робота з забезпечення необхідними навчальними матеріалами, в результаті кожен студент отримує комплект з 3-х книжок (відповідного рівня), звісно, в електронному варіанті, і 2-х різновидів CD-дисків (з аудіофайлами і програмним забезпеченням). Наявні матеріали він використовує під час аудиторної та самостійної роботи. Питання забезпечення комп'ютерного супроводу курсу було вирішене наступним чином: під час аудиторних занять необхідні навчальні матеріали демонструє викладач, використовуючи власний портативний комп'ютер (бажано з мультимедійним проектором і проекцією зображення на екран), а вдома кожен студент працює сам, використовуючи власний комп'ютер, підручники (електронні) і програму супроводу.

Аудиторна робота за новою методикою відбувається наступним чином. У випадку використання мультимедійного проектора викладач керує подачею навчального матеріалу, а для студентів робота фактично перетворюється в групову. Викладач демонструє необхідні сторінки з підручника, ставить завдання, дає необхідні пояснення та вказівки, оцінює відповіді. Головним чином, використовується student's book, проте при наявності у тексті відповідних посилань необхідно прослухати певний запис на аудіо-CD; іноді, також, доводиться переглянути необхідний матеріал на CD з програмою комп'ютерного супроводу.

Самостійна робота вдома має певні відмінності. Для неї студент може використовувати основний підручник і workbook, у випадку, якщо працює без використання комп'ютера. У такому випадку його робота виглядає аналогічно до аудиторної, з певними відмінностями, оскільки вона стає індивідуальною з письмовим виконанням завдань, заданих викладачем для домашньої роботи. Виконавши поставлені завдання, він може перевірити правильність їх виконання за допомогою ключів; а виконану роботу подає викладачеві в письмовому вигляді. Проте, у даному курсі передбачена ще й інша можливість для самостійної роботи, з використанням комп'ютерної програми підтримки навчального курсу – яка є основною і дозволяє максимально задіювати комп'ютер при вивченні іноземної мови за даною методикою.

Як бачимо, процедура роботи за даною методикою досить проста, і засвоюється студентами вже після декількох занять, після чого всі труднощі переносяться до сфери власне опанування англійською мовою. Проте, про матеріали, розміщені на CD з програмою комп'ютерної підтримки курсу, як і про особливості роботи з ними, слід сказати окремо. Така програма, що потребує інсталяції на комп'ютері, містить наступні пункти меню:

- Reference Area – дає змогу вправлятися у вимові звуків;
- Exercises – містить вправи з усіх юнітів основного підручника;

- My Activities – дає змогу створювати файл із виконаними вправами;
- Progress – дає змогу контролювати прогрес у оволодінні матеріалом підручника, регулярно фіксуючи рівень наявних досягнень.

Інша рубрика містить наступні підпункти:

- Grammar – необхідний матеріал до кожного юніту з граматики;
- Vocabulary – слова, котрі необхідно вивчити, до кожного юніту;
- Reading – містить вправи для читання у вигляді тестів, до всіх юнітів;
- Listening – містить вправи для прослуховування, до кожного юніту;
- Writing – вправи, які необхідно виконати письмово, до всіх юнітів;
- Pronunciation – містить матеріали для вправління з вимови, до певних вправ (юнітів).

У навчальних аудиторіях студенти, головним чином, працюють із student's book, за потреби використовуючи лише частини програми комп'ютерного супроводу. Загалом матеріал, наявний на диску, містить 12 сторінок матеріалу до кожного юніту, і тому не може бути опрацьований на занятті. Із-за цього з навчальними матеріалами, що їх містить програма комп'ютерної підтримки курсу, студенти працюють вдома. Вони опрацьовують навчальний матеріал курсу, що його видає програма, виконують поставлені завдання і перевіряють їх виконання. Матеріал програми ніяким чином не дублює основного підручника, але видає матеріал, що підлягає вивченню, перевіряє правильність виконання тощо, тобто частково бере на себе функції викладача. Проте, ні тестів початкової перевірки знань, ні кінцевого їх стану, після завершення роботи з підручником для кожного рівня, дана програма не містить. Такі тести наявні в основному підручнику, і призначені виключно для роботи в аудиторії, під керівництвом викладача. Ключі для їхньої перевірки теж наявні лише у teacher's book.

Необхідно також окремо сказати про можливості поєднання різних методик при роботі за даним курсом викладання англійської мови. Як показав наявний досвід викладання, студенти і надалі можуть використовувати методику вивчення іноземних мов, яку опанували і успішно використовували раніше, і яка базується на перегляді фільмів на DVD-носіях, озвучених автентичною англійською мовою, що містить також звук рідною мовою і субтитри – англійською та рідною [4]. Особливості роботи з нею викладені у низці попередніх публікацій на дану тему.

Висновок. Викладання англійської мови студентам за Кембриджським курсом з комп'ютерним супроводом передбачає цілеспрямоване і планомірне навчання їх послідовним крокам з оволодіння нею, що згодом робить можливим використання наданих переваг. Комп'ютерний супровід курсу максимально забезпечує використання позитивних сторін даної методики, головним чином, при самостійному вивченні матеріалу, проте для його повноцінного застосування необхідно провести попередню підготовчу роботу зі студентами. Як показав набутий досвід застосування даного курсу, виявлені труднощі можна подолати за допомогою застосування необхідних та адекватних форм, прийомів та способів роботи, що вимагає максимального задіяння психолого-педагогічної компетентності викладача.

Література

1. Висоцька О. Л. Впровадження нової концепції викладання іноземних мов у ВНЗ (досвід впровадження на кафедрі іноземних мов для гуманітарних факультетів

- ЛНУ імені Івана Франка) / О. Л. Висоцька // Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті: Матеріали І-ї Міжнародної науково-практичної конференції. – Ченстохова-Ужгород-Дрогобич: Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І. Франка, 2015. – С. 94-95.
2. Висоцька О. Л. Досвід застосування курсу вивчення іноземних мов з комп'ютерним супроводом у ВНЗ гуманітарного профілю / О. Л. Висоцька // Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: Матеріали VII Науково-практичної конференції. – Львів.: Національний університет «Львівська політехніка», 2015. – С. 92-97.
 3. Висоцька О. Л., Горностай Л. М., Красільнікова О. М. Психолого-педагогічні аспекти впровадження нового курсу викладання іноземних мов у ВНЗ / О. Л. Висоцька, Л. М. Горностай, О. М. Красільнікова // Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії: Матеріали V-ої Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Рівне: РІКУП НАНУ, 2015. – С.272-274.
 4. Висоцька О. Л. Вивчення іноземних мов із застосуванням інформаційно-комп'ютерних технологій у ВНЗ / О. Л. Висоцька // Pedagogika. Priorytetowe obszary nauki: Zbiór artykułów naukowych. – # 2. – Zakopane: «Diamond trading tour», 2015. – S. 129-131.

Чеботарьова Г.В.

Київський національний університет
технологій та дизайну
Коледж, викладач,
голова циклової комісії
образотворчих дисциплін

ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНЕРА ЯК ЛЮДИНУ З ОСОБЛИВИМИ ФОРМАМИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

***Анотація:** Відносно молода професія графічного дизайнера все активніше займає місце серед високооплачуваних і престижних. Різні учбові заклади відкривають відділення і запрошують на навчання. Однак, студента треба не просто навчити технічних прийомів та навичок, його треба виховати як митця. Як людину з особливими формами творчого мислення.*

Ключові слова: графічний дизайн, освітній процес, виховання художнього мислення.

Keywords: graphic design, educational process, education of creative thinking

Графічний дизайн тісно пов'язаний з середовищем існування людини. Тому найперше завдання викладачів Коледжу КНУТД – підготувати і випустити на сучасний ринок праці компетентного спеціаліста, фахівця, спроможного змінювати на краще світ у якому ми живемо. Графічний дизайн – особлива форма творчого та естетичного мислення. «Креативне мислення – це не уроджений талант, а здатність котру можливо розвинути тільки на практиці.» [2] Сучасний дизайнер мусить бути не тільки грамотним та креативним, але й людиною, яка може практично утворити художньо-композиційні цінності. А значить важливим напрямком діяльності педагога є формування у студента здатності мислити, досліджувати, працювати як дизайнер. Тобто в ньому обов'язково повинно бути виховане відчуття гармонії, художньої виразності і стильової єдності. Культура візуального мислення прищеплюється за допомогою образотворчих дисциплін.

Заохоченням студента набувати базових навичок утворення виразного художнього образу, вивчати національну візуальну культуру, її символіку й орнаментику, основні історичні і загально – культурні стилеві особливості – викладач закладає ті підвалини художньо-мистецької свідомості, без якої неможливо уявити графічного дизайнера. Дизайн зображення в усіх формах і проявах, – це мова передачі проектних ідей. «Ідея – це форма духовного пізнавального відображення певних закономірних зв'язків та відношень зовнішнього світу, спрямована на його перетворення. За своєю логічною будовою ідея є формою мислення, різновидом поняття зміст якого своєрідно поєднує в собі, як об'єктивне знання про наявну дійсність, так і суб'єктивну мету, спрямовану на її перетворення»[3] Тисячолітній досвід історії образотворчого мистецтва і художньої педагогіки доказав, що фундаментом цієї мови є рисунок.

Завдання з рисунку направлені на використання таких категорій як ритм, симетрія і асиметрія, контраст, цілісність, експресія, завдання на відтворення різних

фактури, завдання, пов'язані з виявленням формотворчих можливостей. Опанування широким спектром образно-виражальних засобів відбувається і під час спецкурсу «Основи проектної графіки». Необхідність оволодіння конструктивно – просторовим і образно-пластичним мисленням, – стилізувати зображення, візуалізація народжуваних ідей, тісно пов'язані з композицією.

«Композиція» це саме той предмет, на який – як на стержень – «нанизуються» всі інші дисципліни. «Однією з первинних і найголовніших профільних дисциплін у мистецькому навчальному закладі є композиція, яка опирається на знання рисунку, живопису, скульптури, кольорознавства, історії мистецтва, естетики, релігієзнавства, філософії тощо. Найціннішим у ній є те, що в студента визріває почуття необхідності поєднати навички рисунку, живопису, скульптури в єдине ціле — авторську композицію, що й засвідчує “пробудження” митця, художника.»[1]

Композиція є основою творчої діяльності. Ефективному засвоєнню теоретичних знань з композиції сприяє застосування системи практичних вправ, які мають локальну спрямованість. Кожна виконана вправа дає позитивний результат і кожна закінчена робота несе результат цієї вправи. «Процес навчання має переходити з емоційного на вищий ступінь творчого бачення й аналізу довкілля, в основі пов'язаного з творчістю. У композиції виявляється гармонійна цілісна взаємодія і фізичної, і асоціативно-духовної складової твору, тобто композиція утворюється від прямої та зворотної взаємодій: митець — середовище — твір, де середовище зумовлює суспільно-культурні та духовно-філософські аспекти часу.»[1]

Викладачами коледжу КНУТД розроблена система спецкурсів «Основи проектної графіки», «Композиційна організація форми», «Основи формоутворення та конструювання», «Художнє проектування» та ін., головною задачею яких є не тільки наповнення студентів практичними навичками й художньо-виразними прийомами, а розвиток і формування їхнього образного мислення, виховання професійної компетентності графічного дизайнера, як креативного генератора графічних ідей.

Список літератури:

1. Гудак В. Композиція як провідна й визначальна дисципліна в процесі формування митця //ВІСНИК Львівської національної академії мистецтв. Вип. 23. С.66-81
2. Тінякова О. М. Методика генерування ідей в графічному дизайні [Електронний ресурс] / О. М. Тінякова // Технології та дизайн. – 2015. – № 1 (14). – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?
3. Луптон. Э.Графический дизайн от идей до воплощений./ Э.Луптон; [пер. с англ. В.Иванов].- СПб.: Питер, 2013.- 184с.:ил.

ПОД- СЕКЦИЯ 6. Теория, практика и методы обучения.

Л.Д. Борейко¹, С.В. Юрнюк²,

Б.П. Сенюк³, Г.І. Кшановська⁴

к.мед.н, доцент кафедри догляду за хворими та

вищої медсестринської освіти¹

асистент кафедри судової медицини та

медичного правознавства²

к.мед.н., доцент кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб³

асистент кафедри догляду за хворими та

вищої медсестринської освіти⁴,

ВДНЗ України

«Буковинський державний медичний університет»

ВИВЧЕННЯ ПИТАНЬ ПАЛІАТИВНОЇ ДОПОМОГИ НА ДОДИПЛОМНОМУ ЕТАПІ

Резюме: У статті висвітлено особливості вивчення загального та спеціального догляду за тяжкохворими, інкурабельними та агонуючими пацієнтами під час проходження практики, деонтологічні аспекти професійного спілкування.

Ключові слова / key words: деонтологічні аспекти / deontological aspects, тяжкохворі, інкурабельні та агонуючі пацієнти / seriously ill, inkurabelni, ahonuyuchi patients.

Вступ. Паліативна та хоспісна медицина – це професійна медична та психологічна допомога пацієнтам з важкими невиліковними хворобами та з обмеженою тривалістю життя. До таких пацієнтів відносяться люди похилого віку та особи з такими невиліковними хворобами як СНІД, туберкульоз, серцево- та церебросудинні захворювання, цукровий діабет, хвороба Альцгеймера тощо. Хоспісна допомога цим пацієнтам надається або на дому, або стаціонарно в медичних закладах [1].

Питання розвитку паліативної та хоспісної допомоги (ПХД) належать до найбільш актуальних і значимих соціально-економічних та медичних проблем сьогодення [1]. Основним завданням паліативної та хоспісної медицини є підтримка якості життя пацієнта у фінальному періоді хвороби, максимальне полегшення фізичних та моральних страждань хворої людини та її близьких, збереження людської гідності пацієнта [2, 65-69].

Оскільки в паліативній медицині основним завданням медичного персоналу є саме опіка, то суб'єктом виступає середній медичний персонал, пріоритетним завданням якого є розв'язання проблем, що виникають у хворого у зв'язку і з захворюванням. Фахівець, який надає допомогу паліативним пацієнтам, повинен бути теоретично та практично підготовленим до роботи в означеній сфері вже у стінах навчального закладу. Паліативна компетентність формується в процесі професійної підготовки майбутнього медика і потребує системних знань, умінь і навичок із різних дисциплін, здатності успішно діяти на підґрунті отриманого практичного досвіду. Володіння паліативною компетентністю як складовою частиною професійної компетентності майбутніх медичних працівників є необхідним на сучасному етапі розвитку вищої медичної освіти [3, 115-118].

Отже, важливою ланкою у системі професійної підготовки майбутнього лікаря є система практичної підготовки, яка дозволяє студенту набути досвід професійної діяльності, сформувати у нього професійні якості особистості та відповідне ставлення до професії.

Основна частина. Сучасна медицина вимагає фахівців, які володіють сучасними технологіями догляду за пацієнтами та надання медичних послуг відповідно до європейських стандартів. В останні роки важлива роль надається вивченню питань особливостей загального та спеціального догляду за тяжкохворими, інкурабельними та агонуючими пацієнтами різного віку. Саме тому доцільним було включення основних положень паліативної медицини і основних принципів лікування хронічного больового синдрому в загальні програми навчання всіх спеціалістів охорони здоров'я.

Найбільш ефективною формою підготовки на додипломному рівні, враховуючи багатofакторність, багатоплановість проявів проблеми паліативної та хоспісної допомоги, є підготовка майбутніх лікарів на принципах наскрізного формування інтегральних знань у межах тих предметів, які викладаються у вищих медичних навчальних закладах.

На кафедрі догляду за хворими та вищої медсестринської освіти складені робочі навчальні програми з «Догляду за хворими (практика)» та «Сестринської практики» для студентів спеціальності «Лікувальна справа», «Педіатрія» на основі типових програм відповідних навчальних дисциплін та типової наскрізної програми «Паліативна та хоспісна допомога».

Важливу роль у підготовці майбутніх медичних працівників, здатних до прийняття самостійних рішень, відповідальних за свою професійну діяльність відіграють викладачі, які володіють глибокими фаховими та психолого-педагогічними знаннями, орієнтуються у сучасних досягненнях науки та техніки, володіють методами наукового дослідження, засобами і методиками професійно-творчого розвитку і саморозвитку, керуються високоморальними життєвими принципами.

Сучасна медицина володіє великим арсеналом нових лабораторних і технічних засобів обстеження хворого, а завдання майбутнього медика – бути професійно/фахово компетентним відповідно до європейських стандартів. Саме тому значна увага надається навчанню студентів основним принципам організації практичної роботи в терапевтичних відділеннях, а також вмінню виявляти і діагностувати функціональні та органічні реакції людини на існуючі та потенційні проблеми здоров'я, вмінню надати хворому кваліфіковану невідкладну долікарську та забезпечити відповідний до профільної патології медичний догляд хворим із гострою і хронічною патологією, а також здійснювати наукову роботу з проблем медицини.

Вже з перших занять студенти проявляють цікавість до вивчення матеріалу. Основний час практики відводиться для роботи у профільних відділеннях стаціонару безпосередньо біля ліжка хворого. Практичні заняття з окремих тем проводяться в центрі практичної підготовки, що дозволяє в доклінічних умовах імітувати реальні підходи до виконання цієї роботи в клініці. Студенти ознайомлюються з основними принципами організації роботи стаціонарних лікувальних установ та їх функціональних підрозділів; вчать підтримувати санітарно-гігієнічний, лікарняний та лікувально-охоронний режими; у приймальному відділенні – проводити прийом та

реєстрацію хворих, здійснювати долікарське обстеження та транспортувати хворих у відділення стаціонару.

Одним з складників професійного становлення є оволодіння знаннями та навиками роботи з людьми, психологічна готовність працювати в ринкових умовах та відповідати за результати своєї роботи. Саме тому під час проходження практики велика увага приділяється засвоєнню практичних навичок, наведених у плані практичної підготовки студента. Майбутні лікарі оволодівають навичками проведення розпитування хворого і правилами визначення основних життєвих показників (пульсу, артеріального тиску, дихання, температури тіла), а також оволодівають навичками догляду за хворими із гарячкою; навчаються застосовувати найпростіші фізіотерапевтичні процедури; оволодівають навичками забезпечення особливої гігієни хворих і догляду за тяжкохворими та агонуючими, враховуючи принципи медичної етики та деонтології [4, 19-31]; вчатьс я проводити найпростіші реанімаційні заходи на муляжі, вивчають особливості професійної діяльності медичної сестри з неоперабельними пацієнтами різного віку та їх родичами.

Паліативна допомога може надаватися з урахуванням потреб і згоди конкретного пацієнта вдома, у поліклініці (як консультативна послуга) або в стаціонарних лікувально-профілактичних закладах будь-яких форм власності з використанням різних організаційних форм медичного обслуговування, у тому числі, у денному стаціонарі, у спеціалізованих стаціонарах (хоспісах або відділеннях паліативної допомоги). Наприклад, якщо хворий хоче одержувати паліативну допомогу вдома, медичні працівники можуть навчити його родичів, близьких або сусідів, які його доглядають, правильно давати йому призначені лікарем препарати, а також надавати інші види медичної й психологічної допомоги. Вони також повинні мати можливість звертатися, при необхідності, до медичних працівників за консультацією [5]. Саме тому приділяється значна увага особливостям загального та спеціального догляду за тяжкохворими, інкурабельними та агонуючими пацієнтами різного віку в терапевтичній, хірургічній та педіатричній практиці. При цьому звертається увага студентів на психологічні, духовні та соціальні питання паліативної допомоги інкурабельним хворим та їхнім близьким, особливості ведення пацієнтів та пацієнтів дитячого віку в термінальній стадії захворювання.

Студенти ознайомлюються із застосуванням основних видів знеболюючих лікарських засобів при хронічному больовому синдромі, харчуванням осіб похилого та старечого віку в контексті невиліковного захворювання; вивчають специфіку надання невідкладної допомоги та проведення найпростіших реанімаційних заходів інкурабельним пацієнтам.

Участь у наукових дослідженнях розвиває у студентів пошуковість, самостійність, впевненість, розкриває професійні якості майбутнього фахівця, створює творчий підхід до організації своєї роботи.

Догляд за тяжкохворими пацієнтами дозволить майбутнім медикам усвідомити власні мотиви професійної підготовки, що сприятиме кращій вмотивованості у навчанні, осмисленню правильності вибору майбутньої професії, а також визначити свої життєві цінності (формувати моральні якості у напрямку виховання милосердя, гуманності, співпереживання, почуття відповідальності та обов'язку опіки над хворими) та сприятиме підвищенню рівня професійної компетентності.

Висновок. Вивчення питань хоспісної та паліативної допомоги при проходженні практики допоможе сформувати компетентного, толерантного, з високими моральними цінностями та здатного до самовдосконалення фахівця.

Література

1. Князевич В. Проблеми розвитку паліативної допомоги в Україні. Пропозиції щодо їх подолання // Аптека №632 (11), 2008.
2. Вороненко Ю.В., Губський Ю.І., Царенко А.В. Створення системи паліативної і хоспісної допомоги в умовах реформування охорони здоров'я в Україні: медичні та соціальні аспекти // Наука і практика. – №1 (2). -2014. – 63-75.
3. Білик Л.В. Методологічні підходи формування паліативної компетентності бакалаврів медицини / Л.В. Білик // Вісник Черкаського університету. – 2014. –№ 26 (319). –С. 113–121.
4. Лещинский Л.А. Деонтология в практике терапевта / Л.А. Лещинский. – М.: Медицина, 2009. – 208 с.
5. Губський Ю.І., Царенко А.В., Скорина О.О., Сердюк В.Г., Бобров О.Є., Вольф О.О. Актуальні питання впровадження системи паліативної допомоги в Україні – [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.medrada.org/stat/156-aktualni-pytannia-vprovadzhennia-systemy-paliativnoi-dopomohy-v-ukraini>

ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСОВ ПАЛЛИАТИВНОЙ ПОМОЩИ НА ДОДИПЛОМНОМ ЭТАПЕ

Л.Д. Борейко, С.В. Юрнюк, Б.П. Сенюк, Г.И. Кшановская

Резюме: В статье освещены особенности изучения общего и специального ухода за тяжелобольными, инкурабельными и агонирующими пациентами во время прохождения практики, деонтологические аспекты профессионального общения.

Ключевые слова: деонтологические аспекты, тяжелобольные, инкурабельные и агонирующие пациенты.

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. У статті розкрито особливості моделювання у педагогічному процесі його структура та зміст; характеризується модель формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів; поглиблено бачення наукових проблем моделювання; розкрито як односторонні причинні зв'язки, так і взаємозалежності і взаємовплив у процесах функціонування і формування правової культури; запропоновано структурні блоки моделі: цільовий, змістовий, процесуально-операційний і результативний; визначено принципи побудови моделі формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів.

Ключові слова: правова культура, курсант, льотний навчальний заклад, модель, цільовий блок, змістовий блок, процесуально-операційний блок, результативний блок.

Key words: legal culture, cadets, law education, model, target block, meaningful unit, process-operating unit, effective unit.

Постановка проблеми. Успіх багатьох соціальних, економічних і політичних перетворень, реалізація конституційного принципу верховенства права значною мірою залежать від соціально-правової активності суб'єктів права, їхньої законслухняності та професійної підготовки. Тому для підвищення рівня правової культури майбутніх фахівців авіаційної галузі необхідна ефективна, теоретично обґрунтована й придатна для практичної реалізації модель формування їх правової культури.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз сучасних наукових праць свідчить про широке використання моделей у різних галузях науки та техніки. Досить успішно моделі використовуються також педагогами в експериментальних дослідженнях, де спочатку проектується (моделюється) весь хід експерименту, а потім відбувається його реалізація. На жаль, вивчення праць учених, які займаються теоретичними питаннями педагогічного моделювання та його практичним утіленням [С. Архангельський; І. Грязнов; М. Лазарев; О. Мещанінов; Є. Павлютенков] дає підстави для твердження про те, що спеціального наукового дослідження щодо дидактичного моделювання формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів на сьогодні проводились недостатньо. Утім, цінні дані, що наявні нині в галузі педагогічного моделювання, можуть слугувати вагомим підґрунтям для надолуження цієї прогалини.

Мета статті: Розглянути педагогічні особливості моделювання правової культури у курсантів льотних навчальних закладів. Для реалізації мети дослідження сформульовано завдання, що передбачає на підставі теоретичного аналізу філософських, психолого-педагогічних джерел дослідити стан висвітленої проблеми.

Методы дослїдження: теоретичнї, емпїричнї, статистичнї.

Виклад основного матерїалу. У широкому розумїннї поняття моделювання виражає загальний аспект пїзнавального процесу, адже, як стверджує І. Новак, пїзнати об'єкт – означає змодельовати його [5]. У вузькому розумїннї моделювання – це специфїчний спосїб пїзнання, за допомогою якого одна система (об'єкт дослїдження) вїдтворюється в иншїй (моделї). Г. Суходольський окреслює моделювання «як процес створення ієрархїї моделей, у якїй деяка реально існуюча система моделюється в рїзно-манїтних аспектах і рїзними засобами» [8, 32]. М. Фїцула визначає, що модель – це представлена в думках або матерїально реалїзована система, яка, вїдображаючи або вїдтворюючи існуючий або проєктований об'єкт дослїдження, здатна замїщати його та сприяти отриманню нової інформациї про цей об'єкт [9, 39].

Модель педагогїчної дїяльностї, у якїй представлена мета, визначена її сенс, подана характеристика необхідних засобів і умов та вказанї суб'єкти дїяльностї, отримала назву педагогїчної моделї. Модель чїтко окреслює компоненти – складовї системи; схематично й точно подає зв'язки мїж ними, надаючи можливїсть порівняти зв'язки модельованого об'єкта зї зв'язками всерединї моделї; генерує та породжує запитання, а отже, стає інструментом для порівняльного вивчення рїзних ланок явища, процесу.

Наявнїсть чїткого уявлення про сутнїсть, структуру та змїст процесу формування правової культури курсантів льотних навчальних закладїв вимагає звернення до процесу моделювання дослїджуваного явища, до застосування методу педагогїчного експерименту. Побудувати модель значить провести матерїальне або уявне імітування реально існуючої системи шляхом створення спеціальних аналогїв, в яких вїдтворюються принципи органїзацїї та функцїонування цїєї системи. Моделювання в нашому дослїдженнї служить для виявлення закономірностей у процесї формування правової культури курсантів льотних навчальних закладїв, являє собою спосїб аналізу існуючих проблем у данїй областї, а також визначення напрямків для подальшого вивчення цїєї теми.

У загальноприйнятому трактуванні модель – це схема, зображення чи опис якогось явища чи процесу в природї та суспїльствї. Бїльш коротко моделлю (вїд лат. *modulus* – мїра, зразок) можна назвати об'єкт чи систему, дослїдження яка служить засобом для отримання знань про иншї об'єкти – оригїнали або прототипї моделї. Як стверджує, В. Болотов, вїбір моделювання як методу пояснюється тим, що за допомогою моделї легше зрозумїти характер залежностї мїж структурними елементами дослїджуваного складного феномена, синтезувати і виявити найбільш істотнї сторони процесу формування правової культури майбутнїх фахївцїв [2].

Моделювання – одна з основних категорїй теорїї пїзнання: на ідеї моделювання по сутї базується будь-який метод наукового дослїдження – як теоретичний (при якому використовуються рїзного роду знакови, абстрактнї моделї), так і експериментальний (використовує предметнї моделї). Модель спрощує структуру оригїналу, вїдволїкаючись вїд несуттєвого. Вона служить узагальненим вїдображенням явища, результатом абстрактного узагальнення практичного досвїду, сїввїднесення теоретичних уявлень про об'єкт і емпїричних знань про нього [2].

В. Штоф пїд моделлю розумїє таку систему, яка, вїдображаючи або вїдтворюючи об'єкт дослїдження, здатна замїщати його так, що її вивчення дає нам нову

інформацію про цей об'єкт і виділяє три умови, при дотриманні яких модель виконує свої функції:

- між моделлю та оригіналом є подібності, форма якого явно виражена і точно зафіксована (умова відбиття або уточненою аналогією);
- модель в процесі наукового пізнання є заміником досліджуваного об'єкта (умова репрезентації);
- вивчення моделі дозволяє отримувати інформацію (відомості) про оригінал [10].

Важливо також, що модель у багатьох випадках поряд з пізнавальною метою повинна переслідувати і формуючу мету. Іншими словами, процес моделювання має не тільки пізнавальну, «але і нерозривно пов'язану з нею формуючу функцію, так як модель не тільки інструмент пізнання, але є прообразом стану модельованого об'єкта, несе в собі структуру того, чого ще немає в об'єктивній реальності [1].

Вибір моделювання в якості ведучого способу дослідження процесу формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів обумовлений, перш за все, стратегією системного підходу до системи професійної освіти. Застосування процедур системного підходу дозволяє створити про досліджуваний об'єкт системне подання, яке несе пояснювальну функцію. У світлі сучасного розвитку професійної освіти необхідно побудувати модель формування правової культури курсанта відповідно до нових соціально економічних, правових, культурологічних, психолого-педагогічних, науково-технічних вимогам. Моделювання в цьому випадку постає в якості перетворюючої діяльності. Побудувати модель – значить провести матеріальне або уявне імітування реально існуючої системи шляхом створення спеціальних аналогів, в яких відтворюються принципи організації та функціонування цієї системи. Структура, містить сенс атрибуту системи: «Будова і внутрішня форма організації системи, яка виступає як єдність стійких взаємозв'язків між її елементами, а також законів даних взаємозв'язків.

Структура – це явище, що існує, на наш погляд, незалежно від нас, тобто це – об'єктивна реальність. Структура, як і її компоненти – підструктури та елементи існують реально й не залежать від волі людини. Вони не можуть бути істинними або помилковими, а тільки більш-менш правильно і повно пізнаними. Система ж – це поняття суб'єктивне, якщо система досить точно відображає структуру, вона цілком, (а іноді й повністю) реальна. І в цьому випадку ці два терміни є синонімами. Але система може бути не тільки істинною, а й помилковою. Для того щоб глибше зрозуміти співвідношення систем і структур, К. Платонов пропонує використовувати категорії «явища» і «сутності» [6].

Так, застосовуючи системно-структурний аналіз до питання формування правової культури, на його першому етапі нами взято за основу процес розвитку особистості фахівця авіаційної сфери, його діяльність і професіоналізм. Притому й особистість, і її спрямованість, як і її діяльність, і окремі дії, можуть бути взяті в їх загальному, особливому або одиничному значенні. Необхідно тільки, щоб ця цілісність обов'язково була відмежована і визначена. Потім ми з'ясували, які елементи цієї цілісності, розуміючи нерозкладні, в рамках даної системи і відносно автономні, її частини.

На наступному етапі нашого дослідження ми спробували розкрити найбільш істотні та загальні зв'язки між елементами та між кожним з них і цілісністю. Це були

як односторонні причинні зв'язки, так і взаємозалежності і взаємовплив у процесах функціонування і формування правової культури. Далі ми виявляли необхідне і достатнє число підструктур в моделі формування правової культури, на перетині яких вкладаються всі елементи аналізованої цілісності.

Важливим завданням дослідження є побудова моделі формування його правової культури, яка є результатом його професійної підготовки в процесі навчання у льотному навчальному закладі. Її рішення включає в себе кілька етапів формування фахівця, серед яких О. Смирнова виділяє наступні:

- виділення основних параметрів моделі спочатку на гіпотетичному, а потім на дослідному рівнях.
- відбір, конструювання, стандартизація та налагодження комплексу методик для формування моделі.
- розробка методичних підстав для прогнозу та їх реалізації при створенні конкретної моделі [7].

Моделі притаманні такі ознаки, що є одночасно її характеристиками:

- імітація досліджуваного об'єкта чи процесу в моделі;
- здатність до заміщення пізнаваного об'єкта, процесу;
- здатність давати нову інформацію (нове знання про об'єкт);
- наявність точних умов і правил побудови моделі та переходу від інформації про модель до інформації про об'єкт;
- наочність [2].

Відображаючи процес формування фахівця, модель, не пройшовши практичну перевірку, буде характеризуватися значною невизначеністю, тому вона не зможе бути ефективним засобом пізнання і практики. Якщо модель конструюється тільки на даних сьогоденної практики, то невизначеність даної моделі зростає в міру реалізації тенденцій розвитку професійної освіти. З іншого боку, орієнтація моделі тільки на майбутнє загрожує створенням таких моделей, які невизначені для справжньої практики. Тобто конструювання моделей, орієнтованих на справжню практику або на майбутнє, призводить до того, що моделі обов'язково містять момент невизначеності, який перешкоджає їх пізнавально-практичному використанню [4].

Модель формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів ми визначаємо як систему дослідних, проектувальних робіт і процедур з метою переведення теоретичних положень гіпотези дослідження в практичне значення та їх подальшої апробації та перевірки і виділяємо певні етапи – цільовий, змістовний, процесуальний та контрольний.

Прийнятним для дослідження формування правової культури майбутніх фахівців авіаційної галузі є вчення про концептуальні моделі й стратегії їх упровадження в університетській системі освіти О. Мещанінова, який визначає, що «будь-яка модель – це деяка абстракція, ланка у ланцюзі пізнання, – від досвіду до абстракції, до розуміння відкритих явищ і знову до практики, до використання отриманих знань». Системність діяльності проявляється в тому, що вона здійснюється за визначеним планом чи за визначеним алгоритмом. Відповідно, алгоритм – образ майбутньої діяльності, її модель». Саме тому моделювання є обов'язковим кроком у будь-якій цілеспрямованій діяльності і є не частиною, а аспектом цієї діяльності [3, 54–55].

Конкретизація мети процесу формування уможливила виділення низки за-

вданий при побудові моделі формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів:

- теоретично обґрунтувати етапи формування правової культури курсанта льотних навчальних закладів в процесі правового навчання на основі характеристики її компонентів (когнітивний, аксіологічний, діяльнісний особистісно-рефлексивний);
- розкрити систему послідовних особистісно-спонукальних, навчальних, контрольно-корекційних дій, які результативно вплинуть на процес формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів в процесі вивчення правових дисциплін;
- визначити ефективні види навчання, запровадження яких допоможе активізувати процес формування правової культури;
- виявити педагогічні умови, за яких запланована мета буде досягнута;
- уточнити критерії, показники та рівні сформованості правової культури курсантів.

У процесі моделювання важливо не залишити поза увагою жоден окреслений елемент, який підлягає обґрунтуванню, у тому числі надзвичайно важливо враховувати характерні ознаки притаманні категорії фахівців, які є суб'єктом моделювання. Без знань і умінь не може бути сформовано належне ставлення до діяльності, моральних засад і якостей особистості. Правові знання, уміння й навички є основою успішної практичної діяльності особистості, життєвої самореалізації, мірою її соціального буття, а також передумовою правомірної поведінки.

Висновки. Отже, під моделлю ми розуміємо опис якого-небудь об'єкта або їх системи, зображення, схему, яка описує структуру оригіналу. Поняття моделі використовується, як опору для визначення професійних якостей і властивостей курсантів льотних навчальних закладів й покликане, на наш погляд, посилити «поаяву» цих якостей на формування правової культури особистості. Проте існування моделі, як теоретичної структури відповідного педагогічного явища, при аналізі окремих компонентів суспільного розвитку саме по собі не зумовлює перманентних способів і шляхів досягнення мети. Створення моделі формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів і використання її як стратегії суспільного розвитку особистості курсанта призвело до постановки двох груп дослідницьких завдань: які необхідно враховувати в процесі формування правової культури і яким чином можливо технологічно здійснити.

Теоретично проаналізувавши проблеми моделювання процесу формування правової культури курсантів льотних навчальних, вважаємо, що цілі та завдання формування правової культури повинні бути виражені у вимірних величинах за науково обґрунтованими параметрами структури особистості та діяльності фахівця авіаційної галузі (як навчальної, так і майбутньої – професійної); кожна концептуальна модель, що претендує на системно-структурне відтворення реальних процесів і явищ, так чи інакше, містить в собі момент умовного допущення, так само як елементи абстрагування дійсності. Моделювання процесів культури, враховуючи чималу складність об'єкта, неминуче виникає за принципом відбору тільки самих основних, фундаментальних компонентів системи.

Література:

1. Беляева А. П. Методология и теория профессиональной педагогики / А. П. Беляева. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1999. – 480с.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков / Педагогика. – 2003. – №10 – С.8-14.
3. Мещанінов О. П. Моделювання систем: навч. посібн. / О. П. Мещанінов. – Миколаїв: Вид-во МФ НАУКМА, 2001. – 268 с.
4. Михайлов М. С. Модель формирования правовой культуры педагога профессионального обучения / М. С. Михайлов / Традиции и инновации в образовании: проблемы управления: Межвузовский сборник научных трудов, посвященный 70-летию профессора Г. Г. Гаубдуллина. Выпуск 8. – Казань, 2006. – С. 97-100.
5. Новак І. А. Дидактична модель підготовки оперативного складу Прикордонних військ України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / І. А. Новак; Нац. акад. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
6. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. –255 с.
7. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. – Л.: Изд. Ленинград, ун-та, 1977. – 136 с.
8. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1976. – 120 с.
9. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібн. [для студентів вищих пед. закладів освіти] / М. М. Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.

Рецензент:

Доктор педагогічних наук, доцент

Плачинда Т. С.

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ

Ключові слова: кейс метод, вища школа, освіта

Keywords: case study, higher school, education

Оновлення змісту вищої освіти, запровадження новітніх освітніх технологій, створення нової системи інформаційного забезпечення вищої школи є одним з пріоритетних напрямів реформування вищої освіти, що відзначено у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) [1].

Основне завдання – це підготовка фахівця, що здатний до самонавчання, аналізу, синетзу, узагальнення інформації. Цьому сприяє велика кількість класичних та новітніх методів навчання. При вивченні дисципліни одночасно з такими класичними методами навчання як дискусія, евристичний метод, проблемний метод, широкого застосування набуває кейс-метод (Case study).

Кейс-метод вперше був застосований у 1910 р. у Гарвардський бізнес-школі при викладі управлінських дисциплін, а в Україні даний метод став поширюватись тільки у другій половині 90-х років ХХ ст., як пізнавальна акселерація у процесі вивчення природничих наук [3].

Ідея кейс-методу полягає у вирішенні студентами конкретного випадку (ситуації, історії) із застосуванням теоретичних знань для вирішення пізнавальної проблеми, що виконується з метою виявлення її окремих і/або загальних характерних особливостей [2]. Студентам, розділеним на робочі групи, дається задача (кейс), що імітує реальну подію. При вирішенні кейсу студенти можуть використовувати допоміжну літературу, додаткову інформацію. Викладач здійснює нагляд за розв'язанням кейсу, але при цьому уникається його пряма консультація.

В процесі вирішення задачі у студентів формується позитивна мотивація до навчання, вони отримують знання в результаті активної та творчої роботи: самостійного пошуку необхідної додаткової інформації, її аналізу з різних точок зору, висуванні гіпотез, висновків, самоконтролю отриманих знань, а, отже, кейс-метод стимулює індивідуальну активність студентів.

Метод кейс дозволяє успішно вирішити такі завдання та формувати компетентності як:

- оволодіти навиками всестороннього аналізу ситуацій зі сфери професійної діяльності;
- швидко приймати рішення;
- приймати рішення у невизначених ситуаціях;
- вміти знаходити додаткову інформацію, для уточнення вихідної ситуації, тобто формулювати питання на розвиток і розуміння;

- складати план дій, що орієнтований на досягнення позитивного результату;
- розвиток комунікативних здібностей;
- вміння висловлювати власну точку зору, а також обґрунтовувати її;
- вміння критично оцінювати ситуацію – в нашому випадку проблемну задачу, наближену до реальних умов;
- вміння самостійно приймати рішення, проаналізувавши ситуацію.

Кейси слід розробляти та реалізовувати, враховуючи ряд принципів, що забезпечують ефективність їх використання. Такими принципами є:

- відповідність програмі дисципліни;
- максимальна наближеність до реальної професійної ситуації,
- повинен бути зрозумілим;
- розв'язок завдання можна здійснити декількома способами;
- відрізнитись складністю та вхідними даними.

Вимоги до кейс-методу: завдання описане лаконічно та коротко, відображає суть проблеми з схематичним позначенням «що сталося», містить дані для перевірки, аналізу та деталізації. Для вирішення кейсу надається строго відведений час, після чого студенти повинні дати розв'язок завдання.

Отже, перевага застосування кейс-методу при підготовці студентів полягає в тому, що він сприяє розвитку здібностей обґрунтовано приймати рішення в умовах часових обмежень, розвитку аналітичного мислення, вміння працювати як у команді, так і самостійно, враховувати альтернативні способи вирішення завдання, планувати дії та передбачати їх наслідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта (Україна XXI століття)» від 3 листопада 1993 року № 896 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 576 (576 -96 – п від 29.05.96) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>(Дата об'ращення: 6.10.2015).
2. Лякішева А.В., Грицюк Л.К. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку студентам ВНЗ. Луцьк.: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2013 – с.504.
3. Ягоднікова В.В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців: // Педагогіка. 2008. № 1. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm/ (Дата об'ращення: 23.10.2015).

Кривенко Р.Н.

Государственное высшее учебное заведение
«Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет
имени Григория Сковороды»,
аспирантка II года обучения,
ел. адрес: R.O.X.Y.L.A.N.A@MAIL.RU,
г. Переяслав-Хмельницкий,

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентность, методическая компетентность, компетенция, готовность, методический опыт, учитель иностранного языка.

Key words: professional training, methodical competence, competence, readiness, teaching experience, teacher of foreign languages.

Проблема развития методической компетентности учителя иностранного языка является актуальной проблемой современного педагогического образования. Для определения её существенных характеристик необходимо выявить ключевые признаки дефиниции «методическая компетентность» учителя иностранного языка.

В данной статье с учетом анализа основных подходов к понятию «методическая компетентность» в современных педагогических, психологических и методических исследованиях уточняется, какой этап подготовки учителя является наиболее значимым в формировании понятия «методическая компетентность» учителя иностранного языка.

Как составляющая профессиональной компетентности методическая компетентность исследуется в работах А. Адольфа, В. Кузьминой, К. Марковой, М. Митиной. Например, В. Кузьмина в контексте педагогической деятельности рассматривает компетентность как «свойство личности» и выделяет пять её элементов или видов: специальная, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая. Методическая компетентность рассматривается исследователем в качестве одного из основных составляющих профессиональной компетентности педагога и включает в себя компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся [6, с. 89–94].

Как отмечает А. Адольф, методическая компетентность учителя представляет собой «развернутую систему знаний по вопросам конкретного построения преподавания той или иной дисциплины». Наряду с познавательной составляющей, ученый выделяет деятельностный и личностный компоненты методической компетентности. Компетентным, по мнению В. Адольфа, следует называть такого учителя, который хорошо владеет методикой преподавания, к тому же четко определяет свое отношение к различным методическим системам и обладает индивидуальным стилем деятельности в методике [1, с. 119].

В нашем исследовании мы учитываем точку зрения разработчиков компетентного подхода в педагогическом образовании (Л. Берестова, Г. Бордовский, И. Зимняя, И. Зязюн, А. Козырев, О. Овчарук, Ф. Радионова, И. Родигина, П. Тряпицына, А. Хуторской и др.). Согласно данной позиции, методическая компетентность может рассматриваться в качестве «специальной компетентности, которая реализует базовые и ключевые компетентности применительно к специфике профессиональной деятельности учителя конкретного предмета» [10].

Анализ методических исследований последних десятилетий показал, что в современной методике иностранного языка отсутствуют специальные исследования, посвященные содержанию и структуре методической компетентности учителя иностранного языка. Проблемы профессиональной подготовки учителя-филолога в педагогических вузах рассматриваются в трудах современных ученых-методистов Г. Бакаевой, О. Борисенко, И. Зуенка, М. Ляховицкого, В. Иванищевой, Л. Клименко, Т. Козимирской, С. Кострицкой, Т. Скрипника, Н. Тодоровой, А. Ходцева и др. Частные аспекты исследования методической компетентности учителя иностранного языка представлены в работах Т. Гущиной, И. Задорожной, Т. Сясиной, С. Ивашневой.

Впервые понятие «методическая компетентность» в качестве ключевой составляющей профессиональной деятельности учителя выделяется А. Дейкиной. Современная исследовательница рассматривает методическую компетентность как основу профессиональной деятельности учителя, акцентирует внимание на аксиологической сущности этого понятия [3, с. 3]. В работах, посвященных методической подготовке учителя иностранного языка, понятие «методическая компетентность» употребляется по отношению к профессиональной деятельности учителя. Исследовательница рассматривает методическую компетентность как ценностную составляющую профессиональной деятельности учителя-словесника и полагает, что ценностью в профессиональной сфере его деятельности являются профессионализм, опыт и мастерство [3, с. 5 – 6].

В настоящее время существует целый ряд психолого-педагогических исследований, в которых в различных аспектах рассматриваются различные виды методической компетентности учителей-предметников: дидактико-методическая компетентность учителя начальных классов (Т. Руденко), методическая компетентность учителя русского языка (Т. Табаченко, Н. Синичкина и др.), методическая компетентность учителя математики (Н. Стефанова, Г. Саранцев, И. Малова и др.), обобщенная методическая компетентность, методическая компетентность учителя физики (Т. Залезная, О. Лебедева), методическая компетентность учителя географии (Е. Таможняя).

Анализ и сравнение определений дефиниций «методическая компетентность», «дидактико-методическая компетентность», «обобщенно-методическая компетентность», «предметно-методическая компетентность», представленных в данных исследованиях, дают возможность выделить ключевые признаки названных понятий. Обращение к различным определениям понятий «методическая компетентность», «дидактико-методическая компетентность» учителя-предметника показывает, что данный феномен рассматривается исследователями как часть профессиональной компетентности [11; 2, с. 23; 5, с. 93].

При этом понятие «методическая компетентность» употребляется по отношению к разным этапам профессиональной методической подготовки:

– в качестве профессиональной характеристики действующего учителя-предметника [5];

– как результат профессиональной методической подготовки студента [4, с. 10-11; 12, с. 14].

Для выявления ключевых признаков понятия «методическая компетентность» учителя иностранного языка важно, что исследователи по-разному определяют ее сущностные характеристики:

– как набор профессиональных знаний и определенных умений, позволяющих учителю-предметнику успешно осуществлять профессиональную деятельность (О. Лебедева [7], И. Малова [8, с. 10]);

– как интегративную личностно-профессиональную характеристику учителя, проявляющуюся в его педагогической деятельности (О. Игна [5]).

В качестве результата профессиональной методической подготовки в методике иностранного языка употребляется понятие «методическая компетенция».

В нашем исследовании мы настаиваем на смысловом разделении понятий «компетенция» и «компетентность», которое принято большинством ученых в современной педагогике. Согласно этому разделению, компетенции рассматриваются как совокупности взаимосвязанных знаний и способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и качественно отличаются от компетентностей – профессионально-личностных характеристик. Под компетенцией имеется в виду некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке, необходимое для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. Тогда как компетентность – уже состоявшееся профессионально-личностное качество, включающее личный опыт и отношение к предмету деятельности в данной сфере (О. Билявская [2]).

Ориентация на такое разделение понятий «компетенция» и «компетентность» дает возможность рассматривать методическую компетентность шире, чем результат профессиональной методической подготовки. Содержание методической компетенции определяется с помощью перечня соответствующих знаний, умений, навыков и готовностей. Требования к содержанию методической компетенции находят своё отражение в стандартах профессионального педагогического образования. Исходя из этих позиций, понятие «методическая компетенция» может быть охарактеризовано как готовность, то есть потенциальное состояние.

Полагаем, что понятия «готовность» и «компетентность» не являются тождественными друг другу: если готовность – это характеристика потенциального состояния, позволяющего начинающему учителю войти в профессиональную деятельность, в профессиональное сообщество и развиваться в «профессиональном» отношении, то компетентность может выявиться только в реальной деятельности, воплотившись из внутреннего во внешнее (Н. Радионова, А. Тряпицына [11]). Таким образом, методическая компетентность учителя является более сложным образованием, включающим в себя, помимо результата профессиональной подготовки, профессионально-личностные аспекты, и прежде всего профессиональный методический опыт учителя.

Следовательно, методическая компетентность учителя иностранного языка – это, с одной стороны, результат его методической подготовки; с другой – результат методического опыта.

Кроме того, в определении понятия «методическая компетентность» учителя иностранного языка мы ориентируемся на те психолого-педагогические исследования, в которых профессиональная компетентность педагога рассматривается как интегративное профессионально-личностное образование. Следует отличить, что в работах А. Марковой определяется следующий состав компетентности: знания, умения, позиция, личностные особенности [9, с. 34–35]. По мнению Л. Митиной, педагогическая компетентность выражает то общее, что присуще исторически конкретному носителю профессии, делающее его сопричастным педагогическому сообществу и определенной педагогической культуре. Понятие педагогической компетентности рассматривается автором как «гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [10, с. 75].

Таким образом, анализ педагогических и психологических исследований позволяет выявить следующие ключевые дифиниции «методическая компетентность» учителя иностранного языка:

– профессиональная компетентность учителя иностранного языка, которая реализует базовые и ключевые компетентности применительно к специфике педагогической деятельности учителя иностранного языка;

– характеристика действующего специалиста, учителя иностранного языка на постдипломном этапе его профессионального образования;

– результат методической подготовки учителя; результат его методического опыта;

– ценностное образование, аксиологическая составляющая профессиональной компетентности, его профессионально-личностная характеристика.

Данные выводы подтвердили наше предположение о том, что понятие «методическая компетентность» характеризует профессиональную деятельность учителя иностранного языка на постдипломном этапе непрерывного педагогического образования.

Мы предлагаем «методическую компетентность» учителя иностранного языка рассматривать как интегративное качество личности педагога, профессионально-личностного характера, которое свидетельствует о способности эффективно реализовать профессиональные знания, умения, навыки, решать задачи в соответствии с поставленными целями, проявляя индивидуальный стиль, а также развивать профессиональные качества.

Литература :

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя. – Красноярск: М-во общ. и проф. образования РФ ; Краснояр. гос. ун-т, 1998. – 309 с.
2. Биляковська А. А. Профессиональная компетентность учителя как составляющая эффективной педагогической деятельности [Электронный ресурс] / А.А. Биляковська // Вестник Мелитопольского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика. – С. 229-234. – Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/2011_7/7/37.pdf, с. 231.
3. Дейкина А. Д. Методическая компетентность как ценностная составляющая профессиональной деятельности учителя / А. Д. Дейкина. // Аксиологичес-

- кие аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни): материалы Все-рос. науч.-практич. конф. 19-20 марта 2009 г. -- М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР. -- 2009. -- С. 3-7.
4. Ивашнёва С. В. Организационно-педагогические условия повышения методической компетентности учителей иностранного языка начальной школы [Электронный ресурс] / С. В. Ивашнёва. -- Режим доступа до статті : http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=11714&table=papers_file&type=0&conn=confDB
 5. Игна О. Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка / О. Н. Игна // Ярославский педагогический вестник. -- Ярославль, 2010. -- №1. -- С. 90-94.
 6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. -- Москва: Высш. шк, 1990. -- 117 с.
 7. Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Лебедева Ольга Васильевна -- Новгород, 2007. -- 184 с.
 8. Малова И. Е. Непрерывная методическая подготовка учителя математики: Автореф. дис. на получение наук. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Малова И. Е. -- Ярославль, 2007. -- 42 с.
 9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. -- Москва : Просвещение, 1996. -- 303 с.
 10. Митина Л. М. Психология труда и профессиональное развитие учителя. – М.: Академия, 2004. -- 320 с.
 11. Радионова Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. -- 2006. Режим доступа: www.omsk.edu

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. Сучасні пріоритети розвитку освіти зумовлюють потребу у підготовці педагогів, здатних до творчої праці, професійного розвитку та вдосконалення, освоєння та впровадження нових освітніх технологій. У світовому просторі учительська професія належить до найбільш відповідальних. Саме з діяльності представників цього фаху розпочинається складний ланцюг основних взаємопов'язаних процесів, який схематично можна представити як: навчання і виховання дітей і молоді – якісна освіта – науковий і технічний прогрес – розвиток суспільства. Означений кінцевий результат значною мірою залежить від потенціалу першопоштовху: умінь, зусиль, здібностей та професіоналізму учителя.

Тому підготовка педагогічних кадрів у нинішніх умовах має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості, розкриття усіх її потенційних можливостей, адже саме гармонійно розвинена особистість є уособленням споконвічних прагнень людства досягти вищої досконалості, гармонії та краси.

З цих позицій театральне мистецтво розглядається як ефективний засіб, що дозволяє розвивати інтелектуальну, духовну, фізичну сфери людини, ефективно реалізовувати її творчий потенціал.

Театральна культура завжди була складником духовного життя народу, одним з найпотужніших засобів впливу на свідомість і поведінку людини. М.В. Гоголь так висловився про театр: «Театр нітрохи не дрібниця і зовсім не марна річ... Це така кафедра, з якої можна багато сказати світу добра» [1, с. 21]. Театральне мистецтво і театралізація як один із способів організації життєвого простору використовується людиною в соціокультурному та педагогічному контекстах у якості засобу виховання, передачі інформації з метою формування її світоглядних позицій, морально-етичних цінностей і пріоритетів, естетичних ідеалів, оволодіння зразками поведінки, створення соціальних установок, задоволення творчих потреб тощо.

Мета статті: розглянути основні перспективні напрями упровадження мистецтва театру в навчальний процес професійної підготовки майбутнього вчителя для виховання педагога з якостями артистичної особистості, з багатством особистісних проявів та природністю, свободою, красою та витонченістю рішень, які будуть використовуватися залежно від педагогічних цілей, та ефективної реалізації його творчого потенціалу.

Аналіз останніх наукових публікацій та досліджень.

Взаємодія педагогіки і театру має глибокі історичні й соціальні корені. Навчання і виховання учнів із застосуванням елементів театрального мистецтва у педагогічній діяльності здійснювалося і в давні і в новітні часи (Аристотель, Платон, Сократ, Цицерон, Я. Коменський, С. Полоцький та інші). Нетрадиційний метод теа-

трального мистецтва – театралізацію (яскраву, образну, емоційну форму) в навчанні і вихованні студентів практикували Ф. Прокопович, Г.С. Сковорода. Цей методу педагогічній діяльності використовували видатні педагоги: Я. Корчак, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та інші. Можливості театрального мистецтва у підготовці вчителів до педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку досліджували Н.А. Абалкін, В.Ц. Абрамян, М.М. Барактян, Р.Х. Баталов, Р. І. Короткова та інші. Вони розглядали акторську майстерність як педагогічне мистецтво, як засіб удосконалення творчого потенціалу вчителя, його педагогічної майстерності та гармонійного особистісного розвитку.

Досягнення в театральній педагогіці пов'язують з ім'ям російського педагога, режисера й актора К. С. Станіславського, який присвятив своє життя створенню «розумного, морального, загальнодоступного театру» [3, с. 91]. Майже всі театральні теорії, плини та напрями з початку ХХ ст. до наших днів відбивають на собі плідний вплив його ідей і творчих принципів. Система К.С.Станіславського – наука не лише про акторську творчість, а й про те, як спираючись на об'єктивні закони, плекати, розвивати, збагачувати різні здібності, і не лише сценічні – вона дає можливість розв'язати багато проблем у підготовці вчителя. Ця система по своїй суті педагогічна, тому що вона виходить з об'єктивних законів людської поведінки та її психофізичних передумов. Система Станіславського – це спосіб виховувати, вдивлятися у світ як у сцену й у сцену як у реальний світ.

Виклад основного матеріалу дослідження. В театрі людське життя відтворюється живою конкретною людською дією. Якщо в літературному творі про людську дію письменник розповідає, в живописі цю дію зображено у статичній, застиглій формі, то в театральному мистецтві актор її реально здійснює. Дія є головним матеріалом акторського мистецтва, визначальною ознакою його специфіки. Живою наочною дією актор творить художній образ. Недаремно актора називають діючою особою. Оскільки цю дію актор вибудовує з самого себе як єдиної психофізичної цілісності, можна твердити, що він сам для себе є інструментом. Отже, актор одночасно творець і інструмент свого мистецтва. Якщо врахувати, що театральна дія відбувається в безперервному потоці живого мовлення і живих сценічних рухів, жестів, міміки, якщо взяти до уваги властиву театрові безпосередність емоційно-почуттєвого впливу акторської гри, то стане очевидною і цілком зрозумілою та виняткова могутність ідейно-художнього впливу, яким володіє театр.

Найважливішою особливістю театрального мистецтва є те, що спектакль як художня цілісність остаточно формується під безпосереднім впливом глядача. Перебуваючи у залі, він не лише сприймає твір мистецтва, а й певною мірою бере участь у його творенні. Звичайно, і в інших мистецтвах читачі і глядачі впливають на творчість митця. Вони здійснюють цей вплив через критику в засобах масової інформації, шляхом прилюдних обговорень і диспутів, за допомогою листів, адресованих авторові тощо. Тут вплив людей здійснюється не в процесі самої творчості. В театрі ж відбувається пряма, безпосередня взаємодія між автором і глядачем. Цей емоційно-почуттєвий контакт значною мірою стимулює як процес творчості актора, так і процес її сприймання.

Театральне мистецтво через драматичну складову допомагає людині розширювати розуміння життя, міжособистісних взаємин, через театральну гру

(сценічну дію) сприяє набуттю та розвитку навичок взаємодії, через діалог із автором та героями п'єси спрямовує на чіткіше усвідомлення ідеалів, потреб та інтересів, на здійснення рефлексивного аналізу власної поведінки. Осмислення наявного ресурсу театрального мистецтва як засобу формування молодого покоління, визначення шляхів його впровадження в навчально-виховну систему України створює умови для його ефективного використання в загальноосвітніх школах з метою формування особистості школярів. Саме тому мистецтво театру може мати широке педагогічне застосування в освітньо-виховному процесі.

Шкільна театральна педагогіка – це міждисциплінарний напрям, поява якого зумовлена низкою соціокультурних та освітніх факторів. Саме в шкільній «атмосфері» формується особистісне становлення самосвідомості, формується культура почуттів, здатність до спілкування, оволодіння своїм тілом, голосом, пластичною виразністю рухів, виховується почуття міри і смак, які необхідні людині для перспективного успіху в будь-якій сфері діяльності. Самим універсальним засобом розвитку особистості, особистісних здібностей людини є театральна-естетична діяльність, яка органічно включається в освітній процес [2, с. 40]. Будучи частиною театральної педагогіки та існуючи за її законами, шкільна театральна педагогіка переслідує інші цілі і завдання, серед яких провідною не є професійна підготовка акторів і режисерів. Шкільна театральна педагогіка виховує особистість учня засобами театрального мистецтва. Шкільний театр постає як форма художньо-естетичної діяльності, що відтворює життєвий світ, в якому формується особистість дитини.

Залучення до театру, починаючи зі шкільних років, дає можливість учням зрозуміти і усвідомити для себе, що театральне виховання – це багатий духовний пласт. На початку XXI століття заняття в шкільному театрі, як і раніше є одним з найбільш бажаних захоплень підростаючого покоління

Україні. Про це свідчать численні психолого-педагогічні дослідження в школах країни. Звичайно, сьогодні у школярів є багато привабливих видів дозвілля – ТВ, відео, комп'ютер, Інтернет, проте живе спілкування один з одним за допомогою сценічного слова, театральної дії залишається незамінним. Саме шкільні підмостки сприяють тому, щоб молода людина не просто запам'ятовувала і за тим автоматично відтворювала знання, які дає школа, а й уміло застосовувала ці знання на практиці – була ерудованою, мала хорошу пам'ять, вміла орієнтуватися в світі інформації, здобувала самостійно знання, раціонально підходила до процесу пізнання.

На сучасному етапі освітнього процесу шкільний музично-виховний захід, масове шкільне свято, концерт розглядається в контексті інших видів мистецтва: музики, образотворчого мистецтва, хореографії а також літератури, інтегрує їх зміст у досягненні і розумінні нової ідейно-художньої якості образу в сценічному мистецтві. Першоосновою шкільного музично-виховного заходу є драматургія (музична драматургія). Актуальним є проведення шкільних свят в театралізованій формі, яка поєднує в собі музично-виконавську (інтерпретація музичних творів), словесну (літературно-поетичну), акторську, хореографічну діяльність у межах музичних дитячих вистав, капусників, літературно-музичних композицій, фестивалів, тематичних свят тощо.

Педагог-режисер – це особлива проблема сучасної школи. Театр – це єдиний вид мистецтва в школі, який останнім часом був позбавлений професійних фахівців. З появою театральних класів, факультативів, впровадженням театральної педагогіки в

загальноосвітні процеси, стало зрозумілим, що шкільна освітня установа не зможе обійтись без фахівця, який вміє працювати з дітьми в галузі театрального мистецтва.

З 2007 року у Вінницькому державному педагогічному університеті в систему фахової підготовки вчителів музичного мистецтва введена спеціалізація «Режисура шкільних музично-виховних заходів».

Методичну основу виховання майбутніх режисерів музично-виховних шкільних заходів становлять навчальні курси з «Теорії режисури та основ театральної культури», «Сценічної мови», «Основ ритміки та хореографії», «Режисури фольклорно-етнографічних свят», «Основ виконавської майстерності». Особлива роль у формуванні професійних фахових компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва, які навчаються

За спеціалізацією «Режисура музично-виховних шкільних заходів» належить навчальним дисциплінам «Основи акторської майстерності», «Основи сценарної композиції», «Режисура шкільних музично-виховних заходів».

Дисципліна «Основи акторської майстерності» охоплює питання сценічної теорії і артистичної техніки за «системою Станіславського». Мета курсу – засвоєння студентами знань з історії та теорії акторської майстерності та формування практичних навичок з техніки застосування засобів виразності актора: тіло, голос, психофізичні дані. У процесі вивчення навчальної дисципліни студенти повинні оволодіти процесом органічної дії, переборюючи несприятливі умови публічної творчості, та вміти застосовувати набуті акторські навички в практичній діяльності.

У ході засвоєння дисципліни студенти вивчають складові частини «системи Станіславського», елементи внутрішньої акторської техніки та комплекс вправ для їхнього розвитку; набувають знань про зовнішні елементи акторської техніки та навички фізичного розвитку тіла, як першого об'єкта уваги актора; також набувають навичок розвитку мовного апарату, як одного з основних елементів акторської техніки. Студенти засвоюють сценічну теорію і методику артистичної техніки, що містить в собі «система Станіславського», основні напрямки акторського мистецтва, оволодівають режисерською термінологією, а також процесом органічної дії, засвоюють комплекс вправ та тренінг, спрямований на розвиток творчих здібностей та вміння керувати репетиційним процесом.

Навчальна дисципліна «Основи сценарної композиції» є логічним продовженням «Основ акторської майстерності». Метою вивчення дисципліни є набуття студентами теоретичних знань та практичних навичок у створенні сценаріїв до різних музично-виховних заходів. В процесі засвоєння дисципліни студенти набувають знань про різновиди сценаріїв, закони композиційної побудови; найголовніші етапи роботи над сценарієм та методику побудови схеми сценарного плану; з'ясовують особливості усного живого слова та його форм; вивчають сценарно-режисерські основи та організаційні особливості кожної форми музично-виховного заходу, вчать розробляти конферанс до музично-виховного заходу, вивчають основи музичного оформлення різноманітних музично-виховних заходів. Також студенти мають можливість познайомитись з основами художнього оформлення музично-виховних заходів та засобами виразності художньо-декоративного оформлення відносно кожного їх жанру та виду, з комплексом режисерських прийомів при втіленні сценарного матеріалу; опановують методику написання монтувального листа.

Дисципліна «Режисура шкільних музично-виховних заходів» є логічним завершенням «режисерського» блоку дисциплін і має за мету надати педагогічне спрямування знанням, які студенти отримали з «Основ акторської майстерності» та «Основ сценарної композиції». Метою вивчення курсу є набуття студентами теоретичних знань та практичних навичок організації шкільних музично-виховних заходів. В результаті вивчення навчальної дисципліни у студентів формуються навички організації й проведення різноманітних музично-виховних заходів.

Основними завданнями дисципліни «Режисура шкільних музично-виховних заходів» є: засвоєння змісту, засобів, форм та методів музично-виховних заходів, формування в студентів навичок здійснення інформаційно-просвітницької діяльності; практичне оволодіння методикою підготовки бесід, інтерв'ю, диспутів, ток-шоу, екскурсій, стінних та радіогазет; вивчення різноманітних форм художньо-публіцистичної діяльності, засобів підготовки та проведення сюжетних і документальних заходів. Студенти повинні уміти застосовувати режисерський комплекс знань, умінь, навичок у відповідності з регіональними особливостями, проводити дослідницьку роботу, удосконалювати свою професійну майстерність.

Професійна підготовка студентів до творчої музично-театральної діяльності в загальноосвітній школі здійснюється в комплексі з формуванням світогляду, етичних принципів, театральної і музичної культури, уяви, фантазії, інтуїції, організаторських здібностей, розуміння дитячої психології.

Висновки і перспективи подальших розвідок в даному напрямі. Сучасна педагогіка є динамічною, такою, що розвиває інтелектуальну, духовну, фізичну сфери дитини, ефективно реалізує її творчий потенціал.

Основні принципи сучасної педагогіки збігаються з принципами театральної, як однієї з найбільш творчих за своєю природою. Тому метою запозичення елементів театрального мистецтва у професійній підготовці вчителя музичного мистецтва є виховання артистичної особистості, з багатством особистісних проявів та природністю, свободою, красою та витонченістю рішень, які будуть використовуватися за умови від педагогічних цілей [4, с. 201].

Оскільки сучасна загальноосвітня школа потребує спеціаліста нового формату, здатного здійснювати не тільки навчальну, а й позакласну діяльність з вільним використанням сучасних методів навчання та освітньо-інформаційних технологій [5, с. 501], введення мистецтва театру в навчальний процес підготовки вчителя музичного мистецтва є дійсною потребою розвитку сучасної педагогічної системи.

Література

1. Гоголь Н. В. Выбранные места из переписки с друзьями / Н. В. Гоголь. – СПб, 1847 г. – 21 с.
2. Лапина О. А. Школьная театральная педагогика – опыт междисциплинарного синтеза / О. А. Лапина // Серия «Symposium»: сборник материалов конференции. – Вып. 22. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002 г. – 264 с.
3. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве / К. С. Станиславский ; собр. соч.: В 8 т. – М.: Искусство, 1954. – Т. 1. – 402 с.
4. Середа Н. В. Элементы театральной педагогики у формировании педагогической мастерности / Н. В. Середа // Теория и практика управления социальными системами:

зб. наук. праць. – Вип. 36. – Харків, 2011. – 242 с.

5. Яременко Н. В. Роль позанавчальної виховної роботи у всебічному розвитку студентської молоді / Н. В. Яременко // Всебічний розвиток особистості студента: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Ірпінь, 2001. – 548 с.

Анотація. *Стаття присвячена актуальним проблемам визначення перспективних напрямків театрального мистецтва в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Розглянуті спільні та відмінні риси педагогічної та акторсько-режисерської діяльності, акторські та режисерські здібності, необхідні для вчителя, режисерські методи реалізації навчального процесу і позакласної роботи.*

Ключові слова: театральне мистецтво, педагогічна діяльність, акторські та режисерські здібності, режисерські методи, навчальний процес, позакласна робота.

Аннотація. *Стаття посвячена актуальним проблемам определения перспективных направлений театрального искусства в процессе профессиональной подготовке будущего учителя. Рассмотрены общие и отличительные черты педагогической и актерско-режиссерской деятельности, актерские и режиссерские способности, необходимые педагогу, режиссерские методы реализации процесса обучения и внеклассной работы.*

Ключевые слова: театральное искусство, педагогическая деятельность, актёрские и режиссёрские способности, режиссёрские методы, учебный процесс, внеклассная работа.

Summary. *The article is devoted to actual problems of identifying promising directions of theater art in the process of business professional training of future teachers. The general and excellent lines of pedagogical and actor-producer activity, actor and producer capabilities, necessary a teacher, producer methods of taching process realization and extracurricular works.*

Keywords: theatrical art, pedagogical activity, actor and producer capabilities, producer methods, teaching process, extracurricular work.

Швець Ірина Борисівна,

Народна артистка України,

професор кафедри мистецької підготовки

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського.

Тел.(067) 9041704 e-mail Shurikira@ukr.net

Бойчук В.М.

докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядається підготовка вчителя технологій у ВНЗ, яке здійснюється на компетентнісній основі та використання інформаційно-комунікаційних технологій. Створення і використання інформаційно-освітнього середовища надає можливість здійснення підготовки майбутнього вчителя технологій до самостійного навчання з урахуванням мотиваційної компетентності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-освітнє середовище, підготовка вчителя, проектні технології.

В статье рассматривается подготовка учителя технологий в ВУЗе, которое осуществляется на компетентностной основе и использования информационно-коммуникационных технологий. Создание и использование информационно-образовательной среды дает возможность осуществлять подготовку будущего учителя технологий на основе самостоятельного обучения с учетом мотивационной компетентности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационно-образовательная среда, подготовка учителя, проектные технологии.

In the article the teacher training technology at the university, which is made on the basis of competence and use of information and communication technologies. Creation and use of information and educational environment provides the possibility of preparing future teachers for independent learning technology based motivational competence.

Keywords: ICT, information and learning environment, teacher training, design technology.

Постановка проблеми. Україна нині стоїть на шляху демократичних перетворень і технологічного розвитку; зміни, що стосуються всіх сфер життя суспільства, спричинені не лише необхідністю оновити та змінити суспільство, вони є наслідком взаємовпливів і закономірних перетворень, що відбуваються в усьому світі. Обравши шляхи на кардинальні реформи, входження до європейського освітнього простору, поліпшення якості освіти, українська освіта потребує приведення всіх її компонентів до загальноприйнятих світових стандартів, що відповідатимуть кращим світовим зразкам, у тому числі й у галузі застосування ІКТ. Важливе місце у розвитку систем відкритої освіти соціально й економічно розвинені країни світу відводять нині ІКТ, зокрема розвиткові системи відкритої та дистанційної освіти. Така ситуація зумовлена, зокрема, такими чинниками: появою нових можливостей для розвитку змісту освіти і педагогічних технологій; розширенням доступу до всіх рівнів освіти, реалізації можливості її одержання для всіх, особливо для тих, хто не

може навчатися у ВНЗ за традиційними формами внаслідок браку фінансових або фізичних можливостей, професійної зайнятості, віддаленості від великих міст тощо; створення умов для реалізації концепції навчання впродовж життя; створення умов для особистісного навчання.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що розв'язанню практичних проблем реформування змісту освітньої галузі "Технології" та розробці теоретико-методичних засад підготовки вчителів технологій присвячені дослідження В. І. Гусева, Р. С. Гуревича, Д. Е. Кільдерова, О. М. Коберника, О. Е. Коваленко, М. С. Корця, В. М. Мадзігона, Л. Л. Макаренко, Л. В. Оршанського, В. К. Сидоренка, В. В. Стешенка, Г. В. Терещука, В. П. Титаренко, В. П. Тименка, Д. О. Тхоржевського та ін.

Модернізація освіти на компетентнісній основі розроблялася Б. Гершунським, Б. Ельконіним, І. Зимною, Н. Кузьміною, А. Марковою, В. Сериковим, І. Фруніним, А. Хуторським, В. Шадриковим, С. Шишовим та ін.

Важливі психологічні та педагогічні особливості впровадження сучасних інформаційних технологій у навчальний процес досліджували В. П. Беспалько, В. Ю. Биков, М. І. Жалдак, Ю. І. Машбиць, Н. В. Морзе, С. А. Раков, Ю. С. Рамський, З. С. Сайдаметова, О. М. Спірін, Ю. В. Триус; формування інформатичних компетентностей у галузі професійної підготовки фахівців вивчали О. М. Гончарова, М. І. Жалдак, Ю. О. Жук, В. І. Клочко, Є. М. Смирнова-Трибульська, І. В. Роберт, С. М. Яшанов та ін.

Мета цієї статті полягає у розгляді педагогічних аспектів та системи формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. В основу наукового пошуку з проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ покладені такі теоретично-методологічні підходи як системний і контекстно-модульний, оскільки вони найбільшою мірою відповідають завданням цього дослідження. Пояснимо нашу позицію з цього питання.

Системність – одна з ключових характеристик педагогічних явищ і процесів. Системний підхід дозволяє проаналізувати, досліджувати, розвивати деякий об'єкт як цілісну, єдину систему і є найбільш надійною методологічною основою в удосконаленні як педагогічної теорії, так і педагогічної практики.

В основі системного підходу лежить положення про необхідність всебічного розгляду явища, що вивчається наукою.

Значення системного підходу в нашому дослідженні полягає в тому, що він дозволяє:

- розглянути процес формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ як складно-організований об'єкт, як цілісну систему;
- виокремити системотвірний чинник формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ, а саме – мету;
- сконструювати систему формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ, виявити її складові компоненти, їх місце і значення, розкрити діалектику їх взаємозв'язку.

Як спеціально-науковий підхід у нашому дослідженні було визначено контекстно-модульний підхід. Так, у контекстному навчанні за допомогою всієї сис-

теми дидактичних форм, методів і засобів моделюється наочний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця. Основними принципами контекстного навчання є: єдність навчання, виховання і розвитку; зв'язок теорії з практикою; активність особистості; спільна діяльність; моделювання змісту й умов професійної діяльності фахівців у процесі навчання.

Ідея контекстного навчання передбачає розвиток у студентів наочно-професійних і особистісних якостей фахівця, оскільки „контекст”, виступаючи сенсоутворюючою категорією, забезпечує особистісне включення майбутніх учителів технологій у процес оволодіння професійною діяльністю. Так, відповідно до мети та предмету нашого дослідження залучення студента до реального процесу розв'язання завдань, орієнтованих на підготовку до педагогічної діяльності у межах контекстного навчання, забезпечується формування особистісного сенсу у формуванні професійної компетентності майбутніми учителями технологій, сприяє накопиченню досвіду професійної діяльності.

Перш, ніж перейти до розроблення й обґрунтування системи формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ, необхідно розкрити суть поняття „інформаційно-комунікаційні технології”.

У нашому дослідженні під „сучасними інформаційними технологіями” розуміємо технології, що функціонують на базі електронно-обчислювальної техніки і систем зв'язку, котрі дають можливість забезпечити різні категорії користувачів послугами електронної техніки в частині збирання, передавання, зберігання і оброблення інформації в усіх сферах суспільного життя.

Згідно з концепцією А. Вербицького, перехід від навчальної діяльності до професійної забезпечується зміною форм активності студентів у межах трьох навчальних моделей: семіотичної, імітаційної, соціальної [2, с. 69].

Такий розподіл змісту, що представляється у вигляді відносно самостійних закінчених блоків, складає суть модульного навчання. У дослідженнях Б. Закрюкіна, М. Кадемїї, С. Куликова, Г. Прокопенко, С. Сисоевої та ін. модульне навчання розглядається як гнучкий процес, що припускає активну участь студентів у навчальному процесі й надає можливість самостійно досягати певного рівня підготовки, необхідної для плідної роботи.

Орієнтуючись на визначення завдань сформований змістовий блок професійного навчання, який передбачає інтеграцію когнітивного, операційного і особистісного компоненту з домінантою на останню.

Розроблення системи професійної компетентності майбутніх учителів технологій базувалося на основі системного та контекстно-модульного підходів.

Оскільки однією з вимог до педагогічних систем є концептуальність, перед нами постає завдання визначення принципів, на яких будується система формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ.

Система формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ базується на таких принципах: доцільність, цілісність, модульність, динамічність, інтегративність.

На основі вищеперелічених принципів нами розроблена система формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ, особливістю якої є модульна побудова змісту професійної підготовки, що забезпечує перехід навчальної діяльності в квазіпрофесійну, а потім у навчально-професійну діяльність, опосередковану ІКТ. Результатом реалізації вищеназваної системи стає оволодіння майбутніми учителями тех-

нологій певним рівнем сформованості професійної компетентності, що включає педагогічну, психологічну, технічну й інформаційну компетенції.

Використовуючи системний підхід як стратегічний, у нашому дослідженні ми виокремлюємо такі аспекти здійснення системного аналізу до педагогічних об'єктів: морфологічний, структурний, функціональний і генетичний. Морфологічний аспект пов'язаний зі встановленням складу системи. Виявлення елементів або складу системи базується на певних підставах. У педагогіці часто такими підставами виступають цілі, заради досягнення яких ця система наявна або проектується. Структурний аспект означає виявлення зв'язків і відносин, які є найбільш істотними в плані цілісності системи і забезпечення можливості повної реалізації її функцій. Функціональний аспект полягає у виявленні функцій, властивих системі в процесі її використання. Генетичний аспект зводиться до вивчення розвитку навчальних систем. Всі ці аспекти виступають в органічній єдності, яка зумовлена єдністю властивостей цілісної системи. Так, опис розробленої системи здійснюватимемо відповідно до вищезазначених аспектів системного аналізу.

Морфологічний аналіз припускає розчленовування системи формування професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами ІКТ на блоки.

Компонентний склад розробленої системи визначений, виходячи з положень про універсальність структури педагогічної системи, компонентами якої є цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний блоки.

Наступним етапом розробки системи є її структурний аналіз, який припускає виявлення структури підсистем (блоків), опис їх змісту.

Цільовий блок системи, що включає визначення мети і конкретних завдань професійної підготовки майбутніх учителів технологій, є системоутворюючим.

Змістовий блок системи формування професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання засобами ІКТ представлений сукупністю наступних компонентів: когнітивного, операційного, особистісного.

Когнітивний компонент пов'язаний із оволодінням студентами професійними знаннями і формуванням первинних умінь їх практичного застосування в професійній комунікації.

Під професійними знаннями майбутніх учителів технологій будемо розуміти узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, віддзеркалення в свідомості учителів трудового навчання професійно-комунікативних ситуацій в їх причинно-наслідкових зв'язках.

Основна роль знань полягає в тому, що, по-перше, на підставі знань у студентів формується стратегія ефективного формування професійної компетентності; по-друге, майбутній учитель технологій здійснює пошук розв'язання завдань, що виникають з урахуванням тих, що є у нього, професійних знань; по-третє, знання є підставою й опорою для вибору методів і засобів, використовуваних у педагогічній діяльності.

Операційний компонент системи формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ передбачає оволодіння майбутніми учителями технологій професійними умінями і навичками, спираючись на набуті знання в певних професійних ситуаціях.

Професійні вміння майбутніх учителів технологій ми розуміємо як комплекс усвідомлених комунікативних дій, що дозволяє творчо використовувати професійні знання для віддзеркалення і перетворення дійсності.

Професійні навички – це автоматизовані компоненти підсвідомих дій, які сприяють швидкому і точному віддзеркаленню ситуацій і, що визначають успішність професійної педагогічної діяльності.

Практична спрямованість процесу оволодіння професійними вміннями і навичками збагачує майбутніх учителів трудового навчання досвідом професійної діяльності, дозволяє студентам відчувати значущість свого „Я”, а також дає можливість виробляти і застосовувати на основі наявних знань раціональні стратегії і тактики, спрямовані на досягнення конкретних цілей діяльності в нових для суб’єкта умовах.

Особистісний компонент системи формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ спрямований на подальше вдосконалення раніше набутих майбутніми учителями технологій професійних знань і вмінь, на основі чого відбувається формування їхніх професійних якостей.

Під професійними якостями майбутніх учителів технологій ми розуміємо особистісні властивості фахівця, а також постійне ціннісне ставлення, що закріпилося, до своєї професії, особистості, праці та людей.

Особистісний компонент, зі свого боку, стимулює засвоєння і подальше застосування одержаних знань, а також спонукає до реалізації відповідних умінь. Разом з тим на основі особистісних чинників відбувається актуалізація професійних знань і умінь.

Інтеграція виокремлених структурних компонентів системи виступає одним із провідних чинників формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ.

Наступний блок системи формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ – *діяльнісний*. З позиції контекстно-модульного підходу, в структурі діяльнісного блоку ми виокремили три логічно пов’язаних навчальних модулі. Модуль означає в педагогіці закінчений блок інформації, логічно завершену частину, виокремлену із специфікою дисципліни. Кожний із створених модулів характеризується змістово-структурною автономністю, виконує лише йому властиві завдання, включає своєрідні види діяльності студентів і особливості здійснення керівництва з боку викладача.

Перший модуль – семіотичний – спрямований на засвоєння студентами знань, необхідних для здійснення професійної діяльності.

У цьому модулі ми допускаємо управління навчальною діяльністю у формі залучення до діяльності, що складається з: а) дій, розділених між викладачем і студентом; б) імітованих дій студентів; в) наслідувальних дій студентів. Таку діяльність можна схарактеризувати як безпосередню (пряму) і повністю керовану викладачем навчальну діяльність студентів.

Інший модуль – імітаційний – спрямований на поглиблення теоретичних уявлень у галузі професійної комунікації і відпрацювання умінь, що забезпечують їх реалізацію.

Характеризуючи особливості керівної діяльності педагога в цьому модулі, ми допускаємо управління навчальною діяльністю у формі узгодження діяльності студентів із викладачем, що включає: а) дії навчання, що саморегулюються; б) дії навчання, що самоорганізуються; в) дії навчання, що самозбуджуються. Таку діяльність можна схарактеризувати як повністю опосередковано керовану.

Третій модуль цієї системи – *соціальний* – завданням якого є набуття студентами досвіду професійної діяльності, в межах якої відбувається розвиток їхніх професійних якостей, а також подальше вдосконалення професійних знань і вмінь майбутніх учителів трудового навчання.

У цьому модулі передбачено керівництво навчальною роботою студентів через партнерство в поліпшенні процесу формування фахової діяльності, котру можна оцінювати як певною мірою опосередковано керовану, а в перспективі – цілком самостійну роботу.

Треба зазначити, що кожний із створених модулів характеризується змістово-структурною автономністю і виконує лише йому властиві завдання, а досягнення основної мети – формування професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання – можливе лише за умови інтеграції всіх модулів.

Результативний блок системи формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ передбачає наявність кінцевого результату. Результатом реалізації системи формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ є оволодіння майбутніми учителями технологій *певним рівнем сформованості професійної компетентності*, що включає педагогічну, психологічну, технічну й інформаційну компетенції.

Розвиток сучасної інформаційної техніки спричинив виникнення якісно нових умов функціонування системи освіти. Це зумовлює необхідність вивчення особливостей впливу процесу інформатизації на модернізацію формальних і змістових аспектів навчального процесу. Щоб випускник вищої школи знайшов своє місце в інформаційному суспільстві, він має опанувати ІКТ, оволодіти навичками використовувати комп'ютер як інструмент повсякденної діяльності. На думку О. Пехоти, ці технології мають полегшити опанування студентами новими знаннями, набуття ними умінь і навичок. Сучасна швидкісна комп'ютерна техніка та засоби телекомунікацій надають можливість оперативно здобувати, поширювати й обробляти необхідну інформацію. Тому, наголошує науковець, необхідно вміти користуватися цими засобами, тобто знати ІКТ [9, с. 36].

Висновки. Підсумками викладеного в цій статті матеріалу є такі:

Теоретико-методологічною базою розроблення моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ є системний і контекстно-модульний підходи.

Оптимізувати процес формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ в межах їхньої професійної підготовки можна на основі розробленої нами системи формування професійної компетентності.

Система формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ базується на основі принципів доцільності, цілісності, модульності, динамічності, інтегративності і є єдністю цільового, змістового, діяльнісного і результативного блоків.

Система формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій засобами ІКТ здійснюється на основі системного та контекстно-модульного підходів, особливістю яких є модульна побудова змісту професійної підготовки, що забезпечує перехід навчальної діяльності в квазіпрофесійну, а потім у навчально-професійну діяльність, опосередковану ІКТ. Результатом реалізації вищеназваної системи стає оволодіння майбутніми учителями технологій певним рівнем сформованості професійної компетентності, що включає педагогічну, психологічну, технічну й інформаційну компетенції.

Література:

1. Бойчук В.М. Застосування інформаційних технологій у процесі художньо-графічної підготовки учнів /В.М. Бойчук/ Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: зб. наук. праць. – Вип. 1./ редкол.: Р.С. Гуревич (голова) [та ін.]– Вінниця: ТОВ «Фірма Планер», 2012. – С. 47–50.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Кадемія М. Ю. Використання сервісів соціальних медіа в навчальному процесі ВНЗ: Блоги, Веб-квести, Блог-квести: навчально-методичний посібник. 2-е вид., перероб. / М. Ю. Кадемія, В. М. Кобиця. – Вінниця: «Ландо ЛТД», 2014. – 236 с.
4. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник. Львів: Вид-во «СПОЛОМ», 2009. – 260 с.
5. Колмогорцев Т. А. Педагогический мониторинг как механизм управления качеством образования / Т.А. Колмогорцев // Дополнительное образование. – № 7. – 2003.
6. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: ИПК им. Ульянова, 1996.-227 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308с.
8. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / [В.П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало та ін.]; За ред. В. Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
9. Освітні технології: навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
10. Хуторской А. В. Современная дидактика. Учеб. пособие. 2-е изд. Переаб. / А.В. Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.

Кубанов Р. А.

кандидат педагогических наук,
доцент, член-корреспондент

Міжнародної академії наук педагогічної освіти,
член-корреспондент Української академії акмеології,

докторант кафедри педагогіки

Луганського національного університету

імені Тараса Шевченка

(м. Старобільськ, Україна)

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: АНАЛІЗ НАУКОВОЇ ДЕФІНІЦІЇ

Ключові слова: студенти, якість вищої освіти, забезпечення якості професійної підготовки.

Key words: students, the quality of higher education, quality training.

Якість вищої освіти – це комплексний феномен, що характеризує і залежить не тільки від якості навчального процесу та виробничо-педагогічної діяльності, кваліфікації педагогічних кадрів і професійних освітніх програм, але і від якості матеріально-технічної бази та інформаційно-освітнього середовища, якості студентів, якості управління та моніторингу, якості ресурсного забезпечення (фінансового, науково-методичного та ін.) освітньої діяльності. Вимоги до цих якостей в тій чи іншій мірі прописані в різних освітніх стандартах і є обов'язковою умовою досягнення результату освіти, відповідного соціальним нормам і вимогам.

Кожен із названих компонентів якості вищої освіти важливий для всієї системи функціонування ВНЗ, і кожен може бути досліджений окремо, але сутність дослідження в даній роботі обраний компонент «забезпечення якості професійної підготовки», як найменше розроблений елемент. Дослідження даного виду забезпечення якості актуально і значуще, оскільки воно виконує важливу організаційно-управлінсько-дидактичну функцію. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, С. БУХКАЛО підкреслюють, що головним завданням університету, факультетів та кафедр є забезпечення високої якості підготовки випускників на основі покращення контингенту студентів, якісного складу викладацьких кадрів, впровадження нових методів і технологій навчання, підсилення фундаментальної та практичної підготовки, глибокої інтеграції навчального, наукового та інноваційного процесів, що відповідають вимогам сучасного університету [2, с. 4].

Виходячи з цього, був зроблений дослідний акцент на аналізі науково-методичного забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей. У проведеному дисертаційному дослідженні ми розглядаємо науково-методичне забезпечення, як фактор і як передумову («передумова [1, с. 570-571] – 1) вихідний пункт якого-небудь міркування; 2) попередня умова чого-небудь; дієслово означає написати, сказати в якості введення до чого-небудь»). Іноді цей вид забезпечення класифікують як технологічне або як організаційно-педагогічне

умову. Тлумачний словник під забезпеченням розуміє те, чим забезпечують когось [1, с. 374]. Мова йде в даному випадку про сукупності засобів, що дозволяють людині виконувати різні види діяльності. Дане трактування терміна забезпечення цілком достатнє для подальших теоретичних міркувань.

При аналізі наукових джерел, звертає на себе увагу той факт, що різні автори виділяють різні види забезпечення навчального процесу. Наприклад, С. Кіршо вважає, що забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців передбачає безперервний пошук ефективних форм і методів навчання, удосконалення робочих програм, розроблення нових навчальних методик, створення навчальних посібників [3, с. 95]. На думку Б. Айсмонтаса [4], саме під методичним забезпеченням слід розуміти забезпечення навчального процесу відповідними методами, або комплексом методів, методичних прийомів, окремих методичних процедур і операцій, що дозволяють студенту досягати заданих ним же цілей навчання, використовуючи при цьому найбільш результативні види психолого-педагогічної взаємодії з іншими студентами. Це означає, що в кожному випадку викладач підбирає ефективні та оптимальні методи організації навчальної діяльності. При цьому, разом з методичною стороною навчальної діяльності, яка виступає в цьому випадку головною, підкреслюється не менш важлива роль визначення відповідних окремих методичні засобів навчання.

На нашу думку, забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, у вузькому сенсі, являє собою комплекс науково, і навчально-методичних засобів, спрямованих на організацію навчальної діяльності викладачів і студентів у відповідності з існуючими освітніми стандартами для задоволення запитів споживачів освітніх послуг у суспільстві. Зокрема, технологічний компонент визначеного процесу забезпечує процесуальну сторону реалізації професійного модуля навчальної дисципліни, який являє собою сукупність технологій і методик навчання, що використовуються в навчальному процесі.

Література

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН.; Российский фонд культуры; – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1994.
2. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Діяльність вищого навчального закладу по підвищенню якості підготовки фахівців / Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, С. І. БУХКАЛО // Вісник Нац. техн. ун-ту «ХПІ»: зб. наук. пр. Темат. вип.: Інноваційні дослідження у наукових роботах студентів. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2012. – № 10. – С. 3 – 12.
3. Кіршо С. Забезпечення якості компетентнісно орієнтованої мовної підготовки майбутніх економістів / С. Кіршо. – Вища школа: наук. жур. – 2011. – № 4. – С. 94 – 100.
4. Айсмонтас Б.Б. О комплексном научно-методическом обеспечении учебной дисциплины / Б. Б. Айсмонтас. – Психология и педагогика: меж. сб. науч. тр. – М.: МОСУ. – 2002. – Вып. 5.

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗА УМОВ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ

Ключові слова: орфографічні уміння і навички, диференційоване навчання, дидактична структура уроку, часткове і повне застосування правила.

Keywords: spelling skills, differentiated learning, didactic lesson structure, partial and full application of the rule.

У «Національній доктрині розвитку освіти» одним із пріоритетних напрямів перебудови школи передбачено «розвиток високої мовної культури громадян» [8, 4]. Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти одним із завдань мовного компоненту нового змісту навчання є «засвоєння мовної системи та формування на цій основі базових правописних умінь і навичок» [1, 6]. На перехідному етапі реформування мовної освіти в сучасній школі одним із найважливіших завдань, визначених чинною програмою з української мови, є необхідність «...різномірного особистісного і мовленнєвого розвитку учнів, якому підпорядковується завдання системного вивчення мови» [6, 4]. З огляду на сказане можна стверджувати, що сьогодні особливо актуальною є проблема формування в учнів правописних умінь і навичок, які є невід'ємним елементом писемного мовлення. У створенні сприятливих умов для творчого зростання дитини особливо актуально стає проблема індивідуально-диференційованого навчання. За умов методично правильно поставленого навчання кожний учень зможе наочно побачити досягнення росту в умінні грамотно писати.

Ретроспективний аналіз науково-методичної літератури засвідчив увагу вчених до різних аспектів навчання орфографії в школі, зокрема: роботи над орфоепією як одним із засобів формування у молодших школярів орфографічної грамотності (М. Вашуленко); лінгводидактичної основи формування в учнів орфографічних умінь і навичок під час вивчення фонетики (Н. Грона, О. Караман); навчання української орфографії у зв'язку з вивченням будови слова і словотвору (С. Яворська); особливостей формування у школярів орфографічних навичок у зв'язку з вивченням різних структурних рівнів української мови (І. Хом'як); технології застосування методу вправ і його місце на уроках вивчення орфографії (О. Антончук); системи роботи над орфографічними помилками (О. Біляєв). Не зважаючи на певні здобутки в методиці навчання орфографії, проблема формування у школярів правописних умінь і навичок потребує подальшого вирішення.

У початковій школі не всі учні однаково оволодівають основами грамотного письма. Тому діти з різними задатками і здібностями потребують диференційованого підходу в навчанні.

Проблема диференційованого навчання розглядалась різнопланово: у психолого-педагогічному (Ю. Бабанський, І. Бех, П. Блонський, Л. Виготський, В. Володько, П. Гальперін, Ю. Гільбух, Д. Ельконін, Л. Занков, Г. Костюк, О. Савченко, П. Сікорський), дидактичному (В. Антипець, С. Логачевська, М. Наумчук), лінгводидактичному (А. Богущ, М. Вашуленко, Г. Коваль, М. Львов, І. Хом'як) аспектах. У працях учених обґрунтовується важливість принципу диференціації у навчанні школярів. Саме його реалізація сприятиме орієнтуванню навчального процесу не на середнього учня, а на наявність різних за успішністю груп дітей і планування для них доцільних завдань. Основне призначення диференційованих завдань на уроках української мови – забезпечення оптимальної мовленнєвої діяльності учнів у процесі навчальної роботи на всіх етапах уроку.

Таким чином, актуальність визначається, з одного боку, завданнями реформування мовної освіти в Україні, спрямованими на вироблення в учнів орфографічних умінь і навичок, підвищення мовленнєвої культури школярів та розширення їх лінгвістичного світогляду, з іншого, – недостатньо глибоко розробленої методики диференційованого навчання орфографії учнів.

Мета статті полягає у визначенні та характеристиці педагогічних умов оволодіння орфографічними умінями і навичками молодшими школярами на уроках української мови диференційованого спрямування.

Під *орфографією* розуміють: систему однакових написань, яку використовують у писемному мовленні; розділ мовознавства, який вивчає систему правил, що забезпечують однакові написання.

Орфограма є основною одиницею орфографії. У сучасній методичній літературі і шкільній практиці орфограмою називають написання, яке вимагає перевірки, застосування певного правила правопису або звернення до словника [5, 276-277]. Це та буква, частина слова чи тексту, де можливе допущення помилки. Уміння знаходити орфограми і перевіряти їх – основа орфографічної навички [7, 82].

Під час формування орфографічної грамотності важливим є вміння виявляти орфограми (*орфографічна пильність*). Для успішного формування орфографічної пильності необхідно вже в початкових класах виділяти загальні ознаки орфограм [3,111]. На чіткому усвідомленні орфограм і правил, а також операцій по засвоєнню цих правил базуються орфографічні уміння. *Орфографічні уміння*: аналіз одиниці мови і виділення орфограми; визначення способу перевірки орфограми; знаходження і виправлення орфографічних помилок; групування слів за видами орфограм; складання орфографічних таблиць та їх заповнення [3,82], [9,86]. Сукупність автоматизованих компонентів орфографічних умінь учнів являють собою *орфографічну навичку*. *Орфографічні навички*: глибоке, свідоме засвоєння учнями теоретичних положень орфографії; опора на всі види орфографічної пам'яті; організація роботи над орфографічними помилками; використання таблиць і схем; добір власних прикладів до вивчених орфограм; використання орфографічних словників [9,86].

Для формування орфографічної навички важливі не тільки фонетичні й граматичні, але й власне орфографічні вміння. Перші з них становлять основу для формування других. До власне орфографічних відносимо уміння: знаходити орфограму – співвідносити її з певним правилом; застосовувати правило і писати відповідно до нього – здійснювати орфографічний самоконтроль [3,110-111].

Проблемі формування орфографічної грамотності молодших школярів присвячені роботи М. Вашуленка, Р. Векслера, В. Вітюк, Н. Грони, С. Дорошенка, Г. Коваль, О. Прищепи, О. Хорошковської, Р. Чорновол-Ткаченко та ін. Багато вчених (Л. Занков, П. Ерднієв, М. Разумовська та ін.) вважають, що під час формування навичок грамотного письма велике значення мають групування, дозування і спосіб подачі теоретичного матеріалу, який має бути належно засвоєний.

Одним із найбільш складних умінь є перехід від оперування теоретичними положеннями до практичного їх застосування. Це відбувається успішно тоді, коли учні вільно орієнтуються в матеріалі: свідоме засвоєння його – сприятлива умова оволодіння навичками грамотного письма. Тому необхідним етапом формування орфографічної навички є виконання системи вправ. Розроблення методичної системи вправ займає М. Баранов, О. Біляєв, М. Вашуленко, К. Плиско, І. Хом'як, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін. Створення такої системи зумовлюється: психологічними закономірностями вдосконалення орфографічних дій; лінгвометодичними особливостями вивчення орфограм і їх варіантів, що ґрунтуються на морфологічному, фонетичному і традиційному принципах правопису; дидактичними можливостями побудови системи практичних робіт, що забезпечують усвідомлення, наступність і перспективність формування стійких орфографічних навичок, а також дають змогу врахувати індивідуальні особливості школярів при колективному навчанні.

Запорукою ефективності методики навчання орфографії, за твердженням вчених, є здійснення контролю і самоконтролю як кожного етапу, так і результату орфографічних дій.

Отже, з аналізу психолого-педагогічної, методичної літератури випливає висновок про те, що в основі утворення орфографічної навички лежить поступове формування правописних умінь, що складаються з певних орфографічних дій, виконання яких забезпечується системою вправ. Міцність навички залежить від рівня свідомості в процесі її набуття, чому сприяє індивідуалізація і диференціація навчання; дотримання принципів зв'язку орфографії з різними розділами української мови.

Під час навчання молодших школярів правопису вчитель має враховувати не стільки те, що ними вивчалось («суму знань»), скільки те, що *реально засвоєно*. Тому планування результатів навчання, що контролюються і перевіряються, має відбуватися за їх досягненнями.

У наявних стандартах галузі навчання української мови є два рівня вимог: до змісту освіти, який школа має надати учню та до змісту освіти, який школа має вимагати від нього, засвоєння якого є мінімально обов'язковим. Психологічною установкою для учня має бути: «взьми стільки, скільки можеш, але не менше обов'язкового» [10, 323].

У зв'язку з цим диференційованим навчанням передбачається: наявність рівня базової підготовки, якого має досягнути кожен учень; цей рівень є основою для диференціації й індивідуалізації вимог до результатів навчання; разом з базовим рівнем учневі надається можливість підвищеної підготовки, яка визначається глибиною оволодіння змісту навчального предмета.

Це забезпечується рівнем навчання, який перевищує рівень мінімально-го стандарту. «Простір» диференційованого навчання – найближча зона розвитку (Л. Виготський) – заповнений додатковими варіантами. За цими варіантами навчан-

ня відбувається на індивідуальному максимально посильному рівні труднощів, що оптимізує розвивальну функцію навчання (Л.Занков).

На нашу думку, ефективність застосування диференційованого навчання під час формування правописних умінь молодших школярів залежить від реалізації поставлених завдань у структурі уроку, де враховуються етапи застосування знань, характер навчального матеріалу [2]. На уроці диференційованого спрямування має бути реалізована *дидактична мета*: забезпечення значної уваги до орфоепічного аспекту; формування в учнів умінь знаходити в слові наголошений звук, реагувати на нього як на динамічне явище, що є характерним для української мови; відпрацювання умінь виконувати аналіз морфемної будови слова; активізація словникового запасу учнів, навчання швидко добирати до контрольного слова ряд спільнокореневих слів; добір тренувальних вправ для вироблення в учнів передбачених програмою умінь і навичок, *організаційна*: застосування різних форм диференціації (групової, парної, індивідуальної роботи); розподіл допомоги з боку вчителя або кращих учнів; виконання різнорівневих завдань учнями визначених трьох груп; раціональне використання часу, обладнання; виконання диференційованих домашніх завдань, *виховна*: виховання творчого ставлення до праці, культури розумової праці, свідомої дисципліни.

Розглянемо як відбувається динаміка групування учнів і застосування вправ диференційованого характеру в структурі уроку [2]:

I етап уроку. Повторення вивченого. Актуалізація опорних знань, умінь і навичок. Самостійна робота учнів різної складності.

Перша група (низький базовий рівень) перевіряє домашнє завдання, робота з учителем; друга група (середній базовий рівень) виконує конструктивні вправи; третя група (високий базовий рівень) вивчений матеріал застосовує на практиці: виконує творчу роботу, що потребує усвідомлення знань

II етап уроку. Мотивація навчальної діяльності. Повідомлення теми і мети уроку. Бесіда із залученням усіх учнів класу. Створенням проблемної ситуації вчитель підводить учнів до вивчення нового матеріалу. Забезпечується зв'язок з попереднім уроком, чітко визначається мета – «Знати», «Вміти» (записані на дошці).

III етап уроку. Сприйняття та усвідомлення нового навчального матеріалу. Розвиток мовленнєвих умінь та навичок. На цьому етапі виявляється якість засвоєння навчального матеріалу учнями всіх груп і вміння застосовувати його на практиці.

Орфографічна діяльність учнів має бути організована відповідно до того рівня застосування правила на якому в даний момент знаходиться учень, і тих особливостей, які відрізняють одне орфографічне правило від іншого. Відповідно до цього, мають застосовуватися вправи розпізнавального етапу, на часткове і повне застосування правила [2].

Розпізнавальний етап. Всі слухають пояснення нового матеріалу.

Етап часткового застосування правила. Перша група продовжує роботу з усвідомлення нового матеріалу, учні виконують вправи під керівництвом вчителя, застосовують зразки виконання роботи. Друга група виконує самостійну роботу за зразком. Третя група – виконує самостійну роботу на поглиблення і розширення знань.

Етап повного застосування правила. Перша група виконує вправу конструктивного характеру: списування з різними видами завдань. Друга група виконує ускладнене списування. Третя, частково друга групи виконують творче завдання.

IV етап. Підсумок уроку. Завдання додому. На четвертому етапі всі виконують спільне завдання у двох варіантах. Тут завжди помітні результати поетапної роботи над формуванням певних умінь і навичок.

Отже, введення диференційованого навчання в структуру уроку української мови можливе за умови визначення ступеня підготовленості кожної дитини до оволодіння правописною навичкою, урахування причин її відставання. Саме це сприятиме підвищенню якості сприйняття нового матеріалу учнями, які мають низький базовий рівень, вчасному попередженню прогалин у них, ширшому використанню пізнавальних можливостей сильних учнів на уроці. Розподілом класу на групи забезпечується доцільність різнорівневих завдань з орфографії на кожному етапі уроку. Під час організації диференційованого навчання на уроках української мови слід дотримуватися таких вимог: для учнів з високим базовим рівнем добирати завдання творчого характеру з метою поглиблення знань з окремих тем; для інших добирати завдання з «педагогічними підказками» з поступовим переходом до самостійності.

Особливостями методики диференційованого навчання є: використання різних способів диференціації навчання; робота з малими групами на декількох рівнях засвоєння; наявність навчально-методичного комплексу: завдання обов'язкового рівня, система спеціальних дидактичних матеріалів, виділення обов'язкового матеріалу в підручниках.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. 2011. – №7. С. 1 – 13.
2. Зміст, дидактичні структури та методичне забезпечення уроків у початкових класах (психологічні та педагогічні аспекти) / За ред. проф. Г.П. Коваль. – Тернопіль.: Підручники і посібники, 2006.. – 192 с.
3. Коваль Г.П., Деркач Н.І., Наумчук М.М. Методика викладання української мови: навчальний посібник для студентів. Тернопіль.: Астон, 2008.. – 287 с.
4. Логачевська С.П.. Методика диференційованого навчання. Кам'янець-Подільський.: Абетка, 2005.. – 240 с.
5. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М.С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010.. – 364с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. 1 – 4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012.. – 392 с.
7. Наумчук М.М.. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови. Тернопіль.: Астон, 2003.. – 132с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://univd.edu.ua/index.php?ind=99&lan=ukr> – Назва з екрану.
9. Пентиліук М.І.. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навчальний посібник. К.: «Ленвіт», 2010.. – 134 с.
10. Селевко Г.К.. Енциклопедія образовательных технологий: В 2т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006.. – 816 с.

ЗНАЧЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ ВУЗІ

Ключові слова: Міжпредметний підхід, міжпредметні зв'язки, професійна компетентність, професійно зорієнтоване навчання, мовні потреби, проекта робота, рольові ігри.

Key words: Interdisciplinary approach, interdisciplinary communication, professional competence, professionally oriented education, language requirements, project work, role plays.

Асоціація України з Європейським союзом передбачає всебічний розвиток партнерства з європейськими країнами та розширення міжнародних контактів. Українські підприємства повинні бути готовими до налагодження нових стосунків з іноземними партнерами. Саме зараз політика країни спрямована на проведення реформ у всіх сферах економічного розвитку з метою ефективного використання переваг такого партнерства.

Як наслідок таких рішучих дій, які Україна проводить, щоб продовжувати займати гідне місце на міжнародній арені, набуває актуальності питання підвищення ефективності професійної підготовки спеціалістів та максимального використання з цією метою можливостей всіх навчальних дисциплін. Перш за все це стосується іноземної мови, як дисципліни, яка дає можливість людині бути активним учасником всіх подій, які відбуваються в світі, познайомитись з новими досягненнями в різних галузях науки та техніки. Таким чином розширюється кругозір майбутнього спеціаліста, що є одним із завдань підготовки майбутніх кадрів.

Але продуктивним навчання іноземній мові можна назвати лише за умови, коли студенти можуть вільно спілкуватись англійською чи іншою іноземною мовою з носіями цих мов, не маючи комунікативних бар'єрів, які можуть стати на заваді ефективному спілкуванню.

Міжпредметний підхід, в ході якого реалізуються міжпредметні зв'язки, є одним із тих методів, які сприяють формуванню комунікативних навичок та подоланню хвилювання у студентів перед безпосереднім спілкуванням, так як дає можливість використовувати всі знання та навички, здобуті при вивченні інших предметів.

Проблема втілення на практиці міжпредметних зв'язків не нова. Її досліджували тривалий час провідні педагоги не тільки в нашій країні, а і закордоном. Однак у наш час вона набула надзвичайної актуальності, так як є одним із факторів формування та забезпечення професійної компетентності молодого спеціаліста, здатного вирішувати різнопланові проблеми.

У педагогічній літературі існує багато визначень поняття «міжпредметні зв'язки», існують різні підходи до їх педагогічної оцінки і різні класифікації.

Проблемою використання міждисциплінарних зв'язків при вивченні дисциплін природничого та гуманітарного циклу займалися В.Максимова, І.Москальова, Кулагін П.Г., І.Петрова, Н.Лошкарьова та інші.

Максимова В.М. вважає, що міжпредметні зв'язки виконують роль дидактичної умови підвищення ефективності навчального процесу [2].

Кулагін П.Г. вбачає у міжпредметній координації засіб для подолання штучних меж між окремими системами знань, що засвоюються студентами в процесі вивчення різних дисциплін. Здійснення такої координації передбачає цілеспрямоване виростання всього арсеналу форм, методів, прийомів, педагогічних засобів, які допомагають виявити нові можливості їх використання у викладанні різних дисциплін [1].

Щодо вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах з опорою на міждисциплінарні зв'язки – ця проблема ще досі цілком не вирішена. Хоча деякі дослідники (О.Поршнєва, Н.Галькова) займалися вивченням деяких аспектів даного питання.

Для успішного використання міжпредметних зв'язків при вивченні іноземної мови перш за все необхідно чітко усвідомлювати, які мовні потреби студентів на певному етапі навчання іноземній мові можуть бути вирішені, використовуючи знання з інших дисциплін. Правильне поєднання знань з іноземної мови та інших дисциплін дасть можливість в повній мірі реалізувати завдання щодо професійної підготовки майбутнього спеціаліста.

Професійно зорієнтоване навчання іноземної мови у немовних навчальних закладах складається з трьох компонентів і відбувається у таких напрямках:

– соціокультурне спрямування – загальний курс іноземної мови (загальноживана мова, мова для повсякденного, побутового спілкування);

– фахове спрямування – курс іноземної мови для спеціальних цілей (для спілкування спеціалістів різних галузей);

– професійне спрямування – курс іноземної мови для ділового спілкування, що є типовим для багатьох сфер професійної людської діяльності (наприклад, написання резюме, ділове листування, розмова за телефоном тощо).

Основним джерелом інтеграції на рівні міжпредметних зв'язків виступають складники змісту, споріднені із спеціальною навчальною дисципліною та навчальних дисциплін, вивчення яких здійснювалося згідно з різними типами інтеграції [3, с. 211-212].

Міжпредметні зв'язки, які передбачають поєднання іноземної мови з фаховою підготовкою студентів, знаходять втілення в різних формах організації навчальної і позакласної діяльності: під час підготовки та проведення семінарів, практичних занять, лекцій, де студенти можуть познайомитись з певною термінологією, цікавою інформацією щодо майбутньої професії або виступити з інформацією на іноземній мові під час наукової конференції, в роботі студентських наукових гуртків і т.п.

Безпосередньо на заняттях з іноземної мови викладачі можуть залучити студентів до проектної роботи, організувати ділові ігри пов'язані з напрямком професійної підготовки студентів, і які мають велике значення при підготовці студентів до вирішення майбутніх професійних завдань. Проекти завжди є міжпредметними, так як під час роботи над проектом студенти використовують свої знання не тільки з іноземної мови, а також фахові знання здобуті при вивченні профільних предметів. Робота над проектом передбачає планування, пошук та систематизацію інформації, а також

її презентацію. Організація проектів на заняттях іноземної мови дає можливість проводити фахові дослідження та представляти результати мовою, яка вивчається.

Не слід недооцінювати значення та роль рольових ігор на заняттях з іноземної мови. Вони допомагають студентам імітувати ситуації, що трапляються в повсякденному житті і не обмежуються тематикою, пов'язаною із майбутнім фахом. Беручи на себе певну роль у діловій грі, студенти вчать вирішувати реальні проблеми, опиняються у ситуаціях, які дійсно трапляються у повсякденному житті за межами навчального закладу. Для того, щоб бути готовим знаходити конструктивні рішення поставлених задач та запропонувати гідний вихід із запропонованої ситуації студентам необхідно не тільки проявити свої знання іноземної мови, а і *навички аналітичного мислення* для аналізу та синтезу отриманої інформації, основи якого формуються на підґрунті базової фахової підготовки.

Можна констатувати, що міжпредметні зв'язки іноземної мови з іншими навчальними дисциплінами за своїм характером є змістовно-інформаційними та фактичними. Впровадження та реалізація зв'язків іноземної мови з іншими дисциплінами сприятиме узагальненню та систематизації знань студентів з метою всебічного та всестороннього розвитку. А це в свою чергу забезпечить підвищення конкурентоспроможності та мобільності майбутніх фахівців.

Література:

1. Кулагин П.Г. Межпредметные связи в обучении. – М.:Просвещение, 1983
2. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. М.:Просвещение, 1988. 192 с.
3. Підкурманна Г. О. Нові технології навчання в художньо-педагогічній підготовці майбутніх фахівців дошкільного виховання // Нові технології навчання. – 2000. – Вип. 27.

Шарабидзе М.Р.

Профессор, д.т.н.,

Кутаисский университет им. А. Церетели

Басиладзе И. Г.

Профессор, д.т.н.,

Кутаисский университет им. А. Церетели

«ПЕВУЧИЕ» ТЕКСТИЛЬНЫЕ КОМПОЗИЦИИ – РЕЗУЛЬТАТ СИНЕСТЕЗИИ И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Ключевые слова: Цвет, музыка, текстильная композиция.

Keywords: Colour, music, textile composition.

Создание текстильной композиции сложный процесс, который реализуется на стыке воображения и ассоциативного мышления. Основные средства этого процесса – форма, цвет, фактура находятся в тесной связи с таким феноменом, как музыка [1].

Грузинский ученый В. Какабадзе в труде «Феномен музыки» рассуждает о терминах «цветная музыка» и «цветовая музыка». Он пишет, что «цветовая музыка» это «новое искусство цвета», «цветная музыка» – соединение, слияние музыки с цветом.

Примеры взаимосвязи живописи и музыкальной гармонии встречаются ещё в произведениях древней Индии и Китая, позже у Персов и Арабов. Многие учёные и мыслители, такие как Аристотель, Ньютон, Леонардо да Винчи, высказывали свои мнения о взаимосвязи цвета и музыки [2].

В XVIII веке у иезуита и математика Луи Берtrand Кастела была попытка создания цветового клавинофорда на основе идеи совмещения музыкального звука и цвета.

Известный русский композитор А. Скрябин музыку воспринимал в цветной гармонии (явление синопсия).

В 20-ые годы XX века австрийский искусствовед и педагог Оскар Райнер теоретически и практически изучал взаимосвязь музыкального тона, цвета и жеста. Всё вместе он объединил в понятие т.н. «музыкальной графики» [3].

В 50-70-ые годы XX века в Польше были опубликованы монографии и статьи, в которых авторы (Е. Липска, С. Шуман, В. Войнар, М. Пшихожинска и др.) в музыкальном воспитании предлагают принцип интегрированного обучения. Взаимосвязь музыки и живописи ими рассматривается как разновидность интегрированного обучения. Они особо значимую роль предают воображению музыки и связи с ассоциациями. М. Пшихожинска считает, что обучение музыке по этой форме способствует развитию способности общего художественного воображения у детей [3,4].

Идея цветной музыки тесно связана с вопросами искусства, физиологии, эстетики, психологии и исследования в этих областях науки успешно велись и по сей день ведутся.



Рис.1. Панно, изготовленное в технике холодного батика.

В рамках предложенного исследования мы попытались разработать метод, способствующий развитию навыков синестезивного восприятия цвета, который способствует единому слуховому, цветовому и зрительному восприятию декоративной текстильной композиции. С этой целью, при участии студентов дизайна текстиля, различные известные Грузинские мелодии были изображены в цвете и на их основе созданы

декоративные текстильные изделия.

На основе мелодии детской песни о весеннем дождике с использованием техники холодного батика изготовлено панно (Рис.1). В виде основного элемента цветной точечной композиции предложена дождевая капля. Размер дождевой капли соответствует размеру ноты, взаиморасположение капель – линию мелодии, а цвет капель подобран сопоставлением цветов радуги и музыкальной гаммы.

Методом горячего батика была изображена мелодия популярной грузинской песни «Поезд» (Рис.2). В этом случае для изображения мелодии использованы линии и точки. На рисунке изображена железнодорожная станция. Станция, как настоящее – конкретный этап или момент в жизни человека. По диагонали рисунка изображена железная дорога – дорога, как жизнь человека от прошлого в будущее. Расстояние между шпалами и их цвет соответствует первой строке мелодии, который содержит вопрос – «Куда нас уводит железная дорога».

На рисунке семафору соответствует вопросительное слово «куда». В данном случае оно фиолетового цвета и тем самым открывает дорогу. Однако, семафор может и закрыть дорогу, остановить нас и тем самым уберечь от опасности.

В следующей строке песни задаётся вопрос – «Куда бегут ряды пёстрых зонтиков». Мелодия изображена точками в виде зонтов. Зонтик, по подобию сюжета Грузинского кратко метражного фильма М.Кобахидзе, является образом нашей мечты, цели, стремлений. В каждом конкретном случае у одних зонтик серый, у других – цветной, у некоторых зонт большой, у других – маленький, некоторые и вовсе без зонта. Такова Жизнь...

Считаем, что метод синестезии и интегрированного обучения можно успешно использовать как в вузе, так и в общеобразовательной школе на уроках Искусства.



Рис.2. Панно, изготовленное в технике горячего батика.

Литература:

1. М. Шарабидзе. Основы композиции специального текстильного рисунка. Кутаиси.: изд. «Сакартвело», 2004. (на грузинском).
2. В. Какабадзе. Феномен музыки. Кутаиси.: «Сакартвело», 1993(на грузинском).
3. К. Гоголадзе. Отражение в графике основных закономерностей музыки и визуальных воображений. Монография – Батуми, 2006 (на грузинском).
4. А.Арвеладзе, Т.Чеишвили. К вопросу синопсии // «Моамбе» (Вестник) Государственного университета им. А.Церетели. 2013. – №12, ст.87-93

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
ОБРАЗНО-ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ
НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ
«МАКЕТУВАННЯ ТА РОБОТА В МАТЕРІАЛІ»**

Анотація: Розглянуто питання, пов'язані із важливістю викладання дисципліни «Макетування та робота в матеріалі» для розвитку творчого образно-просторового мислення у студентів спеціальності «Графічний дизайн». Надаються основні теоретичні визначення дисципліни, а також проводиться аналіз сучасних тенденцій розвитку художньо-проектної діяльності в цілому. Акцентовується увага на необхідності міждисциплінарних зв'язків в навчальному процесі.

Ключові слова: дизайн, графічний дизайн, художнє проектування, творчість, моделювання, макетування, проектна культура.

Keywords: design, graphic design, artistic design, creativity, project activity, project actions, modelling, breadboarding, projective culture.

Сьогодні графічний дизайн – один з найбільш перспективних напрямлень сучасного дизайну. Складно знайти сферу життя, де б графічний дизайн не був задіяний. Все, що оточує нас на вулиці, в супермаркетах, у транспорті, в офісах та учбових закладах, на телебаченні та в мережі Інтернет – скрізь можна побачити результат роботи графічних дизайнерів.

Основним завданням сучасного викладача спеціальності «Графічний дизайн» є підготовка всебічно творчо-розвиненого майбутнього графічного дизайнера здібного до наукової, дизайнерської, конструкторської, раціоналізаторської роботи. В досягненні даної цілі перед викладачами постає завдання розвитку абстрактного, образно-просторового мислення та творчої уяви у студентів, шляхом знаходження креативних рішень при розв'язанні творчих завдань. Розвитку цих вмінь найбільш сприяють можливості такої дисципліни як «Макетування та робота в матеріалі».

Аспекти художньо-композиційної візуалізації об'єкта засобами макетування досліджували: І. Т. Волкотруб, Н. В. Калмикова, Л. А. Кузьмичов, І. А. Максимова, Б. Є. Сотников, Ю. Б. Соловійов, В. Ф. Сидоренко, та інші. І. Т. Волкотруб розглядав художнє моделювання як невід'ємну частину всього проектування, а розроблені ним практичні навчальні завдання дали можливість студентам засвоїти прийоми макетування з різних матеріалів: пластиліну, гіпсу, глини, паперу і картону [1].

В наш час впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес дозволяє дизайнерам звертатися до методу 3D візуалізації, проте такий прийом не завжди буває ефективним. Часто в проектній діяльності з'являється необхідність звертатися до об'ємного макетування, що дозволяє дизайнерам наочно продемонструвати об'єкт проектування і його складові. Об'ємний макет є зменшеною копі-

єю дизайн-об'єкта, і виконується за допомогою розгортки виконаних у відповідному масштабі з відповідного матеріалу.

Тому важливо визначити, що уявляє собою макетування в дизайн-проектнуванні сьогодні і яким чином можна організувати навчальний процес з максимальною ефективністю.

Макетування – це метод і процес об'ємного проектування виробів, який дає наочну інформацію про створювані об'єкти. Макетування – це форма проектно-дослідницького моделювання, основним завданням якого є розвиток абстрактного мислення та просторового сприйняття. [2].

Макет – це об'ємне матеріальне відображення, що дає відомості про особливості проектуваного виробу. Макет це засіб вираження думки, засіб передачі інформації. [3]. Він володіє наочністю, тому процес макетування виявляє композиційні закономірності, уточнює пропорції, визначає масштабність, допомагає знайти протиріччя в об'ємно-просторовому рішенні проектуваного об'єкту. Тому макетування сприяє розвитку творчого мислення та інтуїції.

Одним із наглядних прикладів може слугувати навчання студентів коледжа КНУТД на спеціальності «Графічний дизайн» де виконуються роботи з художньо-композиційного макетування, вирішуються різні проектні завдання, що дозволяють у пошуковій роботі домогтися наочності, уточнити пропорції, масштабність і т. п. Пошукова робота в галузі об'ємного проектування сприяє інтелектуальному розвитку особистості, розвиває творче образно-просторове мислення у студентів та професійну компетентність. [3].

При роботі над макетами поліграфічної або сувенірної продукції найчастіше студенти вдаються до роботи з таким матеріалом, як папір або картон. Кращий матеріал для вправ – щільний папір типу «ватман», акварельний папір, тонкий білий картон. Папір – міцний структурний матеріал (наприклад, у Японії папір справдана був будівельним матеріалом). Вертикально поставлена трубка з папіру може витримати велике навантаження, в той же час папір добре гнеться і обробляється. Діапазон його властивостей зумовив і різноманітність його вживання – з папіру виклеюють складні структури. Він дає можливість чіткого конструювання геометричних форм і в той же час здатен передати якнайточнішу пластику форми. З папіру виклеюють як просторові, так і монолітні композиції. В процесі практичної роботи студенти користуються різними прийомами трансформування паперу, що дозволяє їм створювати різноманітні об'єкти, необхідні для візуалізації об'ємного проектування. У макетуванні папіром імітують різні конструкції, будь-які будівельні матеріали – бетон, мармур, метал тощо. [2].

У роботі над композицією з папіру необхідно відзначити декілька важливих моментів. Папір – легкий в обробці матеріал, тому ескізні макети з нього робляться дуже швидко. Комбінуючи варіанти, можна швидко склеїти композицію, змінити форму, змінити пропорції складових елементів, замінити один елемент іншим. Приступаючи до роботи над композицією, можна перші ескізні проби робити в графіці на аркуші паперу, потім продовжувати пошук в об'ємі. Доцільно використовувати кольоровий папір чи картон.

Макетування таких об'єктів як об'ємні сувенірні листівки, буклети, дитячі книжки-іграшки, потребують від студента продемонструвати якісні знання загаль-

них прийомів макетування, формоутворення простих геометричних тіл, загальні закономірності побудови проєктованого об'єкта.

Завдання повинні бути направлені на розвиток у студентів здібностей до проєктування, формування дизайнерського мислення, зокрема, таких його складових, як відчуття доцільності, раціональності, відчуття стилю. Творчість також і ментальний процес під час якого задіяне формування зорових уялень. Втілення зорової уяви на картинній чи макетній площині – справа техніки, а не творчості. Однак у процесі відтворення художнього об'єкту зорова уява може змінюватися. Зміна зорових уяв – процес творчий.

Отже, в ситуаціях, що потребують творчого підходу, людський мозок працює в «режимі» активного діалогу, здійснюючи обмін сигналами між двома півкулями. А художнє сприйняття – процес творчий. Робота уяви необхідна як у процесі художньої творчості, так і в процесі художнього сприйняття. Якщо наукова інформація повинна бути «засвоєна», то художня – «добудована» силою уяви. Надзвичайні можливості художнього мистецтва у формуванні і розвитку особистості визначені ще й тим, що мистецтво звернене до людини у всій її цілості, до всіх «прошарків сприйняття». [4].

Навчання графічному дизайну активізує інтерес студентів до всіх інших навчальних дисциплін. Наприклад, при вирішенні навчальної задачі з дисципліни «Художнє проєктування», студенту знадобляться знання із області рисунку, кольорознавства, історії мистецтв. Також інші предмети можуть надзвичайно органічно включатись у комплексне формування не абстрактної гармонійно розвиненої особистості, а конкретної особистості графічного дизайнера – людини проєктної культури. Вся справа у розставленні акцентів між дисциплінами. Для виконання практичних робіт з дисципліни «Макетування та робота в матеріалі» необхідні опорні знання, вміння та навички практичної роботи з матеріалами та інструментами з дисциплін «Композиція», «Проєктування рекламної графіки», «Формоутворення», «Шрифти».

Таким чином, проєктне макетування базується на розумінні суті художньо-конструкторської діяльності як організованої та спрямованої на доцільне перетворення матеріального світу, шляхом створення естетичного повноцінного середовища.

І тільки комплексна підготовка вчить прогнозувати майбутній розвиток художньо-конструкторських здібностей студентів відповідно до завдань, що ставить перед нами сучасний розвиток науки, дизайну та мистецтва.

Література.

1. Волкотруб И. Т. Основы художественного конструирования. Моделирование материалов и биоформ: Учеб. пособие для уч-ся сред. спец. учеб. заведений / И. Т. Волкотруб. – Киев: Вища школа, 1982.- 12с.
2. Калмыкова Н. В. Макетирование из бумаги и картона: учеб. пособие / Н. В. Калмыкова, И. А. Максимова. – М.: Книжный дом «Университет», 2000. – 80 с., ил.
3. В. Пузанов. Макетування. Основні положення. // Техническая эстетика, 1983. – №4. – С. 26.
4. Даниленко В. Я. Нові погляди на дизайн промисловий, графічний, середовищний. // збірник матеріалів. Всеукраїнської науково-методичної конференції, 24-28 березня 2003 р., м. Харків / за заг. ред. Даниленка В. Я. – Харків: 2003. – С. 120.

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ З ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ СТУДЕНТІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Поступове ведення кредитно-модульної системи у вищій медичній навчальній закладі вимагає від майбутніх фармацевтичних спеціалістів вміння швидко реагувати на зміни, які відбуваються в сучасному житті у фармацевтичному бізнесі. В свою чергу ці зміни викликають у студентів навчитися отримувати нові знання не лише під час навчання в університеті, але отримувати знання на протязі всієї своєї кар'єри. Постійно потрібно оновлювати свою наукову базу і рухатися разом з науковим розвитком. Студентів фармацевтичного факультету потрібно розвивати самоосвітню діяльність, а розвиток професійно-творчого напрямку закладають викладачі на перших трьох курсах.

На перших трьох курсах студенти вивчають хімічні дисципліни, які стають ґрунтом для подальшого розвитку майбутнього спеціаліста. Наприклад, неорганічна хімія – спрямовує і базує необхідні знання для фармацевтичного працівника. Аналітична хімія надає знання з якісного аналізу, які студент використовує в аналізі ліків. Фізична та колоїдна хімія, яку вивчають студенти на II та III курсах, спрямовує та об'єднує всі раніше отримані знання, як з хімії так і з фізики, та вищої математики і стає основним підґрунтям для вивчення в подальшому професійно-орієнтованих дисциплін. Отримані знання з фізичної та колоїдної хімії студенти можуть використовувати в фармацевтичній хімії, фармакогнозії, технології ліків. Саме такий комплексний підхід до хімічних наук визначає профіль майбутнього провізора.

При використанні кредитно-модульної системи під час вивчення фізичної та колоїдної хімії ми помітили, що у студента відбувається розвиток творчої здатності. Сама програма для медичних вузів побудована наступним чином: дисципліна «Фізична та колоїдна хімія» складається з двох модулів. До складу яких входить шість змістовних модулів (для студентів спеціальності провізора) та п'ять змістовних модулів (для студентів спеціальності «Технологія парфумерно-косметичних засобів»). Обсяг навчального навантаження описується в кредитах ECTS і складає 5,5 кредиту для провізорів та 5 кредитів для косметологів.

Згідно кредитно-модульної системи 1 кредит відповідає 30 годинам. На фізичну та колоїдну хімію виділяється 165 годин, із них аудиторних – 100 годин, та на самостійну роботу виділяється 65 годин. Тобто як ми спостерігаємо на аудиторне навантаження припадає 61%, а на позааудиторну роботу надається 39%.

Як ми спостерігаємо то практичні заняття є основним ґрунтом в системі вивчення даної дисципліни. Саме заняття з хімічних дисциплін, які викладаються на перших трьох курсах, надають можливість студентів розвинути логічне мислення. Розвиток логічного мислення дозволить студентів на старших курсах фармацевтичного факультету швидше засвоювати матеріал.

Практичні заняття з «Фізичної та колоїдної хімії» складаються з трьох частин: теоретичної частини, виконання лабораторного досліджу, поточний контроль. Всі складові частини практичного заняття допомагають студентові краще і легше засвоювати матеріал.

Викладачі Національного медичного університету імені О.О. Богомольця теоретичну частину викладають у вигляді дискусії. Викладач організовує дискусію та керує напрямком у пошуку правильної відповіді.

Існує декілька методів проведення практичного заняття в теоретичній частині уроку. Як ми побачили, при використанні традиційно форми, викладач виконує лише навчальну функцію. Студенти не розмовляють один з одним, а спілкуються лише з викладачем. Спостерігаємо інтелектуальну скованість. Якщо ж викладач використовує метод активації навчально – пізнавальної діяльності. Студенти починають обговорювати дискусійне питання не тільки з викладачем, а і ще зі своїми сокурсниками. У студента поступово з'являється порив до змагання, до розвитку творчого самостійного мислення, підвищується емоційний стан.

В цьому методі виникає двобічна взаємодія: студент \rightleftharpoons викладач. Саме такий метод викладання призводить до не скованості студента. Він починає спілкуватися і одночасно навчатися аргументувати свою відповідь. Також студентові надається можливість отримати професійні здібності, які потім йому будуть дуже потрібні. При такому методі студенти вчать слухати інших, висловлювати свою думку, здійснювати самоаналіз та самоконтроль.

Після теоретичної частини студенти виконують лабораторну роботу. В перекладі з латинської мови *labo* – працювати, старатися, долати труднощі на шляху. Проведення лабораторної роботи викликає у студента розумові і фізичні зусилля для пошуку та вирішення наукових проблем.

Одним із основних завдань в лабораторному практику є засвоєння теоретично-наукових положень хімічних предметів. Під час лабораторного експерименту студент засвоює принципи роботи в хімічній лабораторії. Він отримує нові експериментальні знання, які згодом їх перетворює в засіб для вирішення навчально-дослідницьких задач та проблем.

Студенти перед початком будь-якого хімічного експерименту обов'язково готуються. Знайомляться з технікою безпеки в лабораторії, вивчають протоколи де описується хід хімічного експерименту. Читають інструкції приладів з якими повинні працювати. Обов'язково кожний студент введе лабораторний журнал, де наведено хід хімічного експерименту. Студенти заповнюють лабораторний журнал спостереженнями під час своєї роботи.

Знання, які студенти отримують на початку заняття, допомагають студентові при обговорюванні та аналізі явища за яким спостерігав студент при проведенні хімічного досліджу. Після хімічного експерименту викладач разом зі студентами обов'язково обговорює отримані дані. Саме такий шлях, при якому студенти разом з викладачем обговорюють отримані результати спонукає активну діяльність у студента. Студент відчуває себе одним із членів наукової групи. Всі ці методи спонукають студента до активної роботи, як під час теоретичної частини, так і лабораторного експерименту. Студента це дуже зацікавлює та викликає бажання до процесу навчання, до наукового пошуку.

Останні тридцять хвилин уроку присвячені заключній частині заняття. Це контроль кінцевого рівня підготовки студента. Саме на цьому етапі викладач оцінює знання та уміння студента за чотирибальною системою. Викладач виставляє кінцеву оцінку навчальної діяльності студентів.

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Ключевые слова: формування самооцінки навчальних досягнень студентів, якість професійної педагогічної підготовки.

Keywords: formation of learning achievements self-esteem, quality of professional pedagogical training

Постановка проблеми. Сучасні пошуки складових забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів мають тенденцію до аналізу спектру інтегративних складових, що утворюють модель професійних якостей педагога, серед яких вагоме місце посідає сформованість професійної педагогічної самосвідомості, що має основою сформовану самооцінку. У зв'язку із цим актуальним напрямком досліджень з питань підвищення якості професійної педагогічної підготовки є визначення передумов формування адекватної самооцінки навчальних досягнень студентів.

Виклад основного матеріалу.

Готовність виконувати професійні дії на високому рівні якості розглядається науковцями з позиції системного підходу, у межах якого зазначена діяльність є специфічною системою, яка ґрунтується на переконаннях, поглядах, ставленні, мотивах, почуттях, інтелектуальних якостях, знаннях, уміннях, високому рівні професійної самосвідомості, адекватній самооцінці, яка, у свою чергу, потребує адекватних ефективних педагогічних підходів щодо формування суб'єктної позиції у навчальній діяльності, що характеризується активністю, рефлексією, саморегуляцією.

У виділенні передумов розвитку самооцінки навчальних досягнень майбутніх учителів ми спирались на результати дослідження формування самооцінки особистості, серед яких виділяють пасивний та активний. Пасивний механізм формування самооцінки полягає у некритичному сприйнятті зовнішніх оцінок та їх інтеріоризації в самооцінку. Активний механізм визначає самостійне формування самооцінки шляхом порівняння з іншими людьми, еталоном, зовнішніми вимогами та власним еталоном (образ «Я»). Факторами, що сприяють формуванню самооцінки особистості, є: *спілкування, діяльність й система оцінювання у межах постійних контактів* на рівні міжособистісного спілкування.

Узагальнення факторів формування самооцінки та співвіднесення їх із механізмами зазначеного процесу дозволяє виділити дві групи передумов формування самооцінки навчальних досягнень у ході професійної педагогічної підготовки: зовнішніх та внутрішніх.

Зовнішні передумови забезпечують необхідний характер діяльності, спілкування, формують підґрунтя для формування самооцінних суджень. Виділення зовнішніх умов обумовлюється розумінням самооцінки навчальних досягнень, як механізму зворотного зв'язку, що здійснюється за допомогою механізмів ідентифікації. Вона виникає у ході рефлексії і спирається на уміння аналізувати способи та результати власної діяльності, усвідомлення професійних якостей інших осіб. Поряд із плануванням власних досягнень, створення ідеальної моделі свого професійного «Я» у майбутньому, самооцінка навчальних досягнень передбачає не тільки задоволення позитивними результатами власного зростання, але й незадоволення недостатньо розвиненими якостями чи їх браком, або наявністю негативних якостей.

Внутрішні передумови концептуально описуються положеннями теорії діяльності. Так, С. Л. Рубінштейн визначав основою формування особистості діяльність, оскільки під час активного включення в неї відбувається реалізація потенціалу індивіда, перетворення його у дещо реальне та актуальне. Діяльністю вважається внутрішня (психологічна) та зовнішня (фізична) соціально спрямована активність особистості, регулювання якої підпорядковується усвідомленням мети діяльності. У зв'язку із цим людина розглядається як цілісна особистість, а її діяльність спрямовується на самозміни чи зміни у навколишньому середовищі у процесі спілкування.

Група зовнішніх факторів обумовлюється впливом середовища на особистість, а внутрішні фактори визначаються активністю, мотиваційним комплексом, задатками, здібностями, внутрішньою позицією до зовнішнього середовища та його впливу. Обидві групи мають синхронний вплив, а тому їх значущість у процесі формування самооцінки неможна оцінювати окремо.

Висновок. Передумови формування самооцінки навчальних досягнень представляють сукупність зовнішніх та внутрішніх впливів, що відповідатимуть позиціям враховувати активність індивіда у формуванні його оцінного ставлення до себе на фоні зовнішніх оцінок з боку соціуму. Явища зовнішнього та внутрішнього середовища виступають одночасно факторами розвитку особистості, а формування у самосвідомості власного образу «Я» у цьому контексті стає органічно включеним природним процесом.

Список літератури:

1. Заир-Бек Е. С. Педагогические ориентиры успеха (актуальные проблемы развития образовательного процесса): метод, материалы к обучающим семинарам. Санкт-Петербург: Петроградский и К0, 1995.. – 64 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва.: Политиздат, 1975.. – 304с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: ПитерКом, 1998.. – 688с.
4. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. Москва.: Междунар. пед. акад., 1994.. – 192 с.

НАУКОВІ ПОЗИЦІЇ СТРУКТУРНО-КОМПОНЕНТНОГО СКЛАДУ ПОНЬАТЬ СОЦІАЛЬНО-ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Загальновизнано, що розвиток науки відбувається через оновлення системи її базових понять (категорій як найбільш загальних понять), що дають змогу емпірично і теоретично відобразити, описати, пояснити та спрогнозувати предмет дослідження. Вчені (В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова та ін.) наголошують, що саме заради такої зрозумілості і простоти в галузі освіти функціонує та розвивається освітня (за міжнародною термінологією) або педагогічна (за національного тлумачення) наука. До того ж, науковці пояснюють, що зміни в методологічних орієнтирах (принципах і способах, стратегіях і підходах) спричиняють модернізацію парадигмальних засад (зразкових методів і моделей) наукового опису дійсності та відповідного вдосконалення системи основних понять (категорій).

Мета статті полягає у розкритті наукових позицій структурно-компонентного складу ключових понять соціально-превентивної діяльності.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Науковці-філософи (А. Арсенєв, В. Біблер, А. Гетманова, Д. Горський, В. Готт, Б. Кедров, Е. Хоменко та ін.) пояснюють, що будь-яке поняття виступає як предмет і засіб пізнання, спосіб розуміння, знаряддя розумової діяльності. У філософській літературі осмислюється роль поняття в науковому пізнанні як процес взаємопроникнення його протилежних визначень, що становить важливу умову наукового відображення відносної сутності предметів або явищ у їх конкретній цілісності; розкривається сутність поняття як особливої форми відображення дійсності; відзначається специфіка і взаємозв'язок з іншими формами мислення [1].

У сучасній науковій літературі (Є. Войшвилло, М. Дегтярьов, В. Кирилов, А. Старченко, А. Шептулін та ін.) сутність категорії «поняття» часто трактується як форма абстрактного мислення; спосіб відтворення предметів і явищ дійсності у мисленні – тому може виступати специфічним результатом мислення та узагальненим відображенням істотних особливостей певної сукупності предметів [2]. Отож, мислення набуває характеристик узагальненого відображення дійсності саме завдяки системі понять.

Виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. Аналіз наукового фонду свідчить, що науковці приділяють велику увагу до проблеми визначення сутності понять і механізмів їхнього формулювання у свідомості людини, оскільки без засвоєння системи понять – оволодіння студентами відповідними знаннями було б неможливим. Проте, враховуючи конкретику започаткованого дослідження, наукові позиції структурно-компонентного складу ключових понять соціально-превентивної діяльності у моло-

дїжному середовищі розглядалися науковцями фрагментарно, тому існує необхідність подальшого розгляду цієї проблематики.

Виклад основних результатів теоретичного аналізу. Свідомо осмислюючи: стрімку технологізацію освітньої діяльності, поступове утвердження особистісно-орієнтованої парадигми освіти, результатний підхід у навчанні, кваліфікаційний вимір розвитку особистості – стає актуальною проблема уточнення основних психолого-педагогічних категорій і понять. Враховуючи контекст започаткованого дослідження, нами здійснено теоретичний аналіз понять: «соціальне», «соціальність», «превенція», «профілактика», «соціальна профілактика» з метою окреслення дослідницької позиції конструкта «соціально-превентивна діяльність у молодіжному середовищі». На нашу думку, поглиблення, уточнення і розширення меж розуміння сутності та практичного застосування цих понять, буде сприяти: підвищенню ефективності освіти у сенсі соціально-культурного розвитку не лише як особистості, але й як фахівця і громадянина впродовж усього життя шляхом навчання; забезпеченню сформованості якісних навчальних результатів, конкурентоспроможних компетентностей та кваліфікацій кожному фахівцю в умовах глобалізаційних змін світової та європейської інтеграції.

Першим кроком до: поглиблення наукового пізнання і розуміння сутності вищезазначеного поняття у системному співвідношенні; уточнення ролі цього поняття і меж його застосування в освітній теорії та практиці – доцільно розглянути своєрідність компонентного складу і зміст поняття «соціально-превентивна діяльність», оскільки аналіз наукової літератури засвідчив, що цей феномен розглядався науковцями до цього часу, здебільшого, побіжно, тому існує нагальна потреба в уточненні сутності складових цього поняття. Проаналізуємо зазначене словосполучення у логічній послідовності слів, що його складають.

Так, сутність поняття «соціальне», з філософської точки зору, трактують як сукупність певних рис та особливостей суспільних відносин, що: інтегровані індивідами у процесі спільної діяльності в конкретних умовах; виявляються у їхніх стосунках, ставленні до свого місця в суспільстві, соціальних явищах і процесах. Прикметник «соціальне» проявляється скрізь, де дія однієї людини стикається з дією іншої. Отож, за своїм сутнісним змістом «соціальне» є: відображенням життєдіяльності суспільства як суб'єкта історичного процесу; інтегративним утворенням, що акумулює знання, досвід, традиції, творчі здібності; реальною оцінкою стану розвитку суспільства і його елементів; вираженням характеру використання потенціалу і соціальних резервів особистості з метою вироблення критеріїв оптимального розвитку [3].

На нашу думку, прикметник «соціальне» (щодо соціально-превентивної діяльності) означає сутність: процесу формування соціальних якостей, які присвоюються людиною і служать їй (на відміну від природних); соціальних якостей і суспільного розвитку, які визначаються їх відношенням до людини, особливою функціональною роллю в суспільстві. До того ж, уявити динаміку процесу формування соціальних якостей можна у такій послідовності: людина вступає у нові типи та форми зв'язків, способів задоволення своїх життєвих потреб, взаємодій, а це значить, що й сама людина набуває соціальних якостей, а не лише предмети зовнішнього світу. Відтак, соціальні якості набувають реальних ознак лише в людській, певним чином організованій та регламентованій діяльності. За змістом соціальні якості завжди є

свідченням наявності певних предметних орієнтацій людини, баченням дійсності того, що не лежить на її поверхні, а саме – граничної межі та визначень природних предметів. Соціальне – це виборена у природи «територія людського»; це ті діючі структури, що сприяють формуванню, регламентуванню життєдіяльності людей з метою оптимального функціонування у системі соціальних зв'язків.

Таким чином, специфіку поняття «соціальне» складають такі базові характеристики, як: загальна якість, притаманна різним групам індивідів, що є результатом інтеграції цих груп і соціальних верств; наслідок спільної діяльності різних індивідів, що виявляється в їх спілкуванні та взаємодії; вираження культури, оцінок, орієнтацій, поведінки, духовності, способу життя; з'ясування стосунків різних індивідів і груп між собою, ставлення до свого становища в суспільстві, до явищ і процесів суспільного життя; відображення змісту і характеру взаємодії між суб'єктами у результаті виконання людиною визначених їй соціальних ролей, які вона бере на себе, якщо стане членом спільноти тощо.

Враховуючи вищезазначене, ми вважаємо, що прикметник «соціальне» у словосполученні «соціально-превентивна діяльність» повністю вписується у дослідницький задум, оскільки підкреслює: *соціальну спрямованість діяльності у молодіжному середовищі, акцентуючи увагу саме на соціальних якостях, соціальній поведінці та ієрархії соціальних цінностей сучасної молоді.*

Продовжуючи логічний розгляд наукових позицій, розглянемо феномен «соціальність». Зокрема, В. Нікітін вважає, що соціальність є інтегрованим результатом соціального виховання, здатністю людини до взаємодії із соціальним світом. Науковець, конкретизує свою думку і визначає поняття «соціальність» як наявність якостей милосердя і співчуття, а також потреби та здатності до соціальної діяльності на практиці. До того ж, автор стверджує, що поняття «соціальність» – це не синонім поняття «суспільне», оскільки останнє ширше за змістовим наповненням і виражає типологічну характеристику природи соціальності. Водночас, поняття «соціальність» не є тотожним поняттю «колективність», яке трактується як здатність до співпраці, є складовою поняття «суспільне», але не вичерпує його сутнісного змісту [3].

Відтак, за дослідницькою позицією В. Нікітіна, соціальність трактується як єдність особистого і колективного, що є виявом суспільної природи людини на індивідуальному рівні, а відтак, складає суб'єктність, що розуміється як здатність бути джерелом особистої активності [3]. Водночас, соціальність, як вид спілкування, не зводиться лише до комунікації та інформації, не обмежується трансляцією соціального досвіду і налагодженням контактів з іншими людьми. Додамо, що з розвитком соціальності людина набуває здатності до соціального саморозвитку і самовиховання, оскільки виходить за рамки схеми «адаптація – інтеграція», яка означає пасивно-адаптивну поведінку особистості в суспільстві.

У зазначеному ракурсі, заслуговують на увагу положення про те, що соціальність є проявом індивідуального творчого ставлення не тільки до суспільного буття, як певної форми соціуму, але й до соціального, зокрема сімейного, етнічного, регіонального, глобального. Дослідниця уточнює, що вищим проявом соціальності є духовність та виокремлює у структурі соціальності такі складові: соціальні якості, соціальну поведінку та ієрархію соціальних цінностей. Соціальні цінності дослідниця розуміє як особистісно-ціннісне ставлення до людини взагалі, певних

форм існування соціуму (сім'ї; соціально-вікових, професійних, конфесійних груп; нації, людства). Важливо, що у структурі соціальності, *такі елементи як соціальні якості та соціальна поведінка, складають соціальні цінності* [4; 5].

Поглиблюючи логіку наукового пізнання, додамо, що використання поняття «превентивне виховання» у загальній та соціальній педагогіці зумовлено, в першу чергу, об'єктивними потребами сучасної науки та практики. Так, термін «превентивний» має латинське походження і перекладається як «випередження, попередження, недопущення», а термін «профілактика» має грецьке походження і перекладається як «запобіжний, охоронний, захисний». До того ж, В. Оржеховська наголошує, що «превентивний підхід» є творчо-трансформованим підходом до виховання молоді, що спрямований на вирішення мети і завдань превентивної практики, яка за сучасних умов розвитку різних соціальних інституцій дещо випередила теорію. Дослідниця додає, що превентивність має бути складовою будь-якої соціально-педагогічної дії, оскільки істотно підсилює позитивний потенціал суб'єктів взаємодії [4].

Натомість, А. Сманцер наголошує, що в педагогічному аспекті превенція представляє собою загальне попередження, запобігання, упередження, пом'якшення, випередження негативних дій і поведінки дітей та передбачає допомогу і підтримку у складних ситуаціях [5]. Отже, превенція – це, перш за все, використання загальних форм запобігання і випередження, які спрямовані на недопущення молоді до: участі у сумнівних справах; ненормативної поведінки та ганебної діяльності; впливу негативних соціальних умов життя і діяльності.

Відтак, завдання соціального працівника полягає у тому, щоб передбачити сукупність певних методів, засобів, форм соціально-превентивної діяльності з метою: виховання у молоді людини сильної волі для протидії негативним явищам; вчасного попередження можливих проявів девіантної поведінки тощо.

У сучасній психолого-педагогічній та соціологічній літературі поняття «соціальнопрофілактика», «превентивне виховання» науковці розглядають, здебільшого, як синоніми, оскільки вони відображають особливості однієї та тієї ж самої реальності; мають деякі спільні характеристики з феноменом «соціально-превентивна діяльність». Враховуючи контекст презентованого дослідження, зацентруємо увагу на тому, що саме поняття «превентивність», «превенція» стають методологічним підґрунтям визначення проблемного поля девіантності, забезпечуючи, передусім, системне усвідомлення відповідних пізнавальних проблем і смислової орієнтацію в їх сукупності. Відтак, вважаємо, що сутність поняття «соціально-превентивна діяльність» потребує все ж-таки додаткового уточнення, тому наголошуємо на логічному усвідомленні таких аспектів проведеної нами аналітичної роботи:

1) виконано порівняльний аналіз первинного змісту понять: «превентивне виховання», що означає процес випередження, застереження, попередження поведінки, що може мати відхилення; та «профілактика», що означає запобіжна, захисна, охоронна діяльність щодо негативних явищ та їх небезпечних наслідків – та зроблено висновок, що профілактичні заходи, здебільшого, проводяться за наявності реальних фактів соціально-негативних проявів, що вже сталися, з метою запобігання подальшому поширенню цих явищ або їх небезпечних наслідків;

2) з'ясовано, що предметом превентивного виховання є: попередження поведінкових відхилень на докриміногенному рівні; надання психологічної та

соціально-педагогічної допомоги молоді груп ризику, а провідним аргументом превентивного виховання є превентивна практика, до якої залучені установи та соціальні служби різних відомств (освіти, охорони здоров'я, соціального захисту тощо), у яких проводяться заходи превентивного характеру – та *встановлено*, що методично-організаційний рівень цих заходів має бути більш системно-досконалим. До того ж, В. Оржеховська, не безпідставно наголошує, що превентивне виховання передбачає: науково-обґрунтовані та вчасно вжиті заходи, спрямовані на запобігання життєвим негараздам; збереження, підтримку, захист нормального рівня життя і здоров'я молоді; сприяння у досягненні поставленої мети, розкритті їхнього внутрішнього потенціалу (разом з профілактикою девіантності, викорінення джерел стресу в оточенні) [4];

3) *акцентовано увагу* на трактуванні превентивної діяльності як комплексно-трансформованого впливу на особистість під час її активної динамічної взаємодії з усіма соціальними інституціями, що спрямований на: духовний, соціальний, психічний, фізичний розвиток особистості; вироблення імунітету до негативних впливів соціального оточення; профілактику і корекцію асоціальних проявів поведінки молоді; надання послуг соціального захисту, серед яких *рекомендовано* такі, як: формування способів позитивної соціалізації, ціннісних орієнтацій, усвідомлено-адекватного ставлення до негативних явищ; розвиток емпатійних рис і подолання егоцентризму; формування якостей, адекватної самооцінки, самоконтролю та здатності до саморозвитку; розвиток самокритичності, соціальної адаптованості; проведення занять для оволодіння індивідуальними механізмами подолання важких стресових станів і переживань молоді людини;

4) *зроблено висновок* про усвідомлення превентивної діяльності як цілісної педагогічної системи підготовчих, випереджальних профілактичних дій з метою: недопущення формування негативних звичок, рис характеру, вчинків, проявів асоціальної поведінки підлітків та молоді; створення психолого-педагогічних умов для позитивної соціалізації та адаптації молоді у соціальному середовищі.

Зважаючи на вищезазначене, окреслимо дослідницьку позицію конструкта «соціально-превентивна діяльність у молодіжному середовищі», яку ми розуміємо як: нову сучасну філософію впровадження системно-комплексної та попереджувально-запобіжної практичної діяльності, що має організаційно-просвітницький, інформаційно-правовий, соціально-освітній, психолого-педагогічний, соціально-медичний характер; об'єктивну соціальну реакцію на здійснення такої діяльності в умовах сьогодення, враховуючи суспільно-соціальну потребу часу, що полягає у необхідності виживання і збереження генофонду нації; комплекс своєчасних заходів попередження виникненню девіантних відхилень поведінки підлітків і молоді; системно недопущення можливої шкоди здоров'ю, яку можуть завдати молодим людям наявні фактори суспільних небезпек і ризиків; можливість трансформації небажаного стану ризику – які нададуть молоді певну свободу вибору і можливість приймати більш виважені для себе рішення, акцентуючи увагу на формуванні позитивних соціальних цінностей, соціальних якостей і соціальної поведінки.

Отже, метою соціально-превентивної діяльності є: надання допомоги молоді для вироблення захисних механізмів, що дозволять не піддатися впливу асоціальних проявів середовища; формування гуманної та соціально-відповідальної особистості,

яка здатна захистити себе від можливих впливів, що провокують руйнацію моральних і правових норм у молодіжному середовищі.

Висновки та перспективи подальшого розгляду. Резюмуючи вищевикладене, наголосимо, що розкриття наукових позицій структурно-компонентного складу ключових понять соціально-превентивної діяльності, з *одного боку*, сприяє оновленню методологічної бази науки у сенсі оптимізації та упорядкування критеріального апарату соціально-педагогічних досліджень; відкриває наукові можливості для подальших теоретичних досліджень. З *іншого боку*, має практичне значення, оскільки підвищує рівень вирішення соціально-превентивних проблем через впровадження до наукового обігу нових, уточнення сутнісного змісту діючих (враховуючи проблематику дослідження) споріднено-дотичних категорій і понять, таких як: «соціально-превентивне середовище», «соціально-превентивна дія», «соціально-превентивний факт» тощо. Перспективи подальшого розгляду вбачаємо у визначенні структури соціально-превентивної діяльності у молодіжному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арсеньев А. С. Анализ развивающегося понятия / А. С. Арсеньев, В. С. Библер, Б. М. Кедров – М.: Наука, 1967. – 439 с.
2. Войшвилло Е. К., Дегтярев М. Г. Логика как часть теории познания и научной методологии (фундаментальный курс). Книга II / Е. К. Войшвилло, М. Г. Дегтярев – М.: Наука, 1994. – 333 с.
3. Основні категорії соціології. Зміст поняття «соціальне». / Т. М. Кузьменко // Соціологія: [навч. посіб.] – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 320 с.
4. Оржеховська В. М. Сучасні орієнтири превентивної педагогіки / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – №2. – С. 17-25.
5. Сманцер А. П. Превентивная педагогика: методология, теория, методика / А. П. Сманцер, Е. М. Рангелова. – Минск: БГУ, 2008. – 263 с.

Горпініч Т. І.

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Ключові слова: професійна спрямованість, вищий медичний навчальний заклад, професійно значущі якості.

Соціально-психологічна готовність студентів до самостійної професійної діяльності полягає у виробленні у них особливих якостей особистості, що дозволяють проявити своє ставлення до соціальних цінностей професії. У системі освіти, де відбувається підготовка молодих людей до самостійної діяльності, стає можливим виробити нові соціально значущі властивості особистості.

У сучасних умовах, за яких особистісне ставлення до соціальних цінностей зазнає істотних змін, на нашу думку, критеріями ефективності підготовки фахівців повинні стати: 1) вищий рівень знань, що дозволяє висувати самостійні ідеї; 2) здатність приймати рішення і брати на себе відповідальність за їх реалізацію; 3) вміння здійснювати в практичній діяльності прийняті рішення та вміння передбачати їх соціальні наслідки. Досягнення цих якостей можливе шляхом вдосконалення соціально-психологічних характеристик особистості, становленню яких сприяє, на нашу думку, цілеспрямоване формування професійної спрямованості особистості [2, 60].

Професійна спрямованість як універсальне особистісне утворення, укладає в собі єдність соціально-психологічного та педагогічного, є необхідною складовою частиною процесу становлення особистості майбутнього фахівця. Підготовка фахівця до професійної діяльності не обмежується формуванням тільки практичних умінь і навичок. Йдеться про виховання свідомого творчого ставлення до праці як найвищої соціальної цінності, що передбачає комплексний вплив на особистість: на становлення її світоглядної позиції, на розвиток її моральних якостей, на вдосконалення професійних знань і умінь. Оскільки дані атрибути особистості не існують абстрактно, самі по собі, а є похідними внутрішнього світу особистості і тісно пов'язані з мотивами, потребами, інтересами і цілями життєдіяльності кожної окремої людини, з тим, як і наскільки необмежено вони сполучаються з суспільними потребами і цінностями, то професійна спрямованість особистості як її інтегральна характеристика є ключем до розвитку соціально-психологічних якостей фахівця.

Формування професійної спрямованості особистості як соціально-культурного феномена означає розвиток і зміцнення мотиваційної системи студентів щодо майбутньої професії, виявлення свого місця і своєї ролі в обраній сфері діяльності, залучення до соціальних цінностей, своєї професійної придатності. Подібний підхід до розуміння професійної спрямованості особистості відповідає тенденціям гуманізації суспільного розвитку, оскільки виступає антиподом технократичних тен-

денцій в існуючій раніше практиці підготовки фахівців, націлених на вузькі професійні завдання.

Таким чином, останнім часом визріла необхідність реорганізації медичної освіти з метою посилення гуманітарних впливів на особистість майбутнього фахівця. Форми і методи впливу на особистість повинні бути націлені на її внутрішній світ, на пробудження й активізацію сутнісних сил людини. Оскільки жодна навчальна дисципліна самостійно не формує конкретних спонукальних установок до активної діяльності, то необхідною є система заходів, що визначають шляхи наукового управління навчально-виховним процесом у ВНЗ. При цьому, системотворчим фактором організації навчально-виховної роботи у ВНЗ служить формування професійної спрямованості особистості. Важливе значення в цій системі належить іноземній мові як елементу професії і незамінного засобу спілкування у сучасній медицині на рівні із латинською мовою.

Іншим шляхом здійснення впливів на мотиваційно-ціннісну систему особистості є використання прихованих резервів предмета «Іноземна мова», який в медичному університеті нерозривно пов'язаний з предметом «Латинська мова» і виконує свої соціолінгвістичні функції в тій мірі, в якій до цього готовий користувач мовою психологічно і соціально. Постійна участь в комунікації іноземною мовою сприяє духовному та соціальному вдосконаленню особистості. Орієнтовані на майбутню спеціальність тексти є джерелом додаткової інформації для студента-медика, розширюють його професійний кругозір.

Інтеграційні процеси, характерні для сучасного стану наукового знання, поширюються і на навчальну інформацію. Взаємодіючи і взаємозбагачуючись, різні категорії навчальних дисциплін набувають сприятливих можливостей впливу на особистість. Виявленню домінуючих функцій гуманітарних, медико-біологічних, клінічних дисциплін на основі їх змістовних характеристик сприяє встановлення їх ролі в процесі соціалізації особистості майбутнього фахівця.

Професійна спрямованість особистості повинна виступати як інтегруючий фактор організації різних циклів навчальних дисциплін в єдину систему, оскільки її формування передбачає наявність певної структури особистості, а, отже, і необхідність взаємодії навчальних дисциплін з точки зору їх максимального впливу на особистість [1, 16].

Науково обґрунтований розподіл гуманітарних і медико-біологічних навчальних дисциплін відповідно до діапазону їх впливу на різні компоненти структури особистості регулює поетапне сходження до програмного ідеалу лікаря завтрашнього дня. Однак, взаємодія різноманітних навчальних дисциплін відбувається не тільки в змістовному плані за рахунок посилення міжпредметних зв'язків та перерозподілу по курсах навчальних дисциплін. Виділяючи процесуальний аспект формування професійної спрямованості особистості, який безпосередньо зачіпає форми і методи навчання і передбачає активну творчу позицію педагога в цьому питанні, ми розширюємо соціально-психологічні підстави інтеграційних зв'язків, бо формуємо методологію мислення, розвиваємо інтелектуальні здібності, виховуємо культуру спілкування, прищеплюємо професійні етичні норми.

Так, єдність змістовного і процесуального аспектів у формуванні професійної спрямованості особистості забезпечує широкий діапазон регуляції професійної

значущих якостей майбутнього фахівця. Збільшений рівень вимог до професійної компетенції лікаря як результат економічного розвитку зумовлює створення якісно відмінної технології підготовки медичних кадрів.

Нова модель спеціаліста медичного профілю виходить насамперед із соціально-психологічної платформи, в якій відображаються його світоглядні установки, які характеризують рівень соціальної зрілості, яка передбачає такі якості як громадянськість, вимогливість і дисциплінованість. Моральна позиція особистості є проявом гуманістичної сутності людини, усвідомлення нею загальнолюдських норм та ідеалів, прагнення до самовдосконалення, до піднесенню духовних потреб. Закономірними проявами високої моральності особистості виступають такі якості як почуття обов'язку, відповідальності, соціальної справедливості і такту. Наявність або відсутність зазначеної системи моральних координат у особистості по-різному впливає на становлення професійно значущих якостей, а, отже, і на ставлення до професійно-трудової діяльності.

Професійно значущі якості є сукупністю необхідних якостей для виконання професійних функцій і, відповідно, включають інтелектуальний і особистісний аспекти. Характерно, що так звані особистісні якості, істотні для сучасного фахівця, є похідними від соціально-психологічної орієнтації особистості і мають вирішальне значення в професійній сфері діяльності. Формування професійної спрямованості особистості, спрямоване врешті-решт на створення нової моделі фахівця, у якій набутими якостями виступають особистісні характеристики, що забезпечують професійну компетентність і високу кваліфікацію.

Таким чином, становлення загально-професійних якостей фахівця можливо здійснювати в контексті формування професійної спрямованості особистості і підтвердженням цьому є позитивний досвід багатьох сучасних медичних ВНЗ. Відповідно, корекція та вдосконалення соціально-психологічних орієнтацій особистості змінять установки на професійно-трудова діяльність, щодо якої і відбувається перебудова індивідуальної свідомості, і тому професійна спрямованість особистості виступає як необхідний елемент підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. Асламова М. В. Виховання особистісних якостей лікаря як педагогічна проблема / М. В. Асламова // Витоки педагогічної майстерності. – 2013. – Випуск 12. – С. 15-18.
2. Губа Т. И. Формирование профессиональной направленности студентов медицинского вуза в ситуациях билингвизма: автореф. дисс.... канд. соц. наук: 14.00.52 / Т. И. Губа. – Волгоград, 2001. – 137 с.

АНАЛІЗ ІНТЕРПРЕТАЦІЙ КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИТНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА ТА УКРАЇНИ

Ключові слова: інтерпретація, підготовка майбутніх фахівців, митні спеціальності

Keywords: interpretation, training of future professionals, customs specializations

Вивчаючи досвід вищих навчальних закладів Республіки Польща, варто відзначити, що форми навчання майбутніх митників, із досліджень В. А. Дунай, достатньо різноманітні: лекції, практичні, лабораторні роботи, семінари, співбесіди тощо [1]. На основі аналізу з'ясовано, що для навчання студентів польські викладачі використовують комбінацію форм, методів та педагогічних технологій навчання, які корелюють із характером міжособистісної взаємодії учасників навчального процесу. Таким чином польські викладачі оптимізують процес навчання, зумовлюють появу нових і вдосконалюють існуючі форми, методи та технології навчання. Так, наприклад, лекцію польські викладачі проводять незвичним способом, запрошуючи читати певну тему експертів даної галузі.

Т. Кжешовський зазначає, що в польській методичній літературі відсутнє поняття «прийм», а лише термін «метод навчання», оскільки на практиці ці дефініції взаємозамінні та нероздільні, тому в процесі навчання застосовується термін «метод» [5].

Х. Коморовська метод навчання характеризує як упорядкований спосіб діяльності викладача і студентів, спрямований на ефективне розв'язування навчально-виховних завдань [4]. А. Бартманська визначає метод навчання як спосіб досягнення мети, напрям у навчанні, який визначає стратегію навчальної діяльності викладача [3].

Н. В. Шеверун стверджує, що метод навчання зазвичай визначається навчальною програмою і підручником, а також іншими матеріалами, які характеризують зміст, послідовність викладу та розподіл навчального матеріалу [2].

Як свідчить аналіз, у процесі навчання майбутніх митників польські викладачі використовують комбінацію методів залежно від рівня навченості студентів, теми, що вивчається, етапу вивчення навчального матеріалу, типу заняття. До основних методів навчання польські викладачі відносять: метод проєктів, метод запитань і відповідей (сприяє запам'ятовуванню матеріалу, швидкому темпу ведення заняття), метод «відкриття» (регулярні перегляди художніх фільмів), дистанційні методи (ґрунтуються на сучасних інформаційно-комунікаційних технологіях) [7].

Охарактеризовані методи навчання формують уміння співробітництва, яке є ключовою компетенцією майбутніх фахівців, застосовуються на практиці. Проте вибір методу, на думку Е. Шверчинської, залежить від певних чинників, а саме:

- рівня підготовки студентів;
- потреби студентів;

- особистих якостей студентів;
- методичних переконань викладача;
- тривалості курсу [6].

У сучасних умовах ефективність методів і форм навчання здебільшого оцінюється з погляду сприяння активній роботі студентів на заняттях, розвитку мислення, уяви, відповідальності навчання, співробітництва в колективі.

Практичне заняття – основна форма організації освітнього процесу майбутніх митників. Одночасно на занятті викладачі можуть застосовувати колективну, групову, партну, індивідуальну форми організації навчальної діяльності студентів.

З досліджень Н. В. Шеверун, важливими для студентів є консультації, оскільки допомагають майбутнім фахівцям вирішити проблеми у вивчення матеріалу, виконати самостійні роботи, факультативні заняття.

Все частіше викладачі вищих навчальних закладів для активізації діяльності студентів, із метою підвищення ефективності фахової підготовки спеціалістів застосовують інтерактивні форми та технології навчання: тренінги, круглі столи, дискусії тощо.

У процесі аналізу роботи вищих навчальних закладів Польщі було з'ясовано, що викладачі для активізації діяльності студентів, продуктивної реалізації технологій процесу здобування знань намагаються створювати всі необхідні умови, а саме: розроблення методичних систем навчання, що включають технологію забезпечення мотивації учіння, добір змісту, матеріалів, методів, прийомів, організаційних форм раціонального поєднання викладу матеріалу викладачем і самостійного навчання студента, підготовку диференційованих, професійно спрямованих комплексів вправ, визначення орієнтирів навчально-пізнавальної діяльності.

Педагогічні технології навчання майбутніх митників передбачають управління дидактичним процесом у контексті організації діяльності студента і здійснення контролю за цією діяльністю. Для впровадження таких технологій, на думку Н. В. Шеверун, важливо забезпечити мотиваційну базу студентів реалізації технологій навчання, удосконалити зміст навчального матеріалу (структурування відповідно до обраних підходів педагогічного стимулювання: евристична бесіда, диспут, мозковий штурм, дидактична гра, постановка проблемного завдання, оцінні судження, аналіз життєвих ситуацій тощо).

Отже, польські викладачі, працюючи над формуванням у майбутніх митників важливих ключових компетенцій, які дозволятимуть виконувати ефективно професійну діяльність, – оптимізують процес навчання, застосовуючи процедуру поєднання методів, форм та технологій навчання, що сприяє появі нових педагогічних технологій в освітньому просторі.

Література:

1. Дунай В. А. Усе про карту поляка та вищу освіту в Польщі: [довідник] / В. А. Дунай. – Т.: Підручники і посібники, 2013. – 223 с.
2. Шеверун Н. В. Форми, методи, педагогічні технології навчання іноземних мов студентів технічних університетів: досвід Польщі / Н. В. Шеверун // Вісник Житомирського державного університету. – 2015. – Вип. 1 (79). – С. 143-149.
3. Bartmańska A. Metody kształcenia języków obcych / A. Bartmańska. – Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2006. – 47 s.

4. Komorowska H. Metodyka nauczania języków obcych / H. Komorowska. – Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007. – 204 s.
5. Krzeszowski T. Współczesne metody kształcenia języków obcych / T. Krzeszowski. – Gdańsk, 2007. – 42 s.
6. Świerczyńska E. Zapewnienia jakości i ciągłości kształcenia języków obcych / E. Świerczyńska // Języki obce. – 2009. – №. 4. – S. 11–13.
7. Zdębski Z. Metody kształcenia języków obcych w politechnikach / Z. Zdębski. – Warszawa, 2008. – 32 s.



Москалец О.

Дитяча школа мистецтв №6,
викладач вокалу.

Харківський національний педагогічний університет
ім. Г.С. Сковороди,

пошукувач кафедри теорії
та методики професійної освіти,
м. Харків.

ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ПРАЦЯХ СУЧАСНИХ УЧЕНИХ

Анотація: розглянуто і систематизовано методи особистісної саморегуляції навчальної діяльності у сучасних дослідженнях. Висвітлено розбіжності у класифікації методів саморегуляції майбутніх учителів і учнів. Встановлено, що оволодіння методами свідомої саморегуляції забезпечує підвищення якості навчання і ефективності функціонування особистості у складних емоційних обставинах. Наголошено на спрямованості означених методів на уміння контролювати власні дії та успішне виконання поставлених завдань.

Ключові слова: свідомо саморегуляція, методи особистісної саморегуляції, якість навчання, виконання поставлених завдань.

Key words: self-conscious self-regulation, methods of self-conscious self-regulation, quality of learning, realization of the assigned tasks.

Технологізація навчально-виховного процесу породжує нові труднощі у формуванні саморегуляції особистості. Це пояснюється тим, що інформаційні навантаження у процесі навчання призводять до нервових зривів і стресів. Утім, ефективне функціонування в емоційних обставинах і в умовах підвищення стандартів навчання здійснюють особистості, здатні оволодівати методами саморегуляції. Таким чином, виникає необхідність формування готовності особистості майбутніх учителів та учнів до саморегуляції навчальної діяльності, засвоєння знань і формування умінь.

Проблема здатності особистості до саморегуляції досліджувалася у працях О. Марковець, Н. Сидоренко, О. Чернікової, В. Маришук, Т. Пашко, Е. Самотаєвої, О. Третяк тощо. Дослідження саморегуляції довільної поведінки розглядалися в руслі вольової сфери людини (В. Вілюнас, Б. Додонов, С. Максименко, В. Іваннікова, Є. Льїн, В. Калін та ін.); в аспекті емоційності (Л. Аболін, О. Чебикін, І. Султанова, А. Злотніков, Л. Котова, І. Сергеева, Л. Назарець, Є. Рогов, Є. Яковлева); у зв'язку з дослідженням емоційного інтелекту (І. Аршава, Е. Носенко, С. Дж. Стейн, Орме Гіту, О. Амплеева, В. Романова); при вивченні стійкості психічних процесів (П. Зільберман, Т. Клибанівська, О. Ігумнова, В. Юрченко, І. Волженцева та ін.). Особливості саморегуляції самоактивності і самосвідомості, Я-концепція висвітлені у роботах М. Боришевського, І. Дубровіної, І. Захарова, В. Котирло, С. Кулачківської, А. Петровського, А. Спіркіна, Л. Уманець; як структурного компоненту особистості (О. Конопкін, В. Моросанова, Л. Виготський, О. Осницький, Г. Костюк, А. Пасніченко, В. Шадриков та ін.). Втім, недостатньо вивчено сучасні методи формування саморегуляції майбутніх учителів та учнів.

Мета статті полягає у систематизації методів успішної саморегуляції особистості майбутнього вчителя та учнів, висвітлених у працях сучасних науковців останнього десятиліття.

Аналіз наукової літератури з питань методів саморегуляції особистості дозволяє виділити праці вітчизняних науковців Д. Усика, М. Гриньової, Д. Чижми, Н. Сеньовської, Ю. Голенкової, зарубіжних авторів М. Agran, Д. Mithaug, М. Wehmeier та ін.

Вчені по-різному класифікують методи саморегуляції особистості. Серед методів, які впливають на формування саморегуляції майбутніх учителів, М. Гриньова виділяє інформаційні, евристичні, дослідницькі, практичні, кожний з яких реалізується в конкретній педагогічній ситуації як одна із сторін багатомірної моделі методу. Автор розмежовує зовнішню і внутрішню сторону методів навчання. Зовнішня сторона методів, на її думку, виявляється у різних способах здійснення навчальної діяльності вчителя й учнів та в різних зовнішніх прийомах, що їх використовує вчитель. Для формування саморегуляції більш істотною є внутрішня, або змістова, сторона методів навчання, яка не підлягає зовнішньому спостереженню, а саме: а) цілеспрямованість викладання й навчання; б) формування інтелектуальних умінь; в) мотивація навчання; г) насичення кожного етапу навчального заняття відповідним психолого-дидактичним змістом (розв'язання проблемних ситуацій, спільна пошукова пізнавальна діяльність), у якому процеси регулювання навчальної діяльності і розвитку взаємообумовлені [2, с. 82-83].

Н. Сеньовська виділяє три групи методів підготовки майбутніх учителів до професійної саморегуляції. Вони включають:

1) методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (ілюстрування, відеометод; дискусія; проблемного викладу, частково-пошуковий; індуктивний, дедуктивний, аналітичний, синтетичний, порівняння, узагальнення, конкретизації; релаксаційно-дихальна гімнастика, прогресивна м'язова релаксація, автогенне тренування, метод створення установки, самопереконавання, самонаказ, відключення, переключення, фізичне навантаження, психокорекція (психотерапія мистецтвом, емаготерапія та тренінги), мовна розрядка, рольові ігри, опонування, метод конкретних педагогічних ситуацій);

2) методи стимулювання та мотивації (дискусія, метод опори на здобутий педагогічний досвід, створення ситуації успіху в діяльності, створення ситуації пізнавальної новизни та зацікавленості, позитивного прикладу, пояснення практичної значущості навчання);

3) методи контролю та самоконтролю (індивідуальне, фронтальне та ущільнене опитування), самоконтроль, тестування [3, с. 135-136].

Ю. Голенкова представила методику навчання прийомом саморегуляції майбутніх учителів фізичного виховання. До структури методики увійшли *методи індивідуального навчання*: 1) спеціальні методи психічної саморегуляції такі як аутогенне тренування і візуалізація (Д. Грінберг, 2002; М. Петров, 1990; І. Шульц, 1985); 2) методи виховання особистості (Л. Божович, 1993; Є. Іл'їн, 2002; І. Кон, 1984; А. Кузнецова, 1992; А. Леонова, 1987; Д. Леонтьев, 1993); 3) методи ефективного педагогічного спілкування (Т. Ковальонок, 1995; Л. Кроль, 1993).

Крім того, застосовувалися *групові методи навчання*: активного соціально-психологічного навчання (Ю. Ємельянов, 1985), соціально-психологічний тренінг (С. Кривцова 1994; В. Петрусинський, 1994; Г. Сартан, 1992; М. Цзен 1989), групова психотерапія (Б. Карварський, 1990; І. Ялом, (2000) [1, с. 6].

Серед методів формування здатності до саморегуляції учнів слід виділити методику Д. Чижми, яка розробила програму корекційно-розвивального впливу на особистісну саморегуляцію учнів-підлітків. До структури програми увійшли: 1) методи корекції та розвитку мотивації досягнення та цілеспрямованості; 2) методи виховання рефлексії; 3) методи вольового самоуправління.

Заслужують на увагу змістова і функціональна різноманітність активних психологічних методів (бесіда, групова дискусія, рольові, психомалюнок, методи «репетиції поведінки», релаксаційні методи, методи, орієнтовані на розвиток соціальної перцепції, медитативні техніки, інформування, завдання на самопізнання). Вони засвідчують позитивну динаміку процесу становлення особистісної саморегуляції у підлітків. Доцільним слід уважати використання як колективних так і індивідуальних форм роботи [4, с. 14].

Цікавими слід визнати підходи до використання методів саморегуляції особистості зарубіжних учених, які застосовуються як стратегії саморегуляції. Американський учений, професор Вайомінського університету М. Agran (2003) розглядає розвиток саморегуляції учнів як перший крок до зміщення уваги з контролю вчителя до контролю учня. Автор загострює нашу увагу на стратегіях формування активної саморегуляції, зокрема способах приймати рішення та заглибленні у процес навчання. В огляді положень освітніх стандартів в різних областях вмінь Wehmeyer (2003) доповідав, що всі студенти можуть опанувати стратегію постановки цілей, самоконтролю, прийняття рішення і стратегію самооцінки; іншими словами стратегії саморегуляції.

Е. Mithoug (Колумбійський університет), М. Wehmeyer (професор і науковець Канзаського університету, США), М. Agran (США) зосереджують увагу на основних стратегіях саморегуляції, які, на їхню думку, забезпечують функціонування повноцінної саморегуляції особистості, стратегій *самоконтролю* і *самозапису*, *самооцінки* і *самоподолання*. Використання означених стратегій спрямовується на оволодіння уміннями контролювати та ідентифікувати власні дії; уникати проблем у

майбутньому, успішно виконувати поставлені завдання; звикати до відповідальності. Стратегії *самоконтролю* і *самозапису* дозволяють студентам споглядати і діяти відповідно до бажаної поведінки, а також підсилувати мотивацію до виконання навчальних дій студентам, що мають складності у навчанні. Agran, (1998), Wehmeyer (1998), Lovett і Haring (1989) продемонстрували, що *самозапис* дає змогу дорослим з інтелектуальними складностями полегшити виконання щоденних життєвих дій.

Стратегія *самооцінки* спрямовує студентів порівнювати свою особисту роботу, що базується на висновках самоконтролю з бажаною метою, стандартом або результатом. Schunk (1981) зазначав, що студенти, які змогли оцінити результати власного навчання, швидше досягали поставленої мети. Brownell, Colletti, Ersnel-Hershfield, Hershfield і Wilson (1977) зазначили, що студенти, які визначили стандарти їх роботи – підвищили результативність і якість навчання порівняно зі студентами, що оперували зовнішньо визначеними стандартами.

Стратегія *самоподолання* спонукає студентів вибирати і впорядковувати послідовність навчальних дій, а також постійно здійснювати самостимулювання. Lagomarcino і Rush (1989) використовували комбінацію процедур *самоподолання* і *самоконтролю* студентів з ментальним відставанням щодо загальних норм [5, с. 48-49].

Отже, вчені Д. Усик, М. Гриньова, Д. Чижма, Н. Сеньовська, Ю. Голенкова, М. Agran, Е. Mithaug, М. Wehmeyer дослідили методи саморегуляції і виявили, що вивчення і систематизація їх є актуальною у сучасних наукових дослідженнях. Автори визнають, що оволодіння методами свідомої саморегуляції допоможе учням більш ефективно навчатися і пристосовуватись до мінливих умов соціуму. Для подальшого дослідження стає необхідним вивчення специфіки індивідуального підходу в процесі оволодіння майбутніми вчителями та учнями методами саморегуляції.

Література:

1. Голенкова Ю. В. Саморегуляція як фактор формування майбутніх вчителів фізичної культури: автореф. дис.... канд. наук з фіз. вихов. і спорту. Х., 2011. 20 с.
2. Гриньова М. В. Саморегуляція: навч.-метод. посіб. Полтава, 2008. 266 с.
3. Сеньовська Н. Л. Професійна саморегуляція вчителя: проблеми і шляхи розвитку: монографія. Тернопіль, 2014. 260 с.
4. Усик Д. Б. Психологічні особливості саморегуляції поведінки старших дошкільників у сюжетно-рольовій грі: автореф. дис.... канд. психол. наук. Х., 2013. 19 с.
5. Чижма Д. М. Психологічні особливості особистісної саморегуляції у підлітково-му віці: автореф. дис.... канд. психол. наук. К., 2011. 20 с.
6. Mithaug D. E., Mithaug D. K., Agran M., Martin J. E., Wehmeyer M. L. Self-instruction pedagogy. How to teach Selfdetermined Learning. USA: Charles Thomas-Publisher, LTD, 2007. 231 p.

МОДЕЛЬ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ І ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ключові слова: методи навчання, комунікативний метод, інтерактивний метод, змішане навчання, модень навчання.

Keywords: methods of teaching, communicative method, interactive method, blended learning, learning model.

Використання інформаційних технологій за останні роки суттєво змінили освіту в провідних країнах світу. Сьогодні важко уявити навчальний процес без соціальних сервісів. З'явилися нові педагогічні підходи, відкриті дистанційні курси, в яких навчаються безкоштовно сотні тисяч слухачів. Інноваційні зміни в сучасній українській освіті знайшли своє відображення в наукових працях В. Андрущенко, С. Гончаренка, М. Євтуха, Г. Єльнікової, О. Коваленко, В. Лозової, П. Стефаніка, Н. Тверезовської, О. Ярошенко тощо.

Серед сучасних підходів до навчання провідне місце займає комбіноване або змішане навчання, перші згадки про яке за кордоном відносяться до 1995 року [1]. Модель змішаного навчання дуже логічно співвідноситься з кредитно-модульною системою організації навчального процесу, а її використання вбачається доцільним та бажаним, оскільки існує можливість оптимального комбінування аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи, практичної підготовки студентів, які вивчають іноземну мову. На цей час існує багато різних дефініцій стосовно змішаного навчання. Більшість вчених визначають змішане навчання як «поєднання дистанційного і традиційного спілкування в інтегрованій навчальній діяльності» [4]. Крім цього цей термін використовують для опису навчання, яке успішно поєднує різні види навчальних заходів, перш за все звертаючи увагу на такі види навчання як очне (face-to-face), онлайн електронне навчання (live e-learning) та самонавчання (self-paced learning) [5]. Одночас вчений С. Грехем стверджує, що змішане навчання має на меті інтегрування традиційного навчання та комп'ютерно опосередкованого навчання в педагогічному середовищі [3].

Звертаючи увагу на різні підходи у навчанні, можна виділити три основних компоненти моделі змішаного навчання, які найбільш поширені в сучасному освітньому середовищі: очне навчання – традиційний формат аудиторних занять у режимі викладач-студент; самостійне навчання, яке передбачає самостійний пошук студентами матеріалів (пошук в мережі, наприклад) та онлайн навчання, яке дозволяє організувати роботу студентів і викладачів в режимі онлайн (наприклад, за допомогою Інтернет-конференцій або скайпу). Всі ці компоненти повинні бути добре методично організовані та функціонувати у постійному взаємозв'язку один з одним.

Змішане навчання сприяє оптимізації ресурсів і часу, навчання стає більш відкритим, студенти мають можливості вчитися керувати своїм навчанням і від-

чувають різні типи мотивації і, як правило, готові до успішного завершення курсу. Однею з головних переваг роботи за таким методом є його результативність щодо максимальної продуктивності організації робочого часу викладача і студента а також підвищення відповідальності студента за його навчання. Завдяки цьому студент не тільки вивчає конкретну дисципліну, а навчається вчитися.

Методику змішаного навчання також можна віднести до методик навчання іноземних мов професійного спрямування, що опираються на комунікативний підхід. При цьому процес безпосереднього особистого спілкування відбувається онлайн завдяки системам комп'ютерного навчання мов, які допомагають створити віртуальне навчальне середовище. Навчальне середовище для вивчення іноземної мови створюється викладачем і може мати такі форми викладу навчального матеріалу як лекційні заняття, семінарські заняття, індивідуальні аб групові онлайн проекти, віртуальна класна кімната, яка дозволяє студентам отримати певну частку свободи в процесі навчання.

Навчальний матеріал, оформлений як матеріал онлайн курсу, може бути легко використаний і доступний кожному студенту для самостійного освоєння в зручний для нього час. На семінарських заняттях за допомогою відео-конференцій проходить обговорення найбільш цікавих і важливих тем курсу. Передбачається використання різних інструментів – чат, форум, e-mail – які дають студентам можливості спілкуватися, розвивають навички роботи в Інтернеті, аналізу інформації з різних джерел, а також навички працювати разом з групою, правильно розподіляти обов'язки і відповідальність за виконання роботи. За допомогою таких завдань студент може отримати навички, необхідні для своєї майбутньої професійної діяльності.

Також має сенс відзначити кілька переваг, які важливі саме для студента при змішаному навчанні (на основі системи Moodle). Перш за все цей метод розвиває навички самостійного навчання та самоконтролю; дає більше інтерактивності; стимулює активне навчання. Доступність матеріалу та гнучкість навчання також характеризує змішане навчання.

Щодо основних перешкод при застосуванні моделі змішаного навчання, то можливо виділити такі: неефективне управління часом, відсутність самодисципліни, технічні проблеми, проблеми співробітництва, труднощі при використанні платформи електронного навчання і низька якість навчального матеріалу. Все це потребує ретельного удосконалення.

Проблема розробки та використання моделі змішаної форми навчання під час вивчення іноземної мови є особливо актуальною у зв'язку зі специфікою самого предмету, який на думку І.Лернера відноситься до групи дисциплін, головним компонентом яких є види діяльності [2]. Саме навчання іноземним мовам дає можливість використовувати безліч он-лайн елементів, таких як тести, тексти, аудіо- та відео-файли іноземними мовами. Це сприяє більш ефективному вивченню іноземної мови, вдосконаленню мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції, а крім цього формує професійну компетентність майбутніх фахівців, розвиває в них необхідні професійно-значущі якості, розкриває їх творчий потенціал та поширює кругозір.

Таким чином, очевидно, що модель змішаного навчання цілком вписується в концепцію модернізації сучасної освіти, засновану на введення нових освітніх стандартів і входження в Болонський процес та інші міжнародні угоди.

Література

1. Костина Е. В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. — Серия: Гуманитарные науки, 2010. — Т. 1. — № 2. — С. 141—144.
2. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
3. Graham, C.R. (2005). Blended learning system: Definition, current trends and future direction. In: Bonk, C.J., Graham, C.R. (eds.) Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, pp.3-21. Pfeiffer, San Francisco.
4. Moebs, S. & Weibelzahl, S. (2006). Towards a good mix in blended learning for small and medium sized enterprises – Outline of a Delphi Study. Proceedings of the Workshop on Blended Learning and SMEs held in conjunction with the 1st European Conference on Technology Enhancing Learning Crete, Greece, pp 1-6.
5. Purnima V. Blended Learning Models // Published: August 2002. P. 1. URL: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>.

Школа Олена Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри фізичного виховання
Комунального закладу

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Гукова Ганна Володимирівна

студентка 5 курсу
факультету початкової освіти
Комунального закладу

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ключові слова: інтерактивні технології, учні, шкільний вік, урок, навчальний процес.

Keywords: interactive technology, pupils, school age, lesson, the learning process.

Сучасна педагогіка потребує нових методів і підходів до організації навчально-виховного процесу школярів. Вдосконалення навчально-виховного процесу учнів загальноосвітніх шкіл потребує залучення нових засобів навчання, одним із яких є інтерактивне навчально-методичне забезпечення. Існують лише теоретичні концепції застосування та методики побудови навчально-виховного процесу з використанням певних технологій [1, 2, 4, 6]. Тому використання потенціалу інтерактивних засобів навчання науковцями України є особливо актуальним.

Мета дослідження – проаналізувати впровадження інтерактивних технологій у процес навчання дітей шкільного віку.

Визначено, що скільки б у школяра не було предметних знань і вмінь, старанності, сумлінності – їх все одно буде замало для подальшого успішного навчання і розвитку. Тому зацікавленість до уроків є ефективним засобом успішного навчання у школі, необхідною умовою досягнення позитивних наслідків. Видатний педагог В.О. Сухомлинський вважав, що навчальний процес у сучасній школі повинен розвивати всемогутню радість пізнання. Лише тоді, коли дитина зацікавиться матеріалом, у неї виникне бажання дізнатися про нього більше.

Отже, використання інтерактивних методів навчання допомагає вчителю розв'язати дану проблему. Переваги інтерактивних методів навчання [3, 4, 5, 7, 8]:

- 1) у роботі задіяні всі учні класу;
- 2) учні навчаються працювати у групі (команді);
- 3) формується доброзичливе ставлення до опонента;
- 4) кожна дитина має можливість пропонувати свою думку;
- 5) створюється «ситуація успіху»;
- 6) за короткий час опрацьовується багато нового матеріалу;

7) формуються навички толерантного спілкування, вміння аргументувати свою точку зору, знаходити альтернативне рішення проблеми.

Інтерактивні методи дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це надає змогу учням розвивати світогляд, формувати характер, логічне мислення, зв'язне мовлення; формувати критичне мислення; виявляти і реалізувати індивідуальні можливості. При цьому навчально-виховний процес організовується так, що учні шукають зв'язок між новими та вже отриманими знаннями; приймають альтернативні рішення, мають змогу зробити «відкриття», формують свої власні ідеї та думки за допомогою різноманітних засобів; навчаються співробітництву.

Отже, в сучасному навчально-виховному процесі дітей шкільного віку все більшої актуальності набувають проблеми використання нових методів і підходів до навчання як на етапі початкової підготовки, так і в подальшому навчанні. Результати аналізу традиційних методик побудови навчально-виховного процесу учнів різних класів, застосування сучасних інноваційних та інтерактивних технологій, що запропоновані різними вченими і провідними педагогами, підтверджують необхідність залучення дітей різного шкільного віку до дослідження особливостей використання інтерактивних навчальних програм на певних уроках.

Тому впровадження інтерактивного навчально-методичного забезпечення у навчально-виховному процесі дозволило б підвищити рівень підготовки та оволодіння певними елементами навчальних дисциплін, модернізувати й спростити роботу вчителів з різних предметів, сприяти підвищенню мотивації до занять в учнів загальноосвітніх шкіл.

Література:

1. Васьков Ю.В. Акмеологический подход к организации физического воспитания учащихся общеобразовательных школ в аспекте личностно-ориентированного обучения // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2015. – № 3. – С. 3-9. <http://dx.doi.org/10.1556/18189172.2015.0301/>
2. Генсерук Г.Р. Система підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання інформаційних технологій у професійній діяльності / Г.Р. Генсерук // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць [ред. кол. Т.І. Суєнко (відп. ред.) та ін.]. – Київ – Запоріжжя. – 2005. – Вип. 35. – С. 355 – 360.
3. Комар О. Навчання школярів за інтерактивними методами // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 57-60.
4. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.
5. Саган О. Інтерактивні методи навчання як засіб формування навчальних умінь молодших школярів // Початкова школа. – 2002. – №3. – С. 34-37.
6. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы // Инновации в образовании. – 2001. – №5. – С.106-107.
7. Тимошенко О.В. Діагностика навчальних досягнень майбутніх учителів фізичної культури з використанням новітніх технологій / О. В. Тимошенко // Освіта Донбасу : науково-методичне видання. – Луганськ, 2008. – № 2-3 (127 – 128). – С. 90 – 95.
8. Хайруліна Т.Г. Активні методи навчання та виховання // Відкритий урок. – 2001. – №1-2. – С.64-76.



Чемоніна Л. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
(Бердянський державний педагогічний університет),
Україна

ІНТЕГРАТИВНО-ПРЕДМЕТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова / Keywords: інтегративно-предметне навчання / integrative and subject teaching, інтеграція / integration, початкова школа / primary school.

Процес розвитку теорії та практики використання інтегрованого підходу в останні роки відрізняється зусиллями науковців і педагогів-практиків щодо впровадження системи інтегративно-предметного навчання, побудованої на таких принципах, як-от:

- орієнтація навчання на сучасні вимоги суспільного розвитку, формування цілісної системи знань, єдиної картини світу, наукового світогляду,
- поєднання інтегративного й диференційованого підходів до навчання,
- безперервність [1; 2].

Перспективи розвитку інтегративно-предметного навчання закріплені у «Державному стандарті початкової загальної освіти», де зазначені не окремі предмети, а освітні галузі. Це дозволяє нам стверджувати, що сучасний нормативний документ орієнтує на інтеграцію змісту, створює можливість гнучкої варіативної його організації. Так, згідно з названим вище стандартом усі предмети базового навчального плану розподілені за галузями таким чином: «Мови і літератури», «Математика», «Природознавство», «Суспільствознавство», «Здоров'я і фізична культура», «Технології», «Мистецтво». Сьогодні в загальноосвітніх навчальних закладах України проходять апробацію декілька інтегрованих курсів, де компонентами інтеграції виступають соціогуманітарні знання.

Безперечним є той факт, що в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі існує предметна система навчання. Тому й освітня галузь «Мови і літератури» представлена кількома предметами, а саме: українська мова, мови національних меншин, іноземна мова й літературне читання. Така система навчання в початковій школі забезпечує формування в учнів той рівень сучасних наукових знань, що необхідні для їхнього подальшого навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. Проте предметне навчання має певну дидактичну обмеженість, оскільки кожний предмет розглядає факти і явища реального світу дещо однобічно, зі своєю метою та зі своїх позицій. Таке однобічне вивчення матеріалу в рамках окремих навчальних предметів може призвести до формування в учнів неправильних уявлень про наявність ізольованих сторін і властивостей предметів і явищ, до вироблення звички розглядати предмети і процеси відокремлено, поза їх зв'язками.

Аналіз курсів початкової школи української мови, мов національних меншин, іноземної мови та літературного читання доводить, що в них закладені значні можливості для реалізації зв'язків як один з одним, так і з багатьма навчальними дисциплінами, що найкраще допоможуть в освіті учнів 1-4 класів [1]. Кожний розділ шкільних мовних курсів та літературного читання містить певний міжпредметний матеріал, що сприяє поглибленому розумінню мовних і літературних явищ, розширенню світогляду молодших школярів, формуванню в них умінь застосовувати суміжні знання з інших предметів.

Процес утворення асоціацій з мови, що є психологічною основою ефективного засвоєння нових знань, відбувається більш успішно за умови взаємопов'язаного навчання. Тому, на нашу думку, для формування систематизованих знань важливо навчити дітей не тільки здобувати знання, а й застосовувати раніше засвоєний матеріал при вивченні інших предметів. Це досягається такою організацією навчального процесу, за якої він здійснюється із застосуванням дидактичної інтеграції знань.

Слушною в цьому плані є думка М. Вашуленка і М. Пентилюк, які стверджують, що уроки мови і літературного читання в сучасних умовах мають носити творчий характер [1; 2]. Інтегровані уроки в початковій школі дають можливість підводити учнів до усвідомленої й 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 кожному школяреві, умовиводи і пошукові відкриття, що сприяє формуванню мовно-мовленнєвих умінь і навичок. Отже, інтеграція є однією з найперспективніших інновацій, яка здатна вирішити чисельні проблеми системи сучасної початкової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання української мови в початковій школі: навч. посіб. / [кол. авторів за наук. ред. М. С. Вашуленка]. – К.: Літера, 2010. – 364 с.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк]. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.

Ткачук О. С.
старший викладач
кафедри теорії
та методик початкового навчання,
Рівненський державний
гуманітарний університет
м. Рівне, Україна

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: фонетична компетентність, звук, буква, звукосполучення, склад, фонематичний слух, звуковий та звуко-буквений аналізи.

Keywords: phonetic competence, sound, letter, sound combination, structure, phonetic hearing, sound and sound-letter analysis.

На сучасному етапі важливим постає питання досконалого володіння українською мовою. Відомо, що засвоєння молодшими школярами української мови має не тільки педагогічне, а й соціальне значення, оскільки рідна мова служить для дитини засобом пізнання навколишнього світу, прилучення її до історичного досвіду народу, його духовної культури.

Педагогічне значення процесу навчання молодших школярів української мови полягає в тому, що вона для них є не лише об'єктом вивчення, а й найважливішим засобом засвоєння всіх інших предметів шкільного курсу. Тому оволодіння учнями початкових класів рідною мовою – головна умова й засіб їхнього мовленнєвого розвитку та інтелектуального зростання, які забезпечують готовність здобувати сучасну подальшу освіту.

Визначаючи суть і значення мови як знаряддя спілкування людей, вчені підкресливали, що єдиною мовою людського суспільства є звукова мова, що наші поняття і судження, як одиниці мислення, існують тільки на базі мовної «природної матерії».

Вивчення мови – це засвоєння сукупності мовних знань, а саме: звуки, слова, сполучення слів, речення, текст. Вони забезпечують формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних кожній людині упродовж усього життя.

Звуковий склад мови як систему вивчає спеціальна наука — фонетика.

Фонетика (від грецького – звук) – розділ мовознавства, в якому вивчається звукова система мови в зв'язку з її смисловою роллю та різноманітні звукові зміни, що наступають у мові при сполученні звукових елементів між собою.

Під час формування фонетичних умінь і навичок необхідно виходити з того, що правильність звукового оформлення мовлення, зокрема, правильна вимови звуків у головному вияві, у сполучуваності їх у мовному потоці, тобто в словах і реченнях, виявляється в дотриманні орфоепічних та інтонаційних норм української мови. Характерними нормами літературної мови є виразність, точність, багатство.

У наш час проблема оволодіння молодшими школярами фонетичними зна-

ннями, дослідження умов ефективності цього процесу стоїть у центрі уваги українських методистів, зокрема А. Богуш, М. Вашуленка, Н. Воскресенської, Г. Коваль, М. Пентилюк та ін.. У їхніх роботах опрацьовані теоретичні положення та подані методичні рекомендації щодо їх практичного застосування у формуванні фонетичної компетентності – системи знань про звуки і букви, практичних умінь.

Фонетична компетентність – правильна вимова всіх звуків мови, звукосполучень, згідно з орфоепічними нормами; наголосів; добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (тембр, темп, сила голосу, логічні наголоси тощо) [1, 88].

Рівень сформованості фонетичної компетентності відіграє важливу роль у розвитку мовленнєвої діяльності.

Робота над формуванням фонетичної компетентності розпочинається в першому класі та здійснюється протягом усього початкового курсу вивчення мови. Проте найбільше навантаження в цьому плані припадає на перший клас під час навчання грамоти. Уміння, які набули учні під час навчання грамоти є основою для формування фонетичної компетентності під час засвоєння розділу «Звуки і букви», що вивчається у 2 класі. Тут працюємо над поглибленням знань учнів про звукову систему української мови, формуємо чіткі уявлення про те, що звуки мови поділяються на дві великі групи – голосні і приголосні. Цей матеріал є чи не найскладнішим у початкових класах.

При цьому відомості про звукову будову мови, все глибше повторюються в кожному наступному класі. Крім того, ряд фонетичних явищ вивчається в зв'язку з морфологією і синтаксисом, під час навчання техніки виразного читання.

Згідно вимог програми у добукарний період розвиваємо усне мовлення школярів (уміння слухати й розуміти усні висловлювання, говорити); формуємо елементарні аналітико-синтетичні вміння у роботі над текстом, реченням, словом, звуками мовлення; вчимо ділити слова на склади; формуємо поняття наголосу, склад з наголошеним і ненаголошеним голосним, мовні і немовні звуки; вчимо розрізняти на слух голосні і приголосні звуки, тверді і м'які приголосні, умовно позначати їх на письмі; робити звуковий аналіз простих за будовою слів, будувати їх звукову схему.

У букварний період учні вчать впізнавати і розрізняти букви на позначення голосних та приголосних звуків; читати прямі склади типу «ПП», «ПГ»; читати склади і слова з буквами **і, я, ю, є** у різних позиціях: на початку слова (іграшка, юрба, Яна, єнот), складу, після букв, що позначають приголосні звуки (півень, тюль, нянька); читати слова з апострофом (Мар'яна, бур'ян, м'ясо); читати слова з буквами та буквосполученнями – **щ, г, дж, дз** (щастя, ганок, дзвін, джміль).

У післябукварний період удосконалюємо і розширюємо всі вищезазначені знання, крім того учні вчать володіти інтонацією розповідного речення, фразовим і частково логічним наголосом.

У 2-му класі вивчене в 1-му класі повторюється на складнішому матеріалі. Під час опрацювання розділу «Звуки і букви» учні формують такі навички: відтворюють слідом за вчителем і самостійно ланцюжки звуків слів, що складаються з 3-7 звуків; виконують вправи на заміну, приєднання, вилучення одного зі звуків слова так, щоб вийшло інше слово (сон – слон); удосконалюють вміння вимови слів складами способом «розтягування» (ма-ли-на); вчать переносити слова із рядка в рядок по складах, спостерігаючи, що складоподіл не збігається із переносом слів; розглядають правила

переносу слів зі збігом кількох приголосних звуків (*нід-стри-бу-ва-ти*). Учні спостерігають за артикуляцією голосних звуків [a], [o], [y], [u], [i], [e], вчать співвідносити звуки і букви та вимовляти слова так, щоб було чути наголошений звук (не розтягуючи слово по складах). Тут же поглиблюється матеріал про ненаголошені голосні [e^н], [и^е]. Учні добирають перевірні слова до перевірюваних способом словозміни і пошуком спільнокореневих (споріднених) слів. При вивченні будови слова звертається увага на деякі звукові зміни в однокореневих словах, зокрема на чергування голосних [o] та [e] з [i], приголосних [z], [к], [x] з [ж], [ч], [ш]. Слід зауважити тут, що граматичний матеріал, де вивчається відмінювання іменників, дає значно ширші можливості для спостережень за звуковими змінами, нехай навіть без теоретичних узагальнень, які слід використовувати при кожній нагоді. Під кінець року учень має правильно сприймати на слух слова вимова і написання яких не розходиться; правильно позначати на письмі м'якість приголосних звуків; пояснювати різницю між вимовою і написанням слів, що пишуться за вивченими правилами; коментувати правильне написання слова відповідно до опрацьованого орфографічного правила.

У цьому класі розширюються також спостереження над інтонацією розповідного, питального та окличного речень, учень правильно вимовляє, наголошує і записує слова, передбачені програмою.

У 3-му класі ще більше поглиблюється вивчення ненаголошених голосних і чергування приголосних у коренях слів, подовження приголосних в окремих відмінкових формах іменників, звертається увага на правопис числівників, у вимові яких відбувається спрощення приголосних.

Третій клас є особливим щодо змісту й організації навчальної діяльності молодших школярів на уроках української мови. Саме тут відбувається активне становлення графічної навички письма, а саме: удосконалюються їхні знання й уміння щодо опанування важливого для початкової мовної освіти розділу «Звуки і букви»; третьокласники засвоюють найважливіші правила української літературної вимови і грамотного письма на дещо вищому рівні узагальнення знань і вмінь, порівняно з 2 класом, опановують розділи «Мова і мовлення», «Текст», а також відповідно до нової мети шкільного мовного курсу – формування комунікативного мовлення – вивчають розділи «Речення», «Лексичне значення слова», «Частини мови».

У 3-му класі повторюється пройдене в другому класі й особлива увага звертається на звукові зміни в мовному потоці: асиміляцію, чергування приголосних, голосних [o] та [e] з [i] в різних частинах мови, подовження приголосних, вимову окремих груп приголосних; учень доречно використовує логічний наголос у процесі читання окремих речень і знайомого тексту; дотримується орфоепічних норм під час читання слів, вимова яких не збігається з написанням (слова з ненаголошеними [e^н], [и^е], дзвінками приголосними в кінці слова і складу перед глухим, слів з африкатами [дз], [дз̣], [дж̣]. Діти в цьому віці знають, що таке «орфограма», знаходять слова з орфограмами, перевіряють їх; користуються орфографічним словником для перевірки написання слів із ненаголошеними [e^н], [и^е], що не перевіряються наголосом; знають правила вимовляння дзвінких приголосних звуків у кінці слова і складу перед глухим приголосним і дотримуються його у мовленні; користуються правилами перевірки написання слів із сумнівними приголосними, що піддаються асиміляції (*про[зв]ба, моло[дъ]ба, кі[x]ті, ні[x]ті*). Під час вивчення префікса дотримуються правила

вимовляння і правопису префіксів **роз-**, **без-**, **з-**, **с-**; ознайомлюються із правилами правопису слів з апострофом після префікса (*під'їхати*, *з'їднувати*), переносу слів із префіксом; правильно записують слова зі збігом однакових приголосних звуків на межі морфем (*беззахисний*, *осінній*).

У 4 класі завершується вивчення початкового курсу української мови. Учні мають не тільки здобувати нові знання, уміння і навички з фонетики, а й систематизувати відомості з різних розділів мови, узагальнювати та закріплювати опрацьоване в 1-3 класах. Вивчення звукової будови мови в початкових класах слід проводити в тісному зв'язку з орфографією, оскільки багато неправильних написань зумовлені перш за все неправильною вимовою. Коли говорити про зв'язок фонетики (зокрема, вимови) з орфографією, то слід передусім відзначити: 1) випадки, коли вимова збігається з написанням; 2) випадки, коли вимова розходиться з написанням. Так, наприклад, тільки вимовою регулюється правильне написання в українській мові *ги*, *ки*, *хи* або *гі*, *кі*, *хі*, вживання м'якого знака в кінці слів, відсутність апострофа в словах типу *цвях*, *свято* тощо, правопис префіксів *при* або *прі*, вживання твердої фонемі [ц] або м'якої [ц'] тощо. У процесі навчання вивчаються правила вживання м'якого знака, правопис апострофа, буквосполучень *йо*, *ьо*, вживання букв *і*, *я*, *ю*, *є*, *ї*, буквосполучень *дж*, *дз*. Цей матеріал закріплюється і повторюється у багатьох вправах різних розділів: наголос, склад слова тощо. Разом з тим у багатьох інших випадках написання слів регулюється морфологічним принципом правопису, тому між вимовою й написанням слів існують значні розбіжності. Це спостерігається, наприклад, при передачі на письмі ненаголошених голосних, дзвінких або глухих приголосних, спрощення груп приголосних, у правописі різних відмінкових і дієслівних форм з асимілятивними явищами. В усіх цих випадках обов'язкові зіставлення вимови й написання.

Увесь фонетичний матеріал у початкових класах маємо вивчати на основі спостережень за звуковими явищами живого мовлення.

Результати досліджень доводять, що дійовими прийомами викладання фонетики є: 1) пояснення (опис) артикуляції звуків; 2) показ зразка правильної вимови (звукова наочність) та імітація (наслідування) учнями; 3) тренувальні вправи у вимові та під час засвоєння фонетико-графічного матеріалу; 4) зіставлення і порівняння (для вивчення звукової системи та засвоєння звуко-графічних знань); 5) використання символіки (виділення звука у слові і позначення фішкою, побудова звукових моделей за допомогою умовних знаків).

У процесі вивчення фонетичного та графічного матеріалів трапляються різні розумові операції – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, проведення аналогії, доказ, обґрунтування та ін., що здійснюються над звуками та їхньою матеріальною основою – буквами, буквосполученнями. За такого підходу школярі свідомо засвоюють фонетичні та графічні поняття, орфоепічні та фонетико-графічні норми, створюється ґрунтовна база для оволодіння мовними та мовленнєвими вміннями та навичками.

Система вправ з фонетики має включати і творчі завдання, які б допомагали учням виробити правильну дикцію, виразно читати зв'язні тексти, правильно наголошувати слова, виділяти логічний наголос, конструювати власні висловлювання, дотримуючись орфоепічних норм тощо. Матеріалом для вправ можуть служити і

тексти, оскільки саме в них розкриваються особливості фонетики, виявляється темп мовлення, сила голосу, виражальні засоби фонетики.

Висновки. Таким чином, ми дійшли до висновку, що першочерговим завданням у початковій школі є розвиток фонетичної компетентності у молодших школярів, адже це є основним засобом формування грамотного письма учнів, основа для нарощування орфографічних знань, умінь і навичок, а також для розвитку комунікативної функції. Вивчення фонетики та графіки має здійснюватися взаємопов'язано на науково-практичній основі, спрямоване на встановлення співвідношення між звуками і буквами, чітку відмінність звукового та графічного складу слова, що особливо важливо під час письма (проведення звукового комплексу слова в буквеній), що сприяє розвитку орфографічної пильності в дітей.

Робота по формуванню фонетичної компетентності вимагає тісного зв'язку навчання з життям, що означає формування мовленнєвих навичок спілкування, які знайдуть застосування у всіх сферах життя.

Література

1. Богуш А.М.. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. Одеса.: ПНЦ АПН України, 2003.. – 335с.
2. Коваль Г. П.. Методика викладання української мови: навч. посіб. для студ. пед. ін-тів, гуманіт. ун-тів, пед. коледжів. Тернопіль.: Астон, 2008.. – 287 с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою 1–4 класи. Київ.: Видавничий дім «Освіта», 2012.. – 392с.

