

**Державний вищий навчальний заклад  
«Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»**

**Педагогічний факультет**

**ІНФОРМАЦІЙНИЙ БЮЛЕТЕНЬ  
кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика**

**№ 28**

**Івано-Франківськ**

**2017**

УДК 37.0(477.86)  
ББК 74.58 (4 Укр)

*Друкується відповідно до рішення  
кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»  
(протокол № 7 від 31 січня 2013 р.)*

**Інформаційний бюлетень кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика. – Івано-Франківськ, 2017. - № 28. – 49 с.**

Матеріали випуску включають публікації студентів, магістрантів, аспірантів і викладачів кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» з актуальних питань теорії та практики навчання і виховання у різних типах навчальних закладів.

**Редколегія випуску:**

**Голова редколегії:**

Завгородня Т.К., доктор педагогічних наук, професор.

**Члени редколегії:**

*відповідальний редактор* Стражнікова І.В. - доктор педагогічних наук, професор

Єгорова І.В. - кандидат педагогічних наук, доцент

Прокопів Л.М. - кандидат педагогічних наук, доцент

**Ірина Соловей**

аспірант кафедри педагогіки ім. Б. Ступарика  
(Наук. керів. - д. іст. н., проф. Б. П. Савчук)

**ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ  
ЗАРУБІЖНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ДОРОБКУ  
УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ-КОМПАРАТИВІСТІВ**

Проблема періодизації освітніх процесів і явищ є актуальною у сучасній українській педагогіці та становить обов'язковий компонент кожного історико-педагогічного дослідження. Методологічно важливим є твердження авторитетної вченої О. Сухомлинської, згідно з яким проблема наукової періодизації – одна з найголовніших у гуманітаристиці. Від того, що беремо за основу періодизації, який контекст вкладаємо у певний період, що виступає рушійною силою її зміни, «відбувається розгортання певного науково-дослідницького поля». Тому чітка періодизація допомагає зрозуміти структурні особливості, генезу і еволюцію наукових ідей, концепцій, методів, тенденцій розвитку. Вона забезпечує виявлення внутрішніх закономірностей і створює можливості для наукових узагальнень [9, с. 37-54].

Питання періодизації історико-педагогічного дослідження широко представлене у науковому дискурсі, що окреслює його основні теоретико-методологічні аспекти. Зокрема, у наукових колах широко обговорюється потреба розмежування і чіткого визначення понять «епоха», «період», «етап», «стадія», «фаза», інших аспектів, які позначають історико-хронологічні параметри розвитку педагогічної думки та освітньо-виховних процесів.

Вчені по-різному визначають саме поняття «періодизація», адже вкладають у нього різний зміст, оцінюють його з відмінних позицій, трактують у ракурсах своїх конкретно-педагогічних досліджень. Приміром, дослідниця Т. Попова, розглядає періодизацію як «базову конструкцію», «певну схему (кістяк, скелет)», на яку вчені «нанізують множину подій, що є результатами пізнавальної діяльності у вигляді «фактів-знань». Вони у сукупності репрезентують образ певного явища, що виступає в якості «об'єкта періодизації – об'єкта пізнання» [6, с. 2]. Сприйнятливим і поширеним є підхід, згідно з яким періодизація трактується як поділ процесу розвитку науки на певні часові відрізки, що відрізняються один від одного специфічними особливостями, встановленими на основі об'єктивних критеріїв і принципів. Згідно з твердженням О. Школи такий поділ може мати загальний характер, стосуватися усієї науки або її окремих частин, яким притаманні певні відмінні риси, що зумовлюють потребу детальнішого виокремлення часових рамок. Зокрема, поняття «період» науковець тлумачить як проміжок часу, впродовж якого відбувається певний процес, «етап» – як відрізок часу в

розвитку будь-якого руху, процесу [11]. Такі дефініції вважаємо дискусійними, тож вони потребують уточнення. Доволі продуктивним для визначення методологічної стратегії періодизації освітньо-педагогічного процесу є запропонований Л. Наточий гносеологічний підхід до проблеми, згідно з яким періодизація тлумачиться як «інструмент пізнання об'єкта», що сприяє уточненню або трансформації первісного образу. Задумкою дослідниці новий образ об'єкта, вдосконалений на основі новоствореної моделі періодизації, коригує й саму модель періодизації. Розглядаючи її як науково-теоретичне узагальнення і як результат дослідження, Л. Наточий стверджує, що форма синтетичного типу досліджень, відображає зміст і логіку розвитку об'єкта пізнання і створює її видиму формулу та водночас є методологічним засобом й інструментів пізнавальної діяльності [5, с. 43].

Методологічно важливими є підходи (відображені у сукупності загаданих студій), згідно з якими, вибудовуючи періодизацію досліджуваного процесу чи явища, необхідно враховувати такі важливі положення: а) об'єкт періодизації – це явище-процес, яке розглядається у розвитку, що дозволяє поділяти його на конкретні інтервали часу; б) суб'єкт періодизації – це інтервал часу, який відображає специфіку перебігу історичного часу й виражається в його загальних категоріях («ера», «доба», «період», «етап», «фаза», «цикл», «стадія», «історичний момент», «віха» тощо), так і в реальних хронологічних вимірах – тисячоліття, століття, десятиліття, рік та ін.; в) атрибут періодизації – залежить від профілю і предмету дослідження, детермінованого соціокультурним контекстом, тож від назви суб'єкта визначається період-інтервал, приміром, «роки застою», «доба нової педагогіки» та ін. Тому при побудові моделей періодизації слід враховувати специфіку суб'єктів періодизації та визначення змісту кожної категорії за «обсягом» історичного часу.

З означених науково-методологічних позицій підходимо до з'ясування нагромадженого українськими вченими наукового досвіду періодизації розвитку зарубіжної іншомовної освіти.

Заслуговує на увагу розроблена О. Першуковою періодизація розвитку змісту навчання іноземних мов в європейському та загальноукраїнському просторі, яка, з нашого погляду, стосується не лише його соціокультурного компонента (на чому акцентує автор), а й означеного процесу загалом. Згідно з думкою вченої, ознаки й особливості першого періоду (перша половина XIX ст.) полягають в ознайомленні з культурою народу носія мови за допомогою зразків літератури, мистецтва, філософії; другого періоду (кінець XIX ст. – 1914 р.) – у переорієнтації уваги на вивчення реалій його життя; третього (1918 – 1945 рр.) – у застосуванні різних методів навчання іноземних

мов, що зумовлювалося узалежненням його змісту від ідеологічної доктрини країни; четвертого (1945 – початок 1960-х рр.) – у детермінуванні цього процесу дружніми чи ворожими стосунками між державами; п'ятого (1960-80-ті рр.) – у посиленні монокультурності (вивчення соціокультурних особливостей лише того народу, мова якого вивчалася); шостого (з кінця 1980-х рр.) – у використанні як монокультурного, так і міжкультурного підходів, що зумовлювалося акцентуванням на взаємозалежності європейських народів та формуванні комунікативних навичок [8, с. 8-9].

Для вчених-компаративістів, що досліджують проблему розвитку зарубіжної іншомовної освіти характерні різна заглибленість в історичну ретроспективу та цілком закономірне зміщення акцентів на останньому десятилітті ХХ ст., особливо початку ХХІ ст., коли цей процес набув особливого розмаху, став найбільш динамічним. При її вивченні вони спираються на різні методи, а за основу створення здебільшого обирають критерії і чинники, що відповідають особистісним уподобанням та сутнісно-змістовими особливостями досліджуваних явищ.

Найбільш активно з цією метою використовуються історико-генетичний і системний методи, які дозволяють відстежувати зміни детерміновані комплексом суспільних й освітньо-педагогічних чинників, що відбувалися у глобальному вимірі та на рівні окремих державно-політичних систем. Така предметно-хронологічна ретроспекція сприяє виявленню як загальних тенденцій, так і окремих локальних змін розвитку теорії, практики іншомовної освіти на різних етапах й освітніх рівнях її розвитку, дозволяє виявляти рушійні сили цього процесу.

Цікавою і змістовною з таких позицій виглядає запропонована В. Гаманюк періодизація розвитку системи іншомовної освіти Німеччини. Її генеза виводиться із середини ХVІ ст. та відстежується через поділ на п'ять періодів до початку ХХІ ст. Характерні риси і особливості кожного з них розкриваються через з'ясування відмінностей в структурі іншомовної освіти (наявність різних типів шкіл); іншомовної пропозиції (міграційні й інтеграційні процеси в Європі); проблем організації і методики навчання іноземних мов згідно з визначеною метою і суспільними потребами тощо. Особливу увагу автор звертає на вплив державного регулювання, яке до середини ХХ ст. було мінімальним, а потім стало одним із вирішальних чинників регулювання цієї сфери, що зумовлювалося офіційним державним курсом нації уніфікацію і стандартизацію [2, с. 14-17].

Помітною й до певної міри закономірною є тенденція, згідно з якою чим вужчою є конкретно-педагогічна проблем, тим меншим є набір чинників, які

визначають розвиток іншомовної освіти та рельєфнішим, виразнішим виглядає її градація на окремі етапи.

В якості прикладів відзначимо запропоновану вже згадуваною дослідницею О.Першуковою періодизацію розвитку соціокультурного компоненту змісту навчання іноземних мов у європейській шкільній освіті. Вона складається із шести періодів, які відстежуються від початку XIX ст. та вирізняються на основі змін в науці, культурі, міжнародних контактах, інших явищах, що визначали його мету і підходи до організації [7, с. 6-7]. Достатньо вмотивованими виглядають і розроблені науковцями періодизації розвитку шкільної іншомовної освіти в Угорській Республіці [3, с. 27-31] та Королівстві Швеція [4, с. 20-25] на основі аналізу процесів їхнього реформування, що супроводжувалися запровадженням нових навчальних планів й іншими інноваціями. Прийняття, відміна, відновлення відповідних законодавчих актів та освітніх програм, котрі стимулювали, гальмували, спиняли розвиток двомовної освіти в університетах США дозволило Л. Товчигречці буквально за рокам визначити часові рамки цього процесу від 1968 р. і до нашого часу [10, с. 8].

Досліджуючи проблему професійно-лінгвістичної підготовки іноземних фахівців у Франції О. Авксентьева дала розгорнуту характеристику мовної політики у широкий історичній ретроспективі, від 1714 р. до Другої світової війни, коли французька була мовою міжнародної дипломатії. У 1960-х рр. вона поширювалася через різні наукові, просвітницькі, культурологічні інституції, які розробляли програми інтенсивного професійно-лінгвістичного навчання для представників бізнесу, юриспруденції. У 1970-х рр. Франція разом із Великобританією і Швейцарією реалізували проект «Сучасні мови», згідно з яким теоретичні засади їхнього навчання базувалися на різних рубіжних рівнях. Упродовж цих двох десятиліть розроблялися, а в 1980-х рр. набрали поширення аудіо-візуальні та аудіо-лінгвальні методи розвитку професійно-лінгвістичної освіти. У 1990-х рр. вже склалася її розгалужена мережа, що нараховувала понад сотню центрів навчання мов для іноземних громадян, які діяли при навчальних закладах і університетах на основі загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [1].

Отже, проблема періодизація розвитку іншомовної освіти у зарубіжних країнах є одним із основних компонентів спеціальних комплексних досліджень з цієї проблеми. Вчені розробляють періодизації на основі різних формальних наукових критеріїв, але переважно, виходячи з реальних умов і конкретних чинників, що визначали зміст, характер, динаміку означеного процесу. Для подальшого вдосконалення діяльності в цьому напрямі науковцями доцільно активніше використовувати науковий інструментарій

(поняттєвий апарат, наукові методи тощо) для більш обґрунтованого доведення поділу процесу розвитку зарубіжної іншомовної освіти на окремі періоди, етапи, стадії тощо.

#### Список використаних джерел

1. Авксентьева О. І. Професійно-лінгвістична підготовка іноземних фахівців у Франції: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і практика професійної освіти» // О. І. Авксентьева. – К., 2006. – 20 с.
2. Гаманюк В. А. Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: автореф. дис. док. пед. наук: спец. 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки / В.А.Гаманюк. – Луганськ, 2013. – 40 с.
3. Гульпа Л. Ю. Тенденція розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки / Л. Ю. Гульпа. – Івано-Франківськ, 2007. – 231 с.
4. Мовчан Л.Г. Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки / Л. Г. Мовчан – К., 2012. – 223 с.
5. Наточий Л.О. Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) / Л.О. Наточий // Науковий вісник Донбасу. – 2011. – № 3. – С. 35-43.
6. Попова Т.Н. Теоретические проблемы периодизации развития исторической науки и ее истории [Электронный ресурс] / Т.Н. Попова – Режим доступа [http://www.history.univer.kharkov.ua/book/Istoriografichnyi\\_Zbirnyk\\_5\\_2002.pdf](http://www.history.univer.kharkov.ua/book/Istoriografichnyi_Zbirnyk_5_2002.pdf).
7. Першукова О. О. Розвиток соціально-культурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. О. Першукова. – К., 2002. – 220 с.
8. Першукова О. О. Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.): автореф. дис. док. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. О. Першукова. – К., 2016. – 44 с.
9. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В. Сухомлинська // Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Х. : ОВС, 2002. – С. 37-54.
10. Товчигречка Л.В. Двомовна освіта в університетах США (кінець ХХ — початок ХХІ століття): дис. канд. пед. наук: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. В. Товчигречка. - Суми, 2012. - 252 с.
11. Школа О.В. Критерії періодизації та основні періоди розвитку методичної думки з фізики в Україні [Електронний ресурс] / О.В. Школа. – Режим доступу : <http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php>.

**Мар'яна Ябчанка**

студентка магістратури спеціальності ПВШ, II курс

(Наук. керів. – д.пед.н., проф. І.В.Стражнікова)

## **ВИДИ ТА ФОРМИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ**

### **СТУДЕНТІВ ВНЗ**

НДР змінює зміст поняття «спеціаліст вищої кваліфікації» і, як наслідок, характер і зміст навчальної праці студентів. Навчальна праця починає

перетворюватись у навчально-наукову працю на основі органічного поєднання навчального процесу з науково-дослідною роботою студентів.

З урахуванням характеру навчального процесу у вузах науково-дослідна робота студентів може здійснюватись в різних формах. Широкий діапазон форм організації має велике значення для створення у вузі атмосфери творчості та широкого залучення студентської молоді до наукових досліджень.

Форми і методи залучення студентів до наукової творчості умовно поділяються на науково-дослідну роботу, що включається в навчальний процес, проводиться в навчальний час у відповідності з навчальними планами і, таким чином, є одним з обов'язкових елементів всієї системи підготовки спеціалістів, та науково-дослідну роботу, що виконується студентами в позанавчальний час (рис.1).

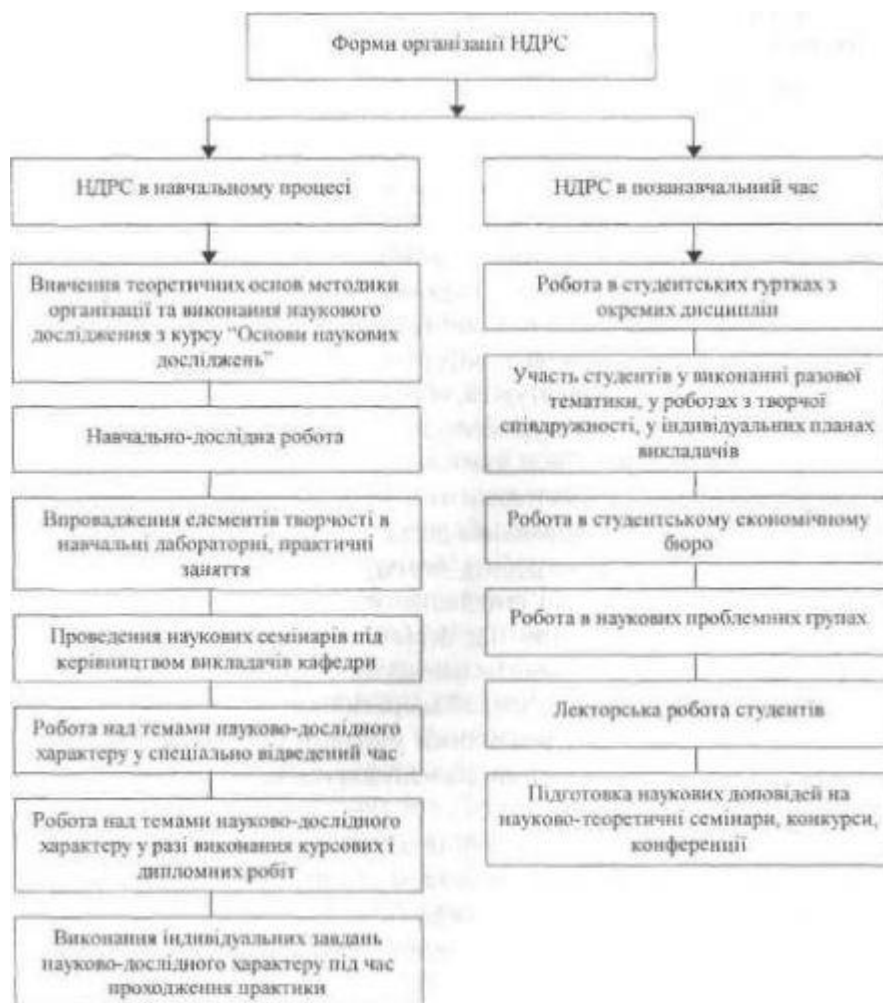
До науково-дослідної роботи студенти залучаються з першого дня навчання. Однак, активне їх залучення починається з часу надходження на випускаючу кафедру, тобто з семестру, коли кафедри починають читати перші дисципліни по обраній студентами спеціальності. Найбільш активно науково-дослідна робота студентів проводиться в наступних семестрах. При цьому обсяг окремих видів науково-дослідної роботи студентів та ступінь їх ускладнення зростають в міру становлення майбутнього спеціаліста - від вивчення загальнометодологічної дисципліни «Основи наукових досліджень» до підготовки, написання та захисту дипломної роботи.

Основний напрям у розвитку студентської науки - дедалі ширше впровадження елементів наукових досліджень в навчальний процес. Поєднання наукового пошуку студента з його навчанням взаємно збагачує обидва процеси, бо знання, здобуті у творчих пошуках, особливо цінні.

Виконання студентами науково-дослідних робіт передбачає вивчення основ наукових досліджень, зокрема поняття науки, методики наукового дослідження та наукової організації праці при його виконанні, самостійної роботи з літературою, обробки експериментальних даних. Після вивчення курсу «Основи наукових досліджень» студенти використовують отримані знання в сфері методики наукового дослідження при виконанні практичних занять по спеціальних дисциплінах та на семінарах.

Навчально-дослідна робота виконується у відведений розкладом занять навчальний час по спеціальному завданню в обов'язковому порядку кожним студентом під керівництвом викладача - наукового керівника. Основним завданням навчально-дослідної роботи є набуття студентами навичок самостійної теоретичної та експериментальної роботи, ознайомлення з реальними умовами праці в лабораторії, в науковому колективі. Основними

елементами навчально-дослідної роботи виступають: науково-дослідна робота на лабораторних заняттях; науково-дослідна робота на семінарських заняттях; написання курсових та дипломних робіт; робота студентів за індивідуальним планом навчання. Тема роботи та обсяг завдань визначаються індивідуально. Кафедра, яка включає в свій навчальний план навчально-дослідну роботу, попередньо розробляє тематику досліджень, забезпечує її науковими керівниками, готує методичну документацію, рекомендації по вивченню спеціальної літератури.



**Рис.1. Класифікація форм організації науково-дослідної роботи студентів у ВНЗ**

Головний склад керівників навчально-дослідною роботою становлять викладачі, що активно ведуть наукову роботу, а також наукові співробітники та аспіранти.

Перспективним напрямом організації навчально-дослідної роботи є створення у вищих навчальних закладах навчально-наукових лабораторій, в яких ведуться наукові дослідження та одночасно організується науково-дослідна робота студентів.

Важливою формою науково-дослідної роботи студентів, що включена до навчального процесу, є впровадження елементів творчості в практичні заняття. При виконанні таких робіт студент самостійно складає план досліджень, підбирає необхідну літературу, здійснює математичну обробку і аналіз результатів експерименту, оформлює науковий звіт. Перед студентами на таких заняттях ставляться проблемні ситуації, які вимагають пошуку оптимального рішення. Студенти самостійно розробляють варіанти таких рішень та обґрунтовують вибір найкращого з них. Пріоритетною в навчальному процесі повинна стати діалогова форма занять, яка сприяє формуванню навичок колективної творчості, організація спілкування по типу проблемних лекцій, спільно-послідовне спілкування по типу «круглого столу», полемічне спілкування по типу телевізійних передач, ділове спілкування по типу ділової гри. Практикуються також індивідуальні домашні завдання з елементами наукового пошуку.

Формою, що поєднує навчальну і дослідну роботу студентів, є проведення спеціальних наукових семінарів при кафедрах. Підготовка семінару організується так, щоб протягом семестру кожен студент міг виступити на ньому з доповіддю чи повідомленням, присвяченим підсумкам виконаного дослідження. Діяльність семінарів починається з підготовки студентами старших курсів спеціальних наукових доповідей на основі виробничого матеріалу. Проведення наукового семінару передбачає поглиблене вивчення проблем, що цікавлять студентів. На семінарах кожен студент виступає з виконаною під керівництвом викладача доповіддю по науково-дослідній роботі, захищає свої висновки і пропозиції, отримані в результаті проведеного дослідження. Доповідь рецензують студенти, в її обговоренні приймають участь, як правило, два опоненти з числа учасників семінару. Опоненти попередньо знайомляться з доповіддю, вивчають літературу по темі доповіді та при обговоренні дають їй розгорнуту оцінку; в обговоренні доповіді приймають участь всі учасники наукового семінару. Керує студентським науковим семінаром завідуючий кафедрою або викладач, що активно веде наукові дослідження.

Робота над конкретними темами науково-дослідного характеру проводиться в декілька етапів у спеціально відведений час. На першому етапі складаються огляди та реферуються літературні джерела по обраній темі. Це найбільш проста форма науково-дослідної роботи студентів. Вона, як правило, передуює більш поглибленій науковій роботі студента, однак, на перших курсах може носити і самостійний характер. Така форма науково-дослідної студентської роботи завершується підготовленим літературним рефератом по обраній темі.

Робота над наявною літературою та іншими джерелами інформації є первинним науковим пошуком. Починаючи наукову розробку, студент зобов'язаний ознайомитись зі станом інформації по даному питанню, врахувати та максимально використати проведені раніше дослідження. В процесі підготовки оглядів та реферування студенти складають бібліографічний перелік використаної літератури по темі дослідження.

У курсових роботах із загальнотеоретичних та спеціальних дисциплін закріплюються елементи науково-дослідної роботи студентів у вигляді наукового пошуку; складається огляд літератури та розробляються пропозиції, що містять елементи новизни з теми роботи; використовуються різноманітні методи дослідження, узагальнюється передовий досвід; оптимізуються пропозиції з використанням педагогічних критеріїв, направлених на підвищення ефективності і якості роботи. Тема курсової роботи повинна відповідати науковим інтересам виконавця, що є необхідною умовою творчого підходу до неї.

Дипломна робота студента повинна носити дослідний характер, тому якість її підготовки в значній мірі залежить від рівня використання елементів дослідного пошуку, передбаченого всіма видами науково-дослідної роботи студентів за весь період навчання. В дипломній роботі практично перевіряється здатність та підготовленість студента теоретично осмислити актуальність обраної теми, її науково-прикладну цінність, можливість виконання самостійного наукового дослідження та використання отриманих результатів в практичній діяльності. В процесі підготовки курсових і дипломних робіт студент одержує конкретне завдання по проведенню наукового дослідження від викладача-керівника. Результати досліджень оформлюються в спеціальному розділі цих робіт.

Виконання дипломних робіт є найвищим ступенем участі студентів в науково-дослідній роботі, направлене на комплексну розробку конкретних напрямів удосконалення господарської діяльності та підвищення її ефективності, а також на впровадження розроблених студентами рекомендацій в практику роботи організацій та підприємств різних форм власності. Такі дипломні роботи іноді закінчуються впровадженням (що відображається в рецензії на дипломну роботу практичної організації) і тому дійсно є реальними.

Тематика дипломних робіт розробляється відповідними кафедрами згідно з науковими інтересами кафедри та галузі.

Захист дипломних робіт проводиться на відкритому засіданні Екзаменаційної комісії, де здійснюється оцінка кожної дипломної роботи, виконаної окремим студентом, а також приймається рішення про

рекомендацію до використання тих чи інших пропозицій. У процесі публічного захисту дипломної роботи слово для викладення результатів наукового дослідження і рекомендацій надається студенту.

Для розвитку наукової творчості на кафедрах, у наукових школах, важливе значення мають групування навколо провідних вчених студентів, що цікавляться науковою тематикою, розробленою вченими і виявляють бажання працювати разом з ними. Такі студентські об'єднання, в основу яких покладена спільність наукових інтересів, найбільш доцільні.

Прогресивною формою організації науково-дослідної роботи студентів є наукові проблемні групи, в яких студенти залучаються до розробки проблеми, над якою працює науковий керівник групи. При кафедрі може бути створено кілька наукових проблемних груп, наукове керівництво якими здійснюють провідні вчені кафедри. Вони безпосередньо направляють кожного студента-члена проблемної групи; допомагають підібрати тему з врахуванням його нахилів та можливостей; визначити об'єкт дослідження; рекомендують відповідну літературу; консультують студента протягом роботи над науковою темою; оцінюють наукове значення студентських праць; дають характеристику науковим здібностям кожного члена проблемної групи. Щоб підвищити науковий рівень студентських досліджень, керівники проблемних груп організують збір, вивчення і узагальнення студентами первинного матеріалу. Науковий керівник проблемної групи може ознайомлювати студентів з тими фактичними матеріалами, над якими працює по своїй науковій темі, давати студентам завдання щодо проведення відповідної обробки зібраних матеріалів, які будуть використані в науковій роботі вченого-керівника і студента-науковця.

На засіданнях проблемної групи вивчаються методи і прийоми дослідження складних економічних явищ та процесів, обговорюються результати наукового пошуку, кращі дослідження рекомендуються до друку і на конкурси.

Цікавою формою наукової підготовки студентів є студентські школи молодого лектора. Ці школи комплектуються із студентів старших курсів та аспірантів вузу. Керують ними відповідні кафедри, а викладачі цих кафедр здійснюють наукове керівництво при підготовці рефератів, текстів лекцій, проводять консультації. Важливу роль в активізації науково-дослідної творчості студентів відіграють організаційно-масові заходи, що проводяться в країні: олімпіади, конкурси та огляди-конкурси на кращу організацію наукової роботи студентів, на кращу дипломну роботу, всеукраїнські наукові студентські конференції та семінари, виставки робіт студентської наукової

творчості, стенди науково-дослідної роботи студентів та інші. Керівництво вузів має право рекомендувати студентів для участі в цих заходах.

Підсумковими результатами студентської науково-дослідної роботи є конкурси на кращу студентську наукову роботу. Основним завданням конкурсу є виявлення кращих науково-дослідних робіт в сфері теоретичних досліджень, реальних розробок та застосування їх результатів в різних галузях економіки. Конкурси проводяться для:

- підвищення рівня підготовки молодих спеціалістів;
- посилення науково-технічного рівня робіт;
- зростання уваги до науково-технічної творчості та зацікавленості в своїй майбутній спеціальності у студентській молоді;
- подальшого зміцнення взаємозв'язку навчального процесу та передового наукового пошуку.

Одним з найбільш масових заходів в рамках науково-дослідної роботи студентів у вузах є наукові студентські конференції, які в деяких вищих навчальних закладах країни проходять як Дні науки. Як показує досвід ряду вузів країни, цікавими, науково значимими виявляються ті конференції, де приймають участь, виступають з доповідями та повідомленнями не лише студенти, але й аспіранти, молоді вчені, викладачі. Спільна робота, наукове співробітництво сприяють посиленню почуття відповідальності в науковому пошуці, розумінню місця та значення результатів власних досліджень в загальному контексті існуючої проблеми, визначають для студентів критерії оцінки наукової роботи, завдання на майбутнє. Найбільш цінні студентські роботи публікуються у збірниках студентських наукових доповідей.

Важливою умовою, що визначає формування пізнавальної активності студентів, є використання нових форм роботи конференції – «круглих столів», «діалогів», знайомства з відкритими виставками та обговорення нових видань навчальної і науково-методичної літератури. Такі форми дають студенту можливість не лише доповісти про результати власної наукової роботи, але й прийняти участь в обговоренні хвилюючої його проблеми на якісно більш глибокому рівні, обмінятись думками з питань, що його цікавлять, з ведучими спеціалістами в цій сфері.

Розроблений ряд спеціальних форм заохочення студентів за успіхи в науково-дослідній роботі. Так, науково-дослідна робота, успішно виконана студентом та оформлена у відповідності до встановлених вимог, може бути зарахована в якості курсової роботи по спеціальній дисципліні. Кафедра сприяє зарахуванню студентів, що приймають участь у виконанні науково-дослідної роботи, на роботу лаборантів за умови їх доброї успішності. За успіхи, досягнуті в науково-дослідній роботі, кафедра висуває студента до

нагородження грамотами вузу; преміювання грошовими преміями, безкоштовними путівками на відпочинок, екскурсіями на підприємства, виставки, конференції.

Студенти-лауреати республіканських, міських, вузівських конкурсів, виставок, конференцій та олімпіад можуть по висуванню кафедри на основі діючих положень нагороджуватись відзнаками Національної академії наук України, Міністерства освіти та науки України, грамотами, дипломами, грошовими преміями і іншими нагородами. Студентам, які поєднують активну науково-дослідну роботу з гарною успішністю, можуть бути встановлені кафедрою індивідуальні графіки виконання навчального плану, а студентам-відмінникам - іменні стипендії.

Участь студентів у науково-дослідній роботі протягом всього періоду навчання дає можливість ведучій кафедрі обґрунтувати висновок про можливість зарахувати студентів у резерв для набору до аспірантури, а також для рекомендації на роботу, пов'язану з педагогічними дослідженнями.

Таким чином, всі види і форми науково-дослідної роботи студентів направлені на активізацію творчого мислення студентів, використання наукових методів у вирішенні конкретних ситуацій, що сприяє підвищенню якості підготовки спеціалістів.

**Надія Саган**

студентка магістратури спеціальності ПВШ, II-курс  
(Наук. керів. – к.пед.н., доц. В.М.Ковальчук)

## **ІНТЕРАКТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

Дистанційна освіта тільки починає розвиватися в Україні. Дистанційне навчання (distance education, e-learning), як інновація прийшло на український ринок навчальних послуг декілька років тому і до цього часу має як критиків, так і прихильників. За цей час тривали активні дискусії стосовно стратегії, перспективності та можливості впровадження e-learning в освітню сферу України.

Перспективність дистанційної освіти полягає у тім, що рівень мотивації студентів-дистанційників є істотно вищим як у інших категорій студентів. Непрямим свідченням ефективності та доцільності такого виду навчання є той факт, що сьогодні на громадських засадах організуються дистанційні університети, де на громадських засадах викладачі з різних країн читають лекції.

Відкритим залишається питання інтерактивного забезпечення дистанційної освіти. Адже дистанційна освіта - це не електронні варіанти

підручників та контрольні роботи, передані електронною поштою. Дистанційне навчання – сукупність наступних заходів:

- \* засоби надання учбового матеріалу студенту;
- \* засоби контролю успішності студента;
- \* засоби консультації студента програмою-викладачем;
- \* засоби інтерактивної співпраці викладача і студента.

Найважливішою проблемою є самодисципліна, організованість студентів, а також ідентифікація особи студенту під час складання іспитів, заліків, тощо, адже як частині освітнього процесу, дистанційній освіті притаманні всі ті ж недоліки, що і іншим видам.

Технологія дистанційного навчання – це сукупність методів, форм і засобів взаємодії з студента з викладачем в процесі самостійного, але контрольованого і спрямованого засвоєння певного обсягу знань і навичок.

Сьогодні комплексна система інтерактивного забезпечення дистанційної освіти тільки формується. До неї входять: система подачі лекційного матеріалу (як правило відео лекція та електронний конспект лекцій), система виконання практичних завдань (електронні підручники та відео-лабораторні роботи в системі типу NetOperator, CamStudio, DScaler та ін., які, насамперед, використовуються студентами при виконанні лабораторних робіт), система консультацій в он-лайн режимі: наприклад текстового типу IRC-chat, голосового наприклад типу Scype, Ventrillo, TeamSpeak, система он-лайн тестової перевірки робіт, яке полягає у тому, що студентам пропонується декілька варіантів тестових завдань, робота над завданням триває заданий час, після чого автоматично отримується результат, який може бути використаний як захист лабораторної роботи, система зберігання даних результатів.

Для системної роботи всіх цих підсистем використовується як ліцензійне, так і авторське програмне забезпечення. Специфіка подачі матеріалу комп'ютерних предметів полягає у необхідності візуалізації і унаочнення всіх дій викладача при виконанні лабораторних робіт, а також при проведенні лекцій. Досвід викладання даної дисципліни дозволяє говорити про доцільність використання допоміжних комп'ютерних технологій у навчальному процесі.

#### **Список використаних джерел**

1. Лавренюк Р.М. Організаційно-економічний механізм впровадження дистанційної освіти у вищих навчальних закладах, матеріали Шостої Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції “Простір і час сучасної науки”, режим доступу: <http://intkonf.org/lavrenyuk-rm-organizatsiyno-ekonomichniy-mehanizm-vprovadzheniya-distantsiynoyi-osviti-u-vischih-navchalnih-zakladah/>

2. Биков В.Ю. Наукове забезпечення дистанційної професійної освіти: проблеми та напрями досліджень / В.Ю.Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія. За ред.:

**Софія Балук**

студентка магістратури спеціальності ПВШ, II-курс,

**Наталія Салига**

(к. пед.н., доцент)

## **КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ПОНЯТТЯ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Соціокультурні зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, диктують необхідність підготовки непересічної, висококваліфікованої, відповідальної, творчої, а саме – компетентної, креативної особистості. Саме креативна компетентність є передумовою ефективної професійної діяльності сучасних викладачів вищої школи, оскільки вона забезпечує ефективну науково-дослідну роботу, систематичне вдосконалення змісту і методів навчання, накопичення плідної наукової і навчальної інформації, систематичне вивчення, аналіз і оцінку навчально-пізнавальної діяльності і поведінки студентів.

Високий рівень розвитку сучасних технологій викликають необхідність перенесення уваги педагогів з процесу передачі готових знань на процес здобуття знань, тобто на розвиток креативності. Головне завдання викладача вищої школи - не «донести», «пояснити» й «показати», а організувати спільний пошук розв'язання певних проблем. Такі умови навчання вимагають від викладача вміння вислухати думку всіх студентів, стати на позицію кожного з них, щоб зрозуміти логіку їхнього міркування і непомітно спонукати їх до правильної відповіді. А щоб успішно розвивати креативність студентів, сучасний викладач сам повинен бути креативною особистістю, прагнути до подолання в собі сили шаблону та формальності у викладанні навчального матеріалу.

Теоретико-методологічні положення про сутність і структуру креативності в контексті загальної проблеми творчості розроблено в працях як зарубіжних (Г. Алдер, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, К. Поппер, К. Роджерс, П. Торренс), так і українських педагогів та психологів (В. Клименко, Є. Лузік, О. Потебня, В. Роменець, Л. Шелестова).

В останні десятиліття з'явилася низка досліджень із проблем розвитку педагогічної креативності викладачів різних фахів – початкового навчання, математики, української мови та літератури, іноземних мов, музики, фізкультури тощо (А. Буреніна, З. Гуцало, С. Зайцева, Т. Короткова, З. Левчук, З. Тимофєєва, В. Фрицюк, Г. Шевченко, Л. Шеховцова та ін.). Разом із цим у

педагогічній теорії та практиці недостатньо розроблено структуру креативної компетентності майбутніх викладачів педагогічних спеціальностей.

Розглянемо деякі з підходів до інтерпретації поняття «креативність». Аналізуючи концепції креативності, що акцентують увагу на вивченні продукту творчої діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), на творчому процесі (А. Моляко, С. Мідник, Я. Пономарьов), на особистості творця (Д. Богоявленська, В. Дружинін, В. Дранков та ін.), доходимо висновку, що у філософії креативність визначається як категорія актуалізації в особистості творця, результат творення суб'єктивно і об'єктивно нового продукту. У психології більшість дослідників під креативністю розуміють певну сукупність розумових і особистісних особливостей. Креативність у педагогіці розглядається як здатність до творчості, прийняття і створення нового, нестандартного мислення, генерування великого числа оригінальних і корисних ідей. Тобто креативність особистості визначає її готовність до змін, відмови від стереотипів, знаходження оригінальних рішень складних проблем у ситуації невизначеності; це внутрішній ресурс людини, який допомагає їй успішно самовизначитися в суспільстві. Креативність означає рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, відносно стійку характеристику особистості.

Вчений Д.Чернилевський визначив креативність як джерело руху, яка веде до розвитку, розвиває взаємодію [5, с. 260].

Креативність, на думку А.Моляко, означає «динамічність психічних процесів; прагнення до створення нового; схильність до пошуку і рішення проблем; швидкість засвоєння нової інформації; вироблення алгоритму дій для рішення нових завдань; вплив емоцій та почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, визначення пріоритетів; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, системність у роботі, сміливість у прийнятті рішень; вміння комбінувати, знаходити аналогії; раціональне використання часу та засобів; інтуїтивізм (здатність до над швидких оцінок, рішень і прогнозів); швидке оволодіння навичками, прийомами; здатність до створення нових, оригінальних стратегій вирішення проблем» [4, с.88].

Креативність, як зазначає В.Лучанська, є здатністю, що «відображає властивість індивіда створювати нові поняття, вносити щось нове в досвід і формувати нові навички, тобто здатність до творчості» [3, с. 161].

Вчені Р.Швай, М. Ярошевський та ін. пов'язують визначення креативності з характером мислення (діяльності) і розглядають креативність в структурі педагогічного мислення, оскільки творчість потрібна педагогові для вирішення оперативних педагогічних завдань, пов'язаних як із виникненням непередбачених ситуацій і обставин, так і для виконання конструктивно-

проектних дій [6; 7]. Тобто схильність до творчості є яскравим проявом активності людини, її здатності створювати щось особливе, оригінальне. Саме це, на нашу думку, виступає головною умовою формування креативної компетенції майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, сприяє їх особистісному та професійному становленню. Концептуальною основою побудови методичної системи формування креативної компетенції магістрів педагогічного вузу є, з одного боку, спрямованість вищої освіти в педагогічному вузі на формування особистих креативних здібностей самих магістрів, з іншого боку – на навчання майбутніх викладачів засобам розвитку творчих здібностей студентів.

Н. Гнатко вважає, що креативність можна розділити на інтелектуальну і соціальну. Інтелектуальна креативність включає в себе когнітивну сферу, яка, в свою чергу, складається з аналізу (абстракції) і синтезу (узагальнення). Здібності до аналізу і синтезу є складовими загального інтелекту. Соціальна креативність, у свою чергу, включає в себе креативність професійну, одним з різновидів якої є педагогічна креативність. Педагогічна креативність складається з комунікативної і дидактичної. Комунікативна креативність спирається на діалог і імпровізацію. Дидактична креативність включає в себе сприйнятливність до інтелектуальних цінностей, а також здатність до новаторства [2, с.23].

До структурних компонентів креативності сучасні науковці (Н. Гнатко, В. Лучанська, Л. Петришин та ін.) відносять такі властивості як: інтерес до парадоксів, схильність до сумнівів, почуття новизни, гостра розум, творча уява, інтуїція, естетичне почуття краси, дотепність, здатність відкривати аналогії, сміливість та незалежність суджень, самокритичність, логічна строгість, здатність користуватися різними формами доказів.

Таким чином, креативна компетентність майбутнього викладача вищої школи є інтегральною багатофакторною якістю особистості, що обумовлює на професійній основі розвиток творчих здібностей тих, кого навчають, і саморозвиток власних творчих здібностей майбутнього педагога.

#### **Список використаних джерел**

1. Бабій М.Ф. Розвиток креативності як умова ефективності навчання / М.Ф.Бабій // Обдарована дитина. – 2011. - №7. – С.2-3.
2. Гнатко Н. М. Проблема креативності і явище наслідування / Н.М.Гнатко – М: ІП РАП, 2014. – 44с.
3. Лучанська В. Проблема креативності в сучасній психології / В.Лучанська // Соціальна психологія. – 2007. – № 3. – С. 154-161.
4. Моляко А. Проблеми психології творчості і розробка підходу до вивчення обдарованості / А.Моляко // Питання психології – 2014. – №5. – С. 86-95.

5. Чернилевський Д. В. Креативна педагогіка і психологія / Д.В.Чернилевський – К: Традиція 2004 – 560с.

6. Швай Р. Творчість, креативність та інновація як важливі поняття сучасної педагогіки / Р.Швай // Вісник Львів. ун-ту. - Серія: Педагогіка, 2009. - Вип. 25. Ч. 2. - С. 74–81.

7. Ярошевський М.Г. Історія психології від античності до середини ХХ століття / М.Г.Ярошевський. - К.: Академія. 1996. -416 с.

**Христина Голоднюк**

студентка магістратури спеціальності ПВШ, II курс  
(Наук. керів. - к. пед. н., доц. Л.М. Прокопів)

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

**Актуальність проблеми.** Розвиток творчої активності особистості - питання, яке є актуальним на етапі сьогодення. Про це наголошується і в Законі України «Про вищу освіту», зокрема вкрай необхідними є створення педагогічних умов розвитку творчого студента, здатного змінювати систему сучасну систему навчання і виховання.

Актуальною залишається і проблема створення педагогічних умов розвитку творчої активності випускників педагогічних коледжів, які в умовах сьогодення здійснюватимуть виховання нового покоління.

**Стан дослідження проблеми.** На основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження слід зауважити, що питання формування створення педагогічних умов розвитку творчої активності вивчалось вітчизняними і зарубіжними вченими переважно з точки зору підготовки фахівця-педагога у вищих навчальних. Зокрема, психологічні умови розвитку творчої активності викладені В. Шаховим, О. Яковенко та ін., а педагогічні аспекти формування і розвитку творчої активності досліджено В. Кременем, Н. Олійник, О. Кривильовою та ін.

Водночас необхідно відзначити, що проблема питання виділення педагогічних умов розвитку творчої активності студентів педагогічного коледжу залишається висвітленою фрагментарно тому і є актуальним.

**Мета статті** – розкрити теоретичні аспекти педагогічних умов розвитку творчої активності студентів педагогічного коледжу.

Для подальшого аналізу педагогічних умов розвитку творчої активності студентів проаналізуємо способи стимуляції творчої активності за Дж. Гілфордом:

Серед них науковець виділяє:

- ✓ забезпечення сприятливої атмосфери;

- ✓ збагачення довкілля найрізноманітнішими новими для нього предметами і стимулами з метою розвитку його допитливості;
- ✓ заохочення вислову оригінальних ідей;
- ✓ забезпечення можливостей для вправи і практики. Широке використання питань дивергентного характеру стосовно найрізноманітніших областей як навчального, так і позанавчального характеру;
- ✓ використання особистого прикладу творчого підходу до розв'язання проблем.

Надання студентам можливості активно ставити питання [8, с. 95]: А. Сологубу вважає, що творче навчання, сприяє розвитку – як інтелектуальних, так і творчих здібностей особистості, а розвивальне – лише інтелектуальних. На переконання А. Сологуба, основною ідеєю розвитку творчої активності і студента є творча свобода [7].

Психологи наголошують на зовнішніх та внутрішніх умовах розвитку творчої активності. Серед зовнішніх виділяють: психологічну безпеку повага до особистості, ставлення до неї як до дорослої; психологічну свободу (у виявленні власних почуттів та переживань, у тому числі й негативних).

Серед внутрішніх умов науковцями визначено: відкритість особистості новому досвіду; внутрішнє оцінювання своєї творчості з позиції суб'єктивної значимості; можливість оперувати образами та поняттями [6].

Обов'язковою педагогічною умовою розвитку творчої активності студента є індивідуальний підхід, індивідуально-творча підготовка, які сприяють розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога, формування в нього творчої активності [1, с.81].

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел, ми виокремили педагогічні умови, які, на нашу думку, сприятимуть розвитку творчої активності студентів педагогічного коледжу:

- створення сприятливого психолого-педагогічного клімату в навчальному процесі педагогічного коледжу;
- активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання як засобу формування креативних умінь та навичок;
- активізація у навчальній діяльності мотиваційної сфери;
- використання методів і форм активного навчання та ігрового моделювання з метою забезпечення розвитку творчого мислення;
- моделювання навчальних ситуацій, що вимагають творчого підходу;
- організація продуктивної і конструктивної діяльності студентів, що забезпечує їх творчу самоорганізацію.

Проаналізуємо деякі педагогічні умови детальніше.

Як зазначають науковці, навчальний та психологічний клімат є «одним із вирішальних чинників успішної діяльності людини в усіх сферах життя суспільства», розглядає його в аспекті реалізації функції зворотного зв'язку. На думку автора, значущість соціально-психологічного клімату визначається також тим, що від нього залежить міра, яку вносить кожний індивід у діяльність, характер її спрямованості, ефективність [2].

Ми погоджуємось із Л. Міщихою, яка розглядає соціально-психологічний клімат як такий феномен, що відображає рівень комфортності існування у спільній діяльності, у груповій взаємодії [5, 297].

Зауважимо, що одним навчальним колективам, як зазначає В. Боксгорн притаманна інтелектуальна активність та творчий пошук, цілеспрямованість, оптимізм, а іншим – інтелектуальна і творча інертність, відсутність нових підходів до організації навчального процесу й науково-методичної діяльності, песимізм, відсутність вольових дій та бажань долати труднощі, які виникають у ході досягнення поставлених перед колективом цілей [1, с. 102].

Для створення доброго клімату в колективі Г. Жаворонкова, О. Скібіцький та ін. вважають наявність високої моральної атмосфери, почуття обов'язку та відповідальності, взаємної вимогливості. У такому колективі легко працювати й удосконалювати свої знання. Нездоровий психологічний клімат гальмує розвиток колективу та особистості в ньому. Він пов'язаний з негативними емоціями, які руйнують взаємини, знижують ефективність колективної праці [4].

Як бачимо, різні автори підкреслюють дещо різні властивості психолого-педагогічного клімату в колективі, але їх об'єднує думка про поєднання, здорового соціально-психологічного клімату до головної ознаки: в колективі з таким кліматом кожна людина відчуває себе затишно, в цьому колективі досить високий рівень взаємної вимогливості, спрямованості на високі результати у спільній праці, що безперечно визначає соціально-психологічний клімат як сприятливий для формування креативності.

У навчальному процесі відбувається розвиток прагнень студентів у сфері пізнання, переживання, дії. У пізнавальній сфері виникає цілий спектр процесів, що характеризують створення майбутнім педагогам уявлень про творчість. У спеціально організованій діяльності студент відкриває шлях самостійного творчого пошуку, спосіб вирішення тих завдань, які стоять перед ним, що саме по собі викликає задоволення, виступає як особистісно значуща цінність. Відтак, важливою умовою успішності розвитку творчої активності виступає наявність у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів відповідного професійно спрямованого психологічного клімату освітнього середовища. Різноманітне за змістом і формами освітнє середовище [3] дає

можливість студентам проявити свою творчу активність, самореалізуватися, а, отже, освітнє середовище стає таким, що розвиває, створює взірці для творчості.

Сприятливий клімат в навчально-освітньому середовищі є однією з умов розвитку творчої активності студентів педагогічного коледжу. Важливим в такому середовищі є розвиток мотивів поведінки та діяльності особистості студента; це те, що студента цікавить, захоплює, над чим він здатен творити.

Ще однією умовою розвитку творчої активності студентів педагогічного коледжу є активізація у навчальній діяльності мотиваційної сфери.

Теоретики і практики сучасної педагогічної науки (В. Лозова, В. Паламарчук, П. Підкасистий, М. Сметанський, М. Фіцула та ін.) працюють над проблемами мотивації. Як викликати позитивні бажання студентів до розвитку власної творчої активності?

За своєю сутністю мотивація пов'язана з процесом пізнання - створенням творчих образів об'єктивної дійсності.

У наш час мотивація трактується по-різному.

Дослідження показали, що навчальна активність студентів підвищується, якщо вони усвідомлюють професійну значущість навчальної діяльності. Оскільки через активізацію в навчально-пізнавальній діяльності студентів мотиваційної настанови до творчості формується творча активність, можна стверджувати, що реалізація цієї умови забезпечує підвищення ефективності реалізації фахового навчання майбутніх соціальних педагогів. А це повністю відповідає визначенню «педагогічні умови».

Творча активність у навчально-виховному процесі розвивається завдяки пізнавальній мотивації.

Важливими аспектами розвитку творчої активності є врахування індивідуальних особливостей студентської групи в цілому та окремо кожного студента, формування інтересу до майбутньої професійної діяльності та стимулювання творчості.

Зростання уваги психолого-педагогічної науки і практики до формування творчої активності студентів знайшло свій вираз і у розробці та застосуванні проблемного навчання, яке ґрунтується на активізації мислення студентів під час самостійної діяльності. Проблемне навчання виступає як рушійна сила формування творчої активності студентів у самостійній діяльності, оскільки під час творчого розгляду проблемних завдань відбувається настільки ж творче опанування студентами знаннями, вміннями і досвідом самостійної творчої діяльності. Ще одним ключем до удосконалення творчої активності студента є організація його самостійної роботи, яка допомагає розвивати

ініціативність, формує власний погляд і переконання, виховує почуття відповідальності.

Ще одним ключем до удосконалення творчої активності студента є організація його самостійної роботи, яка допомагає розвивати ініціативність, формує власний погляд і переконання, виховує почуття відповідальності.

Отже серед педагогічних умов, які сприяють розвитку творчої активності особистості є створення сприятливого психолого-педагогічного клімату в навчальному процесі педагогічного коледжу, активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання як засобу формування креативних умінь та навичок, активізація у навчальній діяльності мотиваційної сфери, використання методів і форм активного навчання та ігрового моделювання з метою забезпечення розвитку творчого мислення; моделювання навчальних ситуацій, що вимагають творчого підходу; організація продуктивної і конструктивної діяльності студентів.

Дана розвідка не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними у нашому дослідженні є з'ясування методів та форм, які розвивають творчу активність студентів коледжу

#### **Список використаних джерел:**

1. Базилевич Е. М. Розвиток креативності студентів в учбовій образотворчій діяльності / Е. М. Базилевич. – Х., 2013. – 222 с.
2. Боксгорн В. Формування професійної креативності в майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Віта Василівна Боксгорн . – Луганськ : Б.в., 2012 . – 20 с.
3. Дерев'яна Л. Й. Педагогічні умови вдосконалення процесу розвитку креативності майбутніх соціальних педагогів у вузі. [Електронний ресурс ]. – [Режим доступу] : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/VZhDU/2010\\_52/vip\\_52\\_11.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VZhDU/2010_52/vip_52_11.pdf)
4. Жаворонкова Г. Управління конфліктами: навч. пос. / Жаворонкова Г., Скібіцький О., Сівашенко Т., Туз О - К.: Кондор, 2010. - 172 с.// [Електронний ресурс ]. - [режим доступу]: [http://pidruchniki.com/18780419/psihologiya/upravlinnya\\_konfliktami](http://pidruchniki.com/18780419/psihologiya/upravlinnya_konfliktami)
5. Міщиха Л. Психологія творчості [навч. посіб.] /Л.П.Міщиха. — Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. — 448 с..
6. Розвиток творчої активності майбутніх педагогів: теорія і практика: [монографія]. – Одеса, 2005 . – 276 с.
7. Сологуб А. І. Концепція креативної освіти у природничо-науковому ліцеї / А. І. Сологуб // Рідна школа. –2014. – № 12. – С. 9–19Розвиток творчої активності майбутніх педагогів: теорія і практика: [монографія]. – Одеса, 2005 . – 276 с
8. Яковенко О. К. Психологія творчості : навч. посіб. / О. К. Яковенко, Т. П. Старовойт, А. М. Горещька, І. О. Кочарян; Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського. - Харків : ХАІ, 2016. - 51 с.
9. Guilford J.P. Basic conceptual problems in the psychology of thinking // San Diego. – 1979. – P. 95 – 110.

**Уляна Головата**  
студентка магістратури спеціальності ПВШ, II курс  
**Л.М. Прокопів**  
(к.пед.н., доцент)

## **ДІЛОВІ ІГРИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ**

**Актуальність теми.** Навчальний процес у початковій школі на сьогодні вимагає змін і переосмислення. Концепція нової української школи, Закон України «Про освіту» передбачає введення інноваційних форм навчання і виховання. Шкільне навчання для дітей 6-7 років пов'язане зі значно більшим навантаженням, ніж вони звикли у дошкільних установах. У цьому віці для школярів разом із навчальною діяльністю актуальною лишається й ігрова. Використання навчальних ігор різного спрямування активізує у дітей пізнавальні процеси, формує навчально-пізнавальні навички, прийоми і методи. Зокрема, ділові ігри сприяють подоланню учнями певних проблем пізнання, знижують почуття тривоги і дискомфорту у новій для них обстановці, що покращує успішність і пізнавальну активність дітей.

**Стан дослідження проблеми.** Доцільність та ефективність використання ділових ігор у початковій школі висвітлено у працях Л.М. Височан [1], І. В. Мітлевич [3], В. І. Рижук [4], І. Ю. Коваль [5], О.О. Сокурєнко [6] та інших.

**Мета статті** – узагальнення проаналізувати основні підходи до застосування та організації ділових ігор з учнями молодших класів.

**Виклад основного матеріалу.** Один з найефективніших засобів формування у молодших школярів навчальних і соціальних компетенцій - ігрові технології, що моделюванням ними різних життєвих ситуацій у всіх галузях життя суспільства – від економіки до культури. Розв'язуючи ігрові завдання, учні набувають знань і досвіду, які лягають в основу формування життєвих компетенцій (О.О. Сокурєнко) [6, с. 42].

Зацікавлення діловими іграми пояснюється такими особливостями:

- при використанні ділових ігор навчальний процес максимально наближений до реальної практичної діяльності. Будь-яка ділова гра вчить приймати рішення в реальних ситуаціях і відстоювати свою позицію;
- ділова гра є ігровим методом навчання. Всі її учасники виступають у тих чи інших ролях і приймають різні рішення;
- ділова гра є колективним методом навчання. При використанні традиційних методів навчання кожен звітує про особисто набуті знання, вміння та навички. У ділових іграх вирішення спільних завдань здійснюється колективно;

- у ділових іграх спеціальними засобами створюється певний емоційний настрій гравців [2].

Участь у діловій грі допомагає соціальному розвитку дітей, їх самореалізації. Під час проведення ділових ігор на заняттях початкових класів спостерігається значна емоційна та інтелектуальна напруга, учасники самостійно можуть обирати ролі, більше орієнтуючись на вподобання, а не змагальну складову.

Ділові ігри, як підкреслює Л. М Височан, формують зачатки соціальної взаємодії у робочих групах, демонструють особистісні відносини між гравцями, безпосередньо розвиваючи усі види взаємовідносин учасників: навчальні, особистісні та соціальні [1, с. 51].

Метою проведення ділових ігор у початковій школі, як зазначає є розширення уявлень учнів про певні події чи явища, отримання у ненав'язливій цікавій формі нових знань, навчання дітей слуханню один одного, взаємодії та взаємодопомозі [3, с. 19].

Основними завданнями ділової гри у початковій школі за В. І. Рижук є:

- \* навчання плануванню відповідей на запитання гри;
- \* розвиток навичок, пов'язаних з методом проектів;
- \* виховання відповідального ставлення до кожного завдання гри [4, с. 23].

Розробляючи й організовуючи ділові ігри у початковій школі необхідно звертати увагу на характерні їх ознаки, які передбачають:

- \* імітацію реальної ситуації;
- \* розподілення ролей між гравцями;
- \* врахування інтересів гравців;
- \* прив'язка ігрових подій до педагогічних моментів;
- \* систему групового й індивідуального оцінювання результатів [5, с. 21].

Структурно будь-яка ділова гра, у тому числі в початковій школі, повинна мати підготовчий, виконавчий і підсумковий етап.

Підготовчий етап передбачає визначення умов проведення ділової гри, розподіл ролей між учасниками, розробку плану проведення гри, формулювання її мети і завдань.

На виконавчому етапі здійснюється виконання гравцями різних завдань, наприклад, «Розминка», «І раптом...» та ін.

Підсумковий етап включає обов'язкове оцінювання і оголошення результатів ділової гри за кожним її завданням. Загальні підсумки підводять усі учні зі вчителем, а представники ігрових груп оцінюють дії кожного учаснику зокрема.

Ділова гра має ряд різновидів. Зокрема етап «Еврика», змагання, турнір, аукціон тощо, незалежно від яких вона володіє рядом загальних вимог: постановки теми, мети та завдань, визначення змісту, розподілу ролей і обов'язків гравців, забезпечення обладнанням та наочністю, єдністю взаємодії школярів у процесі відігравання ролей. Типовий варіант ділової гри передбачає етапи підготовки, безпосередньо гри та аналізу і підбиття її підсумків.

Наведемо приклади проведення ділових ігор у початковій школі, Запропоновані учителем початкових класів О.Філь.

#### Ділова гра «Компетентність».

Учасники діляться на дві команди. Спостерігачі - визначають переможця. Арбітр - вчитель, вирішує питання, які викликають суперечки. Підготовчий етап гри передбачає :

- а) знайомство учителя з ходом гри;
- б) формування команди;
- в) визначення теми [7].

Команди придумують одна для одної по п'ять питань з даної теми (можна придумати два завдання, одне творче завдання і дві репродуктивних карти). Учасники команди задають один одному завдання, суперники виконують. Якщо суперник не впорався, то задане питання команда виконує сама. Одночасно з цим «спостерігачі» оцінюють за десятибальною системою учасників. Поки «спостерігачі» радяться, приймають рішення - вчитель робить висновки, (тобто короткий огляд), звертає увагу на помилки. Тема гри відома, тому діти можуть готуватися протягом тижня, або можна її організувати, як підсумковий урок з якоїсь певної теми. Можна створити третю команду, яка шукає відповіді в підручниках (ця робота індивідуальна) [7].

Ділова гра «Точка зору». Учитель оголошує тему суперечки. Під час гри:

1. Групи обговорюють свої аргументи.
2. Між групами проводиться диспут.
3. Група спостерігачів оцінює, хто більш переконливий, емоційний, хто допустив помилки в суперечці? Наприклад, читаючи казку «Ріпка». Якби не почула мишка, що її звать, чи було б можливо витягнути ріпку? А в українській народній казці «Кривенька качечка» - якби дід з бабою не спалили пір'ячко, залишилася б дівчина в них жити? Можна влаштувати іспит з певної теми у формі ділової гри з будь-якого предмету [7].

Як бачимо, ділова гра є імітаційною моделлю навчальної діяльності учнів, яка відтворює педагогічні ситуації у максимально наближених до реальності умовах. Її метою є поглиблення і розширення діапазону знань учнів

початкової школи, формування різних стилів спілкування у навчально-практичній діяльності

Слід звернути увагу, що вчитель має бути готовий до обговорення різних дій гравців, які можуть здаватися неправильними, але з точки зору дитини є раціональними. Педагог не повинен нав'язувати якусь провідну точку зору чи добиватися компромісу між учасниками гри, навпаки, інколи можна і доцільно залишити проблему відкритою для її розв'язання на наступних уроках за темою.

**Висновки.** Таким чином, ділова гра у початковій школі має навчальні, виховні та розвиваючі функції і є ефективним методом навчання, який активізує зацікавленість молодших школярів до набуття знань, сприяє творчому розвитку особистості.

#### Список використаних джерел

1. Височан Л. М. Гра як засіб вивчення освітньої галузі «Природознавство» в початковій школі / Л. М Височан // Young Scientist. - № 4 (07). – 2014. – С. 49-52.
2. Воровка М.І. Ділова гра як технологія активного навчання // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. - Київ-Запоріжжя. – 2004. – Вип. 31. – С. 277-281
3. Мітлевич І. В. Дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності молодших школярів (з досвіду роботи) / І. В. Мітлевич. - Великий Бурлук, РМК, 2015. – 84 с.
4. Рижук В. І. Гра як метод навчання й виховання / В. І. Рижук // Початкове навчання та виховання. – 2005. - №16 – С. 20-25.
5. Розвивальні ігри та завдання в навчально-виховному процесі молодшого школяра : метод. посіб. / упор. Коваль І. Ю. - Хмельницький, 2016. – 37 с.
6. Сокурєнко О.О. Від дитячої гри – до дорослого світу: навч.-метод. посіб. / О.О. Сокурєнко. – Миколаїв: ОШПО, 2006. – 136 с.
7. Філь О.В. ДІЛОВІ ІГРИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ /О.В. Філь [Електронний ресурс]. - [Режим доступу]: [http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/4132/348336/sitepage\\_47/files/dilovi\\_igri\\_v\\_pochatkoviy\\_shkoli.pdf](http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/4132/348336/sitepage_47/files/dilovi_igri_v_pochatkoviy_shkoli.pdf)

**Леся Веркалець**

студентка магістратури спеціальності ПВШ, II курс  
(Наук.керів. - к. пед. н., доц. В.В.Стинська)

### СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛІВ

Перехід світового суспільства до інформаційного, з одного боку, та спрямованість на ринкові відносини нашої держави з іншого, створили умови, які зачепили всі сфери життя суспільства, що не могло не викликати потребу для перетворення системи освіти з унітарної (авторитарної, трансляційної) на демократичну, гуманітарну, спрямовану, насамперед, на розвиток кожної дитини – майбутнього члена суспільства. Швидкий розвиток технологій у наш

час також ставить перед освітою нові завдання, починаючи від систематизації світових технічних і наукових досягнень на рівні змісту, приведення у відповідність із цим технологій, методів і форм навчання, та, закінчуючи залученням останніх у сферу освіти з інших, непедагогічних галузей суспільної сфери діяльності.

Разом із прийняттям нової парадигми освіти (гуманістичної, особистісно-орієнтованої, де змінюється роль педагога в цілому) та поширенням педагогічних досліджень, об'єктом яких є оновлені форми навчання, педагогічних методів та технологій інноваційного характеру, розвитком науки управління в цілому, виникла необхідність коригування завдань щодо розвитку освіти в Україні. Ці завдання розроблені в Законі України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа» та ін., в яких акцентується увага на необхідності впровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема технології особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів у навчальному процесі вищої школи

Теоретичний і дидактичний аспекти нових технологій навчання вже достатньо розроблені та висвітлені в роботах М.Башмакова, В.Безпалька, Л.Буркової, В.Лозової, Г.Селевка, О.Пехоти та ін. вітчизняних й зарубіжних учених. Разом із цим, впровадження зазначених технологій у педагогічну практику вищої школи відбувається повільно.

Щодо технологій особистісно орієнтованої освіти та навчання серед учених існують різні точки зору. Одні вважають, що для її реалізації треба розробляти спеціальні технології, інші – що особистісно орієнтована освіта надтехнологічна і саме в цьому полягає її специфіка, оскільки в кожному конкретному випадку успіх залежить від загальної і педагогічної культури вчителя, його фахової підготовки та майстерності, які завжди приведуть до правильного рішення та продуктивної педагогічної дії. В. Андреев, В. Монахов та ін. вважають, що тільки технологія, яка ґрунтується на науковому підході, може бути гарантом результативної якісної освіти.

У лінгвістичному розумінні технологія – це мистецтво навчати (техно – мистецтво, логос – слово, наука). Будь-яка технологія відповідає на запитання як навчати майстерно, тобто як найкращим чином досягти результату навчання. У дослідженнях В.П. Безпалько вона постає як систематичне та послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу [1, с. 5].

Таким чином, під технологією особистісно орієнтованої освіти ми розуміємо певну систему педагогічних дій, опосередкованих особистісними особливостями педагога, що спрямовані на створення якнайсприятливішого середовища навчання і забезпечують опанування учнями змісту навчання на

підставі обміну смислами, індивідуальними здібностями, способами навчання та особистісного саморозвитку.

Гіпотетична структура змісту особистісно орієнтованої освіти включає чотири базові компоненти: аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісний. Їх реалізація передбачає відповідно чотири освітні процеси: змістоутворення, розвивальне навчання, організацію досвіду творчої діяльності, педагогічну турботу й підтримку. Ці процеси слід забезпечити адекватними педагогічними технологіями. Звідси випливає необхідність розробки базових особистісно орієнтованих технологій, які б забезпечували функціонування та взаємодію базових педагогічних процесів у системі особистісно орієнтованої освіти. До їх числа ми відносимо:

- технології освіти – змістопошукової діяльності учнів;
  - технології, що забезпечують особистісний розвиток і стимулюють саморозвиток;
  - технології включення учнів у творчу діяльність, дослідницький процес;
- технології педагогічної підтримки [4, с. 67].

Якщо орієнтуватися на результат, то змістопошукові технології точніше було б назвати смислотвірними, тобто такими, які сприяють усвідомленню і сприйняттю учнями цінностей – сенсів життя, навчання, праці тощо. Проте процес смислотворення ніколи не закінчується. Він невичерпний, як і саме життя, і ми навряд чи зможемо фіксувати його результати в якомусь завершеному вигляді. Його головний результат – у самій включеності учнів у смислопошукову діяльність, у пробудженні в них бажання і прагнення собі і тільки собі відповісти на запитання про сенс життя і навчання. Ці технології звернені до духовності людини.

Одна з технологій особистісно орієнтованого навчання – діалог – найскладніша для реалізації, оскільки шкільні учителі та педагоги вищої школи більш звичні до монологічного викладу навчального матеріалу й від учнів вимагають того ж. Тим часом діалог – одна з найдавніших форм навчання, яку використовували всі видатні педагоги світу, – Сократ, Платон, Арістотель, Сенека, Монтень, Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін. Вони бачили у діалозі найгуманніший спосіб педагогічної взаємодії, засіб установлення рівності у відносинах між учителем і учнем після спільного пошуку істини, ненів'язливого виховання учня, розвитку у нього інтересу до навчання, формування діалектичного погляду на світ, навчання проблемного мислення, співробітництва та спілкування.

Особистісно-розвивальні технології забезпечують змістопошукову діяльність учнів та їхній загальний розвиток. Нині розроблені й інтенсивно впроваджуються в навчальний процес технології розвивального навчання

Л. Занкова, Б. Гальперіна, В. Давидова, П. Гальперіна, Н. Талізінї, Є. Кабановї-Меллер, Д. Богоявленського та ін. Їхня особливість полягає у спрямованості на розвиток розумової сфери учнів. Кожна із цих технологій є експериментально перевіреною системою навчання, ефективність якої залежить від її цілісності, відтвореності всіх компонентів. Інша спільна особливість розвивальних технологій полягає у тому, що всі вони ґрунтуються на постулаті, згідно з яким розвивальний вплив на учня здійснюється через різнобічні зміни процесу навчання, зовнішні щодо учня, його безпосередньої участі в цьому процесі: через зміни змісту, методики навчання тощо.

Частина технологій особистісно орієнтованої освіти ґрунтується на ідеї про те, що джерела розвитку зосереджені в самому учневі, в його суб'єктивному досвіді, особистісних потребах, що притаманні йому із самого початку. Саме тому у вчителів, які працюють за системою Л. Занкова, найголовнішою фігурою навчального процесу є учень, що бере активну участь в його організації. Розвиток особистості відбувається не тільки через засвоєння теоретичного змісту, а і такого, що сприяє моральним стосункам, співробітництву й співтворчості учасників пізнавального процесу, завдяки увазі педагога до збагачення особистого досвіду кожного учня. Дидактичні принципи Л. Занкова органічно вписуються в технологію особистісно орієнтованої освіти, забезпечуючи її розвивальний ефект. Ці принципи передбачають:

- ✓ навчання на високому рівні складності;
- ✓ високу питому вагу теоретичних знань;
- ✓ швидкий темп вивчення програмного матеріалу;
- ✓ усвідомлення учнями процесу навчання;
- ✓ загальний розвиток усіх учнів [2, с. 124-125].

При цьому йдеться про досягнення оптимального загального розвитку кожного учня, а не про їх підрівнювання. Технологія розвивального навчання Л.В. Занкова рекомендує навчання із максимальною опорою на суб'єктивний досвід кожного учня, визнання його самобутності й самоцінності.

Технологія педагогічної підтримки виражає сутність гуманістичної позиції педагога щодо учнів. Це відповідь на їх природну довіру, адже вони шукають у вчителя допомоги і захисту, це розуміння їхньої беззахисності та усвідомлення власної відповідальності за життя, здоров'я, емоційне благополуччя, розвиток дітей.

Предметом педагогічної підтримки стає процес визначення разом із учнем спільних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають йому зберегти людську гідність і самостійно

досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя.

В особистісно орієнтованій освіті виховання набуває пріоритету перед навчанням. Цю культурно-педагогічну традицію обґрунтували і полемічно відстоювали видатні педагоги, особливо православної орієнтації.

«Освіта без виховання є справа хибна і небезпечна, – стверджував І. Ільїн. – Вона створює найчастіше людей напівосвічених, самозакоханих і хвалькуватих, марнославних сперечальників, настирних та безсоромних кар'єристів; вона розв'язує і підтримує в людині «вовка». Саме тому завдання виховання не тільки складніші й важчі, а й набагато важливіші, ніж завдання навчання [3]. Такі думки знаходимо у К. Вентцеля, В. Зеньковського, С. Шацького, В. Сухомлинського.

Підґрунтям для утвердження пріоритету виховання перед навчанням видатні педагоги вважали такі його особливості:

- \* виховання, на відміну від навчання, звернене не тільки до розуму, а й до душі учня (В. Зеньковський);
- \* виховання покликане відповісти на головне запитання у житті людини — про її смисл і цілі (М. Пирогов);
- \* виховання дбає не про навчальний план, а про план життя учнів (К. Вентцель);
- \* виховання допомагає перебудувати життя в цілому, організовує соціальний досвід особистості, вчить організовувати середовище свого життя (С. Шацький);
- \* виховання допомагає набути ідеали, переконання, формує духовний світ учня (В. Сухомлинський).

Мета особистісно орієнтованої освіти – особистість людини. Важливо враховувати, що вона є єдністю трьох сутностей: природної, соціальної та культурної. Відповідно до цього й учня (студента) слід розглядати в трьох вимірах – як істоту природну, соціальну, культурну. Природне входження учня в соціальне життя – через культуру. Людина набуває своєї духовної сутності, стає частиною людства, опановує культуру і створює її. Культурна сутність людини є системоутворюючим компонентом її цілісності.

Із сказаного вище випливає, що технологія має враховувати:

- \* природні особливості людини (здоров'я, здатність мислити, відчувати, діяти);
- \* її соціальні властивості (бути громадянином, трудівником);
- \* її властивості як суб'єкта культури (свобода, гуманність, духовність, творчість).

При цьому розвиток і природних, і соціальних, і культурних джерел має відбуватися в контексті властивостей, що мають загальнолюдську, національну і релігійну цінність. У цьому неважко побачити елемент педагогічної антропології, що обмежує сферу і значення чинника соціалізації і акцентує увагу на природному фонді учня, що розглядається як дар, за збереження і розвиток якого, в тому числі і за фізичний розвиток, включаючи здоров'я, відповідальні педагоги. Останнє, на жаль, недооцінюється а ні в сучасній теоретичній педагогіці, а ні в практичній діяльності навчальних закладів [5, с. 56-57].

Таким чином, особистісно орієнтована, культуротворча, гуманістична парадигма освіти, спрямована не на перетворення здобутих знань у просто «засвоєну інформацію», а на глибоко особистий духовний багаж людини, забезпечення головного – самореалізації особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 190 с.
2. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В.Занков. - М.: Педагогика, 1990. - 416 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. - СПб.: Изд-во «Питер», 2000. - 512 с.
4. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А. Коссаковски. - М.: Педагогика, 1981. - 184 с.
5. Чобітько М. Проблема особистісно орієнтованого навчання в професійній підготовці майбутніх учителів / М.Чобітько // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. - 2011. - Вип. 4. - С. 55-59.

**Гафіяк Ольга**

студентка магістратури спеціальності ПВШ, II курс

**Салига Наталія**

(к. пед.н., доцент)

### **ПОЧУТТЯ ГУМОРУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ**

Демократизація та гуманізація сучасного суспільства зумовлюють актуальність проблеми залучення до арсеналу педагогічних засобів впливу на особистість майбутніх педагогів почуття гумору як природної основи позитивних емоцій і створення конструктивних міжособистісних взаємин. Особливо потреба у почутті гумору зростає в сучасних складних соціально-економічних умовах, які провокують вияви агресії та жорстокості у молоді, невизначеність ідеалів, втрату цінностей, зневіру, песимізм, збіднення емоційного життя тощо. Сьогодні існують протиріччя між великими

потенційними можливостями гумору і недостатнім його використанням у вищих навчальних закладах.

Вчені (І.Бех, І.Зязюн, Н.Левченко, А.Сухаренко, С.Шинкаренко та ін.) дотримуються думки, що розвинене почуття гумору допомагає сучасній молоді вирішувати нелегкі життєві ситуації. Так І.Д. Бех наголошує, що гумор і сміх – природний фундамент позитивних емоцій і створення кращих взаємин між людьми. Значення та роль гумору в життєдіяльності особистості вимагає нового їх осмислення у контексті загальнолюдських цінностей і національних традицій з метою комплексного вирішення проблеми інтелектуального, емоційного, морального та естетичного виховання. Значною мірою воно сприятиме не тільки комплексному вихованню, духовному збагаченню, а й слугуватиме захистом від негараздів життя, які травмують психіку людини [2, с. 89].

Свого часу Ш. Амонашвілі був переконаний, що «сміх не тільки спрямовує пізнавальний процес, а й сам є одним із засобів і результатів пізнання. Сміх – це яскрава форма вираження радісних переживань. Для мене він – важлива педагогічна проблема» [1, с. 12].

Сучасні психологи (Л.Долинська, З.Огороднійчук, О.Скрипченко, ін.) схиляються до думки, що сміх – найдешевші ліки, найкращий засіб у стресовій ситуації. Сміх здатний стимулювати роботу серцевого м'яза, так само як фізичні навантаження і вправи, тому й загальний оздоровчий ефект однаковий. Приблизно 1 хвилина сміху на добу прирівнюється до 15 хвилин занять на велотренажері або 25 хвилинам катання на роликах. Доведено, що похмурі і сердиті люди страждають від інфарктів на 35% більше, ніж ті, хто багато сміється і життєрадісний. Тому подібну профілактику слід робити систематичною вже в дитячому віці [3, с. 211].

Крім усього іншого, вважає С.Максименко, сміх робить людину щасливою. У людини, що сміється, в організмі починають вироблятися ендорфіни, які називаються також гормонами щастя. Вони можуть дещо притупити душевну або фізичну біль. Тому сміх можна вважати і своєрідним ліками від стресу, болю та заподіяних кривд [5, с. 42]. Вчений наголошує на тому, що сміх знімає психологічні травми, полегшує людині її важке життя, заспокоює, лікує, відновлює порушені контакти між людьми, бо ті, «хто сміється, є своєрідними «змовниками», що бачать і розуміють дещо з того, чого не бачили до цього або чого не бачать інші [5, с. 43].

Почуття гумору, на думку І.Зязюна, характеризує педагогічну культуру педагога, рівень розвитку його духовних потреб і здібностей. Більше того, творчість, яка проростає з гумору, здатна зробити мислення набагато ефективнішим [6, с. 198]. І тому зовсім не парадоксальним видається висновок

психологів про те, що «ті, хто сприймає свою роботу як забаву, працюють успішніше і знаходять спільну мову із співробітниками краще за тих, хто задоволений роботою, однак не бачить в ній нічого кумедного» [4, с. 41].

Дослідник С.Шинкаренко теж вказує на роль сміху у педагогічній діяльності вчителя, так як сміх – надзвичайно дохідлива форма емоційної критики, що передбачає «свідомо-активне сприймання з боку аудиторії. Викриття в комізмі не виражаються прямо, і той, хто сприймає гумор, вдається до самостійного критичного ставлення через висміювання явища» [8, с. 119].

Вчені [2; 3; 7] висловлюють різні точки зору з приводу того, чи почуття гумору є вродженою якістю чи якістю, що формуються впродовж життя. Однозначної відповіді на нього немає. Найпоширеніша думка така: ця якість належить до подвійно формованих. З одного боку, людина, яка володіє відповідним почуттям, повинна мати вроджені здібності, з другого – означене формується в цілеспрямованому процесі.

Почуття гумору не дається людині в готовому вигляді, зазначає А. Сухаренко, як, скажімо, гнів, подив, страх, інтерес тощо. Це – вище соціальне почуття, що передбачає певний рівень інтелектуального, естетичного та морального розвитку. Задатками, що є природною передумовою до сміхової реакції, є особливості побудови головного мозку і нервової системи, вони породжують специфічну взаємодію емоційних та інтелектуальних процесів психіки людини у процесі її життєдіяльності [7, с. 38].

Почуття гумору Н. Левченко та Н. Василевська розглядають як важливий засіб психологічного захисту студента: «Дуже часто молода людина не знає як захистити себе у ситуації, що містить елементи некоректної поведінки та відсутності почуття такту до особистості. Тож протягом часу спілкування між людьми часто відбувається нагромадження неприємних переживань по відношенню одне до одного. Щоб уникнути цього, одним з найпоширеніших способів розрядки напруження у наших взаємовідносинах є трансформація негативних почуттів в дещо прямо протилежне – у джерело сміху. Роль почуття гумору в цьому випадку зводиться до захисту людського «Я», оскільки дозволяє зберігати витримку, гідність, самоконтроль в екстремальних умовах» [4, с. 39]. Ці вчені вважають, що при формуванні почуття гумору педагогам необхідно звертатися до національних витоків, до його ролі в традиційному житті українців. Адже український гумор налаштовує людей на веселий лад, орієнтує на моральні норми поведінки, наповнює душу жагою до життя, навчання. Саме гумор дозволяє кожному побачити збоку свою поведінку і невимушено підказує, що найкращою реакцією на побачене є добрий сміх, який є показником інтелекту, вищого

прояву свідомості і характеризується вмінням шукати смішне в собі. Така інтелектуальна операція і є передумовою формування почуття гумору [4, с. 40].

Таким чином нагальною потребою сучасного вищого навчального закладу є вивчення глибинних механізмів педагогічного впливу гумору на вихованців. Увагу вчених привертають досі малодосліджені чи взагалі недосліджені явища практичної педагогіки, наприклад, використання у навчально-виховному процесі ВНЗ гумору як цінного морально-естетичного та інтелектуального надбання людства. Вагомий виховний потенціал закладений у змісті навчальних дисциплін вищого навчального закладу, які реалізуються не лише через основні навчальні предмети. Залучення студентської молоді до участі у КВН, студентських конкурсах-гуморинах, комедійних спектаклях, виставах і т.п. істотно впливатиме на формування їхнього почуття гумору. Все це свідчить про актуальність досліджуваної проблеми та інтерес до неї з боку науковців.

#### **Список використаних джерел**

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! / Ш.А.Амонашвили – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.: навч.-метод. посіб. / І.Д.Бех. – К.:Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
3. Вікова та педагогічна психологія / [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В. Огороднійчук]. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Левченко Н. Почуття гумору як важливий засіб психологічного захисту студента / Н.Левченко, Н.Василевська // Вісник Харківського державного університету імені Н.Каразіна. -2016. - №6. - С. 38-42.
5. Максименко С. Д. Теоретичні основи психології особистості / С. Д. Максименко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Психологічні науки) / гол.ред. Богданов І. Т. – Бердянськ, 2004. – №1. – С. 38–48.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.Зязюн, Л. Крамушенко, І. Кривонос та ін.; За ред. І. Зязюна. — 2-ге вид. допов. і переробл. — К.: Вища пік., 2004. — 422 с.
7. Сухаренко А.О. Використання прийомів гумору для виходу з педагогічних ситуацій / А.О.Сухаренко // Вісник Черкаського державного університету. -2011. - №3. - С. 34-39.
8. Шинкаренко С. Гумор як виховний засіб / С.Шинкаренко. – К.:Либідь. 2009. – 168 с.

**Галина Царук**

студентка магістратури спеціальності ПВШ, II курс  
(*Наук.керів. – к. пед. н., доц. В.В.Стинська*)

## **ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ**

У світлі прийняття Концепції «Нова українська школа» постала гостра необхідність формування високопрофесійного, компетентного вчителя нової

генерації, який змінив би сенс і характер професійно-педагогічної комунікації відповідно до вимог оновленої школи, поклавши в основу гуманізм, повагу до співрозмовника й самоповагу, суверенність особистості, неупереджене ставлення до суб'єкта комунікації, врахування інтересів співрозмовника. У цьому контексті актуалізується потреба професійної підготовки студентів в умовах нової школи, що і зумовило вибір теми статті.

Підготовка студентів до професійно-педагогічної комунікації (ППК) передбачає використання ігрових технологій, що забезпечують їх самостійне орієнтування у мотивах вчинків дійової особи, вибір і втілення зовнішніх проявів її внутрішнього світу, прогнозування педагогічного впливу.

Гра як форма вільного самовияву людини, передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається у вигляді змагання або зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, станів [3, с. 73], потребує напруження емоційних та розумових сил, вимагає прийняття рішення – як учинити, що сказати, як виграти?

Ефективність ігрових технологій для формування в студентів компетентності у здійсненні ППК обумовлена тим, що гра імітує реальну діяльність учителя в тих чи інших штучно відтворених заданих педагогічних ситуаціях.

Таким чином, програвання різноманітних ситуацій забезпечує студентам можливість ототожнити отримані теоретичні знання з комунікативними вміннями; завдяки «зануренню» у ситуації педагогічної взаємодії, випробувати себе в ролі вчителя, відчувати відповідальність за прийняття рішення, пережити певну емоційну напругу; оптимізації засобів педагогічного впливу в процесі комунікації.

У рамках дослідження важливими стали висновки В. Платонова, який установив, що гра забезпечує засвоєння інформації на 70% більше, ніж лекція (для порівняння: 20% матеріалу студент може відтворити після лекції, 90% – після ділової гри) [6, с. 3]. Тобто в умовах гри рівень запам'ятовування чи відтворення набагато вищий, ніж у трудовій або навчальній обов'язковій діяльності. Відтак гра дозволяє скоротити час на вивчення деяких дисциплін на 30-50%, що в умовах пошуку резервів часу особливо актуально.

У підготовці майбутніх фахівців до ППК гра виконує такі основні функції: соціокультурну (є ефективним засобом соціалізації, засвоєння цінностей даного середовища, інформаційного соціуму); комунікативну (дозволяє моделювати ситуації й обирати різні шляхи їх вирішення: одноосібні, групові, колегіальні; уводить студента у світ складних професійних стосунків); самореалізації (забезпечує досягнення особистісного успіху у ППК, власне зростання через взаємодію з іншими); діагностичну (в

умовах гри студент отримує можливість зорієнтуватися у рівні своїх знань, сформованості комунікативних умінь); корекційну (здатна через програвання умовних професійних ситуацій у подальшому коригувати реальну комунікативну діяльність); розважальну (сприяє урізноманітненню навчального процесу, викликає позитивні емоції, створює сприятливу атмосферу для спілкування з однокурсниками та викладачем) [1, с. 54-56].

Особливість гри полягає у відтворенні предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається через ігрове імітаційне моделювання й вирішення професійно-орієнтованих ситуацій у разі доцільного поєднання індивідуальної й групової ігрової діяльності учасників. Водночас вона надає можливість студентам перш за все самоорганізуватися з огляду на те, що під час гри формуються мотиви, пов'язані з виконанням узятих на себе обов'язків, створюються умови для самопізнання, відчуття різних емоційних станів. Таким чином, гра виступає як засіб комунікації та самореалізації особистості. Нові знання отримуються студентами у процесі постійного діалогу, обміну думками й пропозиціями, їх обговоренням і закріпленням, взаємної критики та ведення дискусії. Крім того, формуються вміння чітко визначати цілі та завдання власної діяльності та педагогічного колективу, створювати сприятливий психологічний мікроклімат, застосовувати методи соціального прогнозування, оволодівати навичками керівництва та елементами технології управління.

Участь в ігровій діяльності передбачає зміну рольових функцій викладача: не тільки викладач впливає на тих, хто навчається, але й останні впливають на викладача, який, вдаючись до педагогічної гри, змінює діяльність студентів, зосереджених головним чином не на способі виконання дії, а на досягненні певного результату; викладач впливає на особистість студентів, їх психологічні та особистісні якості, що сприяє розвитку їх впевненості, відповідальності, кмітливості, уваги, пам'яті; сумісна ігрова діяльність чинить певний вплив на стосунки у групі, виховуючи взаємодопомогу, взаємопідтримку, взаєморозуміння її членів.

Серед ігрових технологій у процесі підготовки майбутніх учителів до ППК передбачено ділові, рольові, ситуаційно-рольові, «інтерактивні», симуляційні ігри.

Ділова гра – це діалог на професійному рівні, у якому стикаються різні думки, позиції, наявна взаємна критика гіпотез, їх обґрунтування й утвердження, що зумовлює появу нових знань та уявлень [5, с. 71].

Активізації емоційного стану студентів, адекватного заданій меті комунікації, посиленню значущості живого слова у комунікативній діяльності

сприяють гра-драматизація, рольові етюди, в основі яких факт відтворення певного життєвого епізоду.

На відміну від ділових, що проводяться за певними правилами, рольові ігри передбачають тільки наявність заданої комунікативної ситуації, яку її учасники не обговорюють, а грають [2, с. 31], тобто це імпрізоване розігрування заданої ситуації. Рольові ігри забезпечують розвиток уміння слухати, обробляти й застосовувати отриману інформацію, сприймати й розуміти суб'єкта комунікації, його емоційного та психологічного стану і мотивів поведінки, удосконалення умінь щодо кодування й декодування невербальної поведінки, що досить важливо для майбутніх педагогів, навчають бути толерантним, знімати бар'єри спілкування. Надають можливість кожному з учасників гри осмислити власний комунікативний досвід, індивідуальні особливості, зокрема ті, що слугують джерелом бар'єрів комунікації, розкрити альтернативи поведінки у запропонованих ситуаціях, «намірити» їх на себе та апробувати їх на практиці.

Під час проведення рольових ігор доцільно застосовувати штучно створювані морально-педагогічні ситуації, спрямовані на формування в студентів культури вербальної й невербальної поведінки, тактовності, витримки, дисциплінованості, толерантності, формування позитивного досвіду комунікативної поведінки.

Ситуаційно-рольова гра передбачає відтворення в ігровій ситуації умов професійної діяльності. Забезпечує підвищення позитивної мотивації студентів до оволодіння зовнішніми засобами виразності, динамічність й гнучкість використання вербальних та невербальних засобів комунікації. Розподіл ролей вимагає від викладача урахування індивідуальних можливостей і особливостей кожного студента на даний момент. У процесі виконання тієї чи іншої ролі окремі прийоми закріплюються, а деякі змінюються. З метою закріплення певного засобу вербальної або невербальної поведінки, у сюжет гри додатково вводиться персонаж, у якого даний засіб уже сформований, і ця роль надається саме цьому студенту.

Ефективною технологією організації навчання ППК вважаємо інтерактивну гру, засновану на досвіді, отриманому в результаті спеціально організованої соціальної взаємодії учасників з метою зміни індивідуальної моделі поведінки. Під інтерактивністю розуміємо не просто процес взаємного впливу, взаємодії суб'єктів (за такого підходу кожний різновид гри є інтерактивним), а спеціально організовану пізнавальну діяльність, що має яскраво виражену соціальну спрямованість. Даний різновид гри має відмінні риси: наявність учасників (груп учасників), інтереси яких перетинаються; сформульованість правил гри, що сприяють однозначному розумінню рамок

припустимих дій учасників; наявність ясної мети, досягнення якої можливе шляхом здійснення визначених дій у рамках установлених правил; взаємодія з іншими учасниками гри таким способом і обсягом, який обирає сам гравець; можливість застосування учасниками різних моделей поведінки в процесі гри; групова рефлексія й підбиття підсумків по закінченні гри [7, с. 5].

Одне з основних навчальних завдань інтерактивної гри – створення умов для напрацювання учасниками нового, значимого для них досвіду соціальної комунікативної поведінки, при цьому взаємодія виступає каталізатором, що доповнює наявну в учасників систему комунікативних знань і уявлень щодо життєвих ситуацій.

Результатом інтерактивної гри є зміни в сприйнятті учасників, інсайт, що надає поштовх до негайного вирішення або нового розуміння поставленої проблеми. Виникнення нового розуміння сприяє зануренню в процес взаємодії, що дозволяє досліджувати проблему зсередини, «пропускати її через себе», здійснювати аналіз власної поведінки, робити необхідні висновки.

Ефективною технологією підготовки майбутніх учителів до ППК є симуляційні ігри («simulation games») – ігри з уявними ситуаціями.

Під симуляцією розуміємо технологію навчання, яка моделює обмежені в часі, конкретні життєві ситуації, результат яких залежить від поведінки учасників процесу взаємодії [4, с. 77]. Учасниками «проживається» важлива для них ситуація («особливий випадок»), яка може бути як реальна, так і ймовірна.

Зовні симуляція схожа на рольову або інтерактивну гру. Проте на відміну від рольової гри симуляційна не має чітких ролей, є початкові рамкові умови, що дозволяють учасникам самостійно вибудовувати хід гри; на відміну від інтерактивної гри, симуляція спрямована не тільки на соціально-психологічний аспект, пов'язаний зі зміною моделі поведінки учасників (хоча він теж присутній), але й на професійний. Симуляції мають забезпечити виконання таких завдань комунікативної підготовки студентів: пошук нового бачення певної проблеми теоретичного або практичного спрямування; передача інформації, формування комунікативних умінь; перевірка результатів навчання, «виявлення прогалин у знаннях».

Підготовка студентів до проведення ігор передбачає етапність дій: сумісна розробка проекту (концепція, зміст, умови реалізації) гри, обговорення сценарію (розподілення ролей, встановлення правил, регламенту), формування команд, призначення відповідальних, створення групи експертів.

Підсумовуючи, слід зазначити, що впровадження ігрових технологій у процес підготовки майбутніх учителів до ППК забезпечує можливість для

експериментування із способами, прийомами, технологіями комунікації, створює умови для самопізнання, самореалізації та самовдосконалення кожного студента, особистісного комунікативного розвитку через надання максимальної свободи вибору засобів комунікації. Кожний результат конкретної комунікативної дії студента, застосування певних засобів комунікації передбачає негайний аналіз (самоаналіз) в плані його співвідношення з метою цієї дії, що сприяє пробудженню його власних сил і здібностей, ініціювання індивідуальних шляхів формування компетентності у здійсненні ППК.

#### **Список використаних джерел**

1. Волкова Н. Педагогічні комунікації: практ. посіб. / Н.Волкова. - Д.: РВВ ДНУ, 2005. - 128с.
2. Гапоненко Л. Теорія і практика підготовки студентів до педагогічного спілкування: монографія / Л.Гапоненко. - Д.: Пороги, 1997. - 226с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.
4. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / В.В.Величко, Д.В.Карпиевич, Е.Ф.Карпиевич, Л.Г.Кирилук. 2-е изд., доп. - Мн.:Медисонт, 2001. - 168с.
5. Капська А. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова / А.Капська // Рідна шк. - 1991. - №10. - С.71-73.
6. Платов В. Деловые игры: разработка, организация и проведение: учебник / В.Платов. - М.:Политиздат, 1991. - 245с.
7. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / О.Пометун, Л.Пироженко. - К.: А.П.Н., 2002. - 136с.

**Віра Ковальчук**

(кандидат педагогічних наук, доцент)

### **МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Ураховуючи сучасні вимоги до процесу одержання нових знань у вищих навчальних закладах, які спрямовані на розвиток самостійності, самоконтролю й самооцінки майбутніх спеціалістів, слід ширше впроваджувати у навчальний процес метод моделювання педагогічних ситуацій, зокрема лекції, практичного, семінарського заняття, одного з етапів заняття, чи іншого виховного заходу. Моделювання саме в такому вигляді може виступати як ефективний метод навчання в методиці викладання педагогічних дисциплін у вищому педагогічному закладі.

Формування творчого, ініціативного, самокритичного педагога здійснюється тоді, коли майбутній учитель, викладач уже в роки навчання у вищій школі буде поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності за допомогою активних методів навчання, до яких і належить моделювання педагогічних (методичних) ситуацій. Створення в навчально-

виховному процесі в педагогічному університеті ситуацій, які моделюють майбутню професійну діяльність студентів, зможе забезпечити формування їх готовності до спілкування з учнями, студентами як на занятті, так і в виховній роботі.

**Метою статті** є з'ясування місця й ролі моделювання як важливого сучасного методу навчання у вищій школі.

Теоретичне дослідження аналізованої проблеми дає змогу стверджувати, що дидактичне моделювання полягає у створенні уявних ситуацій, які вимагають професійного реагування й розв'язання певних педагогічних завдань.

Моделювання методичних ситуацій — це створення таких ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінюються символами і взаємостосунки між учасниками діяльності складаються неприродно, а організовані спеціально під керівництвом викладача, тобто штучно. Метою моделювання методичних ситуацій є сформувати готовність майбутніх фахівців до роботи в школі чи вузі проводити заняття, організовувати виховну роботу з учнями чи студентами.

Для застосування методу моделювання педагогічних ситуацій на практичних заняттях необхідно перевірити готовність студентів до спілкування за допомогою моделей.

З цією метою слід розробити спеціальні критерії, наприклад:

- знання суті й змісту мисленого моделювання та його різновидів;
- вміння передбачати можливі моделі педагогічних ситуацій відповідно до мети, типу й структури заняття;
- аналіз педагогічних явищ та фактів;
- здатність здійснювати проектування (конструювання) змісту та способів розв'язання педагогічних завдань;
- практичне застосування моделювання методичних ситуацій в умовах, максимально наближених до шкільних;
- здійснення аналізу (самоаналізу) створення ситуації.

Оскільки методичне моделювання пов'язане з розробкою загальної ідеї, концепції, реалізуючи яку учасники навчального процесу будують так званий цільовий ідеал, тобто модель майбутньої своєї професійної діяльності з учнями чи студентами то моделювання швидше всього є методом викладання, аніж учіння, тому що саме викладач ініціює у створенні моделі, добирає весь необхідний дидактичний матеріал, контролює шляхи досягнення загальної мети.

Набувши певного досвіду, студенти, з часом, зможуть самостійно розробляти моделі різних педагогічних ситуацій. Використання методу

моделювання, ізольованого від наступних важливих складових — проектування і конструювання, — не приведе до позитивних результатів.

Проектування здійснюється через застосування методу проектів, який був запропонований американськими філософами й дидактами Дж. Дьюїта, В.Х. Кілпатриком ще у 20-х роках двадцятого сторіччя. Метод проектів являє собою певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють розв'язати ту чи іншу проблему в результаті самостійних дій учасників навчального процесу з обов'язковою презентацією цих результатів. До таких належить метод моделювання, можливості якого недостатньо досліджені в педагогічній науці, хоча він і має давню історію й відомий з часів Демокрита, Епікурата Лукреція.

У педагогіці вищої школи останнім часом активно розробляється проблема, пов'язана з педагогічним проектуванням, яка бере свій початок з появою праць В.П.Безпалька. Педагогічне проектування детально розглядається й у деяких сучасних підручниках з педагогіки вищої школи. Суть цього процесу полягає втім, щоб створювати можливі варіанти майбутньої діяльності й прогнозувати її результати.

У вітчизняній педагогічній науці цей метод був розроблений для активного впровадження у шкільну практику. О.М. Пехота виділяє такі типи проектів: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані [1, с. 53].

Проектна технологія має посісти чільне місце в педагогіці й окремих методиках вищої школи, оскільки вона орієнтована на активну самостійну діяльність, на розвиток творчого мислення, формування вмінь прогнозувати результати, інтеграцію знань із суміжних дисциплін.

На заняттях з предмету «Моделювання діяльності фахівця», який вивчають студенти – магістри першого курсу спеціальності «Освітні, педагогічні науки» апробований метод моделювання педагогічних (методичних) ситуацій.

У результаті теоретичних і експериментальних досліджень методики педагогічного проектування як засобу ефективної підготовки майбутнього викладача до проведення занять нами виділено три блоки проектування методичних ситуацій: інформаційний, виконавчий і контрольний.

Теоретичний блок базується на оволодінні знаннями про структуру занять, їх класифікацію, методи, прийоми й засоби навчання; варіативність педагогічних ситуацій. Основними завданнями теоретичного блоку є дослідження особливостей застосування студентами методу моделювання, допомога з боку викладача у засвоєнні студентами теоретичних знань та формуванні операційних навичок, що лежать в основі моделювання занять.

До наступного блоку входить підготовка студентів до моделювання системи лекцій, практичних занять, психологічна підготовка до спілкування, до контактних стосунків учителя та учнів, викладачів та студентів. Переважно моделюються ситуації, які мають репродуктивний характер з використанням моделей-орієнтирів, розроблених самим викладачем.

Основою блоку є моделювання й проектування педагогічних ситуацій, які мають прогностичний та конструктивний характер і відзначаються більшою самостійністю студентів. До виконавчого блоку входить конструювання реальних ситуацій педагогічного процесу (проведення в аудиторії фрагментів уроку або навчальних занять, виховних заходів). Контрольний блок включає аналіз чи самоаналіз створеної педагогічної ситуації. Студент повинен оцінити фрагмент уроку чи навчальне заняття, встановити його відповідність меті, типові і структурі, виявити реалізацію загально дидактичних і методичних принципів навчання, ефективність використання методів, прийомів та засобів на кожному з етапів роботи, оцінити поведінку студента в ролі вчителя в тій чи іншій ситуації.

Педагогічне проектування будь-якої педагогічної ситуації може включати такі види діяльності студентів: аналіз й оцінка поставленого завдання, формування самої ситуації, яку необхідно змодельовати; планування форм, методів і засобів моделювання педагогічної ситуації, написання методичної розробки заняття чи виховного заходу; реалізація замислу та практичне відтворення розробленого проекту; удосконалення знань та вмінь.

Велику роль в педагогічному проектуванні відіграє педагогічна допомога викладача, завдання якого полягає в тому, щоб розробити систему вправ та завдань і запропонувати студентам ефективні прийоми моделювання педагогічних ситуацій, до яких можуть належати аналіз методичної літератури, конструювання заняття (чи його етапу), творчі вправи, рольова гра тощо.

Розглянемо методику використання методу моделювання методичних ситуацій на прикладі лекції з педагогіки з теми «Розвиток та формування особистості». Перед заняттям студенти одержують завдання змодельовати лекцію. Передовсім студентам слід усвідомити, що навчальною метою заняття є формування комунікативних умінь студентів, структура може включати такі етапи, як розповідь викладача чи бесіду з студентами, повторення відомостей з теорії розвитку особистості, складання плану лекції. Підготовка до заняття виконуються студентами в основному вдома перед проведенням заняття. Саме проведення лекції відбувається в аудиторії. Викладач призначає на роль викладача одного із студентів, інші — виконують роль студентів певної групи. Призначений «викладач» на очах своїх однокурсників конструює заняття,

поступово залучаючи до співпраці так званих учнів. Виконання такого завдання є найскладнішим етапом у педагогічному проектуванні, оскільки студент набути знання і вміння з кількох навчальних дисциплін (дидактики, психології) намагається систематизувати й направити у практичне русло.

Важливим є завдання, яке полягає в оцінці проведеного заняття. Студентам необхідно визначити, наскільки ефективно змодельовано й сконструйовано заняття чи виховний захід, доречно використані методи, прийоми й засоби навчання, які фактичні й методичні помилки допущено на занятті. Обговорення може проходити в усній формі, але буде більше користі, якщо аналіз заняття студенти виконають письмово. Повний аналіз сконструйованого заняття проводиться за складеною схемою.

Впровадження у навчально-виховний процес методу моделювання, дає підстави констатувати, що, моделювання педагогічних ситуацій є важливою складовою педагогічного проектування, воно сприяє розвитку професійних умінь та творчих здібностей студентів, стимулює їхню пізнавальну активність і самостійність.

Моделювання як метод навчання у ВНЗ створює сприятливі умови для актуалізації та поглиблення між предметних зв'язків, дає змогу створити умови, максимально наближені до умов майбутньої професійної діяльності студентів.

#### **Список використаних джерел**

1. Освітні технології / За заг. ред. О.М. Пехоти. — К. 2001.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогическиетехнологии / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика. — 1989. —192 с.
3. Пономарьов О.С. Моделювання діяльності фахівця: підручник /О. С. Пономарьов, О.М. Касьянова—Х : НТУ«ХПІ». — Харків: Видавництво ФОП Тагаєв П.О., 2011.— 236 с
4. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Т. І. Туркот. - К.: Кондор, 2011. - 628 с.
5. Фіцула, М. М.Педагогіка вищої школи [Текст]: навч. посібник / Михайло Миколайович Фіцула. – Рек. МОН; 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2014. – 456 с. – (Серія "Альма-матер").

**Марія Федішин**

студентка магістратури спеціальності ПВШ, II курс

**В.М. Ковальчук**

(к.пед. н., доцент)

### **АРТИСТИЗМ ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ**

*«Учитель повинен бути артистом, художником,  
гаряче закоханим у свою справу»*

*Антон Чехов*

XXI століття – епоха науково-технічного прогресу, суспільного розвитку і, звісно, епоха змін у сфері освіти: відбувається переосмислення педагогічних

цінностей, виникає необхідність пошуку нових методів викладання, шляхів розвитку особистості, найбільш повного розкриття її творчого потенціалу. Вирішення проблем освіти неможливе без серйозних змін у системі підготовки вчителя, бо саме він є носієм нових педагогічних ідей, поводитирем в житті.

**Метою статті** є розкриття ролі вчителя у своїй професійній компетентності, акцентування уваги на формуванні педагогічного артистизму – як однієї з найважливіших проблем сьогодення. Адже це необхідна умова удосконалення педагогічної діяльності вчителя.

Між педагогом й вихованцями найважливіше - взаємодія, яка проявляється поведінкою, манерою спілкування, висловлюванням емоцій та почуттів. Висока комунікативна культура, ораторське мистецтво, добре поставлений голос, природні й невимушені жести є складовою професійних умінь педагога. У зв'язку з цим актуальність проблеми обумовлена тим, що нова якість освіти неможлива без творчого самовизначення, самовдосконалення, саморозвитку, професійної майстерності, формування артистизму в майбутнього викладача й оволодіння ним акторськими вміннями.

У педагога має бути не лише доброзичливе спілкування, любов до дітей, гармонія розуму й почуттів, а й педагогічна майстерність, що забезпечується високим рівнем розвитку професійно-необхідних якостей, умінь, навичок і, зокрема, педагогічного артистизму вчителя. Тому формування педагогічного артистизму є одним із завдань підготовки майбутнього педагога.

Проблеми формування артистизму майбутнього викладача знайшли відображення в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників: В.Ц. Абрамяна, В.І. Загв'язинського, О.С. Булатової, М.М. Барахтяна, Ж.В. Ваганової, І.А. Зязюна, М.О. Лазарева, Н.М. Тарасевич, Р. Скульського, Є. Руської та інших. У працях цих дослідників розпочато розробку проблеми використання здобутків театральної педагогіки у процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, визначено дефініцію педагогічного артистизму.

Розвиток і формування артистизму має особливу значущість на етапі магістерської підготовки майбутніх викладачів. На цьому етапі становлення особистості відзначається активний розвиток моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізація характеру, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини. Пора студентського віку характеризується романтичним ставленням до навколишнього світу, емоційною піднесеністю психічного життя, посиленням інтелектуальних основ пізнання дійсності.

Артистизм є необхідним компонентом педагогічного професіоналізму й майстерності. У науковій літературі визначення цього поняття подається неоднозначно. Так, В.І. Загв'язинський вважав, що артистизм - це особливий, проникливий стиль співтворчості вчителя і учня, орієнтований на розуміння і діалог один з одним; витончене й тонке мереживо створення живого почуття, знання і сенсу, які народжуються «тут і зараз» [1, с. 31]. Це здатність миттєво перемикатися на нові ситуації, виступати в новому образі, жити щиро, вміння жити ідеями, які викладаються учням на уроці. Це багатство особистісних проявів, гра уяви, витонченість, натхненність, відчуття внутрішньої волі.

Спираючись на фундаментальні дослідження О.С. Булатової, педагогічний артистизм, розглядається як важливий компонент творчої індивідуальності педагога, який складає комплекс духовних і фізичних якостей, що одухотворяють зміст і організацію навчально-виховного процесу і сприяють впливу на внутрішній світ особистості вихованця, його розвиток і саморозвиток.

Педагогічний артистизм має дві сторони виявлення:

- внутрішній артистизм – це культура педагога, безпосередність і свобода, витонченість, емоційність, привабливість, образність, зосередження на творчість, самореалізацію в умовах публічності;
- зовнішній артистизм – це особливі форми вираження свого відношення до матеріалу, способи передачі свого емоційного стану, уміння самопрезентації.

Педагогічне перевтілення здійснюється у внутрішньому плані: вчитель давно відомий навчальний матеріал представляє як би вперше і заражає учнів цим враженням новизни і несподіванки; перевтілюється в учня, разом з ним проходить шлях від незнання до знання і робить це так достовірно, що дитина активно включається в спільну діяльність.

Науковець О.С. Булатова доповнює визначення артистизму, вказуючи, що це - не тільки здатність красиво, вражаюче, переконливо щось передати, це краса і багатство внутрішнього світу педагога, уміння вирішувати завдання, проектувати майбутнє, представляючи його в образах, гармонійно поєднуючи логічне й естетичне. Артистизму не можна навчитися, прочитавши або запам'ятавши положення, що містяться в книгах. Для цього потрібно розвивати здібності і вміння, пов'язані з фантазією та інтуїцією, імпровізацією, технікою і виразністю мови і рухів, самопрезентацією, відкритістю.

Відсутність чи наявність цих умінь проявляється в поведінці вчителя при безпосередній взаємодії з дітьми. Саме про такі вміння педагога А. С. Макаренко писав: «Вихователь повинен вміти організовувати, ходити,

жартувати, бути веселим, сердитим... поводити себе так, щоб кожен його рух виховував» [3, с. 6].

Антон Семенович Макаренко неодноразово підкреслював необхідність для вчителя володіти прийомами організації власної поведінки і впливу на учня. Він твердив, що для нього, в його практиці, та й для інших педагогів «стали вирішальними такі «дрібниці»: як стояти, як сидіти, як підвестися зі стільця, з-за стола, як підвищити голос, усміхнутися, як подивитись» [4, с. 215]. Японський педагог Ібука Масару наголошує, що майстерний викладач, вмiє імітувати поведінку учня та «артистично» і швидко набувати цього стану на момент «входження» в дану роль. У ці моменти викладач відчуває природність бажання такої діяльності, через те він стає набагато доступнішим учням. У свою чергу, Р. Скульський також зазначає, що педагог творить «на людях», тому його діяльність близька до артистичної [5, с. 86].

Виникає питання, які ж якості має мати артистичний педагог? За результатами характерологічного опитувальника Леонгарда-Шмішека, «артистичним педагогам» характерні такі елементи:

- фантазування: здатність викладача до творчої уяви;
- «гіпертимність: часто піднесений настрій і жадоба діяльності»;
- «емотивність або сенситивність: підвищена чуттєвість, багатство почуттів і емоцій», імпровізація;
- вміння учителя «за допомогою інтуїтивного пошуку, надати уроку характеру безпосереднього розвитку;
- «оживлення» його свіжими фарбами», які надають мові, жестам, поведінці викладача ефективності, колоритності, виразності, експресії.

На нашу думку, найважливішою складовою педагогічного артистизму є Слово вчителя. Воно має не просто впливати на учня, змінювати його поведінку, але й давати змогу розкривати особисте ставлення, особисті думки та потенціали. Мова педагога повинна не лише включати учнів у живий процес свідомого творчого освоєння знань, а й викликати у відповідь співпереживання. Найбільш важливим у цьому процесі є не стільки сам процес передачі інформації, скільки її оцінка слухачами, тобто ступінь впливу мовного висловлювання вчителя. Не тільки те, що він говорить, але і те, як каже і що при цьому робить, і що роблять учні – саме такий акцент повинен враховуватися при складанні режисерської партитури уроку.

Руська Є. зазначає, що дорослі, педагоги і батьки часто втрачають авторитет не тому, що їм нема чого сказати, а тому, що їх нецікаво слухати. Якщо нас сьогодні запитують: «Який предмет був найулюбленіший у школі?» – більшість з нас відповість: «Цей предмет став улюбленим тому, що подобався викладач».

Також неможливо не згадати оповідання Лева Касиля «У класной доски», де автор описує вчительку Ксенію Карташову, у якої під час пояснення «руки співають»: «Руки у неї були м'які, неквапливі, округлі і, коли вона пояснювала урок у класі, учні сліdkували за помахом руки вчительки, і рука «співала», рука пояснювала все, що залишалося незрозумілим в словах. Ксенії Андріївні не доводилося підвищувати голос на учнів. Зашумлять в класі, вона підніме свою легку руку, поведе нею - і весь клас немов прислухається, відразу стає тихо» [3, 1].

Отже, формування і розвиток артистизму є фундаментом для майбутнього викладача. Адже поняття «педагог» включає в себе всі можливі ролі, вчитися бути не просто вчителем, а постійно думати про те, як раціоналізувати цю нелегку працю навчання, як використовувати всі свої можливості та можливості свого предмету, створювати власну методичку навчання, яка дозволить все краще навчати і виховувати кожного учня, одночасно створюючи умови для максимального розвитку його здібностей і внутрішніх сил. Адже як сказав Григорій Сковорода: «Довго сам учись, якщо хочеш навчати інших. У всіх науках і художествах плодом є правильна практика». Варто зазначити, що професійний розвиток педагога часто залежить не тільки від якихось зовнішніх обставин (підготовка у ВНЗ, заробітна плата тощо), а перш за все від бажання педагога бути майстром, професіоналом своєї справи і досягати цього рівня у супереч всім обставинам.

### Список використаних джерел

- Загв'язинський В.І. Педагогічна творчість учителя / В. І. Загв'язинський.  
Булатова О.С. Педагогический артистизм: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / О. С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.  
Кассиль Л.А. Рассказы Л.А.Кассиль // У класной доски – СССР.: 1947. - С.5.  
Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу / А.С.Макаренко // Твори: В 7 т. - К 1954. - Т. 5. - С. 76.  
Макаренко А.С.Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / А.С.Макаренко. - Твори: В7т. - К.,1954. - Т.5. – С.225.  
Скульський Р.П. Навчатися бути вчителем / Р.П. Скульський // Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність [укл. Н.В. Гузій]. – К.: ВПОЛ, 2000. – С. 86.

## ЗМІСТ

<b>Соловей І. ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ЗАРУБІЖНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ДОРОБКУ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ-КОМПАРАТИВІСТІВ.....</b>	<b>1</b>
<b>Ябчанка М. ВИДИ ТА ФОРМИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....</b>	<b>5</b>
<b>Саган Н. ІНТЕРАКТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ....</b>	<b>12</b>
<b>Балук С., Салига Н. КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ПОНЯТТЯ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>14</b>
<b>Голоднюк Х. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....</b>	<b>17</b>
<b>Головата У., Прокопів Л. ДІЛОВІ ІГРИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ.....</b>	<b>22</b>
<b>Веркалець Л. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІЇ УЧИТЕЛІВ.....</b>	<b>25</b>
<b>Гафіяк О., Салига Н. ПОЧУТТЯ ГУМОРУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ.....</b>	<b>30</b>
<b>Царук Г. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....</b>	<b>33</b>
<b>Ковальчук В. МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....</b>	<b>38</b>
<b>Федишин М., Ковальчук В. АРТИСТИЗМ ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ.....</b>	<b>42</b>