Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск сорок шестой. Часть 5.

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 5.12.2014. Подписано к печати 26.11.2014.
Формат 60х90х16. Печать офсетная. Печать офс. Обл. - изд. арк. 20.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)
РИО КГУ ул. Севастопольская, 2, г. Ялта,
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И МОЛОДЁЖИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ
РВУЗ „КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ”
(г. ЯЛТА)

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
46 (5)

Ялта
2014

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” от 26 ноября 2014 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО КГУ, 2014. – Вып. 46. – Ч. 5. – 296 с.

Редакционная коллегия:

А. В. Глузман	**– профессор, доктор педагогических наук, академик НАПН Украины;**
Н. Я. Игнатенко	**– профессор, доктор педагогических наук;**
В. С. Заслуженюк	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Л. И. Редькина	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Г. Е. Гребенюк	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Н. В. Горбунова	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Е. В. Везетиу	**– кандидат педагогических наук;**
С. Д. Максименко	**– профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины;**
Т. С. Яценко	**– профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины;**
В. А. Семиченко	**– профессор, доктор психологических наук;**
А. В. Фурман	**– профессор, доктор психологических наук;**
Е. Ю. Пономарёва	**– профессор, кандидат психологических наук.**

Свидетельство о государственной регистрации печатного средства массовой информации Министерства Юстиции Украины серия КВ № 15372-3944 ПР от 12.06.2009 г.

Утвержден Президиумом ВАК Украины как специализированное издание по специальности „Педагогика и психология” (Постановление № 1-05/4 от 14.10.2009 г.).

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования). Журнал зарегистрировано в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Рецензенты:

В. М. Ефимова	**– доцент, доктор педагогических наук;**
Н. В. Якса	**– доцент, доктор педагогических наук.**

© РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта), 2014 г.

Для заметок

Для заметок

УДК 331.45:004

кандидат технических наук Аблязов Нуриддин Решатович,
кандидат технических наук Ниметулаева Гульзара Шакировна
Республиканское высшее учебное заведение
Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО ОБ ОХРАНЕ ТРУДА» ПУТЕМ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена обеспечению дисциплины «Законодательство об охране труда» нормативно-правовой базой путем применения информационных технологий, как основного источника получения информации, способствующей развитию информационно-образовательного пространства в учебном процессе.

Ключевые слова: правовая информация, информационные ресурсы, студенты, изучающие дисциплину «Законодательство об охране труда», использование информационных технологий, учебно-методическое обеспечение.

Annatation. The article is devoted to guaranteeing the discipline of the Law on labour protection" regulatory framework through the application of information technology as the main source of information contributing to the development of information and educational space in the educational process.

Keywords: legal information, information resources, students studying the discipline "Legislation on labour protection", the use of information technology, training and methodological support.

Введение. В связи с внедрением электронных форм ведения деловой жизни, а также интеллектуальных и высокотехнологичных поисковых систем, позволило использовать новые формы передачи правовой информации (в том числе электронных документов). В сетевом режиме специалисты используют полезную правовую информацию (нормативные правовые акты, аналитическую правовую информацию и т.д.). В этой связи студенты, изучающие дисциплину «Законодательство об охране труда» должны практически освоить простые формы поиска, получении, обработки и обмена правовой информации в локальной сети. При изучении лекционного и теоретического материала особое внимание следует уделить сущности сетевых протоколов в Интернет, гипертекстовых и мультимедийных технологий.

С развитием теории информации и внедрением ее в практику общественной жизни стали использоваться понятия «информация», «информационные процессы» и др. Постепенно и в юриспруденцию были внесены новые понятия, связанные с информацией. При этом следует заметить, что в текстах законов и других нормативных правовых актов до сих пор отсутствует определение «правовая информация». Это дает возможность по-разному понимать его содержание. Известный юрист А.Б.Венгеров рассматривал в более узкой плоскости правовую информацию (только официальные нормативно-правовые документы и их аналоги, содержащиеся в справочно-поисковых системах) [1]. Более широко понимал правовую

информацию С.С.Москвин, включая в это понятие все сведения и сообщения о правовой сфере, включая результаты деятельности ученых-правоведов и юристов-практиков [2]. Современные авторы применяют более дифференцированный подход к определению понятия «правовая информация». Этому способствует практика нормотворчества и достижения аналитической юриспруденции. В частности, О.А.Гаврилов относит к правовой информации «любые сведения о фактах, событиях, предметах, лицах, явлениях, протекающих в правовой сфере, содержащиеся в различных источниках и используемых государством и обществом для решения практических задач правотворчества, правоприменительной и правоохранительной деятельности, защиты прав и свобод личности» [3].

Суммируя различные мнения, можно сделать вывод о том, что к правовой информации относятся все официальные нормативные правовые акты и документы, имеющие правовой характер, а также неофициальные сообщения, непосредственно связанные с практикой нормотворчества и юридической деятельностью.

Формулировка цели статьи и задач. Обеспечение правовой информацией путем применения информационных технологий является основным направлением развития информационно-образовательного пространства вуза при профессиональной подготовки студентов, изучающих

дисциплину «Законодательство об охране труда». Приоритетными в этом отношении являются следующие задачи:

- разработка и тиражирование современных электронных средств обучения, интеграция их с традиционными учебными пособиями;
- организация электронных библиотек обучающих средств и обеспечение доступа к размещенным в них образовательным ресурсам;
- организация системы доставки электронных учебно-методических материалов, дистанционного обучения и консультирования студентов;
- создание новых образовательных программ на основе информационных технологий, прежде всего электронных курсов изучаемых дисциплин.

Изложение основного материала статьи. Правовая информация - это совокупность сведений о действующем праве, практике его осуществления, правотворчестве и научных теоретических разработках в области права. Условно весь массив правовой информации можно разделить на следующие основные виды: Законодательство, Судебная и иная правоприменительная практика, Нормативы и стандарты, Доктрина(теория права), справочная и иная информация. Законодательство - наиболее значимый вид правовой информации, основу которого составляют: нормативно-правовые акты России и сопутствующие им документы - официальные разъяснения правовых актов, сопроводительные документы, распоряжения органов государственной власти и должностных лиц и некоторые другие, а также акты международного права, действующие на территории России. Нормативно-правовые акты Российской Федерации представлены:

- Конституцией РФ, федеральными законами и законами, подзаконными актами (актами Президента, Правительства и центральных органов исполнительной власти);
- конституциями, уставами, законами и подзаконными актами субъектов Российской Федерации; актами органов самоуправления; корпоративными правовыми актами (актами организаций, осуществляющих регулирование

Чевычелова Е. А. **ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ** **225**

Эбубекирова А. А. **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ОСНОВЕ** **230**

Юртаєва О. О. **ФОРМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ** **234**

ПСИХОЛОГИЯ

Березка С. В. **СТРЕСС В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** **241**

Запорожченко Н. В.
Лисецкая Е. Я. **РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СКОЛИОЗА У СТУДЕНТОВ ПРИ ПОМОЩИ МЕТОДОВ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ** **248**

Корякін О. О. **ПРОБЛЕМА ПОДОЛАННЯ ВІДНОСИН ДОМІНУВАННЯ У СТУДЕНТСЬКІЙ АКАДЕМІЧНІЙ ГРУПІ** **257**

Король О. Ф. **ПРОБЛЕМА ПОСТРОЕНИЯ ДЕСКРИПТИВНОЙ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ** **263**

Кузьмина Р. И. **ОДАРЕННОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА: ЗАКОНЫ, ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ПОДХОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ** **271**

Твердоступ К. Г. **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТЕРЕОТИПОВ ЖЕНСКОГО ПОВЕДЕНИЯ В ВОИНСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ** **282**

Сойчук Р. Л. **МОТИВАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ НА ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ** **171**

Сухтаева А. М.
Шамилев Т. М.
Гельфанова Д. Д. **ОПТИМИЗАЦИЯ КУРСА ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ** **179**

Тен Е. П. **ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»** **185**

Фазан В. В. **ДИДАКТИКО-ВИХОВНІ ЧИННИКИ ПРОСВІТНИЦЬКО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАЙБІЛЬШИХ ДУХОВНИХ ОСЕРЕДКІВ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ** **190**

Фазан Т. П. **ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ДІВЧАТ У ПРАВОСЛАВНИХ МОНАСТИРЯХ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ** **195**

Федорова О. А. **ТИПИ АУДИТИВНИХ УМІНЬ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОКОМУНІКАНТАМИ** **201**

Халилова Ф.С. **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВИКТОРИН И КРОССВОРДОВ КАК НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ УРОКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ** **206**

Хоменко П. В. **МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТУВАЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОНАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ** **212**

Цикалов В. В. **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ОХРАНЫ ТРУДА» В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ** **219**

определенных отраслей деятельности). Сопутствующими подразделами к разделу законодательства являются: официальные разъяснения, сопроводительные документы; проекты нормативных правовых актов; иностранное законодательство.

Главная особенность этого вида правовой информации в том, что он содержит информацию о всей совокупности общеобязательных правовых норм, действующих в настоящее время или действовавших ранее. В этом смысле его можно назвать сводом всех правовых норм России. Нормативы и стандарты - этот вид информации состоит из нормативно-технических документов, например, государственных стандартов, строительных норм и правил и т.д.

Мировые тенденции в сфере образования определяют необходимость выработки у обучаемых системного, образного и гибкого мышления, информационной культуры, творческой активности и чувства нового. Чтобы достичь целей образования, необходимо активно вводить в образовательный процесс новые информационные технологии, поскольку лишь при их использовании наиболее эффективно решаются проблемы личностно-ориентированного обучения, а обучаемые получают реальную возможность в соответствии с индивидуальными задатками и способностями достигать максимальных результатов в различных областях знания.

Развитие информационно-образовательного пространства в вузе коренным образом меняет взгляд на позицию преподавателя в учебном процессе, в какой-то мере трансформируя и критерии его профессионализма. [4]. Помимо компетентности в своей предметной области, для современного преподавателя вуза все большую значимость приобретают такие личностные параметры, как интеллектуальная мобильность, позитивное восприятие нового, готовность к профессиональному и личностному росту. Позитивное влияние новых информационных технологий на качество российского образования заключается в создании условий для повышения творческого и интеллектуального потенциала обучаемого за счет самоорганизации, стремления к знаниям, умения взаимодействовать с компьютерной техникой и самостоятельно принимать ответственные решения; персонализации и индивидуализации образования; интеграции современных электронных средств обучения с традиционными средствами обучения; обеспечения фундаментальных и прикладных исследований в области реализации системы открытого образования.

Начиная с 90-х годов, с момента начала информатизации государственной и общественной жизни и массового внедрения компьютеров получило распространение массовое использование справочных правовых систем (далее - СПС) в электронном виде. Такие системы формируются на основе применения информационных технологий и электронно-вычислительной техники. Быстрый поиск и удобные условия использования выдвинули такие информационно-справочные правовые системы в число наиболее распространенных в настоящее время. Внедрение электронных форм ведения деловой жизни позволило использовать новые формы передачи правовой информации (в том числе электронных документов). В связи с принятием закона «Об электронно-цифровой подписи» такие формы получают все большее распространение.

К числу электронной правовой информации относятся не только

известные СПС, как «Консультант Плюс», «Гарант», «Кодекс», «ЮСИС», но и правовая информация размещаемая и распространяемая по каналам глобальных телекоммуникационных сетей (например, ИНТЕРНЕТ). В последнее время, в связи с внедрением наиболее интеллектуальных и высокотехнологичных поисковых систем, в сетевом режиме юристы и другие специалисты используют полезную правовую информацию (нормативные правовые акты, аналитическую правовую информацию и т.д.). При изучении и освоении навыков работы в Интернет студенты должны практически освоить способы навигации по ресурсам Интернет, возможности программного обеспечения по формированию персональных средств для упрощения доступа к посещаемым информационным ресурсам; научиться работать с сообщениями электронной почты, участвовать в сетевых конференциях.[5] Первостепенное значение следует уделить изучению методов поиска правовой информации в Интернет. Необходимо изучить и развивать умение сочетать различные методы и средства поиска. При изучении способов поиска информации в Интернет необходимо научиться формулировать и уточнять поисковый запрос, знать и понимать принципы простого и расширенного поиска. [6] Важно научиться на основе найденной в сети правовой информации, уметь ее обрабатывать в готовый для использования вид, уметь сохранять и систематизировать ее. На практических занятиях студенты изучают возможности поиска официальных электронных правовых ресурсов Российской Федерации. Студенты при изучении структуры и особенностей компьютерных сетей, в первую очередь Интернет, на практических занятиях в рамках локальной вычислительной сети должны освоить методы доступа к сетевым ресурсам и адресации в компьютерных сетях, также должны практически освоить простые формы поиска, получении, обработки и обмена правовой информации в локальной сети. При изучении лекционного и теоретического материала особое внимание следует уделить сущности сетевых протоколов в Интернет, гипертекстовых и мультимедийных технологий. [7]

Выводы. Информационные технологии предъявляют повышенные требования к уровню квалификации (информационно-технической подготовленности) преподавателей вузов, который в значительной степени определяет прогресс в данном направлении. Препятствием для его скорейшего практического воплощения выступает недостаточная психологическая и инструментальная готовность преподавателей к использованию информационных технологий в процессе разработки учебных курсов. Именно поэтому сейчас особое внимание необходимо уделять повышению информационной культуры преподавателей, что предполагает приобретение ими знаний о возможностях компьютера в данной предметной области, овладение навыками работы с интеллектуальным программным продуктом и умениями подбирать и соответственным образом компоновать учебный материал, исходя из целей обучения.

Литература:

1. Венгеров А.Б. теория государства и права: Учебник для юридических вузов.-3-е изд.-М.:Юриспруденция,2000.

2. Москвин С.С. Правовая информация-разновидность социальной информации./Труды ВНИИСЗ. Вып.13.-М., 1975.-С.156.

3. Гаврилов О.А. Курс правовой информатики. Учебник для вузов.- М.: Издательство НОРМА, 2000.

Марчук О. О. — **ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ АКТИВІСТКИ РІВНЕНСЬКОГО ВІДДІЛЕННЯ «СОЮЗУ УКРАЇНОК» А. ГОРОХОВИЧ (1913-1997)** — **120**

Мелінчук Н. В. — **ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ РЕФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ ДО УКРАЇНИ** — **126**

Миненок А. А. — **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ: ОСОБЕННОСТИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ** — **133**

Мороз С. Е. — **ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТОВАРОЗНАВЦІВ-ЕКСПЕРТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РИНКУ МИТНИХ ПОСЛУГ ТА ЇЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА** — **139**

Остапйовська І. І. — **АНАЛІЗ ДИНАМІКИ ПРІОРИТЕТНОЇ ОЦІНКИ ПРОБЛЕМАТИКИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ** — **148**

Полубоярина І. І. — **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА** — **154**

Понікаровська С. В. — **ОСОБЛИВОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ДОСВІД УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ ТА НІДЕРЛАНДАХ** — **161**

Руденко Н. В. — **ДЕЯКИ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН В ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ** — **166**

Ефимова В. М.	**К ВОПРОСУ О КОНАТИВНОМ КОМПОНЕНТЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**63**
Жицька С. А.	**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ ВВНЗ**	**71**
Жорова И. Я.	**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ**	**78**
Ибрагимова Г. Т.	**О НЕКОТОРЫХ ЭЛЕМЕНТАХ, ПОВЫШАЮЩИХ АКТИВНОСТЬ РАБОТЫ ПЕРВОКУРСНИКА НА ЛЕКЦИИ ПО ХИМИИ НА НЕХИМИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**	**84**
Калмикова І.В.	**ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПІД ЧАС РОБОТИ З ІСТОРИЧНИМИ ДОКУМЕНТАМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ**	**89**
Кас'яненко О. М.	**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**	**96**
Котляревская Н. В.	**РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ**	**101**
Любива В. В.	**ТВОРЧІСТЬ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**	**108**
Любченко О. В.	**ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**	**114**

4. Булин – Соколова, Е. Внедрение информационно-компьютерных технологий в систему общего образования: деятельностный подход / Е. Булин – Соколова, канд. пед. наук // Учитель. – 2005. - № 3. – С. 63 – 66.

5. Андреев, А. А. Введение в Интернет-образование: учеб. пособие / А. А. Андреев. – М.: Логос, 2003. – 73 с.

6. Твердынин, Н. М. Привлечение Интернет – технологий в образование: плюсы и минусы / Н. М. Твердынин, А. Г. Черемисин // Социально-гуманитарные знания. – 2008. - № 3. – С. 281 – 289.

7. Усенков, Д. Ю. Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе / Д. Ю. Усенков // Информатика и образование. – 2003. - № 9. – С. 62. 72.

References:

1. Vengerov A. B. theory of state and law: Textbook for law schools.-3rd ed.-M:Law,2000.

2. Moskvin, S. C. Legal information-a kind of social information./Proceedings of VNIIS. Vol.13.-M., 1975.-S. 156.

3. Gavrilov, O. A. Course of legal Informatics. Textbook for high schools.- M.: publishing house of the NORM, 2000.

4. Bulin - Sokolova, E., Introduction of ICT in the system of General education: an activity approach / E. Bulin - Sokolova, Kida. PED. Sciences // the Teacher. - 2005. No. 3. - S. 63 - 66.

5. Andreev, A. A. Introduction to online education: textbook. manual / A. A. Andreev. - M.: Logos, 2003. - 73 with

6. Twentynin, N. M. Involvement of Internet technologies in education: pros and cons / N. M Twentynin, A., Cheremisin // Social-humanitarian knowledge. - 2008. No. 3. - S. 281 - 289.

7. Usenkov, D. Y. the Use of electronic educational resources in the educational process / A. Y. Usenkov /computer science and education. - 2003. No. 9. - S. 62. 72.

Педагогика

УДК 37.036+78

заслуженный работник образования РК,
старший преподаватель Алиева Зарема Эбазеровна
кафедра музыкального искусства
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ-СКРИПАЧЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена исполнительскому мастерству студентов-скрипачей. Рассмотрен авторский опыт повышения уровня исполнительского мастерства в условиях педагогического вуза.

Ключевые слова. Исполнительское мастерство, педагог, студенты-скрипачи.

Annotation. The article is devoted performance skills students violinists. Considered the author's experience enhance performance skills in a teaching institution.

Key words. Performance skills, teacher, student violinists.

Введение. Исполнительское мастерство скрипачей представляет итогово-образующую составляющую, которая во многом определяет качество профессионального педагогического вузовского образования. Повышение уровня исполнительского мастерства - задача, требующая непрерывного внимания со стороны всех участников художественно-педагогического процесса. В настоящее время практика скрипичной исполнительского мастерства в значительной степени опережает свое теоретическое осмысление. Педагогический процесс в вузах нуждается в методическом обеспечении, направленном на эффективное развитие исполнительского мастерства студентов-скрипачей.

Формулировка цели статьи. Музыкальное искусство сегодня оказывает большое воздействие на культурное развитие социума. Реформирование образования - социально-культурный заказ общества. Профессиональное музыкальное образование в настоящее время приобретает все большую значимость в области формирования творческой личности, ее духовного совершенствования. Сегодня обостряются противоречия в рамках развития исполнительской культуры студентов-скрипачей между существующими подходами к организации учебно-воспитательной работы в сфере профессиональной подготовки и ее педагогическим обеспечением, между исполнительскими возможностями студентов-скрипачей и процессом их реализации.

Анализ последних исследований. В области развития исполнительского мастерства скрипачей работали такие исследователи, как Л.С. Ауэр, М.О. Берлянчик, М.А. Готсдинер, В.Ю. Григорьев, Л. Гуревич, Э. Кунин, К. Мострас, И.М. Ямпольский, Ю.И. Янкелевич и др. В области педагогики и психологии музыкального образования особое значение приобретают труды, в которых рассматриваются вопросы обучения музыкантов-исполнителей, формирования их личностных качеств (Л.А. Баренбойм, Л.Л. Бочкарев, А.Л. Готсдинер, Г.Г. Нейгауз, и др.).

Изложение основного материала статьи. Говоря о необходимости создания методологической базы эффективного обучения музыканта-исполнителя, О.Ф. Шульпяков подчеркивает: «В основе бесконечного разнообразия музыки лежат определенные закономерности, позволяющие исполнителю охватить искусство в его главных принципах» [6, с.39]. Педагог, оказывая эстетико-воспитательное воздействие на исполнителя, может «настроить» его на серьезную осмысленную и вдохновенную работу. Педагог-воспитатель, формируя ценностные ориентации музыканта-исполнителя, во многом определяет глубину его проникновения в художественный образ, степень осознания идеи сочинения.

Как показывает научная практика, при выборе методов, средств педагогического воздействия необходимо принимать во внимание уровень развития творческого потенциала педагога и обучающегося. В педагогике высшей школы реализуется несколько законов:

•единства учебной и обучающей деятельности;

•единства обучения и развития личности;

•преемственности знаний и мыслительного и художественно-творческого развития.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аблязов Н. Р.
Ниметулаева Г. Ш. **НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО ОБ ОХРАНЕ ТРУДА» ПУТЕМ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ** **3**

Алиева З. Э. **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ-СКРИПАЧЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ** **7**

Алієва С. Р. **ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ДО ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ** **13**

Анафиева Р. Я. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ** **24**

Безценная Ж. П. **ПРИНЦИПЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ОСНОВА РЕФОРМ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В США** **29**

Бецко Е. С. **SOCIAL-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A PHOTO BLOG AS VLE ELEMENT IN THE CONTEXT OF INTERNALIZING A FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY** **34**

Гавриленко К. М. **ПОРІВНЯННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ** **44**

Гавриш А. И. **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛГОРИТМОВ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ** **50**

Гріччіна А. В. **ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНА ЯКІСТЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ** **58**

Suhodol'skiy. – Izd-vo: LGU, 1972. – 428 s.

5. Fransella F., Bannister D. Noviy metod issledovaniya lichnosti /F. Fransella, D. Bannister. – Moskva: Progress, 1987. – 236 s.

С этими законами связаны специфические правила и условия обучения и воспитания.

Впервые в теории исполнительства О.Ф. Шульпякова выделены три уровня обобщения: «осмысление закономерностей самого музыкального языка; обобщение и систематизация технико-смысловой организации игры (или «фактурно-технический» уровень); синтезирование игровых приемов по линии двигательных ощущений (физическая сфера)» [6, с.42].

Теоретическое обоснование уровней обобщения открывает перед практической педагогикой целый ряд перспектив. Это - позитивные изменения в формировании художественного мышления, одной из важнейших задач педагогики музыкального образования. Обучение, построенное на изучении закономерностей, будет давать системные знания и будет само системно организовано, что обеспечит его эффективность. Активизация музыкального мышления позволит быстрее развиваться музыканту, включаться в творческо-аналитическую и созидательную деятельность, обеспечит адекватную постановку художественных целей при разучивании произведения.

Разработка методических подходов, основанных на обобщении технико-фактурных приемов, вооружает музыканта гибкой двигательной техникой, позволяющей быстро осваивать произведение, следовать замыслу композитора и вместе с тем находить необычные художественные краски, отвечающие личностному прочтению исполнителя.

Трудно переоценить роль педагога-музыканта в формировании эмоционально-чувственной природы студента-исполнителя, в создании творческой атмосферы на занятиях. Не случайно В.Н. Панкратов подчеркивает, что «регуляция эмоционального напряжения в игре может осуществляться с помощью дозирования мотивации и трудности заданий (цели-мотива, цели-правила), причем, принимая во внимание особенности конкретной личности и ее нервной системы сохранять оптимально-необходимую «дозу» психического напряжения». Таким образом, можно заключить, что исполнительский класс (например, класс специального инструмента скрипки) олицетворяет процесс моделирования педагогом внутренне-значимой и оптимально-напряженной ситуации в условиях воображаемых и предполагаемых обстоятельств музыкально-творческого процесса [5, с.144].

М.М. Берлянчик подчеркивает, что «аффективная сторона личности - сфера эмоций и чувств активно участвует в ее формировании наряду с аналитической (рефлексивной), относящейся к интеллекту. Для музыкально-исполнительской деятельности очень важны компоненты, от связанные со склонностью к эмпатии (сопереживанию)» [1, с.56]. Далее им в достаточной степени обосновано вскрывается понятие скрипичной одаренности. Ее структура объединяет два уровня: первый представляет специальные способности; второй - общие личностные качества.

На уровне специальных способностей структура скрипичной одаренности включает в себя:

•способность образно-ассоциативных представлений как основу развития художественного мышления скрипача;

•музыкальность как сложную эмоционально-интеллектуальную способность постижения и переживания содержания музыки, результат ее адекватного восприятия, представления, запоминания и обобщения знаний о ней;

•способность интеграции ладовысотных и темброво- динамических слуховых ориентировок на базе метроритмической периодичности (мелодико-гармонический слух в широком толковании);

•способность адекватной музыкально-ритмической слухо-моторной реакции как основу логического восприятия и звукового воплощения музыкальной фразы;

•выраженные психомоторные свойства, высокий органический уровень двигательной координации, особенно в области мелких движений рук;

•способность звукотворческого воплощения ассоциативных образов в процессе звукоизвлечения и звуковедения на скрипке;

•способность артистического (творческого) воплощения образно-художественных представлений в конкретном звучании [1, с.62].

Перечисленные свойства в функциональной системе скрипичной одаренности тесно взаимодействуют с необходимыми для успешной исполнительской деятельности общими качествами. В их числе:

•высокий уровень мнемонической способности (память музыкально-слуховая, мышечно-двигательная, эмоциональная и пр.);

•эмоциональность, темперамент;

•способность интеллектуального развития, реализуемая невербальными средствами;

•активированность, высокий уровень реактивности;

•высокая работоспособность, физическая и психическая выносливость;

•внимательность слуховая и мышечная;

•волевые качества: настойчивость в достижении цели, стремление к законченности и совершенству;

•стрессоустойчивость поведения в экстремальных ситуациях (концертное выступление, коллективное музицирование, участие в конкурсе, фестивале, мастер-классе и др.) [1, с.68].

Именно педагог во многом определяющее начало в процессе развития исполнительского мастерства музыкантов-исполнителей. «Вуз должен стать высшим воспитательным заведением. Класс - это студенческий творческий микроколлектив, группа, внутри которой воспитательный, учебный и исследовательский аспекты должны сомкнуться естественно и прочно. Во главе - педагог. Судьба сегодняшнего и будущего искусства зависит в большей степени от педагога» [3, с. 15.].

Формировать и в целом развивать исполнительское мастерство студентов-скрипачей невозможно вне поля деятельности педагога-музыканта. Хотя фактор самостоятельной работы студентов-скрипачей никто не отрицает. Не случайно Б.Я. Землянский указывает, что «основная задача педагога - давать знания и умения, необходимые для самостоятельной работы» [3, с. 16].

В настоящее время педагогика музыкального образования предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке преподавателей. Педагог-воспитатель, педагог-исполнитель, педагог-просветитель, педагог-исследователь, педагог-художник - важные составляющие профессионально-творческого портрета педагога-музыканта.

Исследователи приходят к выводу, что в профессионально-творческий портрет педагога входят его личностные качества, которые широко детерминируются с профессиональными знаниями, умениями и навыками, во многом определяют авторитет, положение в коллективе.

весьма высокие. Коэффициенты составили r_s>0,67. Это означает, что и мужчины и женщины предложенные стереотипы охарактеризовали одинаково с помощью конструкта «надежная».

4. Результаты между респондентами с феминной гендерной ролью:

- коэффициент результатов корреляции значений по конструкту «спокойная» составили r_s<0,19; коэффициент ранговой корреляции по конструкту «свободная» составил r_s=0,16; коэффициент ранговой корреляции по конструкту «вежливая» составил r_s=0,30 (разные представления о выраженности данного конструкта в стереотипах женского поведения); в ранговой корреляция Спирмена тех значений, что были получены в результате характеристики конструкта «добросовестная» в стереотипах женского поведения коэффициент составил r_s=0,89 (схожесть характеристик конструкта как мужчины, так и у женщины).

Выводы. На основе проведенного исследования в результатах корреляций в зависимости от типа гендерной роли у мужчин и женщин с высокой андрогинией были выявлены различия в представлениях стереотипов женского поведения по следующим конструктам: «свободная», «умная», «верная», «решительная», «тактичная», «полезная», «честолюбивая». Не выявлено различий у этой группы испытуемых по конструктам: «спокойная», «добросовестная», «надежная». У мужчин и женщин с низкой андрогинией различия в представлениях стереотипов женского поведения по таким конструктам: «независимая», «трудолюбивая», «вежливая», «умная», «решительная». Не выявлено различий по таким конструктам: «радостная», «добросовестная», «тактичная». У мужчин и женщин с маскулинной гендерной ролью существуют различия в представлениях стереотипов по конструктам: «независимая», «умная», «решительная», «напористая». У этой группы схожие представления лишь по конструкту «надежная». У мужчин и женщин с феминнной гендерной ролью – различия в представлениях стереотипов женского поведения по конструктам: «спокойная», «свободная», «вежливая». Не выявлено различий по конструктам «добросовестная», «развитая».

Литература:

1. Методы социальной психологии / под ред. Кузьмина Е. С., Семенова В. Е. // Изд-во: ЛГУ, 1977. – 247 с.

2. Пайнс М., Маслач К. Практикум по социальной психологии / М. Пайнс, К. Маслач. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 528 с.

3. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии /Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 350 с.

4. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов /Г.В. Суходольский. – Изд-во: ЛГУ, 1972. – 428 с.

5. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности /Ф. Франселла, Д. Баннистер. – Москва: Прогресс, 1987. – 236 с.

References:

1. Metody social'noy psihologii / pod red. Kuz'mina E. S., Semenova V. E. // Izd-vo: LGU, 1977. – 247 s.

2. Pains M., Maslach K. Praktikum po social'noy psihologii / M. Pains, K. Maslach. – Sankt-Peterburg: Piter, 2000. – 528 s.

3. Sidorenko E. V. Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii /E.V. Sidorenko. – Sankt-Peterburg: Rech', 2000. – 350 s.

4. Suhodol'skiy G.V. Osnovy matematicheskoy statistiki dlya psihologov /G.V.

у мужчин и женщин не совпадают представления по данному конструкту в стереотипах женского поведения); в результатах по конструкту «верная» коэффициент ранговой корреляции составил r_s=0,41(респонденты по разному представляют выраженность данного конструкта в стереотипах женского поведения); по конструкту «тактичная» результат ранговой корреляции между М1 и Ж17 составил r_s=0,54; ранговая корреляция значений по конструкту «полезная» между испытуемыми с высокой андрогинией между М4 и Ж3 r_s=0,69 (схожие характеристики предложенных стереотипов по данному признаку), между М19 и Ж3 значение r_s=0,47, значит у этих испытуемых различные характеристики стереотипов по признаку «полезная»;

2. Результаты между мужчинами и женщинами с низкой андрогинией:

- на основе результатов корреляции значений по конструкту «радостная» можно отметить, что все коэффициенты ранговой корреляции превышают показатель r_s>0,75 (из этого можно сделать вывод о том, что респонденты одинаково представляют выраженность этого конструкта в предложенных стереотипах); коэффицианты результатов ранговой корреляции значений по конструкту «независимая» r_s= -0,66. Такой показатель свидетельствует о кардинальных различиях в представлении данного конструкта у мужчин и женщин в стереотипах женского поведения; в ранговой корреляция значений по конструкту «трудолюбивая» только два коэффициента из восьми имеют высокие значения r_s>0,70: между М13 и Ж6, М16 и Ж9. Остальные значения – низкие (r_s<0,49); ранговая корреляция значений по конструкту «вежливая» следующая: между М12 и Ж20 значение r_s=0,80, значит у этих испытуемых схожие характеристики предложенных стереотипов по данному признаку, между М12 и Ж12 значение r_s=0,57, значит у этих испытуемых различные характеристики стереотипов по признаку «вежливая»; результаты корреляции Спирмена значений по конструкту «умная» между мужчинами и женщинами с низкой андрогинией, показывают, что между ними нет сходства, так как из пятнадцати коэффициентов десять имеют низкие значения (r_s<0,56); коэффициент ранговой корреляция значений по конструкту «решительная» между М12 и Ж8 составил r_s=0,82 (одинаковое представление выраженности этого конструкта в предложенных стереотипах), между М12 и Ж12 коэффициент составил r_s=0,42, низкое значение коэффициента свидетельствует о том, что выраженность данного конструкта в предложенных стереотипах между данным мужчиной и женщиной различная; результаты ранговой корреляция значений по конструкту «добросовестная» свидетельствуют о выраженности данного конструкта в стереотипах как мужчин так и женщин, как и по конструкту «тактичная»);

3. Результаты между респондентами с маскулинной гендерной ролью:

- коэффициент результатов корреляции значений по конструкту «независимая» составил r_s=0,58 (разное представление выраженности данного конструкта в стереотипах женского поведения); корреляция значений по конструкту «умная» между М3 и Ж1 коэффициент r_s=0,53; между М3 и Ж11 коэффициент r_s=0,70 (схожие характеристики стереотипов женского поведения); результаты корреляции значений по таким конструктам как «решительная» и «напористая» свидетельствуют о том, что у респондентов разные представления о выраженности данного конструкта в стереотипах женского поведения,а результатыкорреляции значений по конструкту «надежная» между испытуемыми с маскулинной гендерной ролью фактически

Как отмечает О.А. Блох, «повышение исполнительской культуры обучающихся - очень важный компонент их профессиональной подготовки. Исполнительское совершенствование - процесс не однолинейный, носит детерминированный, опосредованный характер» [2, с. 10]. Безусловно, «эмоциональное, яркое исполнение музыкальных произведений самим преподавателем дает более значимый педагогический эффект, чем самые лучшие грамзаписи. Свободное владение музыкальным инструментом, голосом ... залог успешной работы специалиста. Поэтому качество подготовки педагога-музыканта во многом зависит от профессиональной направленности занятий, ... совершенствования форм и методов обучения, повышения коэффициента полезной деятельности будущего учителя музыки» [2, с. 14].

В настоящее время важным деятельным аспектом современных образовательных учреждений является поисково-исследовательская работа. Все более актуальной становится проблема подготовки будущих специалистов, имеющих высокий профессионально-творческий статус. Его значимыми составляющими являются педагогическое творчество и научно-педагогическое мышление. Способность к творчеству, способность быть мыслителем - важные показатели компетентности и профессионализма скрипача.

Процесс развития исполнительского мастерства студентов-скрипачей протекает, во многом, благодаря общению, которое может иметь различные формы взаимодействия. Именно общение является той своеобразной средой, представляет средство, которое пронизывает всю систему педагогических отношений. Важность педагогического общения в скрипичном классе и через слово, и через музыку в исполнительском процессе очевидна. Выделяя ансамбль как эффективную форму педагогического взаимодействия, многие педагоги-скрипачи указывают, что еще одним видом исполнительской деятельности, которым должен владеть учитель, является игра в ансамбле с обучающимися. В его основе лежит совместная деятельность учителя и учащихся, построенная в основном по принципу «ведущий - ведомый». Содержание этой деятельности зависит от поставленных учителем исполнительских и педагогических задач (определение характера произведения, его темпа, динамики и т.д.).

Подчеркивая значимость концертной практики для обучающихся в системе профессионального музыкального образования, важность общения с широкой слушательской аудиторией, Ю.В. Капустин указывает: «Анализ основных особенностей профессиональной деятельности музыкантов-исполнителей в условиях концертной и внеконцертных форм общения с публикой, профессионального мнения музыкальной общественности свидетельствует о наличии целого ряда проблем, требующих скорейшего разрешения. Представляется наиболее важной задача теоретической и практической подготовки молодых музыкантов в качестве методистов, организаторов работы с публикой, пропаганды музыкальных ценностей филармонического концерта, музыкального просвещения и образования широких групп населения» [4, с. 126].

Актуализация вопросов, связанных с самореализацией, самосовершенствованием студентов-скрипачей, заставляет обратиться к аспекту самостоятельной работы обучающихся, рассмотреть его как педагогическое условие развития их исполнительского мастерства.

Активная, продуктивная самостоятельная деятельность студентов-

скрипачей в значительной степени оптимизирует учебно-воспитательный процесс как на концертно-исполнительском, художественно-педагогическом, так и музыкально-эстетическом уровне в целом.

Студентов-скрипачей необходимо готовить к самостоятельности и на художественно-воспитательном, и на инструктивно-тренировочном (технические упражнения, творческие задания), художественно-исполнительском уровнях. Важно создавать творческую среду, постоянно стимулирующую обучающихся к самостоятельному продолжению учебной работы, законченной в процессе индивидуального занятия. Ответственным моментом в постижении тайн самостоятельной творческой работы является научение музыкантов не только правильной постановке художественно-исполнительских задач, но и поиску их осмысленно-рационального решения.

Следует заметить, что важным педагогическим условием развития исполнительского мастерства студентов-скрипачей является процесс освоения репертуара.

Музыкальные произведения, входящие в учебный репертуар, безусловно, должны коррелироваться с решением целого ряда различных по своему содержанию и направленности задач. Это и расширение художественного кругозора обучающихся скрипачей, и формирование у молодых музыкантов профессионально необходимых умений и навыков, и развитие музыкальных способностей, творческого потенциала в целом.

Выводы. Важными педагогическими условиями эффективного развития исполнительского мастерства студентов-скрипачей являются профессионально-творческий статус педагога, который включает в себя высокого уровня личностные качества и, профессиональные знания, умения и навыки педагога, педагогическое общение, самостоятельная работа как область технического и художественно-творческого совершенствования студентов-скрипачей; музыкальный репертуар как основа учебно-творческого процесса на организационном и содержательном уровне.

Литература:

1. Берлянчик М.М. Основы учения юного скрипача / М.М. Берлянчик. - М.: РАМ им. Гнесиных, МАГПИ, 1993. - 200 с.

2. Блох О.А. Развитие духовно-творческого потенциала обучающихся музыкантов / О.А. Блох. - М.: МГУКИ, 2006. – 56 с.

3. Землянский Б.Я. О музыкальной педагогике / Б.Я. Землянский. - М.: Музыка, 1987. – 144 с.

4. Капустин Ю.В. Музыкант-исполнитель и публика / Ю.В. Капустин. - Л: Музыка, 1985. – 165 с.

5. Панкратов В.Н. Некоторые особенности эмоционального напряжения в игровой деятельности // Искусство и эмоции. - Пермь: ПГИК, 1991. – С.144 - 147

6. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. - М.: Музыка, 1986. – 128 с.

References:

1. Berlyanchyk M.M. Osnovы uchenyya yunoho skrypacha / M.M. Berlyanchyk. - M.: RAM ym. Hnesynыkh, MAHPY, 1993. - 200 s.

2. Blokh O.A. Razvytye dukhovno-tvorcheskoho potentsyala obuchayushchykhsya muzыkantov / O.A. Blokh. - M.: MHUKY, 2006. – 56 s.

3. Zemlyanskyy B.Ya. O muzыkal'noy pedahohyke / B.Ya. Zemlyanskyy. - M.: Muzыka, 1987. – 144 s.

индивидуальных значений маскулинности и феминности, были получены следующие типы гендерных ролей испытуемых: высокая андрогиния – 6 женщин и 9 мужчин; низкая андрогиния – 7 женщин и 5 мужчин; маскулинная модель – 2 женщины и 4 мужчины; феминная модель – 5 женщин и 2 мужчины.

На втором этапе провели обработку результатов, полученных с помощью модифицированного метода репертуарной решетки[3]. В зависимости от типа гендерной роли испытуемые выбрали признаки-конструкты для ранжирования элементов (в данном случае элементами выступили некоторые типичные стереотипы поведения женщин в армии). В результате качественного сопоставления выбора признаков-конструктов, можно сказать, что наиболее значимыми для испытуемых с высокой андрогинией стали следующие конструкты: «умная», «решительная», «добросовестная», «надежная». Для мужчин и женщин с низкой андрогинией значимыми стали такие конструкты: «независимая», «трудолюбивая», «умная», «добросовестная», «тактичная». Испытуемые с маскулинной гендерной ролью предпочли конструкты: «умная», «надежная». Для испытуемых с феминной гендерной ролью значимым стал конструкт «спокойная».

Для того чтобы провести анализ связей между представлениями стереотипов женского поведения мужчин и женщин, мы использовали корреляционный анализ[4]. Был выбран метод ранговой корреляции Спирмена, так как исходные результаты были получены по порядковой шкале. Мы провели ранговую корреляцию Спирмена значений по всем признакам-конструктам, которые стали общими для мужчин и женщин с одинаковыми гендерными ролями. Результаты корреляций в зависимости от типа гендерной роли испытуемых были получены следующие:

1. Результаты между мужчинами и женщинами с высокой андрогинией:

- на основе результатов корреляции значений по конструкту «спокойная» все коэффициенты ранговой корреляции превышают показатель r_s>0,70 (одинаковое представление выраженности данного конструкта в предложенных стереотипах); в значениях по конструкту «свободная» коэффициент ранговой корреляции составил r_s=0,54 (респонденты по разному представляют выраженность данного конструкта в стереотипах женского поведения); в значениях по конструкту «умная» из 15 коэффициентов ранговой корреляции только 4 имеют значения r_s>0,61, оставшиеся 11 коэффициентов имеют значения r_s <0,60 (выраженность данного конструкта у большинства респондентов мужского пола не совпадает с выраженностью женского пола); в значениях по конструкту «добросовестная» 15 коэффициентов имеют значение r_s>0,67, 6 коэффициентов имеют значение r_s <0,51; в значениях по конструкту «решительная» коэффициенты ранговой корреляции между М7 и Ж10, М17 и Ж10 низкие (r_s<0,46), значит эти испытуемые по-разному характеризуют предложенные стереотипы с помощью данного конструкта. Между М7 и Ж15, М17 и Ж15 - высокие коэффициенты (r_s>0,67) , что говорит о схожести характеристик стереотипов женского поведения по конструкту «решительная»; результаты корреляционного анализа значений по конструкту «надежная» весьма высокие (r_s>0,61) практически между всеми респондентами, из чего возможно сделать вывод, что в данном конструкте различий в представлении стереотипов нет; ранговая корреляция значений по конструкту «тактичная» между военнослужащими составил r_s=0,54 (такой результат говорит о том, что

Методология Келли была предложена для обоснования математического описания личностного психологического пространства человека. Основное предположение Келли было следующим: математические зависимости между суждениями человека отражают психологические процессы, лежащие в основе этих суждений.

Существует множество разновидностей конкретных форм репертуарного теста ролевых конструктов, а для проведения эксперимента мы использовали ранговую решетку. Впервые этот метод предложила Филлида Салмон, а описал Баннистер [5]. Он позволяет снять проблему несимметричности конструкта, а также особенностью этого метода является разнообразие возможных процедур статистической обработки. Основная задача респондентов – проранжировать элементы, начиная с тех, которые больше всего соответствуют выбранному признаку, и кончая теми, которые наименее соответствуют этому признаку.

В нашей ранговой решетке элементами являлись некоторые типичные стереотипы поведения женщины в армии. Для того чтобы выяснить репрезентативность элементов, на подготовительном этапе были проведены конфиденциальные интервью. В качестве конструктов использовался список 42 однополярных признаков-прилагательных, из которых испытуемые сами выбирали несколько признаков, чтобы охарактеризовать предложенные стереотипы поведения.

Исследуемый воинский коллектив состоял в общей сложности из 900 военнослужащих, из которых около 100 – военнослужащие - женщины. Выборка состояла из военнослужащих в количестве 40 человек: 20 мужчин и 20 женщин, которые были выбраны случайным отбором из генеральной совокупности. Возраст респондентов от 19 до 38 лет. Все опрошенные военнослужащие проживают как в сельской местности, так и городе.

Эмпирическое исследование проводилось в два этапа. На первом этапе мы провели опрос испытуемых для определения типа гендерной роли испытуемых по методике «Анкета половых ролей Сандры Бем» поочередно, сначала на выборке из 20 военнослужащих-женщин, затем на выборке военнослужащих-мужчин в таком же количестве. После того, как был проведен опрос и определен тип гендерной роли испытуемых, мы приступили ко второму этапу исследования. На этом этапе мы использовали модификацию метода репертуарной решетки.

Обработка результатов эмпирического исследования содержала два этапа.

После проведения первого этапа исследования, которое было направлено на определение типа гендерной роли испытуемых с помощью опросника «Анкета половых ролей Сандры Бем» приступили к обработке и интерпретации результатов опроса.

Таким образом, мы перешли от числовых показателей каждого испытуемого к категориям «высокий» и «низкий», соотношение которых определяет тип гендерной роли испытуемого. Испытуемые с высоким показателем маскулинности и низким показателем фемининности относятся к маскулинной модели гендерной роли. Сочетание низкой маскулинности и высокой фемининности характерно для фемининной модели. Высокие показатели маскулинности и фемининности характерны для высокого уровня андрогинии; а низкие показатели маскулинности и фемининности характерны для низкого уровня андрогинии. В результате сопоставления медиан для показателей маскулинности и фемининности всех испытуемых и

4. Kapustyn Yu.V. Muzыkant-yspolnytel' y publyka / Yu.V. Kapustyn. - L: Muzыka, 1985. – 165 s.

5. Pankratov V.N. Nekotorыe osobennosty эmotsyonal'noho napryazhenyya v yhrovoy deyatel'nosty // Yskusstvo y эmotsyy. - Perm': PHYK, 1991. – S.144 - 147

6. Shul'pyakov O.F. Muzыkal'no-yspolnytel'skaya tekhnyka y khudozhestvennыy obraz. - M.: Muzыka, 1986. – 128 s.

Педагогіка

УДК 372.78

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогічних технологій у початковій освіті
Алієва Сусанна Рустемівна
РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет» (м. Сімферополь)

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ДО ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. Висвітлено проблематику впровадження у навчально-виховне середовище школи педагогічної технології підготовки батьків до формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку.

Технологію підготовки батьків до формування крос-культурних цінностей у молодших школярів ми розглядаємо як сукупність методів, засобів, форм та технік навчання мирного співіснування на прикладі двох історично та географічно пов’язаних культур української та кримськотатарської. Таким чином, навчившись на двох зрозумілих культурах, батьки зможуть перенести модель мирного співіснування на взаємозв’язки з будь-якою іншою культурою. Реалізація означеної технології передбачає дотримання *трьох етапів*: когнітивний етап, етап трансформації та етап проектування крос-культурних цінностей.

Узагальнення даних дослідження дає можливість зазначити, що у формуванні крос-культурних цінностей бере участь широке коло суб’єктів взаємодії, а саме культура, освіта, виховання, світогляд, регіональні можливості та ін., що потребує узгодження та збалансованості з умовами їх здійснення і внутрішнім станом дитини, її потребами, мотивами тощо. За даних умов можна говорити про рівень сформованості крос-культурних цінностей, який істотно підвищився після здійсненої нами роботи.

Ключові слова: педагогічна технологія, крос-культурні цінності, батьки молодших школярів, діти молодшого шкільного віку.

Аннотация. Освещена проблема внедрения в учебно-воспитательную процесс школы педагогической технологии подготовки родителей к формированию кросс-культурных ценностей у детей младшего школьного возраста.

Технологию подготовки родителей к формированию кросс-культурных ценностей у младших школьников мы рассматриваем как совокупность методов, средств, форм и техник обучения мирному сосуществованию на примере двух исторически и географически взаимосвязанных культур украинской и крымскотатарской. Таким образом, научившись на двух,

понятных культурах, родители смогу перенести модель мирного сосуществования на взаимосвязи с любой иной культурой. Реализация заявленной технологии предусматривает наличие трех этапов: когнитивного, трансформационного и этапа проектирования кросс-культурных ценностей.

Обобщение данных исследования дает возможность отметить, что в формировании кросс-культурных ценностей принимает участие широкий круг субъектов взаимодействия, а именно: культура, образование, воспитание, мировоззрение, региональные возможности и др., что требует согласованности и сбалансированности с условиями их осуществления и внутренним состоянием ребенка, его потребностями, мотивами и пр. При таких условиях можно говорить об уровне сформированности кросс-культурных ценностей, который существенно повысился после проведённой нами работы.

Ключевые слова: педагогическая технология, кросс-культурные ценности, родители младших школьников, дети младшего школьного возраста.

Annotation. Highlighted the issue of the introduction in the educational process of the school educational technology training for parents in the formation of cross-cultural values in children of primary school age.

Technology training for parents in the formation of cross-cultural values in primary school children, we consider as a set of methods, tools, forms and techniques of training the peaceful coexistence of the example of two historically and geographically interconnected Ukrainian and Crimean Tatar cultures. Thus, learning from the two cultures understood, parents can transfer model of peaceful coexistence in conjunction with any other culture. Implementation claimed technology provides for three stages: cognitive, transformation and design phase of cross-cultural values.

Generalization of the research data enables noted that the formation of cross-cultural values is involved a wide range of subjects interaction, namely: culture, education, philosophy, and other recreational opportunities, which requires consistency and balance with the terms of their implementation and the internal state child's needs, motives, etc. under such conditions, we can talk about the level of formation of cross-cultural values, which increased substantially after the scope of our work.

Keywords: educational technology, cross-cultural values, parents of younger pupils, children of primary school age.

Актуальність дослідження. У формуванні крос-культурних цінностей у молодших школярів важливу роль відіграє сім’я, як соціальний інститут, де закладаються першооснови культурної самоідентифікації. Саме цей факт визначає необхідність підбору адекватної технології підготовки батьків до формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми довів, що теоретико-методологічною основою виступають крос-культурні концепції (А. Данилова, Н. Лебедєва, Д. Мацумото, М. Мід, Н. Пзешкіан, Л. Почебут, А. Сауд, Г. Тріандіс, Е. Холл, Г. Хофстенде, Д. Хупс та інші); культурологічний підхід (В. Болгаріна, Н. Гонторовська, Т. Іванова); особистісно-орієнтований підхід (Ш.Амоношвілі, І. Бех, В.Біблер); людиноцентричий підхід (Ф. Старко, В. Шепель); інтерактивні методики в освіті (В.Беспалько, Т. Герега, Л.Годкевич, Л.Колток, О.Пометун, Р.Сакварелідзе); теоретико-методичні положення про організацію і виховання

внешнего поведения, как вербального, так и невербального. Понятие установка указывает на постоянство реакции относительно некоторых категорий стимулов. Иногда мнение отличается от установки, но предлагаемые различия оказываются логически несостоятельными и противоречивыми.

Шкалы установок дают обычно суммарный показатель, указывающий направленность и интенсивность установок индивида по отношению к месту работы, группе людей и так далее. При построении шкал установок различные вопросы предназначаются для измерения единичной установки или одномерной переменной, и для достижения этой цели обычно используются объективные процедуры [1]. С помощью измерения установок исследуют проблемы различий в групповых установках, роль установок в межгрупповых отношениях, факторы окружения, взаимосвязь установок (в том числе и факторный анализ), длительные и временные изменения отношений. Проблемным полем измерения установок является вопрос о наблюдении за внешним поведением и соотнесением его с точным индексом внутренних установок. Г. Келман провел тщательный анализ связи между установками и действием и подкрепил его систематизированным обзором результатом исследования. Он пришел к выводу, что установки, если их рассматривать как составную часть действия, являются полезным личностным конструктом. Установка и действие непрерывно взаимодействуют друг с другом, одно порождает другое в бесконечной цепи ситуаций. В свою очередь Э. Джонс и Г. Сигалл для измерения установок разработали метод мнимого источника информации. Это процедура выяснения установок испытуемых с помощью обмана. Сначала участников эксперимента убеждают, что новый прибор выявит их личностные установки, измерив психологическую реакцию. Затем испытуемых просят предсказать результаты измерений и таким образом выявляют их установки [2].

Центральная проблема в исследовании стереотипов – это объяснение его устойчивости и поляризованности. Р. Картер утверждал, что фиксированность и поляризованность зависят от когнитивного стиля индивида. Поскольку гендерные стереотипы возникают на основе гендерных ролей, мы решили в своем исследовании выяснить, как представляют себе мужчины и женщины свой тип гендерной роли с помощью методики «Анкета половых ролей Сандры Бем (BSRI)» [2]. Сандра Бем разработала концепцию андрогинии, согласно которой человек, независимо от своего биологического пола, может обладать как чертами маскулинности, так и фемининности, соединяя в себе как традиционно женские, так и традиционно мужские качества. Андрогиния – значимая психологическая характеристика человека, определяющая его способность варьировать поведение в зависимости от ситуации; она помогает формированию устойчивости к стрессам, способствует достижению успехов в различных сферах жизнедеятельности. Это позволяет выделить маскулинную, фемининную, андрогинную модели гендерных ролей. Лица с андрогинной моделью гендерной роли находятся на более высоком уровне социально-психологической адаптированности.

Для того, чтобы проверить нашу гипотезу о существовании различий в представлениях у мужчин и женщин на стереотипы поведения женщины в армии, было решено использовать модификацию метода репертуарной решетки. Репертуарная решетка есть производная репертуарного теста ролевых конструктов, разработанного Келли для «познания того, что стоит за словами».

Психология

УДК: 159.923

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
Твердоступ Кристина Геннадьевна
Крымского республиканского института последипломного
педагогического образования (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТЕРЕОТИПОВ ЖЕНСКОГО ПОВЕДЕНИЯ В ВОИНСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ

Аннотация. Статья посвящена проблеме исследования женских стереотипов в армии. В статье приводятся объемные результаты психологического исследования выявления различий в оценках отношения к поступкам и стилям поведения женщин в воинском коллективе.

Ключевые слова: гендерные роли, стереотипы, гендерные установки, маскулинность, феминность, андрогинность.

Annotation. The article is devoted to the study of female stereotypes in the army. The article describes the volumetric results of psychological studies reveal differences in the estimated relationship to the actions and behaviours of women in the military collective.

Keywords: gender roles, stereotypes, gender attitudes, masculinity, femininity, androgyny.

Введение. Культурные ожидания и стереотипы, относящиеся к маскулинному и фемининному поведению всегда вызывали интерес в научном мире. Социальная психология гендера исследует социальные нормы, обуславливающие то, как реагирует на половые различия личность, группа или целое культурное общество. Психология гендера является широким полем для изучения установок, предрассудков, дискриминации, социального восприятия и самоуважения.

Исследование женских стереотипов является мощным проективным методом, позволяющим описать и понять глубинную природу установок и стереотипов той или иной страны, культуры и тем самым способствовать разрешению многих проблем, особенно в продвижении принципа равноправия мужчин и женщин в политической, экономической и социальной сферах.

Формулироввка цели статьи и задач. Целью и задачей исследования является выявление различий в оценках отношения к поступкам и стилям поведения женщин в воинском коллективе.

Изложение основного материала статьи. Явление стереотипизации существует объективно. Оно обусловлено принципом экономии, свойственным человеческому мышлению, его способностью двигаться от единичных конкретных случаев к их обобщению и обратно к этому факту, понятого уже в рамках общего правила. Этот процесс вызван необходимостью упорядочить, классифицировать, категоризировать окружающую действительность.

Гендерная установка часто определяется как тенденция благоприятно или неблагоприятно реагировать на определенный класс стимулов, таких как половая принадлежность, обычаи и другие. Очевидно, что так определяемые установки не могут наблюдаться непосредственно, но могут быть выведены из

дітей у молодшому шкільному віці (Л.Артемова, Л.Божович, І. Гаспринський, Т.Ілляшенко, В. Киричок, Т.Корольова, Н.Кудикіна, С. Русова, В. Сухомлинський), технологія підготовки батьків до міжкультурної взаємодії у Криму (Є.Чорний, І.Брунова-Калисецька, Н.Якса тощо).

Метою статті є висвітлення проблеми технології підготовки батьків до формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Технологію підготовки батьків до формування крос-культурних цінностей у молодших школярів ми розглядаємо як сукупність методів, засобів, форм та технік навчання мирного співіснування на прикладі двох історично та географічно пов’язаних культур української та кримськотатарської. Таким чином, навчившись на двох зрозумілих культурах, батьки зможуть перенести модель мирного співіснування на взаємозв’язки з будь-якою іншою культурою. Для розв'язання дослідницьких завдань було розроблено програму формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного в школах Криму. Вона охоплювала трьох адресатів педагогічної дії (учителів, учнів та їхніх батьків) і реалізовувалася у *три етапи*: когнітивний етап, етап трансформації та етап проектування крос-культурних цінностей.

На когнітивному етапі формування крос-культурних цінностей з метою підвищення етнічної і крос-культурної поінформованості батьків учнів експериментальних класів було проведено лекторії з крос-культурної тематики. Етап трансформації допоміг краще розкрити та усвідомити спільні й специфічні ознаки української і кримськотатарської культур, зняти напруження міжкультурних непорозумінь через тренінгові вправи, моделювання ситуацій, використання кейс-методу, та методу асоціювання з культурою тощо. На етапі проектування крос-культурних цінностей відпрацьовувався комплекс умінь проектувати розвиток зазначених цінностей у дітей в майбутньому. Цей етап дозволив упорядкувати крос-культурні цінності в системі соціально значущих цінностей та відрізнити їх від інших цінностей, визначив багатомірність крос-культурного сприйняття, цілісне уявлення про українську та кримськотатарську культури, їх взаємозв’язок. Розглянемо нашу роботу більш докладно. Підготовка батьків до формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку у школах здійснювалася на загальношкільних зборах батьків молодших школярів у вигляді міні-лекцій, де батьки отримували необхідну інформацію про історичне, географічне та культурно-духовне підґрунтя українсько-кримськотатарських взаємовідносин та проводилося ознайомлення батьків з особливостями виховання дітей в умовах сім’ї. З цією метою для батьків були проведені лекції з наступної тематики:

1. Ґенеза проблеми формування крос-культурних цінностей у вітчизняній педагогіці.
2. Сутність і структура крос-культурних цінностей у молодших школярів.
3. Історичний досвід взаємовідносин української і кримськотатарської культур. Вплив слов'янської і тюркської культур на формування українсько-кримськотатарських крос-культурних цінностей.
4. Вміння приймати іншого - важлива умова формування крос-культурних цінностей.
5. Роль родини у формуванні крос-культурних цінностей.

6. Вплив стереотипів під час формування крос-культурних цінностей.
7. Взаємоповага і взаємодопомога в родині як фактор розвитку крос-культурних цінностей.
8. Взаємини із сусідами (добросусідство, земляцтво, сільська громада).
9. Християнські й ісламські традиції взаємин між культурами.
10. Комунікативні ресурси в контексті взаємин культур (смислові бар'єри, активне і пасивне слухання, міміка, жести).

Особливо вразила батьків тема „Історичний досвід взаємовідносин української і кримськотатарської культур”**.** Слід підкреслити, що орієнтація батьків на формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку через усвідомлення історичного досвіду надала можливість кожному учасникові батьківських зборів з’ясувати для себе свої погляди на проблему крос-культурних відносин. Батьки зазначили, що з давніх давен між двома народами формувалися відносини різних рівнів: від військово-політичних до культурно-духовних. Поряд із тим, батьки зазначили, що існують певні переваги крос-культурних контактів у позитивному сенсі, а саме: взаємодіючи культури отримують доступ до механізму реалізації освітніх, економічних, соціально-культурних ресурсів та мобілізують і вдосконалюють зазначені ресурси. Також батьки підкреслили, що у взаємодії з представниками різних культур відбувається вироблення принципів взаєморозуміння, підвищується активність крос-культурних контактів, що згодом дає позитивний результат в усвідомленні того, що міжкультурний конфлікт може обійтися набагато дорожче культурним групам, аніж постійна взаємодія і співпраця. Дані, отримані при обговоренні переваг крос-культурних контактів співпадають з дослідженням про міжсекторне партнерство Є.Крилової, Р.Курсеїтова, Р.Хаялі та інших вчених.

При проведенні батьківських лекторіїв особливу увагу привернула тема „Роль родини у формуванні крос-культурних цінностей”. Батьки усвідомлювали значущість їх педагогічного впливу на розвиток ціннісної сфери дитини та підкреслили, що намагаються бути толерантними та доброзичливими у взаєминах як з близькими, так і з іншими людьми. Однак вони також зазначили власну ситуативну поведінку, коли мимоволі вирваний вислів чи обурення, чи певна дія можуть негативно позначитися згодом на дитячій поведінці чи свідомості. Через це більшість батьків відзначило необхідність навчитися навичкам саморегуляції у крос-культурних стосунках.

Подальша робота з батьками передбачала зняття психологічних бар’єрів у взаємодії між культурами, формування крос-культурних цінностей через низку тренінгових вправ та спеціально розроблених педагогічних ситуацій, що часто зустрічаються в реальному житті. З метою знайомства учасників один із одним, була використана групова форма роботи, з метою формування крос-культурних умінь та навичок, з батьками експериментальних шкіл було проведено крос-культурний тренінг, що передбачав чотири педагогічні ситуації такого змісту:

1. Психологічна вправа „Добрі побажання” (батьки кидають одне одному м'яч з добрими побажаннями).
2. Вправа та сама, але треба уявити, що всі українці чи всі кримські татари.
3. Вправа та сама, але треба уявити, що той, хто кидає м'яч, українець, а той, хто одержує його, кримський татарин.
4. Вправа та сама, але треба уявити, що той, хто кидає м'яч, кримський

rebenok v sotsialnom prostranstve» /R.I. Kuzmina // Naukovi zapiski Ternopilskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Volodimira Gnatyuka. - Ser.: Pedagogika, - # 10. – S. 66-70.

9. Kuzmina R.I. Sovremennoe sostoyanie problemyi odarennosti /R.I. Kuzmina // Problemi suchasnoYi pedagogIchnoYi osvIti. Ser.: PedagogIka I psihologIya. – Yalta, RVV KGU, 2012.- Vip. 35. Ch.2. – S.53-64.

10. Kuzmina R.I. Psihologiya intellekta, tvorchestva, odarennosti v personaliyah /R.I. Kuzmina. – Simferopol: Uchpedgiz, 2012. – 285 s.

11. Kuzmina R.I. Psi¬hologo-diagnosticheskaya praktika v shkole / KuzminaR.I., Kapidinova S.B. – Simferopol: «Kryimupedgiz», 2008.– 234 s.

12. Kulemzina A.V. Odarennyiy rebenok kak tsennost sovremennoy pedagogiki: Monografiya /A.V. Kulemzina. Pod red. V.A. Dmitrienko. – M.: Tovarischestvo nauchnyih izdaniy KMK, 2004. – 265 s.

13. Leytes N.S. Vozrastnaya odarennost i individualnyie razlichiya: Izbrannyie trudyi /N.S. Leytes. – M.: MPSI, 2003. – 464 s.

14. Odarennyie deti v detskom sadu i shkole: Uchebnoe posobie dlya stud. vyissh. ped. ucheb. Zavedeniy / A.I. Savenkov. – M.: Akademiya, 2000.

15. Odarennyiy rebenok: osobennosti obucheniya / Pod red. Shumakovoy N. B. – M.: Prosveschenie, 2000. – 240 s.

16. Psihologiya i pedagogika: uchebnoe posobie / Nikolaenko V.M., Zalesov G.M., Andryushina T.V. i dr.; otv. red. V.M. Nikolaenko. – M.: INFRA-M; Novosibirsk: NGAEiU, 2000. – 175 s.

17. Psihologiya odarennosti detey i podrostkov / Pod red. N.S. Leytesa. – M.: Akademiya, 1996. – 416 s.

18. Psihologiya odarennosti: ot teorii k praktike /Pod red. D. V. Ushakova.– M.: PER SE, 2000.– 114 s.

19. Rabochaya kontseptsiya odarennosti / Pod red. D.B. Bogoyavlenskov, V.D. Shadrikova. – M., 1998; / Pod red. V.N. Druzhinina, V.D. Shadrikova. – M., 2003.

20. Ushakov D.V. Rabota s odarennyimi detmi skvoz prizmu gosudarstva: Doklad na konferentsii «Psihologo-pedagogicheskie problemyi odarennosti: teoriya i praktika». – M.: MGPPU, 10 oktyabrya 2009.

21. Shumakova N.B. Obuchenie i razvitie odarennyih detey /N. B. Shumakova. – M.: MPSI, 2004. – 336 s. (p)

22. Scheblanova E.I. Psihologicheskaya diagnostika odarennosti shkolnikov: problemyi, metodyi, rezultatyi issledovaniy i praktiki /E.I. Scheblanova. – M.: MPSI, 2004. – 368 s. (p)

23. Yurkevich V.S. Innovatsionnyie strategii rabotyi s odarennyimi detmi i podrostkami: publichnaya lektsiya/V.S. Yurkevich. – M.: MGPPU, 27 yanvarya 2010.

24. Yurkevich V.S. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie /V.S. Yurkevich //Odarennyie deti i intellektualno-tvorcheskiy potentsial obschestva. – 2009. - # 4.

25. Renzulli J., Reis S., Smith L. The Revolving-Door Model: A New Way of Identifying the Gifted. // Phi Delta Kappah, 1981. – N 62. – P. 648-649.

Nauchnaya biblioteka dissertatsiy i avtoreferatov disserCat http://www.dissercat.com/content/psikhologiya-razvitiya-tvorcheskogo-potentsiala-shkolnikov#ixzz2RSzAUUbW

Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. – 175 с.

17. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996.– 416 с.

18. Психология одаренности: от теории к практике /Под ред. Д. В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2000.– 114 с.

19. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М., 1998 / Под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова; – М., 2003.

20. Ушаков Д.В. Работа с одаренными детьми сквозь призму государства: Доклад на конференции «Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика». – М.: МГППУ, 10 октября 2009.

21. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей /Н. Б. Шумакова. – М.: МПСИ, 2004. – 336 с.

22. Щебланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики /Е. И. Щебланова. – М.: МПСИ, 2004. – 368 с.

23. Юркевич В. С. Инновационные стратегии работы с одаренными детьми и подростками: публичная лекция/В. С. Юркевич. – М.: МГППУ, 27 января 2010.

24. Юркевич В. С. Психологическая наука и образование /В. С. Юркевич //Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества.– 2009. - № 4.

25. Renzulli J., Reis S., Smith L. The Revolving-Door Model: A New Way of Identifying the Gifted. // Phi Delta Kappah, 1981. - N 62. – P. 648-649. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat http://www.dissercat.com/content/psikhologiya-razvitiya-tvorcheskogo-potentsiala-shkolnikov#ixzz2RSzAUUbW

References:

1. Babaeva Yu.D. Osnovnyie podhodyi k probleme formirovaniya obschey odarennosti /Yu. D. Babaeva //http://www.zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html.

2. Bagramyants M.L. (Ivleva M.L.). Osnovnyie etapyi stanovleniya psihologicheskoy kontseptsii odarennosti M.L. Bagarmyants // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo otkryitogo universiteta, seriya «Psihologicheskie nauki». – 2009. - #1.

3. Bogoyavlenskaya D.B. Odarennost i problemyi ee identifikatsii /D.B. Bogoyavlenskaya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2000. - #4. – S. 5-13.

4. Bortsov A.G. (Warrax). K voprosu ob uchete roli intellekta i psihicheskogo razvitiya v sotsionike /Tezisyi stati byili predstavlenyi v vide doklada na V konferentsii NSO «Sotsionika. Granitsyi primenimosti i metodyi issledovaniya» (11-12 aprelya 2009 g).

5. Gordeeva T.O. Motivatsionnyie predposyilki odarennosti: ot modeli Dzh. Renzulli k integrativnoy modeli motivatsii. http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15.html

6. Gryazeva-Dobshinskaya V.G. // Ekologicheskaya psihologiya tvorcheskoy lichnosti. Obuchenie v kontekste razvitiya lichnosti kak sub'ekta kulturyi / V.G. Gryazeva-Doboshinskaya. – M.: TsRSDOD MO RF, Chelyabinsk: Poligraf-master, 2000. – 304 s.

7. Druzhinin V.N. Psihologiya obschih sposobnostey /V.N. Druzhinin.(3 izd.) - SPb.: Piter, 2007. – 368 s.

8. Kuzmina R.I. Teoretiko-metodicheskie aspektyi distsiplinyi «Odarennyiy

татарин, а той, хто одержує, українець.

Для усвідомлення набутого досвіду, з батьками було проведено обговорення за такими питаннями: „Що Ви відчули у 1-му випадку?”, „Як Ви почувалися у 2-му випадку?”, „Як Ви почувалися у 3-му і 4-му випадках, коли потрібно було зорієнтуватися, хто ви: українець або кримський татарин?”, „Чи змінилося що-небудь у Ваших почуттях? Що саме?”. Після закінчення вправи, батьки відмітили її позитивний ефект у тому, що навчилися краще розуміти себе та інших.

Методика „Духовні якості народу” мала за мету формування почуття власної гідності через усвідомлення батьками багатства духовних цінностей кримськотатарського народу. Педагог називав ті духовні якості кримськотатарського народу, які були названі батьками на констатувальному етапі експерименту та в літературі з етнічної історії Криму**.** Батькам пропонувалося записати на аркуші та прокоментувати риси характеру кримськотатарського народу, нанизуючи їх як намисто на нитку, та розповісти, що вони відчувають, коли носять це намисто. Відповіді були такими: „Відчуваєш гордість, що наш народ має такі риси характеру, як працелюбність, мудрість, духовність, доброзичливість та ін.” (Е. Каміле); „Почуваєш себе впевнено та незалежно” (Н. Дінара); „Діти дивляться на нас та хочуть мати такі ж самі риси характеру, як у дорослих: взаємопідтримку, відповідальність, доброту, наполегливість, любов до рідної землі, мови й ін.” (М. Осман). На запитання, що почувають оточуючи до тих, хто „носить” такі риси характеру, батьки відповідали: повагу – 38,2%, інтерес – 24,6%; доброзичливість – 14,0%, інше – 23,2%.

Після чого педагог пропонує: зняти цю прикрасу та покласти до скрині і запитує: „Що залишилося у Вашій душі після носіння цього чарівного намиста?”. На що батьки відповіли, що відчули піднесення – 29,4%, повагу до свого народу через існування духовних якостей – 27,5%, незалежність – 21,8%, приємність через те, що говорять про духовні якості кримськотатарського народу та формують їх у дітей – 21,3%. Тренінг закінчувався побажанням обережно та уважно ставитися до духовних цінностей. Якщо хоч одна намистинка буде загублена, то кримськотатарському народові чогось дуже важливого бракуватиме у його душі. Педагог спрямував увагу батьків на те, що в інших культурах також є „Намисто духовних якостей народу”, тому треба бути дуже уважним і обережним не лише у колі представників своєї культури, але й у колі представників культури іншого етносу.

Використання методики „Духовні якості народу” у монокультурній школі продовжувалося з поетапним ознайомленням батьків з духовними цінностями характеру українського народу. Слід зазначити, що на початку роботи дана вправа викликала певні труднощі у батьків. Вони пояснювали це так: „Важко ставити себе на місце іншої людини” – 54,4%; Не спостерігаю зазначених духовних якостей за українцями” – 45,6%. Дані пояснення ми пов’язуємо із тим, що батьки мало знають українську культуру, в основному вони більше взаємодіють з росіянами. Звернемо увагу й на те, що і в полікультурній школі ситуація повторилася: духовні якості характеру українського народу батьки більш-менш сприйняли, але при цьому зазначили, що у класі навчаються діти й інших культур, зокрема російської, кримськотатарської, азербайджанської, польської тощо. Тому педагоги проводили необхідну корекційну роботу, яка полягала в ознайомленні з духовними цінностями українського народу, що

супроводжувалося переглядом кінофільмів „Тіні забутих предків", „Наталка-Полтавка", „Москаль-чарівник", що дозволило подолати прогалину у знаннях батьків та викликати стійкий інтерес до української культури.

Задля зняття психологічного напруження, бар'єрів у спілкуванні культур та формування доброзичливих взаємовідносин між культурами із батьками було проведено педагогічну гру „Міст взаєморозуміння". Батькам потрібно було об'єднатися у малі групи, де одна група представляла українську культуру, інша – кримськотатарську. На "міст взаєморозуміння" мали вийти по одному з представників зазначених культурних груп та стати один навпроти одного на відстані 10 кроків. Щоб зустрітися на цьому мосту, потрібно було називати по одному святу іншої культури, пояснювати його значення і лише після цього робити крок назустріч. Усього представники культурних груп мали назвати по п'ять свят іншої культури. Після того, як вони досягли середини мосту та зустрілися один із одним, представники мали потиснути один одному руку та пройти на свої місця. За бажанням батьків представники культурних груп мали можливість продовжити знайомство, обмінятися адресами, запросити у гості, на свято тощо. Під час проведення вправи команди по черзі підтримували своїх представників та давали відповіді стосовно свят та їх значень.

Слід зазначити, що дана вправа викликала в батьків інтерес, добрий настрій та бажання взаємодіяти. Однак у монокультурній школі багато батьків зазначали, що більше знають про українську культуру, ніж про свою. Тоді їм надавалася можливість звернутися за допомогою до своєї команди. Підтримку міг надати й педагог, назвати те чи інше свято та спрямувати батьків розкрити його значення. Досвід полікультурної школи також виявився широким щодо української культури, й малим у напрямку кримськотатарської. Тому підтримка педагога була тут доречною. Також слід зазначити, що у полікультурній школі використовувався тримірний простір, тобто на „міст взаєморозуміння" виходили представники трьох культур: української, російської та кримськотатарської, що йшли назустріч одне одному, називаючи свята своєї культури та їх значення. Потім представникам різних культур, враховуючи попередній досвід, треба було називати свята обраної ними іншої культури та пояснювати їх значення, щоб зробити крок назустріч. На одному з занять під час виконання вправи педагоги прагнули залучити всіх батьків і намагалися розширити досвід пізнання як своєї, так і іншої культури. Вправа завершувалася обговоренням проблеми: „Що вам сподобалося під час виконання цієї вправи?", „У чому Ви відчули труднощі?", „У чому цінність цієї вправи?", „Чому ви навчилися?", „Що Ви відчуваєте?". Обговорення сприяло більш глибокому усвідомленню матеріалу вправи, її мети, а також формуванню таких крос-культурних умінь, як уміння бути відкритим до своєї і до іншої культури, вміння встановлювати позитивні контакти з представниками різних культур, бути терпимим до інших тощо.

Під час опитування прозвучали такі відповіді: сподобалося пізнавати свою культуру – 43,4% у монокультурній школі та 56,7% у полікультурній, що свідчить про прагнення вивчати свою культуру та встановлювати власну культурну ідентичність; сподобалося пізнавати свою і водночас іншу культуру – 34,6% та 39,3% відповідно; сподобалося пізнавати іншу культуру – 3,4% та 4,0% відповідно; ще 18,6% респондентів у монокультурній школі висловили бажання задовольнити свій інтерес до іншої культури у театрі, виставках,

3. Установить взаимосвязь между общей одаренностью, склонностями и интеллектуальным развитием, поскольку, несмотря на давнюю историю изучения склонностей детей, не существует точных выводов по данному вопросу.

Литература:

1. Бабаева Ю.Д. Основные подходы к проблеме формирования общей одаренности /Ю.Д. Бабаева //http://www.zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html.

2. Баграмянц М.Л. (Ивлева М.Л.). Основные этапы становления психологической концепции одаренности М.Л. Баграмянц // Вестник Московского государственного открытого университета, серия «Психологические науки». – 2009. - №1.

3. Богоявленская Д.Б. Одаренность и проблемы ее идентификации /Д.Б. Богоявленская // Психологическая наука и образование.– 2000.- №4. – С. 5-13.

4. Борцов А.Г. (Warrax). К вопросу об учете роли интеллекта и психического развития в соционике / Тезисы статьи были представлены в виде доклада на V конференции НСО «Соционика. Границы применимости и методы исследования» (11-12 апреля 2009 г).

5. Гордеева Т.О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации. http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15.html

6. Грязева-Добшинская В.Г. // Экологическая психология творческой личности. Обучение в контексте развития личности как субъекта культуры / В. Г. Грязева-Добошинская. – М.: ЦРСДОД МО РФ, Челябинск: Полиграф-мастер, – 2000. – 304 с.

7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей /В.Н. Дружинин.(3 изд.) – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.

8. Кузьмина Р.И. Теоретико-методические аспекты дисциплины «Одаренный ребенок в социальном пространстве» /Р.И. Кузьмина. // Наукові записки Тернопільского державного педагогічного університету имені Володимира Гнатюка. – Сер.: Педагогіка, № 10. – С. 66-70.

9. Кузьмина Р.И. Современное состояние проблемы одаренности /Р.И. Кузьмина // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта, РВВ КГУ, 2012. – Вип. 35. - Ч.2. – С. 53-64.

10. Кузьмина Р.И. Психология интеллекта, творчества, одаренности в персоналиях /Р.И. Кузьмина. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2012. – 285 с.

11 Кузьмина Р. И. Психолого-диагностическая практика в школе / Кузьмина Р. И., Капидинова С.Б. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2008 – 234 с.

12. Кулемзина А. В. Одаренный ребенок как ценность современной педагогики: Монография /А.В. Кулемзина. Под ред. В. А. Дмитриенко. – М.: Товарищество научных изданий КМК, 2004. – 265с.

13. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды /Н.С. Лейтес. – М.: МПСИ, 2003.– 464 с.

14. Одаренные дети в детском саду и школе: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / А. И. Савенков. – М.: Академия, 2000.

15. Одаренный ребенок: особенности обучения / Под ред. Шумаковой Н.Б. – М.: Просвещение, 2000.– 240 с.

16. Психология и педагогика: учебное пособие / Николаенко В.М., Залесов Г. М., Андрюшина Т.В. и др.; отв. ред. В.М. Николаенко. – М.: ИНФРА-М;

относить к одаренным. По свидетельству Дж. Рензулли, разные авторы относят к ним от (1-3)% до 20% популяции, в среднем сходясь на цифре в 5% [25].

При всем возможном многообразии мотивов все они в основном представлены мотивами содержания (стремление узнавать новые факты и явления, получать новые знания) и мотивами процесса (общение со старшими и детьми, игровые приемы, технические средства). Имеют значение также и мотивы косвенного продукта *учения* – «Широкие социальные мотивы» – мотивы долга, ответственности, чести (перед обществом, классом, учителем, родителями и др.). Имеют значение при этом престижные мотивы – самоутверждения, самоопределения, самосовершенствования и «мотивы избегания неприятностей», когда учат на основе принуждения, страха быть «наказанным» и т. п.

Оказалось, что иерархия мотивов учения является устойчивым психическим образованием. По данным Дж. Рензулли, П. Торренса и др. у одаренного ребенка доминируют мотивы *содержания учения*. Имеет значение, как мотивы выстроятся в представленной иерархии: мотивы, связанные с процессом, уступают по своей ценности содержательным мотивам, но они легче преобразуются, чем мотивы избегания неприятностей.

Иерархическую структуру мотивационно-потребностной сферы ребенка во многом определяет позиция педагогов и родителей, которые сами увлечены содержанием и ориентированы на пробуждение детского интереса. Установлено, что педагоги и родители многих стран мира «опираются» на широкие социальные мотивы, так как они более всего стимулируют учебную деятельность. Однако эти мотивы плохо «управляемы», поскольку их проявление зависит от глобальных факторов – отношения к образованию и образованным людям в обществе и т. п.

С позиции развития одаренности особенно важно, что в последнее время многие исследователи приняли точку зрения, согласно которой ключевой характеристикой потенциала личности следует считать не выдающийся интеллект или высокую креативность, как предлагалось ранее, а мотивацию деятельности. Получается, что достигает высот чаще не тот, кто был более развит, а тот, кто был более настойчив, кто упорно шел к выбранной цели. В.С. Юркевич называет этот феномен реализацией жизненного плана [23].

Т.О. Гордеева создала новую интегративную модель одаренности, в основе которой лежит *третий закон одаренности* – внутренняя мотивация – мотивы познания, достижения, саморазвития [5].

Взросление ребенка (переход к младшему подростковому возрасту) характеризуется важными изменениями в личностной сфере. Наблюдается мотивационный кризис возраста, когда меняются интересы ребенка, угасает мотивация учения, а познавательная рефлексия становится личностной. Здесь «собирают урожай», полученный в младшем школьном возрасте, как говорят, «Цыплят по осени считают».

Выводы. Таким образом, можно выделить некоторые правила и направления для дальнейшей работы по одаренности учеников младших классов.

1. В младшем школьном возрасте, какую бы высокую одаренность ребенок не проявлял, нельзя говорить об одаренности. Это пока лишь потенциал – потенциальная одаренность.

2. Соединить проблему общей одаренности с теорией творчества.

концертах та інших культурних заходах.

Як зазначили батьки у моно- та полікультурних школах, труднощі викликані через незнання інших культур, а певна замкненість – через небажання йти на контакт з представниками інших культур. Загалом батьки самостійно розкрили мету гри „Міст взаєморозуміння", що свідчить про ефективність проведеної нами роботи, оскільки педагогічна гра „Міст взаєморозуміння" допомогла батькам усвідомити, що питання етнокультурної приналежності є актуальним на сьогодні, але воно перебуває поза межами сімейного виховання (на прикладі моно- і полікультурної шкіл) через економічні негаразди. Батьки висловили побажання, щоб сучасна школа давала можливість дітям вивчати всі культури, співіснують в Україні, а також при нагоді хотіли би поглиблювати власні знання з цієї проблеми.

Стосовно почуттів, що викликає зазначена вправа, педагог мав дослідити, чи не зашкодив у виявленні почуттів батькам, чи був коректним до їх культурної приналежності, а також чи усуває дана вправа психологічні бар'єри між культурами, чи встановлює рівні, спокійні та довірливі стосунки між ними. Відповіді батьків були наступними: „Цікаво, треба більше таких вправ, які сприяють порозумінню між культурами " – 65,7%; „Дані вправи мають важливе значення для нас і нашої родини" - 24,5%. Особливу увагу викликають відповіді – „Відчуваю збудження або збентеження", що надали 9,8% респондентів. Отримані дані спонукають до більш делікатного проведення вправ та цікавого пояснення історичного матеріалу про взаємообмін, взаємозбагачення, взаємоспілкування культур.

Іншим напрямком роботи з батьками було надання інформації та формування певних знань та умінь щодо подолання конфліктної ситуації у крос-культурних взаємовідносинах без використання фізичної сили. Мікротехніка „Крок назустріч", модефікована О.Пометун та Піроженко, мала за мету встановлення позитивного контакту з іншою людиною через розв'язання проблемної ситуації. Батьки працювали у парах, де одна людина виступала в ролі – „хмаринки",а інша – „сонця". Людині-„сонцю" потрібно було знайти такі слова, щоб людина-„хмаринка" розтиснула кулаки. Після чого педагог обговорював із батьками цю ситуацію, що дало змогу з'ясувати, яким чином можна розв'язати проблемну ситуацію: усмішкою, лагідним словом, поступливістю, щирістю, знаходженням спільних інтересів (наприклад, діти навчаються в одному класі чи школі; збіг професійних, кулінарних та інших уподобань). Однак була незначна кількість батьків, які не відчували змогу розкритися через недовіру до аудиторії чи власну „закритість", що потребували певної корекційної роботи. Зазначимо, що батьки звернули увагу на те, що у спілкуванні для них важливо встановити зоровий, тактильний, емоційний та вербальний контакти з оточуючими. Ті батьки, яким легко далася вправа, поділилися враженнями, що їм було приємно взаємодіяти з іншими, відштовхуючись від позитивного, що об'єднує всіх. Також деякі батьки поділилися враженнями, що для встановлення контакту та довірливих стосунків між різними людьми та культурами потрібні певні етичні якості особистості. У цьому контексті на перше місце батьки поставили порядність, тобто репутацію чесної та вірної своєму слову людини. Неабияке значення для крос-культурних відносин має відкритість та готовність вільно обмінюватися інформацією та ідеями; доброзичливість як готовність захищати, підтримувати та підбадьорювати інших; послідовність у діях, надійність, прогнозованість та

здоровий глузд у різних ситуаціях. Крім зазначених рис характеру, у встановленні контакту в крос-культурних відносинах для батьків мала вагу і компетентність іншої людини, тобто володіння нею спеціальними знаннями та навичками у тій чи іншій сфері.

Тренінг закінчувався запитанням „З якою метою ми проводили тренінг?". 51,6% опитаних зазначили важливість використання вправи „Крок назустріч" у розв'язанні міжкультурних протиріч; ще 34,2% відповіли „задля використання даного досвіду у вихованні дітей"; 8,7% опитаних надали перевагу відповіді „задля розв'язання побутових питань"; 5,5% респондентів зазначили, що вправа допомогла їм краще зрозуміти інших.

З метою розвитку навичок рефлексії у крос-культурному просторі з батьками молодших школярів проводилися обговорення ситуацій крос-культурних контактів „Мова взаєморозуміння", модифікованих Н.Лебєдєвою та Т.Стефаненко „Мова взаєморозуміння". Дані ситуації було максимально наближено до життєвих реалій. Їх обговорення призвело до формування у батьків толерантності, контактності та справедливості у крос-культурних контактах. З метою розширення позитивного досвіду у спілкуванні між культурними групами та вироблення принципів взаєморозуміння, взаємодії у крос-культурних контактах з батьками було проведено вправу „Декларація про міжкультурну співпрацю". Дана вправа дозволила шанобливо ставитись до відомих культурних діячів українського та кримськотатарського народів Т.Шевченка та І.Гаспринського, досягти активної міжкультурної співпраці учнів школи на принципах взаємоповаги, партнерства та відповідальності сторін. Батьки також зазначили, що усвідомлення означених принципів та підписання „Декларації" надає широкі можливості правового регулювання крос-культурних контактів та гідного, достойного виходу з ситуацій крос-культурного контакту. Отже, використані нами методики з формування крос-культурної компетентності у батьків мали загалом позитивний відгук через розкриття та усвідомлення ними спільних та індивідуальних рис української та кримськотатарської культур. Оволодіння навичками, які надали крос-культурні тренінги, допомогло зняти напруження у міжкультурних непорозуміннях, що доволі довгий час існує у Криму. Робота із батьками не втрачає своєї актуальності і надалі через їх зацікавленість до фактичного матеріалу у крос-культурних взаєминах та може продовжуватися із використанням списку рекомендованої літератури [4, с.27-35].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Використана нами технологія формування крос-культурної компетентності у батьків та вчителів мали загалом позитивний відгук через розкриття та усвідомлення ними спільних та індивідуальних ознак української та кримськотатарської культур. Оволодіння навичками на крос-культурних тренінгах, допомогло зняти напругу у міжкультурних непорозуміннях, що доволі довгий період існує у Криму. Робота з батьками та вчителями не втрачає своєї актуальності й на майбутнє через зацікавленість до фактичного матеріалу у крос-культурних взаєминах та може продовжуватися із використанням рекомендованої літератури.

Узагальнення даних дослідження дає можливість зазначити, що у формуванні крос-культурних цінностей бере участь широке коло суб'єктів взаємодії, а саме культура, освіта, виховання, світогляд, регіональні можливості та ін., що потребує узгодження та збалансованості з умовами їх

интеллектуальной одаренности Векслера (Табл. 2).

Таблица 2

Показатели интеллектуальной одаренности по Векслеру

№ п/п	IQ (показатель)	Уровень интеллектуального развития	%
1	130 ≥	Весьма высокий	2,2
2	120–129	Высокий	6,7
3	110–119	Хороший	16,1
4	90 –109	Средний уровень	50,0
5	80–89	Сниженная норма	16,1
6	70–79	Пограничный уровень	6,7
7	69 ≤	Умственный дефект	2,2

Из таблицы 2 видно, что умственное развитие людей имеет нормальное распределение. Если экстраполировать эти данные на детей, то получается, что уровень выше среднего, имеют не более 16 % детей. По-видимому, в средний уровень входят потенциально одаренные люди, которых можно развивать специальными образовательными и обучающими программами. Какое воздействие на интеллектуальное развитие оказывают разные методы обучения изучали Б.Г. Ананьев, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др. [7; 16].

В настоящее время под одаренностью принято понимать индивидуальный когнитивный, мотивационный и социальный потенциал, позволяющий достигать высоких результатов в одной или нескольких сферах деятельности. Исследователи включают в структуру одаренности мотивационные, эмоционально-волевые характеристики, интересы, самооценку, «Я-концепцию» и другие личностные особенности.

Педагогическая практика показывает, что старший дошкольный и младший школьный возраст – это возраст наращивания потенциала ребенка. В этом возрасте необходимо интенсивно формировать ядро одаренности (ядро Рензулли) – интеллектуальные способности, склонности (интерес) и развивать личностные свойства (креативность). Таким образом, в младшем школьном возрасте одаренность совпадает (за редким исключением) с физиологическим возрастом, поэтому говорят об одаренности, если она проявляется, условно. А в конце этого возраста имеет смысл говорить о проявлении академической одаренности.

Совершенно очевидно, что деятельность ребенка должна представлять для него значительную ценность (внутренняя мотивация*). Это третий закон одаренности.* Мотивация, так или иначе, представлена во всех современных теориях одаренности (трехкольцевая модель Дж. Рензулли, мультифакторная модель одаренности Ф. Монкса, Мюнхенская концепция одаренности К. Хеллера и др.) и креативности (трехкомпонентная модель Т. Амабиле, инвестиционная теория Р. Стернберга и Т. Любарта). Вместе с тем изменились и критерии оценки одаренности, которую стали рассматривать как высокий уровень достижений (или компетентности). Понятно, что от того, насколько будет сужен этот уровень, определив его как просто высокий или же выдающийся, будет зависеть и тот процент индивидов, которых можно будет

талант – гений» [10], что и отражено на рис. 1. При этом основную роль отводят формированию общих способностей [7].

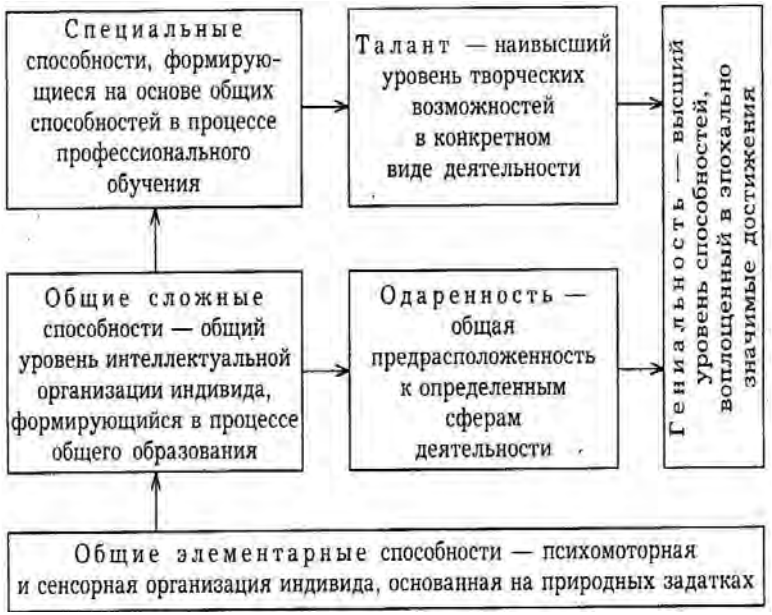

Рис. 1. Система способностей [16]

Из рис. 1 следует, что специальные способности (музыкальные, пластические, математические и др.) не определяют таланта ребенка, так как специальная одаренность может благотворно развиваться только на основе развитых интеллектуальных способностей, которые формируются при окончательном созревании структур мозга, т.е. к 12 годам [14]. Именно поэтому психологи характеризуют одаренность как понятие условное и временное [13] . В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте следует говорить об одаренности как о потенциале, поскольку неодаренный ребенок может оказаться одаренным, и наоборот, что подтверждено работами Н.С. Лейтеса [13] и лонгитюдами американских специалистов-классиков одаренности [цит. по 17]. А раннее наклеивание ярлыка «одаренный» способствует искаженному развитию личности ребенка [15; 23].

В «Рабочей концепции» предложено вместо термина «одаренные дети» применять более осторожный термин – «дети с признаками одаренности». В связи с этим в психолого-педагогической теории и практике в последнее время используют понятие «ребенок с признаками одаренности», понимая под этим детей с высоким уровнем интеллекта (IQ = 120) и развитой креативностью.

Более правильно считать всех детей нормально одаренными, так как детей исключительно актуально одаренных не более 2 %, и полагаться на данные

здійснення і внутрішнім станом дитини, її потребами, мотивами тощо. За даних умов можна говорити про рівень сформованості крос-культурних цінностей, який істотно підвищився після здійсненої нами роботи.

Література:

1. Алиева Н.Н. Кросс-культурная лингводидактика: [монография] / Наира Надирбековна Алиева. – Махачкала, 2006. – 224с. – Библиогр.: с. 210-224.

2. Алієва С.Р. Формування крос-культурних цінностей як педагогічна проблема та список рекомендованої літератури як один зі шляхів її наукового розв'язання // Тасиль. (Образование) - 2009. - №3(21). - С.27-35.

3. Асанова З.Т. Національно-психологічні особливості кримських татар та їх врахування у виховної роботі / З.Т.Асанова // Педагогика и психология: Вестник АПН Украины. – 2002. - № 4. – С.40-45.

4. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. - 278с.

5. Бех І. Виховання у дітей вміння жити в мирі та злагоді / Іван Бех // „Освіта України". – 1999. - № 33-34. - С.5–6.

6. Божович Л. Личность и ее формирование в детском возрасте/ Лидия Божович . – М.: Просвещение, 1968. – 464с.

7. Воровонг В. Взаимозависимость интеллекта учителя и ученика с их взаимоотношениями: кросс-культурное исследование на российских и тайских выборках: дис. … канд. псих. наук: 19.00.01/ Воровонг Виват. – М.,1997. – 206с.

8. Герега Т. Інтерактивні методи на уроках/ Тетяна Герега // Сучасні шкільні технології. - Ч.2./ упоряд. І.Рожнятовська, В.Зоц. – [2-ге вид., стереотипне]. – К.: Ред.загальнопед.газ., 2005. – С.20-30.

9. Гурнина Д.А. Управление кросс-культурными взаимодействиями: социосистемный анализ: дис. … канд. соц. наук: 22.00.08/ Гурнина Дарья Александрова. – М., 2005. – 197с.

10. Девлетов Р.Р. Взаимосвязанное обучение языкам в условиях формирования трилингвизма и проблема смешения языков / Р.Р. Девлетов // Культура народов Причерноморья. - 2006. - №14. – С.124-134.

11. Интерактивное обучение: рекомендации по проведению педагогического тренинга/ Нино Беселия, Ирина Джалагания, Тамар Мейпариани, Леула Микиашвили; под ред. М.Габашвили, Л.Сантеладзе. – Тбилиси: ООО «Сиеста», 2004. – 71с.

12. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів: [методичний посібник] / Тамара Дмитрівна Ілляшенко. – К.: «Початкова школа», 2003. – 128с.

13. Казки Карпат: українські народні казки/ [упоряд., вступ. ст., прим. та слов. І.В.Хланти; оформлення і мал. Б.Р.Пікулицького].- Ужгород: Карпати, 1989. – 418с.: іл.

14. Колосовская Т.А. Формирование кросс-культурной компетенции будущих учителей: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08/ Колосовская Татьяна Александрова. – Челябинск, 2006. – 186с.

15. Колток Л., Годкевич Л. Використання інтерактивних методів в управлінській діяльності / Леся Колток, Людмила Годкевич // Сучасні шкільні технології. Ч.2./ упоряд. І.Рожнятовська, В.Зоц. – [2-ге вид., стереотипне]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – С.10-19.

16. Крым. Соцветие национальных культур. Традиции, обычаи,

праздники, обряды/ [сост. Н.В. Малышева, Н.Н. Волощук]. – Симферополь: Бизнес - Информ, 2003. – 392с.: ил

17. Крымские татары: хрестоматия по этнической истории и традиционной культуре / [авт.-сост. А.М. Араджиони, А.Г. Герцен]. – Симферополь: Доля, 2005. – 576с.

18. Местное самоуправление. Межсекторное партнерство: Государственные структуры, гражданское общество, бизнес/ [сост. Е.Крылова, Р.Курсеитов, Р.Хаяли, Т.Дагъджы, Л.Камилова]. – Симф.: Доля, 2003. – 76с.

19. Програма тренінгу для педагогічних працівників «Інтерактивні технології навчання»/ [упоряд. Г.Г.Ковганіч, В.І. Кириченко]. – К.: ЦПР «Північне сяйво», 2006. – 14с.

20. Сакварелидзе Р. Интерактивное обучение и его психологические основы/ Р.Сакварелидзе; [под ред. Л. Сантеладзе, Н. Бур дули]. – Тбилиси: ООО «Сиеста», 2004. – 23с.

21. Сказки и легенды татар Крыма: [фольклорный сборник] / Алупкинский государственный дворец-музей. Тексты записаны Фольклорной бригадой Алупкинского музея под руководством Я.П. Бирзгал, подготовка текста к печати и вступительная статья С.Д.Коцюбинского, Госиздат Крым, АССР, 1936.; отв.ред. Н.В.Озерова. – М.: Издательство «Новости», 1992. – 352с.: ил.

22. Франко І.Я. Найновіші напрямки в народознавстві // Франко І.Я. Вибране. Суспільно - політичні і філософськи твори. – К.: Держ. вид-во політліт. УРСР,1956. – С.338-35.

23. Шепель В.М. Человековедческие технологии сущность и перспективы развития / В.М. Шепель // Мир образования. – 2001.- №4. – С.94-104.

References:

1. Alyeva N.N. Kross-kulturnaja lynhvodydaktyka: [monohrafyja] / Nayra Nadyrbekovna Alyeva. – Maxačkala, 2006. – 224s. – Byblyohr.: s. 210-224.

2.Alijeva S.R. Formuvannja kros-kulturnyx cinnostej jak pedahohična problema ta spysok rekomendovanoji literatury jak odyn zi šljaxiv jiji naukovoho rozvjazannja // Tasyl. (Obrazovanye) - 2009. - №3(21). - S.27-35.

3.Asanova Z.T. Nacionalno-psyxolohični osoblyvosti krymskyx tatar ta jix vraxuvannja u vyxovnoji roboti / Z.T.Asanova // Pedahohyka y psyxolohyja: Vestnyk APN Ukraynы. – 2002. - № 4. – S.40-45.

4.Bex I.D. Vyxovannja osobystosti: U 2 kn. / Ivan Dmytrovyč Bex. – K.: Lybid, 2003. – Kn.1: Osobystisno orijentovanyj pidxid: teoretyko-texnolohični zasady. – 2003. - 278s.

5.Bex I. Vyxovannja u ditej vminnja žyty v myri ta zlahodi / Ivan Bex // „Osvita Ukrajiny". – 1999. - № 33-34. - S.5–6.

6.Božovyč L. Lyčnost y ee formyrovanye v detskom vozraste/ Lydyja Božovyč . – M.: Prosveščenye, 1968. – 464s.

7.Vorovonh V. Vzaymozavysymost yntellekta učytelja y učenyka s yx vzaymootnošenyjamy: kross-kulturnoe yssledovanye na rossyjskyx y tajskyx vыborkax: dys. … kand. psyx. nauk: 19.00.01/ Vorovonh Vyvat. – M.,1997. – 206s.

8.Hereha T. Interaktyvni metody na urokax/ Tetjana Hereha // Sučasni škilni texnolohiji. - Č.2./ uporjad. I.Rožnjatovska, V.Zoc. – [2-he vyd., stereotypne]. – K.: Red.zahalnoped.haz., 2005. – S.20-30.

9.Hurnyna D.A. Upravlenye kross-kul'turnыmy vzaymodejstvyjamy:

К признакам обучаемости относятся: активность ориентировки в новых условиях; перенос известных способов решения задач в новые условия; быстрота образования новых понятий и способов деятельности; темп, экономичность (количество материала, на котором решается задача, число шагов), работоспособность, выносливость; и, главное – восприимчивость к помощи другого человека, которая может быть измерена количеством дозированной помощи, необходимой ребенку для выполнения задания.

Совершенно ясно, что как актуальный, так и уровень ближнего развития зависят от IQ учащихся и их личностной активности (креативности). Нами были установлены коэффициенты ранговой корреляции между такими показателями как общая одаренность, определяемая по сумме склонностей ребенка, коэффициент интеллекта (IQ), креативность как мыслительная способность [11]**.**

Л.С. Выготским установлено, что между обучением и развитием существует тесная связь, а способности ребенка развиваются при повышении сложности основной деятельности (как обучения, так и внеурочной) в области ближнего развития. Зона ближайшего развития – это расхождения между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

Как показал анализ IQ школьников 3-го класса, потенциальный уровень интеллекта находится у всех на уровне «норма» при слабой связи с одаренностью. По всей видимомсти, это свидетельствует о слабой валидности методики одаренности по склонностям. Коэффициент корреляции rs между одаренностью и IQ = 0,18 (p = 0,01). Уровень актуального интеллекта мы устанавливали по креативности как мыслительной способности, соотнеся ее с общей одаренностью детей. Корреляция между одаренностью и мыслительной креативностью была выше и составила rs = 0,38 (p = 0,01).

Исходя из значений коэффициентов корреляций, можно полагать, что дети скорее находятся на первом уровне развития интеллекта, на котором развивается креативность ребенка – способность работать в новых условиях, переносить знания в новые условия, быстро образовывать новые понятия. Высокая сильная достоверная обратная связь креативности и IQ (rs = -0,76) подтверждает это: указывает на развитие креативности как личностного качества и переход интеллекта с 0-го на 1-ый уровень. Таким образом, умеренная положительная корреляция между общей одаренностью и креативностью и сильная обратная связь между IQ и креативностью как мыслительной функции, дают основание утверждать, что интеллект школьников 3-го класса находится по классификации А.Г. Борцова на 1-м уровне сложности.

На интеллектуальное развитие ребенка влияет поэтапное формирование умственных действий (известное положение, выведенное П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной) и усложнение заданий. *Это второй закон одаренности.* Отсюда ясно, что необходимо иметь представления об уровневой структуре одаренности. Взгляд на одаренность, как уровневую структуру, был впервые поставлен русским исследователем характерологических способностей людей А.Ф. Лазурским. К настоящему времени удалось разработать критерии уровней развития способностей и определить что такое «задаток – способность – дар –

глобальные средства, как «особенности национальной культуры» и межкультурного взаимодействия, «специфика социально-политического устройства общества», «географическая среда» (климат, особенности рельефа местности и др.) Влияние всех этих факторов подробно рассмотрены в монографии А.И. Савенкова [14].

Наиболее плодотворно к решению проблемы одаренности подошел американский исследователь Дж. Рензулли, выдвинувший трехфакторную модель, выделив в ее структуре ядро [25], вошедшее впоследствии во все рабочие модели одаренности. Известный психолог и педагог В.С. Юркевич сформулировала три закона одаренности, которые необходимо учитывать при работе с детьми [23].

Первый закон одаренности гласит о том, что развитие способностей происходит только в той деятельности, в которой ребенок получает положительные эмоции. Вполне понятно, что для школьника учебная деятельность должна стать именно такой, и ее назначение – формировать академическую одаренность [19].

В помощь практикам была создана «Рабочая концепция одаренности (1998–2005)», которая учла наработанные основополагающие выводы ученых и объединила существовавшие подходы. Авторы «Рабочей концепции» (Д.Б. Богоявленская, Д.В. Шадриков, М.А. Холодная, А.В. Брушлинский, Н.Б. Шумакова и др.) с целью объединения разных традиций исследования вводят специальную терминологию, облегчающую практическое изучение одаренности и придают большое значение умственным способностям. Умственная одаренность представлена как общая способность – сознательно направлять свое мышление на новые требования, умение приспосабливаться к новым задачам и условиям жизни. В концепции дается единое определение одаренности: «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми»; вводятся понятия актуальной и потенциальной одаренности; учитывается ее возрастной аспект [19, с. 3].

За вековую историю мировой психологической практики разработана тестология одаренности, позволяющая установить одаренность двумя способами: по достижениям и по результатам специальных тестов. По поводу тестов существует даже шутливый афоризм М.А. Холодной: «Одаренность – это то, что измеряется тестами одаренности» [цит. по 10, с. 220]. Однако подход, основанный на тестах, является не эффективным. Постепенно стало ясно, что тесты дают только ориентировочный прогноз, на который всецело полагаться нельзя. Необходимо иметь досье на ребенка («портфель»), куда входят анкетные данные, мнения родителей, знакомых, детей, успеваемость, увлечения …и предварительное тестирование, а сама диагностика становится многоэтапным отбором одаренных детей [14**].**

Основными «пластами» уровня актуального развития являются обученность, развитость и воспитанность, а зоны ближайшего развития – обучаемость, развиваемость, воспитуемость. Обучаемость в широком смысле слова – способность к усвоению знаний и способов действий, готовность к переходу на новые уровни обученности. В основном оценивают умственное развитие детей по обучаемости [9**].**

socyosystemnыj analyz: dys. … kand. soc. nauk: 22.00.08/ Hurnyna Darja Aleksandrova. – M., 2005. – 197s.

10.Devletov R.R. Vzaymosvjazannoe obučenye jazыkam v uslovyjax formyrovanyja trylynhvyzma y problema smešenyja jazыkov / R.R. Devletov // Kultura narodov Pryčernomorja. - 2006. - #14. – S.124-134.

11.Ynteraktyvnoe obučenye: rekomendacyy po provedenyju pedahohyčeskoho trenynha/ Nyno Beselyja, Yryna Džalahanyja, Tamar Mejparyany, Leula Mykyašvyly; pod red. M.Habašvyly, L.Santeladze. – Tbylysy: OOO «Syesta», 2004. – 71s.

12.Illjašenko T.D. Čomu jim važko včytysja? Diahnostyka i korekcija trudnoščiv u navčanni molodšyx školjariv: [metodyčnyj posibnyk] / Tamara Dmytrivna Illjašenko. – K.: «Počatkova škola», 2003. – 128s.

13.Kazky Karpat: ukrajinski narodni kazky/ [uporjad., vstup. st., prym. ta slov. I.V.Xlanty; oformlennja i mal. B.R.Pikulyckoho].- Užhorod: Karpaty, 1989. – 418s.: il.

14.Kolosovskaja T.A. Formyrovanye kross-kulturnoj kompetencyy buduščyx učytelej: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.08/ Kolosovskaja Tatjana Aleksandrova. – Čeljabynsk, 2006. – 186s.

15.Koltok L., Hodkevyč L. Vykorystannja interaktyvnyx metodiv v upravlinskij dijalnosti / Lesja Koltok, Ljudmyla Hodkevyč // Sučasni škilni texnolohiji. Č.2./ uporjad. I.Rožnjatovska, V.Zoc. – [2-he vyd., stereotypne]. – K.: Red. zahalnoped. haz., 2005. – S.10-19.

16.Krьym. Socvetye nacyonalnыx kutur. Tradycyy, obyčay, prazdnyky, obrjadы/ [sost. N.V. Malyševa, N.N. Vološčuk]. – Symferopo: Byznes - Ynform, 2003. – 392s.: yl

17.Krьymskye tatarы: xrestomatyja po ətnyčeskoj ystoryy y tradycyonnoj kulture / [avt.-sost. A.M. Aradžyony, A.H. Hercen]. – Symferopol: Dolja, 2005. – 576s.

18.Mestnoe samoupravlenye. Mežsektornoe partnerstvo: Hosudarstvennыe strukturы, hraždanskoe obščestvo, byznes/ [sost. E.Krьlova, R.Kurseytov, R.Xajaly, T.Dahъdžы, L.Kamylova]. – Symf.: Dolja, 2003. – 76s.

19.Prohrama treninhu dlja pedahohičnyx pracivnykiv «Interaktyvni texnolohiji navčannja»/ [uporjad. H.H.Kovhanič, V.I. Kyryčenko]. – K.: CPR «Pivnične sjajvo», 2006. – 14s.

20.Sakvarelydze R. Ynteraktyvnoe obučenye y eho psyxolohyčeskye osnovы/ R.Sakvarelydze; [pod red. L. Santeladze, N. Bur duly]. – Tbylysy: OOO «Syesta», 2004. – 23s.

21.Skazky y lehendы tatar Krьıma: [folklornыj sbornyk] / Alupkynskyj hosudarstvennыj dvorec-muzej. Teksty zapysanы Folklornoj bryhadoj Alupkynskoho muzeja pod rukovodstvom Ja.P. Byrzhal, podhotovka teksta k pečaty y vstupytelnaja statja S.D.Kocjubynskoho, Hosyzdat Krьım, ASSR, 1936.; otv.red. N.V.Ozerova. – M.: Yzdatelstvo «Novosty», 1992. – 352s.: yl.

22. Franko I.Ja. Najnoviši naprjamky v narodoznavstvi // Franko I.Ja. Vybrane. Suspino - polityčni i filosofsky tvory. – K.: Derž. vyd-vo politlit. URSR,1956. – S.338-35.

23.Šepel V.M. Čelovekovedčeskye texnolohyy suščnost y perspektyvы razvytyja / V.M. Šepel // Myr obrazovanyja. – 2001.- №4. – S.94-104.

Педагогика

УДК: 372.851: 373.1.
учитель математики Анафиева Ремзие Ягьяевна
Пожарская ОШ I-III ступеней (г. Симферополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам использования интерактивных технологий обучения на уроках математики. Дана характеристика интерактивного обучения. Автор приводит примеры фрагментов уроков математики с применением интерактивных методов.

Ключевые слова: урок математики, принцип гуманизации, технологии обучения, интерактивные технологии, взаимодействие.

Анотація. Статтю присвячено проблемам використання інтерактивних технологій навчання на уроках математики. Надано характеристику інтерактивного навчання. Автор наводить приклади фрагментів уроків математики з використанням інтерактивних методів.

Ключові слова: урок математики, принцип гуманізації, технології навчання, інтерактивні технології, взаємодія.

Annatation. The article investigates the use of interactive learning technologies in mathematics lessons. The characteristic of interactive learning. The author gives examples of fragments of math lessons using interactive methods.

Keywords: math lesson, the principle of humanization, technology training, interactive technology, interaction.

Введение. В законодательстве Российской Федерации закреплен, как один из основополагающих, принцип гуманизации образовательного процесса. Это требует пересмотра всего содержания обучения, а именно признание творческой природы личности каждого ребенка. Наличия в нем внутренней активности приводит к отказу от усвоения определенного объема соответствующих знаний как главной цели образовательного процесса. Главная цель – целостное развитие личности ученика. Средством же развития личности, раскрывающим ее потенциальные внутренние способности является самостоятельная познавательная и мыслительная деятельность. Следовательно, задача учителя – обеспечить на уроке такую деятельность, чему способствуют современные интерактивные технологии. В этом случае ученик сам открывает путь к познанию. Усвоение знаний – результат его деятельности.

Формулировка цели статьи – раскрыть технологию интерактивного обучения и способы ее реализации в практической деятельности учителя математики.

Изложение основного материала статьи. Слово «интерактив» английского происхождения, от слов «inter» – вместе, «act» – действовать. Интерактивный – означает способный взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога.

Интерактивными технологиями являются такие, в которых ученик выступает в постоянно флуктуирующий субъектно-объективных отношениях

исследователей подтверждено существование G-фактора.

В отечественной психологии интеллект долгое время отождествлялся с мышлением. Только в последнее десятилетие это направление исследований восстановлено в своих правах, началась научная разработка вопросов теории и практики психодиагностики интеллекта [10; 20].

Впервые об уровневой структуре интеллекта и влиянии его на одаренность и способности говорит Б.Г. Ананьев в своем труде о функционально-уровневом подходе [цит. по 9]. Современный исследователь А.Г. Борцов развивает уровневый подход и привлекает для этих целей понятия *искусственного интеллекта* (ИИ) В таблице 1 рассмотрены свойства и особенности уровней ИИ по А.Г. Борцову [6].

Таблица 1

Уровни развития искусственного интеллекта (ИИ)

№ п/п	Уровни	Назначение	Свойства	Формализация	Особенности
1	0	Решение известных задач известными способами	Скорость	IQ	Не интеллектуальный
2	1	Оптимизация известных задач	Способность обучаться эволюционным путем	Увеличение 0 уровня (IQ)	Интеллектуальный
3	2	Новые решения известных классов	Креативность; новизна; изобретательность	Увеличение 0 уровня (IQ)	Интеллектуальный
4	3	Создание нового	Безграничный интеллект; самостоятельность	(IQ) не имеет значения	Способен только человек

Естественно полагать, что человек в своем развитии должен проходить уровни, представленные в таблице. Однако системы ИИ 3-го уровня не могут быть разработаны в обозримом будущем, и этот уровень интеллектуальной деятельности пока останется для лучших (гениальных) представителей человечества.

Классификация *интеллекта человека* связана с обучением и развитием индивида и находится в рамках концепции С.Л. Рубинштейна-Л.С. Выготского [21;22]. Поэтому выделяют специальную и общую одаренность, на формирование которых помимо микро- и макросредовых факторов влияют генотипические особенности организма [2]. Поиску гена гениальности были посвящены специальные исследования известного советского генетика Владимира Эфроимсона. Он утверждал, что даже такие качества личности, как альтруизм и гуманизм, имеют в основе своей определенные генотипические предпосылки. Однако ген гениальности до сих пор не найден.

К факторам *«микросреды»* относят ближайшее окружение ребенка – семью, школу, сверстников, друзей. Факторами *«макросреды»* являются такие

детьми и подростками [23;24]. В.Г. Грязева-Добошинская рассматривает обучение в контексте развития личности как субъекта культуры [6].

Сам термин «одаренность» появился в начале XX века благодаря американскому психологу Уипплу Гаю Монтрозу (Whipple Guy Montrose), который этим термином обозначил учащихся со сверхнормальными способностями и связал одаренность с целями образования. Однако несмотря на давнюю историю исследования, большую государственную значимость и интерес психологической науки, проблема до конца не решена [12]. Данное обстоятельство обусловлено трудностями определения самого понятия «одаренность» и существованием отсюда множества подходов к ее решению [2; 20], трудностями идентификации одаренности [3], а также быстрым развитием науки об искусственном интеллекте (Alan Turing, А.Н. Колмогоров, О.К. Тихомиров, А.Г. Борцов) [10, с. 69].

Оказалось, что довольно трудно однозначно сказать, что такое одаренность, если не выделить предмет и не очертить рамки исследований. А рамки заданы лонгитюдными экспериментами иностранных ученых [17] и четко определены, как предмет изучения личности, корифеями психологической науки Л.С. Выготским, Б.М. Тепловым, Л.С. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым. Действительно, можно рассматривать одаренность как уникальное свойство, например, ребенка, отличающегося выдающимися способностями на данный момент времени от других детей, а можно, как развитие индивида от младенчества до зрелого возраста, потенциал, которого складывается из когнитивных и личностных способностей постепенно [19].

Проведенный нами анализ литературных источников показал, что к настоящему времени пройдены основные этапы становления психологической концепции одаренности (М.Л. Багромянц-Ивлева, 2009) [2], однако единая концепция не создана, о чем свидетельствуют не сопоставимость практических результатов и отсутствие единого подхода к определению одаренности и общих способностей. Часто бывает не понятно, что имеется в виду – интеллект, умственные способности или склонности ребенка; иногда встречаются не формализованные понятия, такие как «нормальная» одаренность. Проблема *актуальна*, поскольку обращается внимание на младший школьный возраст, когда в соответствии с учебной деятельностью – новой для ребенка – начинается формирование академической одаренности. До сих пор не известна уровневая система одаренности учащихся в единицах интеллекта и креативности [22].

Формулировка цели статьи. Целью настоящей работы явилось выяснение механизмов и законов становления одаренности в условиях общеобразовательной средней школы при учете факторов, влияющих на ее развитие.

Изложение основного материала. Одаренность рассматривают как способность человека к какой-либо специфической деятельности или как его общее свойство, проявляющееся в любой деятельности. Общее свойство отождествляют с интеллектом, являющимся важнейшим фактором прогрессивного развития, необходимого для функционирования индивида в сложной среде, для достижения объектом своих целей (в первую очередь для гомеостаза, выживания, продолжение рода) – это фактор Ч. Спирмена (G-фактор). Несмотря на имеющийся другой подход — многофакторной структуры интеллекта Л. Терстоуна, работами Г. Айзенка и других

относительно обучающей системы, периодически становясь ее автономным активным элементом.

Рассмотрим особенности организации интерактивных технологий, их концептуальные позиции и целевые ориентации.

Классификационные параметры

Философская основа: гуманистическая, природосообразная.

Методологический подход: коммуникативный.

Ведущие факторы развития: социогенные.

Вид управления учебно-воспитательным процессом: сопровождение.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: взаимообучение.

Преобладающие методы: диалогические.

Организационные формы: любые.

Подход к ребенку и характер воспитательных взаимодействий: интерактивный, демократический, сотрудничества.

Целевые ориентации:

- Активизация индивидуальных умственных процессов учащихся.
- Возбуждение внутреннего диалога у учащегося.
- Обеспечение понимания информации, являющейся предметом обмена.
- Индивидуализация педагогического взаимодействия.
- Вывод учащегося на позицию субъекта обучения.
- Достижение двусторонней связи при обмене информацией между учащимися.

Интерактивные технологии основаны на прямом взаимодействии учащихся с учебным окружением. Учебное окружение выступает как реальность, в которой учащийся находит для себя область осваиваемого опыта. Опыт учащегося – это центральный активатор учебного познания.

В традиционном обучении учитель играет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, в интерактивном – роль помощника в работе, активизирующего взаимонаправленные потоки информации.

По сравнению с традиционными, в интерактивных моделях обучения меняется и взаимодействие с учителем: его активность уступает место активности учащихся, задача учителя — создать условия для их инициативы. В интерактивной технологии учащиеся выступают полноправными участниками, их опыт важен не менее, чем опыт учителя, который не столько дает готовые знания, сколько побуждает учащихся к самостоятельному поиску.

Учитель выступает в интерактивных технологиях в нескольких основных ролях. В каждой из них он организует взаимодействие участников с той или иной областью информационной среды. В роли информатора-эксперта учитель излагает текстовый материал, демонстрирует видеоряд, отвечает на вопросы участников, отслеживает результаты процесса и т.д. В роли организатора-фасилитатора он налаживает взаимодействие учащихся с социальным и физическим окружением (разбивает на подгруппы, побуждает их самостоятельно собирать данные, координирует выполнение заданий, подготовку мини-презентаций и т.д.). В роли консультанта учитель обращается к профессиональному опыту учеников, помогает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т.д.

К недостаткам роли фасилитатора относятся большие затраты труда учителя при подготовке, сложность точного планирования результатов.

Источником помех при интерактивном режиме может быть различие в восприятии, из-за которого может изменяться смысл в процессах кодирования и декодирования информации.

Самой общей задачей учителя в интерактивной технологии является ***фасилитация*** (поддержка, облегчение) — направление и помощь процессу обмена информацией:

- выявление многообразия точек зрения;
- обращение к личному опыту участников;
- поддержка активности участников;
- соединение теории и практики;
- взаимообогащение опыта участников;
- облегчение восприятия, усвоения, взаимопонимания участников;
- поощрение творчества участников.

Интерактивная модель на уроках математики своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых ученики активно взаимодействуют между собой. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, формирования у учеников положительной мотивации к математике, осознания значимости этой науки в практической деятельности. Интерактивные технологии применяют приёмы и методы, которые позволяют сделать урок необычным, более насыщенным и интересным, качественно осваивать учебный материал и включать мотивационную сферу ученика. Познакомимся с некоторыми интерактивными технологиями и методами, через которые можно внедрить интерактивную модель обучения в рамках урока:

- работа в малых группах — в парах, ротационных тройках, “два, четыре, вместе”;
- «микрофон»;
- «мозговой штурм»;
- «аквариум»;
- метод карусели;
- лекции с проблемным изложением;
- эвристическая беседа;
- уроки семинары (в форме дискуссий, дебатов);
- конференции;
- деловые игры;
- использование средств мультимедиа;
- моделирование или метод проектов и др.

Интерактивную работу можно применять и на уроках усвоения материала и на уроках по применению знаний, на специальных уроках, а также вместо опроса или обобщения. Формы интерактивной работы могут быть групповыми, парными и др. Так как в малой группе учащийся находится в более благоприятных условиях, чем при фронтальной работе, часто используется работа в парах, которая заключается в том, что все дети имеют возможность высказаться, обменяться идеями со своим напарником, а только потом огласить их всему классу. Примерами такой работы являются обсуждение решения текстовой задачи, мозговой штурм по изучению нового материала,

i realizatsiya / [Per. s angl] / Dzh. Raven– M.: «Kogito-Tsentr», 2002. – 396 s.

12.Suhodolskiy G. V. Inzhenerno-psihologicheskiy analiz i sintez professionalnoy deyatelnosti: Avtoref. dokt. dis. L., 1982. – 40 s.

13. Teplov B. M. Ob ob'ektivnom metode v psihologii. - Izv. APN RSFSR, 1953, vyip. 45. – S. 49 –74.

14. Philippot P. Alcoholics' deficits in the decoding of emotional facial expression. / Philippot P., Kornreich C., Blairy S., // Alcohol Clin Exp Res 1999; 23: 1031–8.

Психология

УДК 159.9.22

доктор биологических наук, профессор Кузьмина Рузольда Ивановна
Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

ОДАРЕННОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА: ЗАКОНЫ, ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ПОДХОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрен уровневый подход к одаренности детей младшего школьного возраста. В рамках искусственного интеллекта проведен анализ возможностей интеллекта детей и показаны уровни его развития. Установлено, что в этот период детства в условиях СОШ нельзя говорить об одаренности, что имеется всего лишь потенциал, который может быть реализован в дальнейшем с учетом законов одаренности, зоны ближайшего развития ребенка, факторов развития и направленности одаренной личности (внутренняя мотивация). Методом корреляционного анализа подтверждена разница в развитии потенциальной и актуальной одаренности учащегося.

Ключевые слова: младший школьный возраст, уровни одаренности, три закона одаренности, факторы развития, искусственный интеллект, актуальный и потенциальный интеллект, внутренняя мотивация.

Annotation. In the article the tiered approach to gifted children of primary school age. In artificial intelligence, analysis of intelligence of children and shows the level of its development. In this period of childhood in a SCHOOL, you cannot talk about talent, it's just a potential that can be realized in the future, taking into account the laws of gifts, the zone of the nearest development, factors in the development and direction of gifted individuals (internal motivation). Method of correlation analysis confirmed the difference in potential and actual development of gifted students.

Keywords: primary school age, the levels of giftedness, gifts, three development factors, artificial intelligence, current and potential intelligence, intrinsic motivation.

Введение. Одаренность как психологическое свойство способностей человека всегда привлекала ученых и до сих пор вызывает интерес общества и государства как его ресурс. Особенно повышен интерес к проблеме одаренности на современном этапе развития общества, когда приходится для выживания человека учитывать поликультурное пространство и межнациональное взаимодействие людей. Проблема тесно примыкает к проблемам образования (Р.И. Кузьмина) [8–11]. В.С. Юркевич видит возможность применения инновационных стратегий при работе с одаренными

К., 07/2004. – № 7 – 8. – С.71 – 74.

7. Емельянов Ю.И. Активное социально-психологическое обучение / Емельянов Ю.И. // Л.: 1985. С. 24 – 28.

8. Ильязова М.Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореф. дисс. ...док. пед. наук. / М. Д. Ильязова. — М., 2011. — 40с.

9. Король О.Ф. Концептуальные основы построения структурно-динамической модели социальной компетентности государственных служащих. / О.Ф.Король // Высшее учебное заведение «Университет экономики и права «КРОК». Киев, 2014. – Вып. 17. – с. 183 – 194.

10. Макаров С. В. Акмеологическая компетентность кадров управления: сущностные характеристики и структура / С. В. Макаров. – М.: МААН, 2002. – 137с.

11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / [Пер. с англ] / Дж. Равен– М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

12.Суходольский Г. В. Инженерно-психологический анализ и синтез профессиональной деятельности: Автореф. докт. дис. Л., 1982. – 40 с.

13. Теплов Б. М. Об объективном методе в психологии. - Изв. АПН РСФСР, 1953, вып. 45. – С. 49 –74.

14. Philippot P. Alcoholics' deficits in the decoding of emotional facial expression. / Philippot P., Kornreich C., Blairy S., // Alcohol Clin Exp Res 1999; 23: 1031–8.

References:

1. Andreeva G. M. Sotsialnaya psihologiya: uchebnik dlya vyisshih uchebnyih zavedeniy / G. M. Andreeva. – 5-e izd., ispr. i dop. – M.: Aspekt Press, 2003. – 364 s.

2. Belyaeva T.B. Sotsialnaya kompetentnost sovremennogo spetsialista. / Ezhegodnik Rossiyskogo psihologicheskogo obschestva v 8 tt. – SPb.: Izd-vo S-Peterb. un-ta, 2003. – T.1. – S.433–436.

3. Bobneva M.I. Sotsialnyie normyi i regulyatsiya povedeniya./ Bobneva M. I. // M.: Nauka, 1978. – 311 s.

4. Ganzen V. A. Sistemnyie opisaniya v psihologii. – L.: Izd-vo Leningr.un-ta, 1984. – 176 s.

5. Gaaze – Rapoprot M.G. Ot amebyi do robota: modeli povedeniya. / Gaze – Rapoprot M. G., Pospelov D.A. – M.: Nauka, 1987. – S.12.

6. Goncharova - Goryanskaya M. V. Sotsialnaya kompetentnost: ponyatie, soderzhanie, puti formirovaniya v issledovaniya zarubezhnyih avtorov / M. V. Goncharova – Goryanskaya // Rodnaya shkola: Ezhemesyachnyiy nauch. – ped. zhurnal. – K., 07/2004. – № 7 – 8. – S.71 – 74.

7. Emelyanov Yu.I. Aktivnoe sotsialno-psihologicheskoe obuchenie / Emelyanov Yu.I. // L.: 1985. S. 24 – 28.

8. Ilyazova M.D. Formirovanie invariantov professionalnoy kompetentnosti studenta: situatsionno-kontekstnyiy podhod: avtoref. diss. ...dok. ped. nauk. / M. D. Ilyazova. — M., 2011. — 40s.

9. Korol O.F. Kontseptualnyie osnovyi postroeniya strukturno-dinamicheskoy modeli sotsialnoy kompetentnosti gosudarstvennyih sluzhaschih. / O.F.Korol // Vyisshee uchebnoe zavedenie «Universitet ekonomiki i prava «KROK». Kiev, 2014. – Vyip. 17. – S. 183 – 194.

10. Makarov S. V. Akmeologicheskaya kompetentnost kadrov upravleniya: suschnostnyie harakteristiki i struktura / S. V. Makarov. – M.: MAAN, 2002. – 137s.

11. Raven Dzh. Kompetentnost v sovremennom obschestve: vyiyavlenie, razvitie

анализ математического диктанта и др. От учителя требуется умение быстро распределить учеников по парам, дать задание и оценить результаты работы пары [4]. Аналогична деятельность учеников, которые объединяются в ротационные тройки. Этот вариант кооперативного обучения способствует активному анализу и обсуждению нового материала с целью его осмысления и усвоения. Каждой тройке даётся вопрос (одинаковый для всех), только он должен иметь неоднозначные ответы, а ученики каждый по очереди отвечают на вопрос, затем происходит перемещение всех учеников. Следующим методом обучения математике, который используется для развития умения общаться в группе, умения убеждать и вести дискуссию, является метод «два – четыре – все вместе». Он заключается в том, что учащимся даётся гипотетическая ситуация и 1-2 минуты для обдумывания индивидуального ответа или решения. Затем ученики объединяются в пары и проводят обсуждение своих идей друг с другом. Далее происходит высказывание каждого в паре и общее обсуждение, обязательным является то, что пары должны прийти к консенсусу в отношении ответа. Затем учитель объединяет пары в четвёрки по своему усмотрению и происходит дальнейший поиск ответа, только теперь к общему решению должна прийти вся четвёрка. Таким образом, можно плавно перейти к коллективному обсуждению вопроса и все дети активно работают, обсуждая и заодно активно усваивая материал.

Приведем конкретные примеры применения интерактивных методов на уроке математики в 6 классе в процессе изучения темы «Пропорции вокруг нас». Так, например, на этапе актуализации опорных знаний учитель может использовать ***метод «микрофон»***:

1) Что называют отношением двух чисел?
2) Что показывает отношение двух чисел?
3) Можно ли найти отношение таких величин:

а) 2 м и 4 кг, б) 5 ч и 2 ч, в) 3 кг и 3 ц?

Если величины измерены разными единицами измерения (случай в)), то для нахождения их отношения надо перейти к одной единице измерения, а отношение разноименных величин (случай а)) найти нельзя.

4) Что такое пропорция?
5) Как называются члены этой пропорции?
6) Каким основным свойством обладают члены пропорции?
7) Какие две величины называют прямо пропорциональными? (привести примеры прямо пропорциональных величин).
8) Какие две величины называют обратно пропорциональными? (примеры).

Не всякие две величины являются прямо пропорциональными или обратно пропорциональными. Например, рост ребенка с возрастом увеличивается. Но эти величины не являются пропорциональными, так как при удвоении возраста рост ребенка не удваивается.

Далее на этапе изучения нового материала с целью показа учащимся практического применения пропорций учитель предлагает проблемное задание и использует ***метод «мозговой штурм».***

Задание «Искусство и пропорции»

На доске изображен рисунок без учета соразмерности фигур.

Задается учащимся вопрос: вам нравится эта картинка? А есть в этой картинке что-то необычное, странное? Почему вам это кажется необычным?

На этом рисунке не учтена соразмерность между объектами, изображенными на нем.

Само слово «пропорция» (от латинского proportio) означает «соразмерность», определенное соотношение частей между собой. Значит, на этом рисунке не учтена пропорциональность размеров объектов и уже картина теряет привлекательность, красоту.

На этапе закрепления можно предложить выполнить задание ***в группах***. Как называется дробь, в числителе которой 1, а в знаменателе число, показывающее, во сколько раз длина линии на карте меньше длины линии на местности? (Масштаб).

Задание по географической карте: определить ее масштаб (работа в группах).

Говорят, что карта сделана в масштабе одна стотысячная. Что это означает? *(это означает, что 1 см на карте соответствует 100000 см=1000 м=1 км на местности).*

Практическое задание: на вывешенной карте измерить расстояние между названными объектами и определить расстояние на местности.

Выводы. Таким образом, интерактивное обучение – несомненно, интересное, творческое, перспективное направление методики обучения математике. Целесообразно проведение дальнейших практических разработок по использованию интерактивных методов обучения на уроках математики.

Литература:

1. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения / С.С.Кашлев. – Мн., 2005.

2. Крымова Л.Н. Интерактивная доска на уроках математики. //Математика в школе. №10, 2008.

3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ.пед.вузов. — М.: ВЛАДОС, 1999. — Кр. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.: ил.

4. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. -М.: НИИ школьных технологий, 2005.

5. Юнина Е.А. Технологии качественного обучения в школе. – М., 2007.

References:

1. Kashlev S.S. Tehnologija interaktivnogo obuchenija / S.S.Kashlev. – Mn., 2005.

2. Krymova L.N. Interaktivnaja doska na urokah matematiki. //Matematika v shkole. №10, 2008.

3. Podlasyj I.P. Pedagogika. Novyj kurs: uchebnik dlja stud.ped.vuzov. — M.: VLADOS, 1999. — Kr. 1: Obshhie osnovy. Process obuchenija. — 576 s.: il.

4. Selevko G.K. Pedagogicheskie tehnologii na osnove aktivizacii, intensifikacii i jeffektivnogo upravlenija UVP. -M.: NII shkol'nyh tehnologij, 2005.

5. Junina E.A. Tehnologii kachestvennogo obuchenija v shkole. – M., 2007.

мастерства, формирования индивидуального стиля работы.

Более того, как отмечалось нами ранее, коммуникативный компонент (коммуникативная компетентность) представляет собой систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в ситуациях межличностного взаимодействия [9, с.183 – 194]. Основными компонентами, которые совокупно образуют целостный законченный контур отмеченного параметра являются:

- коммуникативно – диагностическая составляющая, которая выполняет функцию диагностики социально-психологической ситуации в условиях будущей коммуникативной деятельности;
- коммуникативно – программирующая составляющая, охватывает широкий спектр программ подготовки текстов, стиля, позиций и дистанций общения.
- коммуникативно – организационная составляющей отводится роль превращения поведения в ситуациях межличностного взаимодействия, стимулирования коммуникативной активности;
- коммуникативно – исполнительная составляющая осуществляет прогностическую функцию, дальнейшее развитие индивидуальных программ общения.

В мотивационно – ценностный компонент могут быть включены такие компоненты как: цели, социальные установки, творческая активность, наличие интереса к профессиональной деятельности, мотивация к профессиональному совершенству.

Функционально – личностный компонент включает не только знания о способах профессиональной деятельности, но и о способах эффективного взаимодействия в системе межличностных отношений.

Выводы. На основании результатов теоретико-методологического анализа проблемы построения дескриптивной модели социальной комптентности государственных служащих можно сделать вывод о том, что целостная система функциональных связей социальной компетентности обеспечивается совокупностью коммуникативно – рефлексивного, мотивационно – ценностного и функционально – личностного компонентов. Дескриптивная модель социальной комптентности требует дальнейших исследований и исчерпывающего анализа.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 364 с.

2. Беляева Т.Б. Социальная компетентность современного специалиста. / Ежегодник Российского психологического общества в 8 тт. – СПб.: Изд-во С-Петерб. ун-та, 2003. – Т.1. – С.433–436.

3. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения./ Бобнева М. И. // М.: Наука, 1978. – 311 с.

4. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр.ун-та, 1984. – 176 с.

5. Гаазе – Рапопрот М.Г. От амебы до робота: модели поведения. / Гаазе –Рапопрот М. Г., Поспелов Д.А. – М.: Наука, 1987. – С.12.

6. Гончарова - Горянская М. В. Социальная компетентность: понятие, содержание, пути формирования в исследования зарубежных авторов / М. В. Гончарова – Горянская // Родная школа: Ежемесячный науч. – пед. журнал. –

По мнению Макарова С. В. содержание социальной компетентности составляют взаимосвязь знаний, умений, навыков и опыта. В личностном аспекте компетентность является качеством, в котором, при всей целостности, можно обнаружить отдельные компоненты: 1) мотивационно-личностный компонент; 2) когнитивный компонент; 3) операционный компонент [10].

Никитина С. В. к двум первым компонентам добавляет два следующие: коммуникативно – деятельностный и рефлексивный [цит.по 6].

По мнению Беляевой Т. Б. социальная компетентность включает следующие подструктуры [2, с.435]:

1. «Ядерная» (эмоционально – ценностная), как система установок и позиций по отношению к себе и другим, к моральным и социальным нормам, принятым в группе и обществе, а также социальные установки, просоциальные ценности. Эта подструктура регулирует поведение индивида в социальной ситуации, обеспечивая достижение личных целей, но с учетом интересов других людей (установка на сотрудничество).
2. Когнитивная подструктура включает у себя теоретические и практические знания о разных аспектах жизни социума.
3. Операциональная подструктура представляет разные социальные умения, навыки и способности (социальный интеллект, эмпатию, коммуникативные, организаторские способности и тому подобное).

Гончарова – Горянская М. В., на основе анализа трудов зарубежных авторов, отмечает три подхода относительно определения содержания социальной компетентности [6, с.72]:

- на основе конкретных социальных навыков (определенные стратегии, что использует личность для эффективного взаимодействия с социумом);
- на основе параметров измерения социальной компетентности (ситуативные проявления уровня социальной компетентности);
- на основе качества поведения социально компетентной личности (совокупность определенных качеств личности, особенности ее характера и поведения).

Основываясь на теоретико-методологическом анализе понятий по исследуемой проблеме и на положении Г. М. Андреевой о том, что социальная компетентность есть системная интегративная характеристика взаимодействующего и общающегося субъекта [1], мы выделили следующие компоненты дескриптивной модели социальной компетентности государственных служащих: коммуникативно – рефлексивный, мотивационно –ценностный и функционально – личностный.

Коммуникативно – рефлексивный компонент, как праксеологическое образование, сфера субъект – субъектного взаимодействия включает: умения ясно и четко излагать мысли, убеждать и аргументировано выстраивать доказательства, анализировать и передавать информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог. Рефлексивность в данном контексте может проявляться в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень личностных достижений, в сформированности таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, профессионального роста, совершенствования

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры иностранных языков №2
Безценная Жанна Павловна
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (г. Харьков)

ПРИНЦИПЫ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ОСНОВА РЕФОРМ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

Анотація. У статті проведено аналіз передумов виникнення гуманістичного напрямку в педагогіці США, розглянуто принципи гуманізації та гуманітаризації як основні напрямки реформування системи вищої освіти.

Ключові слова: гуманізація, технічний вищий навчальний заклад, всебічно розвинута особистість, теоретичні знання, професійне навчання.

Аннотация. В статье проведен анализ предпосылок возникновения гуманистического направления в педагогике США, рассмотрены принципы гуманизации и гуманитаризации как основные направления реформирования системы высшего образования.

Ключевые слова: гуманизация, техническое высшее учебное заведение, всесторонне развитая личность, теоретические знания, профессиональное обучение.

Annotation. Analysis of preconditions for formation of the humanistic pedagogy in the USA has been conducted, principles of humanization and humanitarization as main directions of reforming the system of high education have been considered.

Keywords: humanization, technical high educational establishment, many-sided personality, theoretical qualifications, technical education.

Введение. Развитие общества и, следовательно, системы образования, тесно взаимосвязано с социально-экономическими и политическими процессами, проходящими в стране и в мире. Ускорение темпов научно-технического прогресса, появление высоких технологий обусловило необходимость повышения уровня специалистов технического профиля, что привело к ориентации образования на узкопрофессиональную подготовку студентов технических вузов. Как следствие, дефицит гуманистического образования вызывает негативные изменения во всех сферах социальной жизни и придаёт особую актуальность проблемам высшей школы.

Конечной целью образования, на наш взгляд, является воспитание не только квалифицированного специалиста, но, прежде всего, воспитание личности, являющейся гражданином государства, человеком с широким кругозором, высоким уровнем общей и политической культуры.

Таким образом, на современном этапе развития общества в Украине требуется качественно новый подход к обучению и воспитанию нового поколения граждан. Встаёт необходимость реализации при подготовке специалистов в высших технических учебных заведениях современных принципов организации учебного процесса, совершенствования содержания и структуры, форм и методов подготовки специалистов с учётом гуманистического наследия человечества с целью гуманизации человеческих отношений.

Различные аспекты гуманизации и гуманитаризации высшего образования являются предметом изучения специалистов различного профиля, как в Украине, так и за рубежом.

Так, например, некоторые вопросы гуманизации и гуманитаризации подготовки специалистов в высших учебных заведениях технического профиля рассматривались в работах таких украинских учёных как О.М. Дубовой, Г.Ф. Романовский, Е.В. Кондратьева, И.В. Кузнецова, В.П. Зинченко.

Многие учёные-педагоги, среди которых А.М. Алексюк, Е.В. Чудинова, М.И. Фрумин, И.В. Дубровина, В.К. Дьяченко, С.Т. Золотухина, А.Б. Добрович, Н.В. Елизарова, посвятили свои исследования педагогическому взаимодействию участников учебного процесса.

Общие вопросы нашли отражение в работах таких зарубежных авторов как Р. Селман, М. Хаузен, О. Стауфорд, М. Фландерс. Обучению в малых группах сотрудничества (“cooperative learning”) посвящены работы Д. Джонсона и Р. Джонсона, Шломо Шаран, а также Е. Аронсон.

В данных трудах затрагивались отдельные аспекты гуманизации образования, но не было проведено исследования практического опыта применения принципов гуманистической педагогики в реформировании системы университетского образования США.

Формулировка цели статьи. Анализ сущности понятий гуманитаризации и гуманитаризации образования и рассмотрение опыта применения принципов гуманистической педагогики в США как альтернативы существующей парадигме высшего образования в Украине.

Изложение основного материала статьи. Прежде всего, необходимо рассмотреть сущность понятия «гуманизация». Некоторые авторы рассматривают под «гуманизацией» необходимость гуманитаризации содержания образования. При этом особое внимание уделяется повышению статуса гуманитарных дисциплин, учитывая как увеличение количества часов, отведенных на их изучение, так и качественное изменение их наполнения, а именно, их обновление, избавление от примитивного схематизма, ориентация на общечеловеческие ценности, дифференциация и индивидуализация в обучении. Это позволяет будущим специалистам овладеть не только профессиональными знаниями, но и основами общечеловеческой культуры, что способствует воспитанию всесторонне развитой личности.

Несколько другая точка зрения на суть гуманизации предполагает рассмотрение данного понятия как демократизации характера взаимодействия преподавателя и студента, при котором оба участника учебного процесса выступают как равноправные активные партнёры, в отличие от технократического подхода в педагогике. По мнению А.О. Вербицкого, «гуманистические условия обучения, демократические отношения между преподавателем и студентами, творческая обстановка межличностного взаимодействия и общения «вырабатывают» один тип личности, а авторитарно-бюрократическая технология передачи информации – кардинально другой» [1, с. 67].

Такие расхождения во мнении по поводу трактовки понятия обусловлены схожестью корней слов, от которых походят. Термин «гуманизация» – от латинского слова “humanus” – человеческий, человечный – трактуется как «распространение и утверждение принципов чуткого отношения к человеку, заботы о благе и уважения его достоинства в любой сфере общественной

определенного поведения» [11]. Далее Дж. Равен объясняет, что «только в том случае есть смысл пытаться выяснить, или может человек вести себя компетентно, если для него является значимой цель, ради достижения которой он, как ожидается, будет работать». Исследователь также замечает, что в тестах на компетентность люди могут диагностироваться « как некомпетентные в тех случаях, когда они не демонстрируют желательную компетентность в достижении цели, которая является важной для того, кто проводит оценку, но не волнует самого подопытного» [там же, с. 153]. Хотя при таких условиях, считает автор, результаты исследования должны объясняться быстрее низкой значимостью для него этой цели, чем его некомпетентностью [там же, с. 155].

Лайл М. Спенсер и М. Сайн рассматривают в качестве критериев компетентности такие ее элементы, как мотивы, психофизиологические качества, установки, ценности в структуре «Я» - концепции личности, а также знание и навыки [цит. по 11, с.96]. Авторы отмечают критерии, которые чаще всего используются для изучения компетентностей: «наилучшее выполнение» и «эффективное выполнение».

Основываясь на концепции компетентности И.А. Зимней, в соответствии с которой структуру компетентности составляют готовность, знание, опыт, отношение и регуляция, А. М. Князев, Е.В. Земцов и С. Н. Палецкая разработали критерии оценки компонентов компетентности [цит. по 6]. К основным критериям они относят: специфические черты, моторику, особенности восприятия и обработки информации, познавательные способности, типологические особенности, характерные черты, особенности пола.

Интересным является подход к оценке компетентности М. Д. Ильязовой [8]. Она рассматривает понятие «компетентность» как синоним понятия «потенциальная активность». Тогда, компетентность, как готовность и стремление к деятельности включает в себя знание, умение, опыт (инструментальная основа активности), а также потребности, цели и мотивацию деятельности. Однако, непонятным является отсутствие в этой парадигме компонента «деятельность», раскрывающего функциональные и процессуальные характеристики компетентности.

Далее, исследования М. И. Бобневой показали, что социально-психологическое развитие личности предполагает формирование способностей и свойств, обеспечивающих ее социальную адекватность (на практике выделяют адекватное поведение человека в условиях макро- и микросоциальной среды) [3]. Она определяет наличие особой потребности личности – потребность в социальном опыте. Эта потребность может искать выход в стихийном поиске в виде неорганизованных, неуправляемых поступков и действий, в стихийной практике социальных взаимодействий, но может быть и результатом социального научения.

Другой отечественный исследователь, Ю. И. Емельянов, предлагает термин «коммуникативная компетенция», схожий с понятием социальный интеллект [7]. Коммуникативная компетенция формируется благодаря интериоризации социальных контекстов. Это процесс бесконечный и постоянный. Он имеет вектор от интер- к интра-, от актуальных межличностных событий к результатам осознания этих событий которые закрепляются в когнитивных структурах психики в виде умений, и навыков.

адекватность. Здесь отметим, что психические явления более сложны и многообразны, чем явления физического мира, поэтому отображающие их модели должны выражаться более сложными математическими конструкциями, требующими больших усилий по созданию, преобразованию и интерпретации.

Построение дескриптивной модели социальной компетентности в соответствии с задачами нашего исследования может базироваться на:

- принципе системности и методологических основах построения системных описаний психологических явлений (В. А. Ганзен);
- психологической модели субъектов (А. В. Перовский);
- структурно – динамическая модель социальной комптентности государственных служащих (О. Ф. Король).

Дескриптивная модель должна строиться на основе системного подхода, а, следовательно, заданием исследователя является разработка модели целостного функционирования объекта на основе обобщенных законов, объединенных единственной системной логикой. Во-вторых, системная модель социальной компетентности, которая понимает как сложная динамическая система, должна являть собой целостную содержательно - процессуальную структуру, которая отображает целостность функционирования, многообразия связей и системных зависимостей. В-третьих, в нашем исследовании мы имеем дело с формированием модели описательного характера, основанной на факторах, которые дают возможность объяснить целостность функционирования исследуемого феномена. Следовательно, за структурным многообразием, которое опосредствовано факторами психологической и социальной природы, должны быть выделены оптимальные элементов структуры, стойкие формы связей, адекватных исследуемой сфере.

В контексте вышесказанного отметим, что поскольку до настоящего времени вопрос о компетентности специалиста вообще и, в частности, социальной компетентности государственных служащих не решен в науке однозначно, нам представляется необходимым рассмотреть это понятие, учитывая разнообразные подходы и толкования.

Прежде всего, отметим, что описание понятия «социальная компетентность» является составной частью длительной исследовательской традиции. Однако, несмотря на многочисленные исследования западных, а позднее и отечественных ученых, не было составлено общепринятого определения и ясно очерченного конструкта «социальная компетентность». Определенное согласие достигнуто лишь в том, что этот термин (в значении «социальная умелость») употребляют для того, чтобы описать индивидуальные различия в разрешении социальных ситуаций.

Так, например, R.Riemann, A. Allgower пишут, что социальная компетентность приписывается личностям, которые в состоянии так взаимодействовать с другими, что эти отношения приносят максимум позитивных и минимум негативных последствий для участников взаимодействия, причем эти взаимоотношения должны быть социально приемлемыми [цит. по 2, с.433-436].

Дж. Равен в своих работах подчеркивает, что оценивать компетентность нужно «быстрее за привлечением к определенным стилям поведения., чем по способу отношения к данному объекту или классу объектов. В результате мы имеем оценку интенсивности индивидуальной мотивации относительно

жизни» [2, с. 100]. А гуманитаризация (от лат. “humanitas”, фран. “humanitaire” – человеческая природа, образованность) приобретает значение «ориентации деятельности человека на достижение общественных наук, изучающих человека и его культуру, или касается человеческого общества, человека как члена общества, его прав и обязанностей» [2, с. 100]. Таким образом, сосредоточенность на личности, приоритет ценности ее индивидуальности над ценностями общественно-политических институтов – так может быть сформулирована общая мысль, лежащая в основе обоих толкований.

Действительно, «содержание образования носит исторический характер, поскольку он определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Это означает, что он меняется под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания» [3, с. 140]. Идея гуманизации предполагает реализацию принципиально новой направленности образования, связанной не с подготовкой обезличенных «молодых квалифицированных специалистов», а, главным образом, с воспитанием гармонично и профессионально развитой личности. Гуманистическая направленность образования в корне меняет традиционное представление о такой ее цели, как общепринятое формирование «системы знаний, умений и навыков». Именно такая привычная трактовка цели образования стала причиной ее «дегуманизации», что привело к неестественному разделению обучения и воспитания. В результате догматизации и заидеологизированности учебных программ и учебников высшая школа не смогла заполнить пробел в знаниях общечеловеческой и национальной культуры.

Многие страны мира уже сталкивались с подобной проблемой. На наш взгляд, интересным в деле реформирования образования представляется опыт США. Здесь давно обратили внимание на необходимость ухода от старых принципов в обучении и воспитании, послуживших развитию кризиса в обществе. Акцент был сделан на важность формирования духовных качеств личности, развития у молодых людей способностей целостного видения мира, умения осмысливать серьезные социальные проблемы и наполнять окружающую среду общезначимым ценностным содержанием.

Ещё в начале 60-х годов в американском обществе стала расти неудовлетворённость материалистическим и механистическим характером всей западной культуры в целом. О необходимости гуманитаризации общества и образовательной сферы в США заговорили во весь голос в середине XX в. после гуманистического манифеста Б.Рассела, О. Каксли, Дж. Ньюн и др., в котором они предостерегали от исключительно рационалистического и технократического взгляда на мир.

Таким образом, в результате стремления американских педагогов найти решение сложной проблемы обучения и воспитания личности ребенка, в педагогике США в конце 50 – начале 60-х гг. XX в. возникло гуманистическое направление. Главными ценностями данного направления стали ориентация на самореализацию личности, вера в возможность совершенствования, тенденция к максимально возможному самораскрытию. Возникновение и развитие гуманистической педагогики происходило благодаря таким ученым, как А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс, А. Кумбс.

Основой гуманистического направления являлось признание свободной и развивающейся личности. Гуманистический подход создавал такие формы и

методы обучения, которые были направлены на поддержку условий саморазвития ребенка и способствовали эффективному раскрытию его индивидуальности; обеспечивал такие условия, при которых он захочет учиться. Ребенок становился участником педагогического процесса, важным было воспитание, основанное на сотрудничестве учителя и ученика [4].

Именно в этот период, культура начала постепенно обогащаться идеями диалога, сотрудничества, необходимости понимания другой точки зрения, уважения к личности.

В конце 60-х годов в знаменитой лекции «Две культуры» Чарльз Сноу заявил о том, что враждебность гуманитарной и технократической культур может привести к гибели цивилизации, а проблемы образования привлекли внимание мирового сообщества. Генеральный директор ЮНЕСКО Г. Майе сделал следующее заявление: «...реформа образования представляет собой настолько острую проблему, что ее нельзя почти нигде игнорировать... Мы знаем, что решение вопроса должно быть общим и что оно должно касаться всех форм образования и принимать во внимание все аспекты действительности: педагогические, финансовые, психолого-социологические, а также экономические. Это означает, что решением, если оно должно быть эффективным, было бы внесение в наши наиболее известные институты и в наши укоренившиеся привычки по возможности глубоких изменений» [5, с. 67].

Проведя анализ трудов американских исследователей, можно сказать, что гуманизация образования в США базируется на «трех китах»: нравственности, индивидуализации обучения и ориентации образования на быстроизменяющихся мир. Но это гуманизация в узком понимании слова. В широком смысле слова – гуманизация нацелена на формирование гуманистических отношений, где все основано на культуре взаимоотношений и культуре мышления; умении пользоваться свободой и подчиняться правилам и законам; активность, мотивацию поступков, ответственность, инициативность, поиск и творчество.

В результате в зарубежной педагогике сложилось четкое представление о сути принципа гуманитаризации, его содержания, целей и задач. Гуманитаризация образования - это способ развития личности, а не «накачивание» ее информацией. Гуманитаризация образования предполагает гуманитарно-ориентированное изучение всех без исключения учебных предметов. Гуманитаризация образования означает деполитизацию и деидеологизации, право на личное мнение.

Рассматривая вопрос гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса в высших технических учебных заведениях, мы должны иметь в виду, что инженерное образование нового тысячелетия обязательно должно учитывать новые отношения инженерной деятельности с окружающей средой, обществом и человеком. Оно должно иметь гуманный характер, не вредить природе, обществу, гармонизировать с ними. Единственный путь изменить точку зрения работников технической сферы на сущность своей деятельности лежит через гуманизацию и гуманитаризацию образования. Итак, конечной целью высшего технического образования, которая основана на принципах гуманизации и гуманитаризации должно стать воспитание не только специалиста, а прежде всего общественно активной сознательной личности.

Таким образом, гуманитарный характер учебно-воспитательного процесса,

используются в психологии довольно часто. Причем, как и в других отраслях знания, понятия «модель» и «моделирование» используются в психологии, по крайней мере, в двух смыслах. Согласно первому, в соответствии с английской и русской словарными традициями, «модель» понимается, как уменьшенная копия или образец изучаемых психических процессов. А «моделирование» - как построение таких копий или образцов. Для примера, в информатике «под моделью некоторого объекта понимается другой объект (реальный, знаковый или воображаемый), отличный от исходного, который обладает существенными для целей моделирования свойствами и в рамках этих целей полностью заменяет исходный объект» [4].

Второй распространённый смысл понятий «модель» и «моделирование» - формальное описание основных свойств, элементов и отношений объекта или явления, при этом обычно используют понятия изоморфизма модели и моделируемого фрагмента действительности - реже встречается в современной психологической литературе. В частности, понятия «модель» и «моделирование» во втором смысле используются в работах Д. Т. Кэмпбелла, Р.Готтсданкера, В. Н. Дружинина [цит. по 2; 4; 13]. Большинство авторов, использующих эти понятия во втором смысле, имеют в виду, прежде всего, математическое моделирование, т.е. описание основных свойств, элементов и отношений психических явлений посредством математических выражений.

Известно довольно много моделей отдельных психических процессов и состояний, разработанных отечественными исследователями (М.Г.Гаазе-Рапопрот, Д.А.Поспелов, Г.Е.Журавлев, Н.В.Завалишин, И.Б.Мучник, В.Н.Келасьев, В.Ю.Крылов, А.Б.Дрынков, Т.В.Савченко, А.Н.Орехов, Д.В.Семенов, С.К. Сергиенко, Ю.К.Стрелков и др.). Ещё больше моделей разработали зарубежные психологи (J.Piajet, K.Levin, S.S.Stevens, C.E.Osgood, J.R.Anderson, B.Hayes-Roth, F.Hayes-Roth, N.E.Miller, A.S.Gilinsky, M.Patchen, A.Tversky, M.Nicholson, G.A.Kelly, D.Norman и др.).

Работ, посвященных построению частных формально-логических и математических моделей в социально-психологических исследованиях (S.H.Schwarts, F.Van de Vajver, K.Leung, R.S.Tindal, D.A.Vollrath, J.H.Davis, D.H.Nagao, and V.B.Hinzs) известно гораздо меньше, чем подобных работ в общей и экспериментальной психологии.

Среди исследователей, например, Г.Е.Журавлев, Н.В.Завалишин, М.Б.Челышкова, в настоящее время распространено мнение, что математическое моделирование в психологии предполагает не только построение, но и верификацию, т.е. проверку, полноты и адекватности, моделей психических процессов и состояний [цит. по 13]. Кроме того, с помощью математических моделей обычно стремятся найти новые свойства моделируемых объектов. Это становится возможным, когда модели заставляют функционировать в тех условиях, в которых моделируемый объект никогда не был. Последнее, по мнению ряда авторов, в частности, М. Г. Гаазе-Рапопрот, Д.А.Поспелова и др., отличает математическое моделирование от простого формального описания объекта [5]. Модели одного и того же объекта обычно отличаются одна от другой полнотой и адекватностью. Полнота модели - степень соответствия элементов модели и их отношений элементам и отношениям моделируемого объекта. Адекватность - способность модели демонстрировать то же поведение, что и моделируемый объект. Справедливо считается, что модель тем удачнее, чем более она полна и чем выше ее

пути создания дескриптивной модели социальной компетентности государственных служащих.

Ключевые слова: социальная компетентность, компетентностный подход, дескриптивная модель, инвариантная модель, государственная служба.

Annatation. The article is devoted to the analysis of the structure of the concept of «social competence». Are generalized the basic theoretical and methodological approaches to the study of structure of social competence of personality. Shows the components of social competence and the corresponding descriptors allow the invariant form to submit model of the social competence. The main base algorithm and ways of creation of the descriptive model of social competence of civil servants are offered.

Keywords: social competence, competency building approach, descriptive model, invariant model, civil servants.

Введение. Социальная компетентность является сложным и междисциплинарным понятием, которое предопределяет разнообразие направлений исследования и множественность подходов к толкованию. Анализ определений социальной компетентности в различных концепциях свидетельствует об отсутствии единого семантического поля в трактовке содержания и структуры данного конструкта. И в этом смысле решение проблемы построения дескриптивной модели социальной компетентности государственных служащих дает возможность определить комплекс ключевых положений, которые предопределяют общую направленность и архитектонику нашего исследования.

Если следовать логике системного подхода к исследованию социальной компетентности, то возникает необходимость в обосновании модели, определяющей состав, структуру, функции, интегративные характеристики (свойства), а также системообразующие факторы. Известно, что для определения и описания особенностей объекта или процесса, объяснения характера, механизмов влияния различных факторов, установления связей разных явлений применяются *дескриптивные модели.* Именно дескриптивная модель позволяет получить информацию о взаимосвязях между наиболее важными переменными, она предписывает определенную технологию, процедуры, используя которые можно выбрать оптимальное решение с учетом заданных ограничений и критериев. Более того, дескриптивная (описательная) модель имеет большой содержательный качественный потенциал, что является основой для построения оптимизационных моделей.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является систематизация разнообразных подходов относительно выявления критериев и дескрипторов, которые могут послужить основой для построения дескриптивной модели социальной компетентности государственных служащих.

Изложение основного материала статьи. Прежде, чем перейти к рассмотрению возможных критериев построения дескриптивной модели социальной компетентности, следует дать разъяснения, в каком контексте и на каком основании мы в дальнейшем будем пользоваться такими понятиями, как «модель».

В настоящее время понятия «модель», «моделирование», а также понятия «психические процессы», «социально-психологические процессы»

по мнению прогрессивно мыслящих учёных, должен базироваться на принципе формирования у студентов общечеловеческих социальных, профессиональных, моральных, эстетических ценностей и интересов. Эти принципы можно реализовать при сочетании двух аспектов: 1) информационно-методического, под которым понимается создание целостной системы информационно-методического обеспечения образования; 2) кадрового, подразумевающего наличие профессорско-преподавательского состава, который владеет мастерством педагогики, психологии, методики преподавания, широким кругозором и строящим процесс преподавания на достижениях общечеловеческой, мировой культуры и принципах.

Выводы. Сегодня гуманистическая цель образования требует немедленного пересмотра его содержания, который должен включать не только новейшую научно-техническую информацию, но и гуманитарные личностно развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально ценностное отношение к миру и человека в нем, а также систему морально-этических чувств, определяющих их поведение в различных жизненных ситуациях.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

2. Тлумачний словник сучасної української мови: близько 50 000 сл. / уклад. І.М. Забіяка.

3. Педагогика: уч. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.П. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 640 с.

4. Попова Ю.И. Психолого-педагогические идеи А.Г. Маслоу в современной теории и практике обучения и воспитания в США: дис. канд. пед. наук. Волгоград, 2009.

5. Digest of Educational Statistics. Wash. D.C., 1983.

References:

1. Verbitskij A.A. Aktivnoje obuchenije v vysshej shkole: kontekstnyj podhod: metod. posobije / A.A. Verbitskij. – M.: Vyssh. shk., 1991. – 207 s.

2. Tlumachnyj slovnyk suchasnoji ukrajns'koji movy: blyz'ko 50 000 sl. / uklad. I.M. Zabijaka.

3. Pedagogika: uch. posobije dl'a stud. ped. ucheb. zaved. / V.A. Slastenin, I.F. Isajev, A.P. Mishchenko, Ye.N. Shijanov. – M.: Pedagogicheskoje obshchestvo Rossii, 2000. – 640 s.

4. Popova Yu.I. Psihologo-pedagogicheskije idei A.G. Maslou v sovremennoj teorii i praktike obuchenija I vospitanija v SShA: dis. kand. ped. nauk. Volograd, 2009.

5. Digest of Educational Statistics. Wash. D.C., 1983.

Педагогика

УДК: 378.091.274:81’243

Бецко Елена Степановна
Национальный технический университет Украины «КПИ» (г. Киев)

SOCIAL-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A PHOTO BLOG AS VLE ELEMENT IN THE CONTEXT OF INTERNALIZING A FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY

Анотація. В статті йдеться про умови та технології ефективного опанування студентами іншомовного лексичного запасу, забезпечені за допомогою віртуального навчального середовища, яке, маючи імерсивну природу, дає змогу моделювати реальні ситуації застосування іноземної мови та, шляхом занурення в іншомовне середовище, перетворити студента з пасивного спостерігача в активного учасника навчального процесу, що інтенсифікує розуміння та опанування лексики. Розглянуто поняття фотоблогу, його властивості, та доведено його взаємозв’язок з віртуальним навчальним середовищем, а також встановлено його соціально-педагогічні можливості в контексті навчання іншомовної лексики. Визначено напрямок подальших досліджень в цій площині, які пов'язані з можливістю застосування фотоблогу у вивченні фахово-орієнтованої лексики, а також формуванні іншомовних інтегрованих навичок.

Ключові слова: віртуальне навчальне середовище, теорії навчання, фотоблог, імерсія, опанування лексики, навчання у співпраці.

Аннотация. В статье рассмотрены условия и технологии эффективного овладения студентами иноязычной лексикой, которые обеспечиваются при помощи виртуальной учебной среды, которая, будучи иммерсивной по своей сути, создает возможности моделировать реальные ситуации использования иностранного языка и, путем погружения в иноязычную среду, превратить студента из пассивного созерцателя в активного участника учебного процесса, что интенсифицирует понимание и усвоение лексики. Рассмотрено понятие фотоблога, его особенности и доведена его связь с виртуальной учебной средой, а также установлены его социально-педагогические возможности в контексте обучения иноязычной лексике. Определено направление дальнейших исследований в этой области, связанных с возможностью применения фотоблога в изучении профессионально-ориентированной лексики, а также формировании иноязычных интегрированных навыков.

Ключевые слова: виртуальная учебная среда, теории обучения, фотоблог, иммерсия, усвоение лексики, обучение во взаимодействии.

Annotation. The article deals with conditions and technologies of the effective acquisition of a foreign language vocabulary, provided by the help of Virtual Learning Environment, which, being immersive in nature, creates possibilities for simulating real life situation of a foreign language usage and through the immersion of a student into a foreign language environment turns him from a passive observer into an active participant of a learning process, which intensifies understanding and acquisition of new vocabulary. A notion of a photo blog and its features has been explored. Its relationships with a VLE have been proved. A social-pedagogical potential of a photo blog in the context of lexical units semantisation has been stated. The direction of further studies in this area has been distinguished. They relate to a

Уманський // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Тезисы Всесоюзного симпозиума. – Л.: ЛГУ, 1973. – С. 168-170.

References:

1. Arky`n E.A. Zadachy` y` metody y`zucheny`ya detskogo kollekty`va / Yevgen. Arkin // Dery`ng V. Psy`xology`ya shkol`nogo klassa. Predy`slovy`e. – M. – L., 1929. – S. 3-30.

2. Bex I. D. Vy`xovannya osoby`stosti. Kny`ga persha. Osoby`stisno oriyentovany`j pidxid: teorety`ko – texnologichni zasady`.: nauk. vy`dannya / Ivan Bex. – K.: Ly`bid`, 2003. – 280 s.

3. Ershova N.G. Metody`chesky`e aspekty psy`xologo-pedagogy`cheskogo soprovozhdeny`ya uchebno-vospy`tatel`nogo processa v pery`od adaptacy`y` studentov k obucheny`yu v vysshej shkole / Nataliya Yershova // Teory`ya y` prakty`ka fy`zy`cheskoj kul`tury. – 2000. – #5. – S.14-17.

4. Zherebova N. S. Ly`derstvo v malix gruppax. / Nataliya Zherebova // Nauchnye doklady vysshej shkoly. — Fy`losofsky`e nauky`. — 1968. — # 5. - S.8 – 16.

5. Zacepy`n V.Y`. K voprosu o strukture verty`kal`nogo obshheny`ya v kollekty`ve / Volody`my`r Zacepin // Rukovodstvo y` ly`derstvo / Red. B.D. Parыgy`n. – L., 1973. – S. 78-93.

6. Kolomins`ky`j Ya.L. Mizhosoby`stisna vzayemodiya yak social`no-psy`xologichna determinanta stanovlennya gromadyans`kosti suchasnoyi molodi u konteksti spadshhy`ny` A.S. Makarenka / Yaroslav Kolomins`ky`j // Zbirny`k naukovy`x pracz` Insty`tutu psy`xologiyi im. G.S.Kostyuka APN Ukrayiny`. / Za red. Maksy`menka S.D. – K.: Gnozis, 2004, t. 6, vy`pusk 2. – S. 159-163.

7. Kry`chevsky`j R.L. Model` odnogo y`z mexany`zmov gruppovogo ly`derstva // Psy`xology`ya vospy`tany`ya v pervy`chnom kollekty`ve / Roman Kry`chevs`ky`j. – Yaroslavl`, 1980. – S. 110 – 116.

8. Parыgy`n B.D. Rukovodstvo y` ly`derstvo / Bory`s Pary`gin // Rukovodstvo y` ly`derstvo / Red. B.D. Parыgy`n. – L., 1973. – S. 5-12

9. Umansky`j L.Y`. Ly`der y` ly`derstvo v kontaktnyx gruppax / Lev Umans`ky`j // Obshheny`e kak predmet teorety`chesky`x y` pry`kladnyx y`ssledovany`j: Tezy`sы Vsesoyuznogo sy`mpozy`uma. – L.: LGU, 1973. – S. 168-170.

Психология

УДК 316.61

кандидат психологических наук Король Ольга Феликсовна
Крымский республиканский институт последипломного педагогического образования (г. Симферополь)

ПРОБЛЕМА ПОСТРОЕНИЯ ДЕСКРИПТИВНОЙ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Аннотация. Статья посвящена анализу понятия «социальная компетентность» и его структуры. Обобщены основные теоретико-методологические подходы к изучению структуры социальной компетентности личности. Представлены компоненты социальной компетентности и соответствующие им дескрипторы, позволяющие в инвариантной форме представить дескриптивную модель. Предложен основной базовый алгоритм и

студентської групи, яке відбувається паралельно з навчально-виховним процесом. Домінування розуміється як одна з форм міжособистісних відносин у малій групі, що виражається у зверхності, прагнення панувати, владарювати, здійснювати свою владу не маючи на те достатніх підстав з метою задоволення, передусім, власних прагнень та інтересів, маніпулювання членами групи та стають на заваді продуктивному навчально – виховному процесу. Відносини конструктивного лідерства мають переважно позитивний характер, сприяють формування студентського колективу, водночас відносини домінування мають, переважно, зворотній вплив. Тому подолання відносин домінування з метою недопущення перенесення таких відносин студентами після закінчення навчання на професійну діяльність є актуальним завданням. Подолання відносин домінування та розвиток конструктивного лідерства у студентських академічних групах може бути реалізоване через використання запропонованих заходів відповідно до змістового компоненту моделі. Перспективним вважаємо вивчення гендерних питань домінування та конструктивного лідерства в Україні, взаємозв'язку особливостей темпераменту та схильності до домінування, регіональних відмінностей у процесі подолання відносин домінування, впливу відносин домінування та конструктивного лідерства на подальшу життєдіяльність такої особистості, професійне самовизначення, розширення складових підготовки майбутніх викладачів вищої школи до роботи як зі студентами, схильними до домінування та з конструктивними лідерами.

Література:

1. Аркин Е.А. Задачи и методы изучения детского коллектива / Євген. Аркін // Деринг В. Психология школьного класса. Предисловие. – М. – Л., 1929. – С. 3-30.

2. Бех І. Д. Виховання особистості. Книга перша. Особистісно орієнтований підхід: теоретико – технологічні засади.: наук. видання / Іван Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

3. Ершова Н.Г. Методические аспекты психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в период адаптации студентов к обучению в высшей школе / Наталія Єршова // Теория и практика физической культуры. – 2000. – №5. – С.14-17.

4. Жеребова Н. С. Лидерство в малых группах. / Наталія Жеребова // Научные доклады высшей школы. — Философские науки. — 1968. — № 5. - С.8 – 16.

5. Зацепин В.И. К вопросу о структуре вертикального общения в коллективе / Володимир Зацепін // Руководство и лидерство / Ред. Б.Д. Парыгин. – Л., 1973. – С. 78-93.

6. Коломінський Я.Л. Міжособистісна взаємодія як соціально-психологічна детермінанта становлення громадянськості сучасної молоді у контексті спадщини А.С. Макаренка / Ярослав Коломінський // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К.: Гнозіс, 2004, т. 6, випуск 2. – С. 159-163.

7. Кричевский Р.Л. Модель одного из механизмов группового лидерства // Психология воспитания в первичном коллективе / Роман Кричевський. – Ярославль, 1980. – С. 110 – 116.

8. Парыгин Б.Д. Руководство и лидерство / Борис Паригін // Руководство и лидерство / Ред. Б.Д. Парыгин. – Л., 1973. – С. 5-12

9. Уманский Л.И. Лидер и лидерство в контактных группах / Лев

possibility of application a photoblog in teaching a profession-related vocabulary as well as integrated skills.

Keywords: Virtual Learning Environment, learning theories, a photo blog, immersion, vocabulary internalizing, learning in collaboration.

Introduction. It is difficult to find an area in the modern world which is not affected by the use of technologies. We are living in what is called a digital society which tends towards globalization. It's not a secret that young generations grow up with a variety of devices at their finger. They have transferred a good portion of their daily activities into this magic virtual world with no boundaries in terms of information exchange, socializing, work, entertainment, education. That is why there is a need to acquire foreign language skills, to help students not only communicate but also build their professional and personal relationships. This results in computerization of educational system. Teachers around the world think of the use and the future of technologies in educational process. Due to its nature technology develops at a high speed; hence it will always be a challenge to make it accessible to students and teachers. The future now is not seen as such linked to a certain device, which can really effectively support teaching and learning. The future is about opportunities to have access to learn and collaborate anytime and anywhere, be it locally or globally.

Keeping up with the rise of broadband connection and social networks companies have launched a wide range of computer language courses and other learning products which allow for interaction with foreign instructors and virtual pen-pals. But learning a foreign language is a demanding process and staying interested after the novelty wears off is quite a problem. To solve the problem of boredom Internet-based language learning programs invented interactive games, audio and video, crosswords and other amusing exercises as a reward for those who make progress. But it is important here to have a high quality feedback which is best obtained by the sites with human interaction proving the inferiority of computers compared to humans. So, modern educational process invokes pedagogical effectiveness of collaborative use of subject and virtual teaching tools. Obtaining information in the modern world is becoming a vital resource to get learning and reach professional goals as well as meeting a variety of material and cultural needs. Due to modern technologies the role, the way, the speed and the effectiveness of information application in the learning process are changing. Simultaneously, ability to obtain information and learning at a distance is created. The existing learning environment can't be specified according to a conventional scheme involving structures like teacher – student or teacher – a group of students. The amount of participants of a certain learning process becomes unlimited.

The research in the field of VLE was conducted by a number of scientists such as M.E. Waindorf-Sysoieva, V.M. Kuharenko, M.G. Yevdokimova, V.V. Liubchenko, G.F. Matiko, A.N. Samoilenko, L. Aniola-Jedrzejek, D. Boehm, D. Crookall, S. Ferris, S. Godar, H. Jarvis, R. Marriott , Y. Nishina, A. Okada, M. Plana, A. Ramos, P. Torres and others. In their works scientists give reasons for the ways and perspectives of the use of VLE for educational purposes and elucidate its features. Immersion was studied by R.S Gurevich, O.A. Palii, M.G. Yevdokimova, E.I. Safraniuk, O.V. Shestopal, Burdea&Coiffet , Crookall, D. Loader R. Shumaker who consider it to be the main VLE feature.

Stating the aim of the article. So, taking into consideration all above

mentioned, and being aware of the fact, that not merely high end technological devices, but mostly services (be it online or offline), accessed with their help, will constitute a basis of future learning. So called virtual environment provides a range of technologies, wiki, blog and RSS among them. That's why a study of pedagogical features of a photo blog (a kind of a blog) in constructing foreign language knowledge and skills in conditions of learning potential of Virtual Learning Environment is the aim stated in this paper. Our main task is to research the possible uses of photo blogs, being an element of VLE and their pedagogical potential in the context of language learning and teaching. We will explore learning theories which emphasize social component of learning and prove that VLE with its social nature and thus photo blog (as its element) corresponds to the crucial assumptions of these studies and consequently can be used in a learning process as a complementary tool to teach languages in particular. We make the following hypothesis. Given the fact that ideology under the VLE is based on the object-oriented learning approach characterized by the use of various learning objects, and then a photo blog inherits all the features of the VLE and provides brand new potential to solve the two main, topical problems of today, which are increasing accessibility of qualitative education and lifelong learning. As Henry Ford says: "anyone, who stops learning is old, whether at twenty or eighty. Everyone who keeps learning is young. The greatest thing in life is to keep your mind young".

Presentation of the baseline of the article. Learning and teaching will be social. This is what Lev Vygotsky points out in his theoretical basics saying that social interaction is crucial in cognition development: "Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relationships between individuals" [21, p. 57]. The next aspect of this theory is that cognitive development depends on the zone of proximal development (ZPD), being a place where learners are involved in social behavior. The development of the ZPD is full, provided social interaction is also full. The quality of skill that can be developed with help of an adult or peer co working is better than that achieved alone. Vygotsky L. made an attempt to explain consciousness as the resulting product of socialization. It means, as in the example with language learning, that our first verbal contacts with teachers or classmates are made with the aim of communication and after mastering they get internalized and we have inner speech.

According to Constructivism and Social Constructivism theory, the focus in the classroom in modern society shifts from a teacher to a student. The classroom becomes a place where students are actively engaged in their own learning and a teacher no longer acts like an expert feeding passive students with knowledge. Students take responsibilities for their learning. Constructivist theory assumes that both teacher and student consider knowledge a dynamic, continually changing vision of the world around and ability to expand and explore that vision. Knowledge is no longer just a fact to memorize. Students learn to solve problems, asking questions, exploring a topic, using different recourses to find answers. They then draw conclusions, have more questions and this process keeps going. In the social constructivist classroom the focus is on learning through social interaction and cultural aspects. Here students collaborate in a learning process which is structured by the teacher. A teacher becomes a tutor, who helps students, provides assistance,

2) формування виконавчої ланки взаємодії з особами, схильними до домінування (4 заняття); 3) формування контрольно-оціночної ланки взаємодії з особами, схильними до домінування (4 заняття).

Оцінювально-результативний компонент передбачає вивчення домінування та конструктивного лідерства у студентських академічних групах та використовується у вигляді, відповідно, вхідного моніторингу (для виявлення відносин домінування та конструктивного лідерства) та вихідного моніторингу (для виявлення результативності запропонованих та здійснених заходів).

Психолого-педагогічний механізм перетворення домінування в конструктивне лідерство реалізується через використання запропонованих в моделі форм та методів (зокрема, тренінгові програми для академічних груп, в яких виявлені студенти, схильні до домінування та для студентів, схильних до домінування) та зниження прояву домінування та підвищення прояву лідерства у студентській групі. Міжособистісні відносини домінування безпосередньо ґрунтуються на потребі влади і розвиваються під її впливом, що необхідно враховувати при роботі в студентському середовищі, тому прагнення до влади серед інших є одним з основних показників міжособистісних відносин домінування у студентській групі.

Експериментальним дослідженням було охоплено студентів вищих навчальних закладів, які умовно об'єднані у дві групи: «Група № 1» – студенти I – II курсів різних спеціальностей (202), «Група № 2» – студенти IV – V курсів різних спеціальностей.

Відповідно до результатів дослідження, після впровадження заходів відповідно моделі подолання міжособистісних відносин домінування у контрольній групі, після вихідної діагностики рівень інтегрованих показників домінування та конструктивного лідерства у групі № 1 (студенти I – II курсів) відповідно зросли на 13% та 6%, поряд з цим у експериментальній групі з дотриманням визначених психолого – педагогічних умов після проведення окреслених заходів відповідно до моделі рівень інтегрованого показника домінування знизився на 21 % і в окремих випадках не був виявлений взагалі, поряд з цим рівень інтегрованого показника лідерства зріс на 19%.

У контрольній групі після вихідної діагностики рівень інтегрованих показників домінування та конструктивного лідерства у групі № 2 (студенти IV – VI курсів) в контрольній підгрупі показники домінування та лідерства відповідно зросли на 7% та 1%, поряд з цим у експериментальній групі після проведення формувального експерименту рівень інтегрованого показника домінування знизився на 22 %, поряд з цим рівень інтегрованого показника конструктивного лідерства зріс на 15%.

Запропоновані заходи не є виключним засобом роботи зі студентськими академічними групами, в яких існують відносини домінування та зі студентами, схильними до домінування, однак в ході апробації довели свою ефективність і можуть використовуватися в сучасних ВНЗ.

Таким чином, результати дослідження доводять результативність та продуктивність запропонованих заходів з подолання міжособистісних відносин домінування у студентській академічній групі, а також ефективність експериментальної роботи і реалізації мети дослідження.

Висновки. Отже, міжособистісні відносини конструктивного лідерства та домінування мають незаперечне значення у формуванні та розвитку сучасної

групи: «педагогічні» і «психологічні». До «педагогічних» належать: своєчасна діагностика відносин домінування, достатній рівень адаптації студентів, підвищення рівня педагогічної взаємодії між викладачами і студентами, які реалізуються у формі консультування та інформування студентів, схильних до домінування; а також кураторів студентських академічних груп та викладачів, що працюють зі студентами, схильними до домінування. До «психологічних» належать нормалізація самооцінки студентів, схильних до домінування, зниження рівня тривожності, розвиток комунікативних та організаторських та лідерських здібностей, підвищення рівня психолого-педагогічної культури науково-педагогічних працівників, розвиток психологічної культури студентів, що реалізується через тренінгові програми для студентів, схильних до домінування та для груп, в яких навчаються такі студенти. Враховуючи отримані результати була запропонована авторська модель подолання міжособистісних відносин домінування у студентській групі. Вона може бути реалізована за дотримання визначених психолого-педагогічних умов і містить у собі такі компоненти: цільовий (мета, завдання), концептуальний (підходи, принципи), критеріальний (показники), змістовий (суб'єкти, форми і методи роботи) та оцінювально-результативний.

Цільовий компонент передбачає мету і завдання моделі. Мета – подолання міжособистісних відносин домінування у студентській академічній групі і розвиток лідерства. Завдання – виявлення домінування та лідерства у студентській академічній групі, подолання домінування як негативного прояву міжособистісних відносин і розвиток лідерства, підготовка студентів до виконання ролі лідерів в університетському самоврядуванні, методичне та програмне забезпечення цього процесу.

Концептуальний компонент передбачає використання в процесі роботи з подолання відносин домінування в студентській групі особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів та застосування суб'єкт – суб'єктної взаємодії, партнерства, цілісності та гуманізму.

Критеріальний компонент містить у собі показники міжособистісних відносин домінування у студентській академічній групі (прагнення до влади, комунікативні та організаторські здібності, лідерські здібності, самооцінка, тривожність комунікативна дистанція).

Змістовий компонент передбачає суб'єкти та форми і методи роботи з ними. Суб'єктами є студенти, у яких виявлена схильність до домінування; студенти, у яких виявлена схильність до лідерства; студенти академічних груп, у яких виявлені означені міжособистісні відносини, а також науково-педагогічні працівники, що працюють в таких групах та найближче соціальне оточення студентів (батьки, найближчі друзі), я яких виявлена схильність до домінування. Форми роботи і методи роботи: консультативна робота зі студентами, схильними до домінування та студентами, схильними до лідерства; консультативна робота з кураторами студентських академічних груп та викладачами, що працюють зі студентами, схильними до домінування; тренінгові програми для студентів з академічних груп, де виявлено відносини домінування та зі студентами схильними до домінування, а також з викладацьким складом. Програма тренінгу для членів студентської академічної групи, в якій виявлено відносини домінування (одне – два заняття на тиждень) та містить у собі три основні блоки: 1) формування мотиваційно-орієнтовної ланки взаємодії з особами, схильними до домінування (3 заняття);

makes the learning program flexible, creates situations for the students to feel safe, contextualizes learning, gives authentic tasks, supports collaboration, encourages development, provides opportunities to learn from each other. The role of student is to be active participant in the classroom, control his own learning process due to his experience, use and test information doing proper activities, learn how to learn and change his learning style, be able to perceive things in new ways.

Carl Rogers discriminates between cognitive or meaningless learning (acquiring academic knowledge, for example, learning vocabulary) and experiential or significant learning (applied knowledge, for example, learning C+ to write programmes). The core principle of experiential learning is to appeal to a learner's needs and wishes. The features of experiential learning that Rogers C. lists are: personal involvement, self initiated, evaluated by a learner, pervasive effects on a learner [15]. According to Rogers C. experiential learning facilitates personal growth. The teacher must help and provide a positive climate for learning and appropriate learning resources, but in no way dominate.

Stephen Krashen in his Natural Approach emphasizes that "we acquire languages via comprehensible input, and if language acquisition is central, not language learning, than it follows that the most important element of any language teaching program is input. … language acquisition can only take place when a message which is being transmitted is understood, i.e., when the focus is on what is being said rather than on the form of the message [10, p. 55].

Continual information system development in all fields of human activities gave rise to the search for effective means of learning content presentation, resulting in fast perception, deep acquisition and practical use. The aim of a teacher is development of students' foreign language competences and abilities to use them due to professional purposes, which is a driving force for the use of proper Virtual Learning Environment, having immersive nature which generates intensification of teaching.

In case with learning a language immersion involves plunging a student into a learning environment. According to E. I. Sarafaniuk the effect of immersion can take place when a student transforms into an active participant. He is not an external observer anymore. R.S. Gurevich and O.V. Shestopal think of the immersion as interactive visual aid [3, p. 292]. Foreign scientists, treating VLE as a computer-mediated environment, consider immersion to be a user's subjective perception of presence or active interaction in situations taking place in the simulated world [12, p. 194]. O.A. Palii insists that psychological atmosphere of participation in what is happening on the screen is explained by the fact that students perceive screen presentation of information as a direct reflection of certain reality, rather than a secondary evidences about this reality [2, p. 61]. So, due to the demonstrational abilities of a screen, a student, while matching simulated models to those from real life, immerses into a virtual environment. D. Loader states that for the immersion into virtual environment to emerge it is necessary for a user to have an ability to perform some learner-initiated activities, having individual features [13, p. 23].

Based on the above mentioned we can conclude that the immersion of a student into VLE will take place in case of activating his dynamic potential in doing learning tasks as well as realistic presentation of a variety of real objects to students.

Albert Bandura in his social learning theory highlights that it is necessary to observe and model the behaviors, attitudes as well as emotional reactions of others. He says: "Learning would be exceedingly laborious, not to mention hazardous if

people had to rely solely on the effects of their own actions to inform them what to do. Fortunately, most human behavior is learned observationally through modeling: from observing others one forms an idea of how new behaviours are performed, and on later occasions this coded information serves as a guide for action" [4, p. 22]. According to social learning theory human behavior is a constant reciprocal collaboration between influences (cognitive, behavioral and environmental). Bandura A. improving behavioral interpretation of modeling suggested by Miller and Dollard (1941) relates to the theories emphasizing the critical role of social learning provided by Vygotsky L. and J. Lave [14]. The main principles of Lave's Situated Learning are based on the vitality of presenting knowledge in authentic context (settings and applications which involve learning), and requirement for social interaction and collaboration [11]. Brown, Collins and Duguid (1989) suggest the idea of Cognitive apprenticeship which "supports learning in a domain by enabling students to acquire, develop and use cognitive tools in authentic domain activity. Learning, both outside and inside school, advances through collaborative social interaction and the social construction of knowledge" [5]. L. Suchman makes research of situated learning within the framework of artificial intelligence [17].

From what has been said it is possible to conclude that Virtual Learning Environment provides collaborative learning and allows interactions of students which will help to reach more activity and meaningful input for students. Contemporary research in the field of Computer-Mediated Communication points that the use of technologies in the classroom facilitates collaborative learning. Sullivan and Pratt (1996), Kern, Warshauer, Chun drew an analogy between participation of students in electronic and face to face debates. They found out that electronic discussion involved almost all students whereas class discussion engaged only half of the students. The crucial conclusion here is that VLE reduces the role of a teacher, thus increasing that of students, proving its effectiveness in promotion of collaborative language learning [18, 9, 22, 6].

Modern stage of educational development is characterized by providing a variety and augmenting software tools used in a learning process as well as creating a special virtual learning environment coexisting with traditional learning, changing it, extending its abilities, creating and implementing new forms and methods of learning and teaching. In this particular learning environment information-communications resources are coordinated with communication and activities processes, and making a kind of cohesion are integrated into a single system to support and direct meaningful learning. Teachers and students form a social network, based on a physical network. In other words, VLE is created only by the objects and subjects participating in educational process, rather than technologies, visuals or classrooms.

The process of virtual language learning takes is carried out in the pedagogical system which includes goal-oriented, content-related, concept-oriented and process-oriented components. A new educational system must base itself upon the following preventive principles: learn to live, learn to cognize, learn to work, and learn to go along. The aim of the learning now is not only to acquire some knowledge but also applying that knowledge to solve topical practical and theoretical problems. Fulfilling the goal-oriented component VLE provides students with meaningful information and develops their intellectual and creative capabilities, skills necessary to acquire new knowledge independently, to work with different information sources. To implement content-related component it is necessary to make academic

педагогічне та психологічне завдання, тому що конструктивний лідер – особистість, за якою інші члени групи визнають право брати на себе відповідальні рішення у співпраці з представниками інших соціальних інститутів.

Дослідники студентства як соціальної групи та міжособистісних відносин в ній недостатню увагу у порівнянні з конструктивним лідерством, приділяють міжособистісним відносинам домінування у студентській академічній групі, які також суттєво впливають на формування професійних та особистісних якостей студентів.

Саме тому набувають підвищеного значення умови подолання відносин домінування у студентській академічній групі, які базуються на міжособистісних відносинах залежності і зверхності, та, на нашу думку, мають негативний характер.

Формування та закріплення в студентській академічній групі міжособистісних відносин домінування обумовлює вірогідність перенесення цих відносин випускниками ВНЗ на свою професійну діяльність. Такі відносини негативно впливають на формування професійних та особистісних якостей студента під час навчання. Соціальне значення роботи щодо подолання міжособистісних відносин домінування для розвитку суспільства в цілому через зміну динаміки міжособистісних відносин студентів достатньо високе, особливо при обґрунтуванні можливості перетворення домінування на конструктивне лідерство.

Якісний та кількісний аналіз результатів дослідження та досвід роботи зі студентами дозволяє нам сформулювати власну типологію студентів, схильних до домінування. В узагальненому вигляді вона може бути розкрита в трьох основних типах: праксичний, емоційний, інтелектуальний. Характеристика кожного типу нами розглядається в трьох основних компонентах: 1) когнітивний, 2) емоційний, 3) поведінковий. В залежності від того типу, до якого належить особа, схильна до домінування, змінюється характер психолого-педагогічної взаємодії викладачів, які працюють у академічних групах, в яких виявлені студенти, схильні до домінування. Специфіка функцій конструктивного лідера та студента, схильного до домінування, обумовлена особливостями групи, якою вони намагаються керувати; у одних групах вирішальне значення мають інші функції, ніж в інших, що може залежати як від спеціальності, так і від курсу та інших факторів. Традиційно вважають, що лідер має чотири основні якості – турбуватися про людей, мати тверді переконання, керувати людьми та вміти заохотити їх до своєї справи, створюючи умови, щоб люди діяли якнайкраще. Особа, схильна до домінування, не здатна виконувати в повній мірі всі лідерські якості та функції.

Здійснення влади, тобто посідання домінантної позиції у взаємодії, полягає у цілеспрямованій реалізації суб'єктом своєї волі. Отже, є всі підстави тлумачити домінування як засіб досягнення власних, часто корисливих, цілей, одним із шляхів розширення особистісної свободи та самоактуалізації за рахунок інших. Саме тому актуальною стала розробка таких заходів і психолого-педагогічних умов, які могли б суттєво знизити рівні прояву міжособистісних відносин домінування і розвинути конструктивне лідерство.

В результаті дослідження нами були сформульовані психолого-педагогічні умови подолання міжособистісних відносин домінування, що включені до моделі роботи з подолання відносин домінування. Їх умовно розділено на дві

Дослідження загальної структури і динаміки розвитку студентської академічної групи не може бути продуктивним без чітких уявлень про основні соціально-психологічні характеристики конструктивних лідерів та студентів, схильних до домінування, а також тих відносин, які такі особи вибудовують в групі.

Дослідження процесів, що відбуваються у малій групі пов'язане, перш за все, з ім'ям К. Левіна. Він дійшов, зокрема, до висновку, що кожен член групи визнає свою залежність від інших її членів. У нашій державі перші дослідження лідерства було проведено у 20-30-х роках минулого століття. Їх предметом, в основному, було лідерство у дитячих колективах. Підкреслювалася велика роль лідерів у плані розвитку й становлення групових взаємовідносин (Є.А. Аркін [1]). В наступні роки у психології підвищується інтерес до цього кола проблем. З одного боку, таке явище було пов'язано із розвитком концепції колективу (В.І. Зацепін [5]), з іншого, – практичними потребами суспільства (А.В. Петровський, Л.І. Уманський [9]). З'явилася певна кількість праць з проблеми співвідношення лідерства та керівництва (А.І. Баштинський, А.І. Вендов, В.Д. Гончаров, Б.Д. Паригін [8]), розроблюється також напрямок лідерства у дитячих та юнацьких колективах (Л.В. Артемова, І.П.Волков, Я.Л. Коломінський [6],), ставиться завдання критичного осмислення робіт зарубіжних психологів (Н.С. Жеребова [4]). Автори пропонують різні характеристики лідерів, механізми їх висування та впливу лідера на групу та приходять до висновку, що на сьогодні існуючих матеріалів недостатньо для побудови задовільної картини динаміки групового конструктивного лідерства, тому дослідження, результати якого висвітлюються в даній статті, є обґрунтовано актуальним.

Формулювання цілей статті. Розкриття проблеми відносин домінування у студентській академічній групі та наведення шляхів їх подолання.

Виклад основного матеріалу статті. Конструктивні лідери, що мають розвинуті моральні якості, здатні виконувати суспільно-корисні функції та підтримувати суспільно-значущі відносини конструктивного лідерства. Однак педагогічною практикою підмічено, що особи, які мають інші особистісні якості не завжди конструктивно впливають на групу і, виходячи за свої функції, вибудовують в ній відносини домінування. Таких людей ми класифікуємо як осіб, схильних до домінування, що характеризуються, зокрема, прагненням до влади, панування, зверхністю, завищеною самооцінкою, прагненням керувати, неврахуванням думки оточуючих. Американський психолог А. Пріллетенскі, вивчаючи груповий феномен пригнічення, визначає, що він функціонує, на його думку, зокрема, через «механізм домінування». Бразильський педагог П. Фрейре у своїй праці «Педагогіка пригноблених», аналізуючи недоліки традиційних форм навчання вказує на пригноблення учнів та домінування вчителя над ними. Домінування у нашому дослідженні розуміється як зверхність, прагнення панувати, владарювати, здійснювати свою владу не маючи на те достатніх підстав з метою задоволення, передусім, власних прагнень та інтересів. Міжособистісні відносини домінування у студентській групі не були предметом наукових праць, тому актуальним завданням є визначення цього виду міжособистісних відносин у студентських академічних групах та розробка психологічних якостей осіб, схильних до таких відносин. Своєчасна діагностика домінування і конструктивного лідерства та розвиток останнього – актуальне соціально –

programs and syllabus adaptive, adjustable to easily meet individual requests as well as his or her educational level and learning dynamics. Academic programs must be developed not within the educational standard but on its basis. The standard must be a lower limit to start one's learning from, but every student then chooses his own route and comes to the finish with his own pace. The VLE technology is best suited for achieving this goal [1]. In the concept-oriented component we will distinguish conceptual aspects, allowing to specify ideas of VLE in the didactics of a foreign language. Virtualization of educational system, which is developing very fast, diverts a person from the objective reality. At the same time students more than ever need to implement their language learning achievements in the real world, which necessitates the study of relations and interdependence in the process of language learning between information-communications technologies and virtual reality systems and real students' activities and observations. Process-oriented component assumes using innovative technologies and active study methods. Among the innovative technologies provided by the VLE we would like to consider photo blogs which can be utilized as perspective way of virtual language learning development to implement ideas of advanced education.

First off all it is important to explore the concept of a photo blog and a possibility of using it in learning languages as a collaborative tool. It's not a secret that human perception is organized in such a way that more than 80% of information is accepted visually. Modern digital age created conditions for emergence of a large number of online diaries called blogs and provided accessible digital photo equipment which resulted in the expansion of photo blogs. So what is a photo blog?

According to the Wikipedia a photo blog is a website which contains (as its backbone) regularly published pictures often accompanied by the name of the photo, date and time, text description, EXIF data and other information. Posts are usually organized in a reverse chronological order. As a rule photo blogs are controlled by Content Management System and thus are considered dynamic websites. The Content Management System provides possibility to add comments, rate photos, etc. It can support RSS and Atom technologies. A photo blog can be either author's or collaborative. Now it is possible to meet a mobile photo blog which contain photographs created by the use of cameras built in mobile devices not originally designed for taking photos. The main advantage of a mobile photo blog s its mobility, making it possible to take and publish any photo in seconds. A text-based photo blog is a new kind of this technology, where a photo is substituted by the author's text description. Michael David Murphy from San Francisco designed a photo blog without pictures, where every post begins with words: "This is a picture I did not take", followed by a description of an image. The conceptual idea of this kind of blog originated in 2004 and became very popular.

Reasons, inducing a photographer to create and maintain a photo blog are diverse. Professional photographers can show their professional skills and individual vision of the real world. Amateur photographers learn and improve their skills, view the portfolios of other authors. Photographs published in photo blogs which are updated regularly can reflect current events or can be a challenging creative experiment. Photo blogs represent pictures ranging from studio portraits and microphotography to landscape pictures and street photography. They don't have any commercial value but could be of great interest for a wide audience. The Internet makes distances between an author of a photo blog and its visitors shorter and along with flexibility of updating visual information triggers a lively interest towards

photos made, by people with different lifestyles and cultures on the other side of the planet, in another country.

Increasing popularity of photo blogs is specified by two main reasons. Firstly, publishing information on the Internet with the use of a photo blog is as easy as using an ordinary word processor. Secondly, a photo blog allows for the immediate accessibility on the Internet and feedback. It is mobility, accessibility and feedback of photo blogs which ensure realization of a social and educational potential of a photo blog.

Photo blogs as a learning tool has three main advantages: existence of the author, who acts as a teacher and can organize and ensure a proper learning process conditions; availability of a feedback between the participants of learning; a possibility to easily visualize some learning materials. A learning photo blog is considerably different from a conventional diary due to its nature and structure. The author of a photo blog, for example, must regularly keep track of learning materials organization, creating a simple and convenient navigation through the archives. The practical value of a photo blog is directly-proportional to the quantity and quality of the materials published. It is important to take care of the content of a photo blog. It must be interesting and useful; otherwise it won't have a chance to survive. There's no doubt that images can play an important role in language learning, especially with low level students or beginners. An issue of effective implementation of visual aids is often discussed in foreign literature. Penni Ur considers materials of the kind to be extremely valuable in teaching a language, especially with young learners [20, p.195]. Jeremi Harmer says that teachers have always used graphics to improve learning [7, p. 134]. According to Jim Scrivener visuals can be used as parts of different activities. Traditionally images are implemented at the opening stage of a lesson to develop writing skills, although they are also suitable for focusing on some language issues and activities developing speaking and listening [16, p 333-334]. It is worth saying that photo blogs, first of all, can provide a good source of visual aids to be used in developing and improving different language skills. On the Internet one can find photo blogs or whole collections covering mostly all topics of a curriculum. DMOZ (dmoz.org), for instance, is the largest, most comprehensive human-edited directory of the Web. Here it is possible to find and download photos dedicated to a large range of topics: a photo journey, depicting travels, life and family, a collection of landscape, architecture and industrial facilities, people and objects, seasons, animals, sports, wedding and a lot more.

Before exploring possible ways of using photo blogs, it is worth considering different learning styles. According to the Technical Advisory Service on image sensitivity our two brain hemispheres have different distinguishing features so they respond to a stimulus. The left hemisphere is analytical, verbal, logical and linear, whereas the right one is visual, spatial and relative. That is why the left hemisphere is more logical and responds to the text material better, while the right one is creative so it responds to the visual content better; consequently, different students have different learning styles [19]. Judie Haynes outlines six types of students [8]. We are particularly interested in the fourth and sixth types. The fourth type includes students with global perception. These students conceive learning material through group activities in collaboration. They like information presented in an interesting manner and ability to interact with others. The sixth type describes students who prefer studying graphical data, tables, maps, posters and texts with lots of images through observation. They read visual images and pictures motivate them. This proves that

Психологія

УДК 316.46–057.87

Корякін Олексій Олексійович
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка (м. Суми)

ПРОБЛЕМА ПОДОЛАННЯ ВІДНОСИН ДОМІНУВАННЯ У СТУДЕНТСЬКІЙ АКАДЕМІЧНІЙ ГРУПІ

Анотація. Стаття присвячена розкриттю психолого-педагогічних умов подолання відносин домінування у студентській академічній групі. В статті уточнюється термін «домінування», наводиться типологія осіб, схильних до відносин домінування, висвітлюються психолого-педагогічні умови подолання відносин домінування у студентській групі та описуються основні компоненти моделі подолання відносин домінування у студентській академічній групі.

Ключові слова: домінування, лідерство, типологія студентів, схильних до домінування, психолого-педагогічні умови подолання домінування, модель подолання домінування.

Аннотация. Статья посвящена раскрытию психолого-педагогических условий преодоления отношений доминирования в студенческой академической группе. В статье уточняется термин «доминирование», приводится типология личностей, склонных к отношениям доминирования, освещаются психолого-педагогические условия преодоления отношений доминирования в студенческой группе и описываются основные компоненты модели преодоления отношений доминирования в студенческой академической группе.

Ключевые слова: доминирование, лидерство, типология студентов, склонных к доминированию, психолого-педагогические условия преодоления доминирования, модель преодоления доминирования.

Annotation. The article inform us about psychological and pedagogical conditions of overcoming of relations of domination in student academic group. Term "domination", students prone to relations of domination typology, psychological and pedagogical conditions of overcoming of relations of domination in student group and main components to models of overcoming of relations of domination in student academic group are described in the article.

Keywords: domination, leadership, students prone to domination typology, psychological and pedagogical conditions of overcoming of relations of domination, model of overcoming of relations of domination.

Вступ. Однією з важливих фундаментальних складових сучасного суспільства є мала група, прикладом якої можна вважати студентську академічну групу. В такій групі існує широке коло міжособистісних відносин, серед яких важливе місце посідають відносини конструктивного лідерства. Лідером називають особистість, за якою всі інші члени групи визнають право брати на себе найвідповідальніші рішення, які торкаються їхніх інтересів, і визначають напрямок і характер діяльності всієї групи (Н.С. Жеребова [4], Я.Л. Коломінський [6], Р.Л.Кричевський [7]). Ефективна діяльність групи, в першу чергу, залежить від того, які стосунки сформуються між членами групи та лідерами. Відповідно до своїх ділових та особистісних якостей, лідер групи спроможний допомогти викладачу у навчально-виховному процесі.

3. Иваничев Г.А. Мануальная медицина / Г.А. Иваничев / Казань, – 2000. – 160 с.

4. Коган О.Г. Визуальная диагностика неоптимальности статики и динамики / Коган О.Г., Шмидт И.Р., Васильева Л.Ф. // Ман. мед. – 1986. – № 3, – С. 85-92.

5. Платонов Ю.П. Основы этнической психологии. Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2003, – С. 383 - 385.

6. Тейлор (J.Teylor), адаптация Немчина Т.А., дополнение В. Г. Норакидзе. Разработан в 1955 году и предназначен для измерения уровня тревожности (склонности к стрессу и депрессии). Адаптирован Немчиным Т.А. (1966).

7. Тревелл Дж.Г. Миофасциальные боли и дисфункции. Руководство по триггерным точкам в 2х томах. Перевод А.Г. Власенко Б.В. Гусева / Дж.Г.Тревелл Д.Г Симонс / М. Медицина – 2005. – Т. 2 – 647 с.

8. Goodheart G. Applied Kinesiology. - London: Edinburg. –1998. – 359 p.

9. Gerz W. This is Applied Kinesiology. - GmbH.: Ullstein Mosby, 1995. – 16 p.

10. Janda V. Manuelle Muskelfunktionsdiagnostik. - GmbH.: Ullstein Mosbv. – 1994. – 300 c.

11. Lewit K. Manipulative therapy in Rehabilitation of the locomotor system, - Butter-worth.: Heinemann, 1999. – 346 p.

12. Lewit K. Diagnosis of muscular dystunktion by inspection / Lewit K., Wasilyewa L. / In Rehabilitation of the spine - USA: Williams and Willkins, –1995. – P. – 113-14.

References:

1. Vasilyeva L.F. Manual diagnostics and therapy. Clinical biomechanics and biomehanik / L.F. Vasilyeva / - S. Petersburg: Foliant, 1999. – 400 c.

2. Vasilyeva L.F. static Method for the diagnosis of abnormalities in patients with chronic painful muscular syndromes / L.F. Vasilyeva, Schmidt I. R., O. Kogan, / AU 96109392, – 1996. – 25 c.

3. Ivanichev G.A Manual medicine / G.A Ivanichev / Kazan, 2000. - 160 c.

4. Kogan OG Visual diagnostics of nonoptimality of statics and dynamics /

5. 5. Kogan OG, Schmidt I.R., L.F. Vasilyeva // man. honey. – 1986. – № 3 – C. 85-92.

6. Platons JU.P. Bas of ethnic psychology. Studies. The grant. - SPb.: – 2003, – 383 – 385 p.

7. Taylor (J.Teylor), Nemchina T.A.'s adaptation, V.G. Norakidze's addition. It is developed in 1955 and it is intended for measurement of level of uneasiness (propensity to stress and depression). Nemchinym T.A. (1966) is adapted.

8. Trevell Дж.Г. Myofascial pain and dysfunction. Manual trigger points in 2 volumes. Translation A.G.Vlasenko Б.В.Гусева G.G.Trevell D. Simons / M Medicine. 2005. –V. 2, – 647 c.

9. Goodheart G. Applied Kinesiology. - London: Edinburg. –1998. – 359 p.

10. Gerz W. This is Applied Kinesiology. - GmbH.: Ullstein Mosby, 1995. – 16 p.

11. Janda V. Manuelle Muskelfunktionsdiagnostik. - GmbH.: Ullstein Mosbv. – 1994. – 300c.

12. Lewit K. Manipulative therapy in Rehabilitation of the locomotor system,- Butter-worth.: Heinemann, 1999. – 346 p.

13. Lewit K. Diagnosis of muscular dystunktion by inspection / Lewit K., Wasilyewa L. / In Rehabilitation of the spine - USA: Williams and Willkins, –1995. – P. – 113-14.

photo blogs can be successfully used with such students.

For that reason the next step of our research will be dedicated to the study of possible uses of photo blogs in developing students' foreign language competences. We think that photo blogs can be extremely applicable in presenting new vocabulary. Like VLE photo blogs have immersive nature and thus can be efficient on the stage of visual sematnization of new vocabulary [2]. When a teacher translates a word into students' mother tongue they have a feeling of being taught but exposing its meaning through the use of other English words, visual images and video provides conditions for preconscious perception in a true learning environment. One of the ways of immersive semantization is personalization when a student matches his identity to a certain character on a computer screen in the process of internalizing a new word and. The semantization of a word include visual or contextual presentation of the word, involving students into a certain activity (a student turns to be an active doer), and identifying new vocabulary with personal experience. With a photo blog it is easy to discover a meaning of adjectives describing feelings. A teacher can show facial photos expressing different moods (happy, sad, disappointed, and angry) and students will easily learn new vocabulary due to the after-effect of a visual object, which means ability to retain a picture of any perceived object even after it disappears. It builds in learners strong associative links, ensuring quick recall of a word which was learnt, in its turn performing dynamic activities during mental performance creates a background for voluntary memorizing foreign words during their semantization. Photo blogs will help to effectively present new vocabulary, drill and revise it provided a teacher thinks through its effective management and relevant content.

Conclusions and further research perspectives. After the exploration of the theoretical basis and scientists' interpretations of VLE and its immersive nature which implies engaging a student into dynamic activities we have reached to conclusion that a photo blog is an inheritor of Virtual Learning Environment characterized as immersive social collaborative service with immense pedagogical capabilities. Its learning potential can be implemented on the stage of familiarization of students with a new foreign language vocabulary if the following teaching conditions are taken into consideration: personified presenting of new vocabulary; revealing the meaning of lexical units in a relevant context; simulations most closely resembling real situations; involving students' creative potential; influencing cognitive needs and affection of students. Bearing in mind the intended goals of the study the conclusion which seems obvious is that a photo blog offers reasonable means to facilitate acquisition of lexical units in real and meaningful context, proving itself as viable pedagogical method for EFL teachers. It is obvious that computer-mediated presenting and internalizing a new vocabulary allows to effectively teach more difficult language and involves more students into participation in the classroom activities reducing the role of a teacher or advanced students. This raises the question of applicability of a photo blog in teaching professional vocabulary and integrated language skills, which will be the subject our further study. We also intend to work out a complex of classroom activities based on the use of a photo blog for teaching different language skills in the context of professional activities.

Література:

1. Ефремов В.С.Виртуальное обучение как зеркало новой информационной технологии // В.С. Ефремов. – Менеджмент в России и за

рубежом. – 1999. - №6. – С. 98-107.

2. Палій О.А. Комплексне використання технічних засобів навчання для формування німецькомовної граматичної компетенції студентів (на базі англійської мови): дисертація…кандидата пед. наук: 13.00.02 / Палій Олександр Анатолійович. – К.,2002. – 219с.

3. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: [монографія] / Р.С. Гуревич, Г.Б. Гордійчук, Л.Л. Коношевський, О.Л. Коношевський, О.В. Шестопал; за ред. проф. Р.С.Гуревича. – Вінниця: ФОП Рогальська І.О., 2011. – 348с.

4. Bandura A. Social Learning Theory / A. Bandura. – New York: General Learning Press, 1977. – 46p.

5. Brown, J.S. Situated cognition and the culture of learning // J.S. Brown, A.Collins, & S.Duguid. – Educational Researcher. – 1989. - №18 (1). – P. 32-42.

6. Chun D. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence // D. Chun. – System. – 1994. - №22 (1). – P. 17-31.

7. Harmer, J. How to Teach English. An Introduction into the Practice of English Language Teaching/ J. Harmer. – London: Longman, 1998. – P.134

8. Haynes. J. Everything ESL. Teach to Students' learning styles [electronic resource]. Retrieved from http://www.everythingesl.net/inservices/learningstyle.php

9. Kern R. Computer-mediated communication: Using e-mail exchanges to explore personal histories in two cultures / M. Warschauer (Ed.), Telecollaboration in foreign language learning. – Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996. –P. 105-109.

10. Krashen S.D. TheNatural Approach. Language Acquisition in the Classroom / S.D. Krashen, T.D. Terrel. – Prentice Hall Europe, 1995. – P. 55.

11. Lave J. Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life / J. Leave. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988

12. Learning and instruction in the digital age / J. Spector, D. Ifenthaler, P. Isaias, K. Sampson. – USA: Springer, 2010. – 420 p.

13. Loader D. Jousting for the new generation. Challenges to contemporary schooling / D. Loader. – Australia: ACER Press, 2007. – 175 p.

14. Miller N. & Dollard J. Social Learning and Imitation / N. Miller & J. Dollard. – New Haven, NJ: Yale University Press, 1941

15. Rogers C.R. Freedom to Learn / C.R. Rogers. – Columbus, OH: Merrill, 1969. – 358 p.

16. Scrivener, J. Learning Teaching. A guidebook for English language teachers / J. Scrivener. – London: Macmillan, 2005. – P. 333-334.

17. Suchman L. Plans and Situated Actions: The Problem of Human/Machine Communication / L. Suchman. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988.

18. Sullivan N. A Comparative Study of Two ESL Writing Environments: A Computer-assisted Classroom and a Traditional Oral Classroom // N. Sullivan, E. Pratt. – System. – 1996. – №24 (4). – P. 491-501.

19. Technical Advisory Service for Images (2004). Using Digital Images in Teaching Resources: Using Images to Reinforce Learning. Retrieved from http://www.tasi.ac.uk/advice/using/finding.html

20. Ur, P. A Course in Language Teaching. Practice and Theory. / P. Ur. – Cambridge: Cambridge University Press. 1991. – P. 195.

21. Vygotsky, L.S. Mind in Society / L.S. Vygotsky. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – P. 57.

контлатеральные мышцы становились активными, что делало их источником болей. Их коррекция выполнялась также с помощью кинезиологических методов.

Необходимо отметить, что все испытуемые через 21 день отмечали отсутствие или значительное уменьшение боли в пояснице. После чего всем участникам исследования было предложено пройти психокоррекцию. Она была направлена на устранение причин грусти, печали, тоски и апатии к жизни. Психокоррекцию прошли 20 студентов, а 9 из них отказались. Спустя 6 месяцев, отказавшиеся от психокоррекции студенты, отмечали явное улучшение физического состояния в течение 4 месяцев. Однако снова начали ощущать дискомфорт в поясничной области. Поэтому когда проводилось контрольное исследование, эти 9 человек вновь нуждались в повторной кинезиологической коррекции. С психологами над проблемами, связанными с подавленным настроением, работали 20 участников. Они учились отслеживать свои отрицательные эмоции, управлять ими или изменять на положительные. Студенты отмечали явное улучшение качества жизни не только в психологическом, но и в соматическом состоянии.

Таким образом, существующие затяжные негативные переживания (грусть, печаль, тоска страх, гнев, обида, вина и т.д.) в виде соматических патологий и хронического миофасциального напряжения мышц отражаются в теле человека. Хроническая миофасциальная недостаточность квадратной мышцы поясницы выявлена у 29 студентов – 23,0% из всех участников эксперимента. Эта патология в эмоциональном плане связана с грустью, печалью, тоской и апатией в 85,3% (29 испытуемых из 34). В контрольной группе ассоциация ситуаций, связанных с эмоциями грусти, печали, тоски и апатии, приводила в 70% случаев (14 испытуемых из 20) к напряжению квадратной мышцы поясницы.

Коррекция квадратной мышцы с применением методов кинезиологии без психологической поддержки эффективна только в течение нескольких месяцев (в нашем исследовании 4 месяцев). Тогда как совместно с психокоррекцией, достигается полное устранение миофасциальной недостаточности этой группы мышц. Можно сказать, что специалисты-кинезиологи могут помочь при функциональном сколиозе. Однако когда сколиоз являлся стойким и при этом применяется коррекция неравенства длинны нижних конечностей, может наблюдаться усиление искривления позвоночника.

Выводы. Поражение мышц с развитием их функциональной недостаточности непосредственно связано с эмоциональным фоном человека. Хроническое переживание печали, грусти, тоски приводит к развитию функциональной недостаточности квадратной мышцы поясницы. Длительность существования — этого симптома влечет за собой развитие сколиоза. Кинезиологический подход и психологическое исследование эффективны для коррекции функциональных видов сколиоза.

Литература:

1. Васильева Л.Ф. Мануальная диагностика и терапия. Клиническая биомеханика и патобиомеханика / Васильева Л.Ф. / – С.-Петербург: Фолиант, 1999. – 400 с.

2. Васильева Л.Ф. Способ диагностики статических нарушений у пациентов с хроническими болевыми мышечными синдромами / Васильева Л.Ф., Шмидт И. Р., Коган О. Г. / АС 96109392, – 1996. – 25 с.

Возвращаясь в обычное эмоциональное состояние, напряжение мышц исчезало самостоятельно без вмешательства кинезиолога.

Квадратная мышца поясницы вместе с наружными и внутренними косыми мышцами живота, поясничными мышцами, мышцами выпрямляющими позвоночник и прямыми мышцами живота – разгибают позвоночник, сгибают и производят ротацию туловища, её основным антагонистом является соответствующая мышца на противоположной стороне [7]. У людей с миофасциальной недостаточностью квадратной мышцы поясницы включается мышечная защита, которая проявляется в ограничении подвижности между поясничными позвонками и крестцом во время ходьбы, при переходе из вертикального в горизонтальное положение, при поворотах в постели, при вставании с кровати, сильном кашле. При наличии триггерных точек в квадратной мышце поясницы в положении стоя таз несколько смещается вниз на стороне, противоположной пораженной мышце. На уровне поясничного отдела позвоночника обычно развивается функциональный сколиоз направленный выпуклостью в сторону, противоположную пораженной мышце. Имеющийся в норме лордоз поясничного отдела несколько уплощается, вследствие ротации позвоночника, сопровождающей образование сколиоза. Наблюдается ограничение сгибания и разгибания в поясничном отделе позвоночника, в сторону, противоположную пораженной мышце или в обе стороны. Триггерные точки вызывают сокращение мышцы, и таким образом, приводят к искривлению таза за счет его смещения вверх на стороне пораженной мышцы [7, 9].

Чтобы провести исследование болевых точек квадратной мышцы поясницы испытуемый принимал положение лежа на здоровом боку с запрокинутой за голову рукой. Нога закидывалась так, что колено ноги на обследуемой стороне располагалось на столе позади колена противоположной ноги. Это положение позволяло получить наиболее широкий доступ к мышце и достигалось необходимое ее натяжение для пальпации. Исследование силы квадратной мышцы проводилось во время латерального сгибания и подтягивания бедра в тазобедренном суставе. При этом нога отводилась на 20-30 градусов и бедро приводилось к ребрам, преодолевая сопротивление специалиста, удерживающего колено на стороне пораженной мышцы [12].

В пораженной мышце кроме триггерных точек были обнаружены и зоны отраженной боли. Иногда наблюдалось укорочение нижней конечности на пораженной стороне, что вело за собой искривление осанки и формирование сколиоза.

Путем оказания давления на грудную клетку по направлению кверху и к переду с растягиванием квадратной мышцы была проведена кинезиологическая коррекция. Если поражения тазобедренного сустава отсутствовало, то ногу на пораженной стороне и свисающую за край стола, немного смещали в дистальном направлении. Таким образом, добиваясь полного расслабления мышцы. Во время этого выполнялось плавное надавливание на подвздошную кость, смещая ее в сторону от грудной клетки. Это помогало растягиванию квадратной мышцы. Контроль изменений проводился через 3 дня, 21 день и 6 месяцев. Через 3 дня у 20 студентов (69%) из 29 с функциональной недостаточностью квадратной мышцы поясницы после коррекции с одной стороны, возникали боли на другой стороне, то есть происходило возбуждение инактивированных латентных триггерных точек и

22. Warschauer M. Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom // M. Warschauer. – CALICO Journal. – 1996. - №13 (2). – P. 7-26.

References:

1. Efremov V. S. Virtualnoe obuchenie kak zerkalo novoi informatsionnoi tehnologii // V.S. Efremov. – Menedzhment v Rosii i za rubezhom. – 1999. – №6. – S. 98-107.

2. Palii O.A. Kompleksne vykorystannia tehnichnyh zasobiv navchannia dlia formuvannia nimetskomovnoi gramatychnoi kompetentsii studentiv (na bazi angliiskoi movy): dysertatsia…kandydata ped. nauk: 13.00.02 / Palii Oleksandr Anatoliiovych. – K., 2002. – 219s.

3. Osvitnie seredovyshche dlia pidgotovky maibutnikh pedagogiv zasobamy IKT: [monografiia] / R.S. Gurevych, G.B. Gordiichuk, L.L. Konoshevskyi, O.L. Konoshevskyi, O.V. Shestopal; za red. prof. R.S.Gurevycha. – Vinnytsia: FOP Rogalska I.O., 2011. – 348s.

4. Bandura A. Social Learning Theory / A. Bandura. – New York: General Learning Press, 1977. – 46p.

5. Brown, J.S. Situated cognition and the culture of learning // J.S. Brown, A.Collins, & S.Duguid. – Educational Researcher. – 1989. - №18 (1). – P. 32-42.

6. Chun D. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence // D. Chun. – System. – 1994. - №22 (1). – P. 17-31.

7. Harmer, J. How to Teach English. An Introduction into the Practice of English Language Teaching/ J. Harmer. – London: Longman, 1998. – P.134

8. Haynes. J. Everything ESL. Teach to Students' learning styles [electronic resource]. Retrieved from http://www.everythingesl.net/inservices/learningstyle.php

9. Kern R. Computer-mediated communication: Using e-mail exchanges to explore personal histories in two cultures / M. Warschauer (Ed.), Telecollaboration in foreign language learning. – Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996. –P. 105-109.

10. Krashen S.D. TheNatural Approach. Language Acquisition in the Classroom / S.D. Krashen, T.D. Terrel . – Prentice Hall Europe, 1995. – P. 55.

11. Lave J. Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life / J. Leave. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988

12. Learning and instruction in the digital age / J. Spector, D. Ifenthaler, P. Isaias, K. Sampson. – USA : Springer, 2010. – 420 p.

13. Loader D. Jousting for the new generation. Challenges to contemporary schooling / D. Loader. – Australia: ACER Press, 2007. – 175 p.

14. Miller N. & Dollard J. Social Learning and Imitation / N. Miller & J. Dollard. – New Haven, NJ: Yale University Press, 1941

15. Rogers C.R. Freedom to Learn / C.R. Rogers. – Columbus, OH: Merrill, 1969. – 358 p.

16. Scrivener, J. Learning Teaching. A guidebook for English language teachers / J. Scrivener. – London: Macmillan, 2005. – P. 333-334.

17. Suchman L. Plans and Situated Actions: The Problem of Human/Machine Communication / L. Suchman. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988.

18. Sullivan N. A Comparative Study of Two ESL Writing Environments: A Computer-assisted Classroom and a Traditional Oral Classroom // N. Sullivan, E. Pratt. – System. – 1996. – №24 (4). – P. 491-501.

19. Technical Advisory Service for Images (2004). Using Digital Images in

Teaching Resources: Using Images to Reinforce Learning. Retrieved from http://www.tasi.ac.uk/advice/using/finding.html

20. Ur, P. A Course in Language Teaching. Practice and Theory. / P. Ur. – Cambridge: Cambridge University Press. 1991. – P. 195.

21. Vygotsky, L.S. Mind in Society / L.S. Vygotsky. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – P. 57.

22. Warschauer M. Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom // M. Warschauer. – CALICO Journal. – 1996. - №13 (2). – P. 7-26.

Педагогіка

УДК 378.014.25.013.7

старший викладач Гавриленко Катерина Миколаївна
Національний технічний університет України «КПІ» (м. Київ)

ПОРІВНЯННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Анотація. У статті йдеться про порівняльний аналіз різних методів навчання іноземним мовам на тлі загальних інтеграційних процесів у суспільстві, вивчення зміни ролі гуманітарної складової у структурі підготовки технічних фахівців, аналізується застосування різних методів у практичній навчальній діяльності та їх результативність.

Ключові слова: Методи навчання, метод проектів, дискусія, інформаційні технології, особистісно-діяльний, комунікативний підхід.

Аннотация: В статье рассказывается о сравнительном анализе различных методом обучения иностранным языкам на фоне общих интеграционных процессов в обществе, изучении роли гуманитарной составляющей в структуре подготовки технических специалистов, анализируется использование разных методов в практической деятельности и их результативность.

Ключевые слова: Методы обучения, метод проектов, дискуссия, информационные технологии, личностно-ориентированный, коммуникативный подход

Annotation. In the article we consider the comparative analysis of various methods of foreign languages teaching within the context of integration processes in the society, studies in the role of humanitarian conception in the structure of training of technical specialists, analyze usage of different methods in practical activities and their effectiveness.

Keywords: Teaching methods, project method, discussion, information technologies, student-centered, communicative approach.

Вступ. Новий час, нові умови професійної діяльності вимагають перегляду як загальної методології, так і конкретних методів і прийомів навчання іноземним мовам. З особливою гостротою постають проблеми міжкультурного спілкування, взаєморозуміння між співрозмовниками, що належать до різних культур. Зрозуміло, що все це не може не вплинути на зміни у методиці навчання іноземним мовам, не може не ставити нових проблем в теорії і практиці викладання іноземних мов. Слід врахувати ще один

Таблица 2

Сравнение поражения мышц тела и эмоционального фона

Эмоция											
Раздражение, злость, гнев, ярость			Грусть, печаль, тоска, апатия			Тревога, страх			Радость, интерес, спокойствие		
Функциональная недостаточность мышц при этих эмоциях											
мышца	абс.	%	мышца	абс.	%	мышца	абс.	%	мышца	абс.	%
Боль-шая грудная	38	30,2	Квад-ратная поясницы	29	23,0	Широчайшая спины	17	13,5	Нет пора-жения	20	15,8
Лопато-чная	9	7,1	Поясни-чные	2	1,6	подвздошно – поясни-чная	4	3,2			
Ром-бови-дная	3	2,4	прямая живота	2	1,6						
средняя порция трапеце-видной	1	0,8	Нару-жные и внут-ренние косые мышцы живота	1	0,8						
Всего 126 100%	51	40,5		34	27,1		21	16,6		20	15,8

Таблица № 2 показывает, что профиль эмоционального состояния студентов в большинстве случаев выявлял функциональную недостаточность определенной группы мышц.

Психологическая и кинезиологическая коррекция были проведены во второй группе. Напомним, в нее вошли студенты склонные к переживанию грусти, печали, тоски и апатии, и у которых определена функциональная недостаточность квадратной мышцы спины – это 29 человек. Кроме того, участникам контрольной группы предлагалось вспомнить случаи из жизни, связанные с длительной тоской, вызывающие у них печаль, либо периоды, когда они испытывали апатию. При этом кинезиологи выполняли визуальный осмотр и тестирование исследуемых. Таким образом, в 14 случаях (70 %) было выявлено напряжение квадратной мышцы поясницы с одной или двух сторон.

Таблица 1

Типология эмоциональной конституции

Эмоция				
раздражение, злость, гнев, ярость	грусть, печаль, тоска, апатия	тревога, страх	радость, интерес, спокойствие	всего
51 человек (41,5%)	34 человек (27,1%)	21 человек (16,6%)	20 человек (15,8%)	126 человек (100%)

Итак, в первой группе находятся студенты, живущие практически «без проблем» 20 (15,8%) человек. Они чаще других испытывали радость, проявляли интерес или были спокойны на протяжении недели. Во второй группе находятся испытуемые, которые склонны к грусти, печали, тоске и апатии к жизни. Их 34 (27,1%) человека. В третью, вошли студенты склонные к раздражению, злости, гневу и даже ярости. Численность этой группы составила 51 человек (40,5%). Те, кто склонен к страху и тревоге встретились нам в 21 случае (16,6%), и они соответственно вошли в четвертую группу.

Нами было проведено **исследование.** Во время мануально-мышечного тестировании и визуальном осмотре были обнаружены следующие изменения: функциональная недостаточность большой грудной мышцы - 38 человек (30,2%); квадратной мышцы поясницы 29 (23,0); широчайшей мышцы спины - 17 человек (13,5%); лопаточной мышцы - 9 (7,1%); подвздошно-поясничной мышцы - 4 (3,2%); ромбовидной мышцы - 3 (2,4%); поясничные мышцы – 2 (1,6%); прямая мышца живота - 2 (1,6%); наружные и внутренние косые мышцы живота - 1 (0,8%); и средней порции трапециевидной мышцы – 1 (0,8%). У контрольной группы 20 (15,8%) человек патология мышечного корсета не выявлена.

Результаты, которые были получены после соматоскопии и мануально-мышечного тестирования сравнивались с данными, выявленными во время исследования студентов и определения их преимущественного эмоционального фона (таблица 2).

істотний чинник. З розвитком наукоємних технологій зростає роль інформації і знань на всіх рівнях і у всіх сферах суспільного розвитку. Знання і кваліфікація стають пріоритетними цінностями в житті людини в умовах інформаційного суспільства. Для фахівця вже недостатньо володіти інформацією рідною мовою. Необхідно бути в курсі розвитку своєї фахової області в світовій практиці. Саме тому ЮНЕСКО назвало найближче століття століттям поліглотів. Звідси зростаюча значущість навчання іноземним мовам, формуванню комунікативної компетентності. Проблема навчання іноземній мові як засобу спілкування набуває, таким чином, особливої актуальності в сучасній методиці. Останнім часом все більшого поширення набуває орієнтація на такий тип навчання, який стимулює інтелектуальний і естетичний розвиток студента, активізує його потенційні можливості, формує критичне мислення. Такому типу навчання відповідають особистісно-діяльний і комунікативний підходи в навчанні іноземній мові.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є дослідження й порівняння різних методів навчання іноземній мові та аналіз ефективності їх використання для майбутніх технічних фахівців. Сучасна складова навчання іноземним мовам невід'ємно пов'язана із формуванням комунікативної компетентності в системі соціокультурних компонентів. "Мова не існує поза культурою, тобто зовні соціально успадкованої сукупності практичних навичок та ідей, що характеризують наш спосіб життя "[5,с.8]. У основі мовних структур лежать структури соціокультурні.

Доводиться, проте, констатувати розрив між рівнем підготовки фахівців з вищою технічною освітою і вимогами часу. Сучасний фахівець – це широко освічена людина в якійсь конкретній області, яка має фундаментальну підготовку, здатна до постійного підвищення кваліфікації. Для сучасного фахівця знання хоч би однієї-двох іноземних мов – необхідна умова його професіоналізму, що дозволяє йому працювати з інформацією, доступною світовій спільноті, а також спілкуватися з колегами по професії в різних країнах. Все це передбачає фундаментальну і різносторонню мовну підготовку. Тому аналіз особливостей використання різних методів навчання для технічних фахівців, який пропонується у статті, є важливим для подальшого практичного використання.

Виклад основного матеріалу статті. У основі навчання іноземним мовам на сучасному етапі найчастіше зазначається комунікативний діяльнісний підхід, який вимагає максимальної наближеності процесу навчання до майбутньої професійної діяльності студента. Робота з інформацією будь-якою мовою вимагає формування певних інтелектуальних умінь, а саме: уміння аналізувати інформацію, відбирати необхідні факти, вибудувавши їх в логічній послідовності, уміння висувати аргументи і контраргументи, та ін. Як правило, починаючи працювати за фахом, при спілкуванні зі своїми іноземними колегами молодий фахівець стикається з необхідністю вирішення проблем теоретичної і практичної значущості, що вимагають чіткої і ясної думки, уміння сформулювати цю думку усно або письмово на іноземній мові. Тому процес навчання іноземній мові можна ефективно актуалізувати шляхом проблематизації учбового процесу з використанням інформаційних джерел. Йдеться про використанні цілого ряду проблемних за своїм характером методів. Сюди ми відносимо дослідницькі, пошукові, дискусійні методи і метод проектів, який включає всі перераховані вище методи. Ці методи

дозволяють майбутнім фахівцям сформулювати певні шляхи наукового дослідження, моделі ухвалення рішень, які вони зможуть застосувати в майбутній діяльності. Проблема в навчанні іноземній мові виявляється, як при відборі інформаційного забезпечення учбового процесу, так і в процесі контакту з носіями мови, при зіставленні культур рідної та іноземної мови, що дозволяє формувати разом з комунікативною, соціокультурну компетенцію.

Для її вирішення проблем впровадження комунікативного навчання необхідно, з одного боку, освоїти нові методи навчання, направлені на розвиток всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності, формування лінгвістичної, соціолінгвістичної і прагматичної компетенції, а з іншого – створити принципово нові учбові матеріали, за допомогою яких можна навчити людей ефективно спілкуватися. При цьому, зрозуміло, було б неправильно кинутися з однієї крайності в іншу і відмовитися від всіх старих методик: з них треба дбайливо відібрати все краще, корисніше, перевірене часом.

Навчити людей спілкуватися (усно і письмово), чітко і логічно висловлювати власні думки, уміти переконувати, аргументовано доводити свою позицію і одночасно зрозуміти думку співбесідника є важким завданням, ускладненим ще і тим, що спілкування – це не просто вербальний процес. Його ефективність, окрім знання мови, залежить від безлічі чинників: мовних ситуацій і культури спілкування, правил мовного етикету, мовної поведінки, знання невербальних форм (міміки, жестів) і багато чого іншого.

Серед ряду сучасних методів навчання, які використовуються в рамках чи разом з комунікативним методом хотілося б окремо зупинитися на таких як метод проектів, дискусійному методі і методі ролевих ігор.

Якщо говорити про метод проектів, то слід зазначити, що в XIX на - початку XX століть цей напрям був розвинений Дж. Дьюї (1859-1952) [4]. Звертаючи особливу увагу на необхідність формування рефлекторного мислення, він стверджував, що мислення є вирішенням всіх проблем ("Problem solving"). Він виділяв 5 етапів формування рефлекторного мислення: 1) розгляд всіх можливих рішень або припущень; 2) усвідомлення наявності певної прогалини і формулювання проблеми, яку необхідно вирішити; 3) висунення припущень як гіпотези, що визначає напрям спостереження і підбір фактів; 4) аргументація і упорядкування виявлених фактів; 5) практична або уявна перевірка правильності висунутих гіпотез. Ця концепція була розвинена ученими С.Л. Рубінштейном, А.М Матюшкіним, та ін. У основі проектного методу лежать методи активізації навчання та дослідницькі методи.

Ми дотримуємося визначення й інтерпретації даного методу, запропонованого Е.С. Полат: “Метод проектів передбачає певну сукупність учбово-пізнавальних прийомів і дій учнів, які дозволяють вирішити ту або іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій, що передбачають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту. Якщо говорити про метод проектів як про педагогічну технологію, то ця технологія передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю ”[1,с.19]. Звернення до цього методу обумовлене тим, що він дає можливість зосередити увагу студента не на самій мові, а на проблемі, перемістити акцент з лінгвістичного аспекту на змістовий, досліджувати і роздумувати над вирішенням проблем на іноземній мові.

Метод проектів, таким чином, можна вважати ефективним етапом у

эмоциональная, самоагрессия [5] исследовался **эмоциональный фон студентов.** А для измерения уровня тревожности, склонности к стрессу и депрессии [6] применялся тест Тейлора (J.Teylor).

Необходимо отметить, что в течение 7 дней студенты вели «Дневник эмоций». Он позволил определить факты эмоционального состояния испытуемого, преобладающий тон или лабильность (рис 2.).

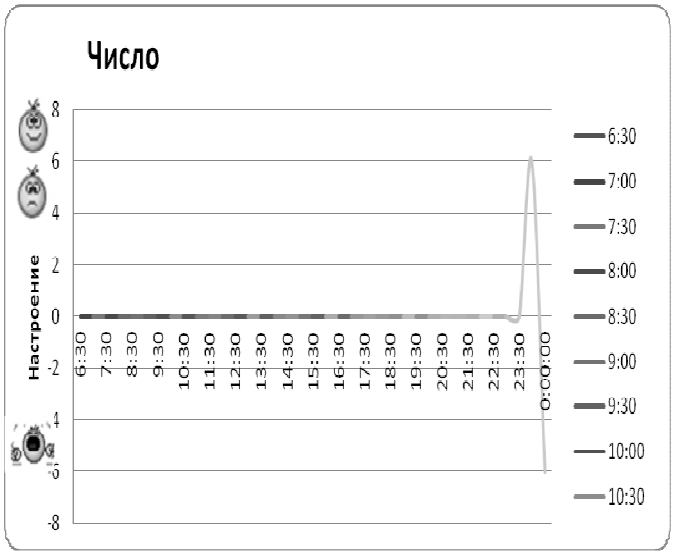

Рис. 2. Дневник эмоций

В дневниках студенты отмечали свои эмоции каждые 3 часа: спокойствие, радость, печаль, тревогу, страх, вину, обиду, злость (и их оттенки). Кроме того, испытуемые самостоятельно определяли положительные эти эмоции для него или нет. Данные также фиксировалось в дневнике, в частности, выше горизонтальной линии – положительные, ниже – отрицательные.

Эмоциональная конституция была оценена на основании полученных данных, отмеченных дневниках. В дальнейшем студенты, участвовавшие в эксперименте, были поделены на четыре группы. Они формировались исходя из преобладания эмоций в их дневнике на протяжении недели (табл. 1).

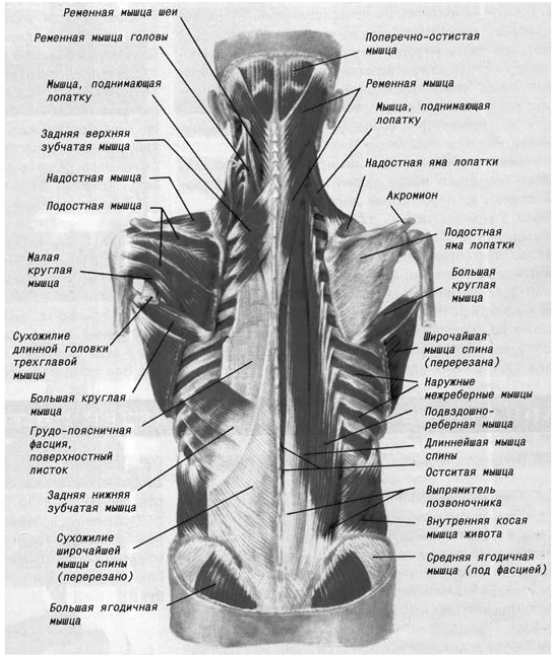

Рис. 1. Схема расположения мышц задней поверхности тела

На изображении мышечного корсета кинезиолог отмечал пораженные мышцы, а также тип функциональной недостаточности. Данные были получены, когда испытуемый принимал положение, в котором чувствовал максимальный дискомфорт, как в статическом, так и в динамическом испытании. Проводилась оценка симметричность костных выступов, сухожилий, мышц, элементов капсулярно-связочного аппарата слева и справа (в горизонтальной и фронтальной плоскостях), в передне-заднем направлении, а также в сагиттальной плоскости. Рассматривалось взаиморасположение отделов позвоночника, головы и конечностей. Также исследовались брюшная стенка, положение пупка, дыхательные движения [2, 4, 10]. Обнаружено:

- у 4-х человек левая нога короче правой в пределах до 1-3 см;
- у 15-ти человек правая нога короче левой в пределах 1-3 см;
- у 21-го - опущение правого плеча в пределах 1-2 см;
- у 86-ти - асимметрия и опущение левого плеча в тех же пределах.

У 20-ти студентов контрольной группы статика и динамика движений были в пределах нормы.

С помощью **мануального мышечного тестирования** определялась скорость возбуждения слабой мышцы. В дальнейшем проводился анализ активности стрейч-рефлекса [1, 3, 8, 10, 12].

На основании опросников Л.Г. Почебут, состоящего из 40 вопросов и имеющего шкалы агрессии: вербальная, физическая, предметная,

формуванні критичного мислення. Проект відрізняється від інших проблемних методів тим, що в результаті певної пошукової, дослідницької, творчої діяльності студенти не лише приходять до вирішення поставленої проблеми, але і створюють конкретний реальний продукт, що надає можливість і уміння застосувати отримані результати на практиці, при створенні цього продукту. В процесі роботи над проектом студенти самостійно, індивідуально або, що частіше, в невеликих групах, без допомоги викладача або при мінімальній його допомозі, виділяють з проблемної ситуації проблему, розчленовують її на під-проблеми, висувають гіпотези їх вирішення, досліджують під-проблеми і зв'язки між ними, а потім повертаються до основної проблеми, пропонують шляхи її вирішення. В ході захисту проекту передбачається широке обговорення запропонованих рішень, певна дискусія. Тому від учасників проекту потрібне уміння аргументувати свою точку зору, висувати контраргументи опонентам, підтримувати дискусію, знаходити компроміс. Ці всі уміння відображають специфіку комунікативної компетентності. Якщо до цього додати знання мовного етикету носіїв мови, соціокультурний аспект обговорюваної проблеми, стає очевидним продуктивний характер даного методу. Проектний метод дозволяє сформувати у студентів навички самостійного ведення дослідження в заданій області, що допоможе їм надалі реалізовувати складніші проекти в їх професійній діяльності.

Деякі вчені виділяють окремі рівні проблемності у навчанні. Так, І.А. Зимова вважає, що рівень проблемності залежить від активності студента у пошуку і вирішенні проблеми. Приведемо повністю вислів І.А. Зимової "найвищий .ступінь проблемності властивий учбовій ситуації, в якій людина 1)сама формулює проблему (завдання); 2) сам знаходить її рішення; 3) вирішує і 4) сама контролює правильність цього рішення". [2,с.45].

Ці рівні проблемності можуть бути співвіднесені з етапами рішення задачі або стадіями розумового процесу. Можна виділити окремі етапи залежно від міри складності вирішуваної проблеми. "Вважаємо, що першим з них може бути рівень створення проблемної ситуації на відомому предметі висловлювання відомими йому засобами (тобто мовними одиницями) для виявлення, актуалізації нових невідомих способів формування і формулювання думки. Другим може бути рівень, на якому учневі відомі відпрацьовані заздалегідь способи формування і формулювання думки за допомогою відомих мовних засобів для вираження невідомого, нового смислового вмісту, думки, предмету вислову. На цьому рівні проблемна ситуація може передбачати і знаходження складніших способів формування і формулювання думки на складніших рівнях мовного іншомовного вислову. На третьому рівні цієї ієрархії може здійснюватися вирішення власних, наочних, розумових завдань, заданих проблемною ситуацією і усвідомлюваних учнем як власні особово-значимі проблеми" [2,с.58].

Слід зазначити, що дослідницький проект передбачає широке використання інформаційних ресурсів при вирішенні проблеми, при зборі інформації з цієї проблеми. Адже не секрет, що правильність прийнятого рішення залежить від інформаційного забезпечення процесу ухвалення рішення. Чим більш об’єктивною і всебічною є інформація про досліджуваний об'єкт, тим більш вірогідним є ухвалення адекватного рішення з проблеми. Тут реалізується принцип відкритості системи, коли стійкість і адаптивність системи у зовнішньому середовищі обумовлені її відкритістю для різної

інформації. Проте, проект передбачає використання інформації не лише студентом, але і викладачем, оскільки проект сам по собі передбачає вирішення різних завдань, різних рівнів лінгвістичної і комунікативної складності і сам є відкритою демократичною системою навчання. Це завжди спільна дослідницька діяльність. Викладач же, організовуючи проект, здійснює операції над інформацією, організовуючи її в проблемні завдання, які у свою чергу були виділені І.Л Бім в одиницю проблемного навчання. Вона ж виділила види проблемних завдань: 1. Екстралінгвістичні завдання по засвоєнню і переробці наочного вмісту текстів іноземною мовою. 2. Вербальні завдання лінгвокраїнознавчих текстів. 3. Лінгвістичні завдання на засвоєння мовних форм і їх значень [3,с.37]. Особливий інтерес у зв'язку з цим представляє 1 і 2 завдання, оскільки вони передбачають розвиток розумових здібностей студентів на автентичному матеріалі. Проект, таким чином покликаний активізувати пізнавальну діяльність студентів на шляху формування критичного мислення.

Як бачимо, проектна методика є досить непростим поєднанням форм і методів навчання іноземній мові. Тому абсолютно необхідно підготувати студентів, які звикли до ілюстративно-пояснювального і репродуктивного типу навчання, до роботи над проектом. Велике місце в методі проектів займають дискусії. Уміння вести дискусію у формі діалогу або полілогу – необхідна умова успішної спільної роботи студентів над проектом в невеликих групах. В ході дискусії найефективніше формується соціолінгвістична і прагматична компетенції. В процесі обговорення виявляються протиріччя соціокультурного плану, висуваються аргументи і контраргументи, вибудовується логіка аргументування позиції промовця. В той же час, студенти вчаться розглядати проблему з усіх боків, обмірковувати і формулювати свою точку зору. При чому, студенти повинні чітко представляти те, що від них вимагається, а саме: доводити вивчену проблему, а не перераховувати факти, розвивати аргументированность і лаконічність відповідей, а не висловлювати розмиті міркування, де не видно суті. Ці вимоги до ведення дискусії дозволяють, хоча і не відразу, сформувати певну культуру мови, наприклад, уміння вислухати співбесідника до кінця не перебиваючи, ставити йому питання, спростовувати його думки або, навпаки, погоджуватися з ним, розвиваючи власну думку.

Дискусійний метод дозволяє також формувати свідоме ставлення до розгляду проблем, що висуваються, активність в її обговоренні, мовну культуру, спрямованість на виявлення причин виникаючих проблем і установку на їх рішення надалі. Тут реалізується принцип формування критичного мислення у студентів. Мова, таким чином, є одночасно і метою і засобом навчання. Дискусійний метод допомагає студентам не лише опановувати всі чотири види мовленнєвої діяльності, але через мовну ситуацію на тлі проблеми в соціокультурній сфері виявити причини виникнення певної ситуації і спробувати навіть вирішити її. Інтерес до самостійного вирішення проблеми є стимулом, рушійною силою процесу пізнання. Оскільки обговорення і вирішення проблем відбувається в процесі керованого групового спілкування, то в учасників виробляється уміння діяти на користь групи, виникає зацікавленість і повага до співбесідників, що веде до формування колективу. Вживання цього методу в сукупності з методом проектів дозволить навчити не тільки володінню іноземною мовою, але і сформувати фахівця, що знається на різних проблемах, здатного орієнтуватися в швидко змінних

аппарата. Кинезиологию можно применять во время проведения мануально-мышечного тестирования и коррекции мышечных нарушений. Благодаря этим методам, которые используют основные функции мышц, в организме человека включаются механизмы самокоррекции и самовыздоровления. Методы кинезиологии способствуют восстановлению и оздоровлению организма, и пациент самостоятельно справляется с болезнью.

Формулировка цели статьи. Устранить функциональный сколиоз и выполнить коррекцию поясничной мышцы, используя психологический и кинезиологический подходы.

1. Определить существующую связь эмоционального фона человека и хроническое напряжение квадратной поясничной мышцы.
2. Провести анализ эффективности кинезиологического подхода при коррекции функционального сколиоза.
3. Проследить и установить эффективность кинезиологического метода коррекции в динамике через 21 день и через 6 месяцев.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 126 студентов, которые обратились в тренинго-психологический центр «Адаптация» (г. Мариуполь, г. Донецк). Все студенты пришли с целью психологической и кинезиологической коррекции функциональных нарушений опорно-двигательного аппарата. Так, из них 106 человек - с клиническим диагнозом функциональный сколиоз, и 20, не имеющих патологий опорно-двигательного аппарата. Причем, они не знали, что были определены в контрольную группу, где проводилось исследование их базового эмоционального фона. Участники этой группы были информированы о важности определения их эмоционального фона, который в дальнейшем позволит проследить риск возникновения проблем опорно-двигательного аппарата. Необходимо отметить, что с клиническим диагнозом функциональный сколиоз I и II степени был выявлен у 44 юношей и 62 девушек, а 11 парней и 9 девушек были здоровы.

Методы исследования:

1. Визуальная диагностика мышечного дисбаланса [2, 4, 10].
2. Мануальное мышечное тестирование [1, 3, 8, 10, 11].
3. Психологический: опросник - Л.Г. Почебут, определяющий уровень агрессивности [5].
4. Тест Тейлора (J.Teylor), предназначенный для измерения и выявления уровня тревожности (склонности к стрессу и депрессии) [6].
5. Дневник эмоций, который ведется в течение 7 дней.
6. Техники психокинезиологии по устранению триггерных точек.

Специалисты проводили диагностику мышечного дисбаланса, используя при этом специальную схему мышц задней поверхности тела человека (рис.1).

Психология

УДК 615.825(045)

кандидат медицинских наук, ассистент кафедры патоморфологии Запорожченко Наталья Владимировна
Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького (г. Донецк);
ассистент кафедры физвоспитания, здоровья человека, телесно-ориентированный психотерапевт, кинезиолог Лисецкая Елена Яковлевна
Мариупольский государственный университет (г. Мариуполь)

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СКОЛИОЗА У СТУДЕНТОВ ПРИ ПОМОЩИ МЕТОДОВ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Аннотация. Давно доказано, что отрицательные эмоции имеют свойство уходить на соматический уровень человека. Это проявляется как хроническая мышечная недостаточность. Так, студенты, которые во время учебы в вузах при сдаче сессий регулярно испытывают негативные эмоции (страх, гнев, грусть, печаль, тоска обида, вина и т. д), часто жалуются и на боли в спине. Однако, используя двухсторонний подход реабилитации, в частности, кинезиологическое лечение и психологическую коррекцию можно восстановить физическое и психологическое здоровье.

Ключевые слова: опорно-двигательный аппарат, мышцы, функциональные нарушения, эмоции, кинезиология.

Анотація. Давно доведено, що негативні емоції мають властивість йти на соматичний рівень людини. Це проявляється як хронічна м'язова недостатність. Так, студенти, які під час навчання у вузах при здачі сесій регулярно відчувають негативні емоції (страх, гнів, смуток, печаль, туга образа, провина і т. д.), часто скаржаться і на болі в спині. Однак, використовуючи двосторонній підхід реабілітації, зокрема, кінезіологічне лікування та психологічну корекцію можна відновити фізичне і психологічне здоров'я.

Ключові слова: опорно-руховий апарат, м'язи, функціональні порушення, емоції, кінезіологія.

Annatation. It has long been proven that negative emotions tend to go on the somatic level of man. This is manifested as chronic muscular failure. Thus, students who during their studies at universities, at the time the sessions regularly experience negative emotions (fear, anger, sadness, grief, melancholy resentment, guilt, and so on. Etc.), and often complain of back pain. However, using a two-pronged approach of rehabilitation, in particular, kinesiology treatment and psychological correction can restore the physical and psychological health.

Keywords: musculoskeletal system, muscles, functional impairment, emotions, kynezyolohyya.

Введение. Кинезиологический подход благодаря мануально-мышечному тестированию доказывает физиологическую обратную связь между телом человека и его эмоциями. Он является не только современным, но и оптимальным методом реабилитации при проблемах опорно-двигательного

інформаційних потоках.

Не менш цікавою методикою активізації пізнавальної діяльності студентів є методика ролевої гри, яка також може при певній її організації відображати принцип проблемності і дозволяє вирішувати проблемні ситуації різного рівня складності. Вона може використовуватися як самостійно, так і в контексті методу проектів, особливо як специфічна форма захисту проекту. Студенти застосовують свій досвід накопичених знань, результатів досліджень в процесі роботи над проектом через реалізацію соціально значимих ролей. Таке моделювання ситуацій професійно-ділового міжкультурного спілкування допомагає студенту вжитися в різні ситуації майбутньої діяльності, з якими він може зіткнутися в реальному житті. Проблема ролевої гри реалізується через моделювання ситуацій, в яких та або інша проблема може знайти певне вирішення. Обравши певну роль, студент вирішує проблемні ситуації, наочно демонструючи в повному об'ємі комунікативної компетентності практичне вирішення проблеми. Звичайно, такий спосіб захисту має бути адекватним досліджуваній проблемі. Підбір тем і проблем для рольової гри – окреме непросте завдання. Тут важливо, аби комунікативна компетентність формувалася в реальних актах спілкування, в яких мова є засобом формування і формулювання думки. Таким чином, студент, базуючись на уміннях, сформованих за допомогою дискусійного методу, здатен застосувати і розвинути ці уміння в конкретних ситуаціях спілкування, виконуючи соціально значимі ролі і уміння відстоювати свою позицію в проблемних ситуаціях.

Висновки. Таким чином, ми вважаємо за доцільне організацію навчального процесу на етапі творчого використання вивченого мовного матеріалу, на основі активного застосування сукупності представлених тут методів навчання. Метод дискусій і рольових ігор повинен, на нашу думку, передувати методу проектів. Але коли студенти опанували уміння критично мислити, вибір того або іншого методу диктується особливостями змісту конкретної теми, що вивчається, поставлених дослідницьких проблем. Головне у відборі цих методів – зосередити увагу студентів на предметі обговорення, а не на мовній формі. Вказані методи, їх сукупність відображають специфіку формування комунікативної компетентності, міжкультурного спілкування. У зв'язку з цим, було б доцільним при формуванні у студентів критичного мислення, як найважливішого соціально значимого компонента структури особистості, вибудовувати навчальні цикли відповідно до зростаючих вимог щодо рівня підготовки фахівця поетапно, спершу формуючи базові уміння мислення, аргументації за допомогою методу дискусії, потім, продовжуючи на їх базі розвивати активну позицію в реалізації соціальних ролей через рольові ігри, а потім через проект досягати найвищого рівня автономності студента в організації своєї майбутньої діяльності. Подальше дослідження використання запропонованих методів сприятиме покращенню вивченню іноземної мови майбутніми технічними фахівцями.

Література:

1. Полат Е.С. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы. Автореф. Дис. Докт. пед. Наук. М. ,1989.

2. Зимняя И.А Проблемность в обучении неродному языку// Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. Пермь, 1994.

3. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей //

Иностранные языки в школе. 1989, №1.

4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. Берлин 1922.

5. Ковалевская Е. В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. Лингвастарт, М. 2000 г.

References:

1. Polat E.S. Teoretycheskye osnovы sostavlenyja y yspol'zovanyja systemы sredstv obuchenyja ynostrannomu jazыku dlja srednej obshheobrazovatel'noj shkolы. Avtoref. Dys. Dokt. ped. Nauk. M. ,1989.

2. Zymnjaja Y.A Problemnost' v obuchenyy nerodnomu jazыku// Problemnost' v obuchenyy ynostrannыm jazыkam v vuze. Perm', 1994.

3. Bym Y.L. Obuchenye ynostrannыm jazыkam: poysk novыh putej // Ynostrannыe jazыky v shkole. 1989, №1.

4. D'juy Dzh. Psyhologyja y pedagogyka mыshlenyja. Berlyn 1922.

5. Kovalevskaja E. V. Problemnoe obuchenye: podhod, metod, typ, systema. Lyngvastart, M. 2000 g.

Педагогика

УДК:510.51

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
Гавриш Антонина Ивановна
Крымский республиканский институт последипломного
педагогического образования (г. Симферополь)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛГОРИТМОВ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье акцентируется внимание на роли алгоритмов в формировании личности младшего школьника, способной самостоятельно учиться и проявлять творчество на всех этапах учебной деятельности.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, планирование, моделирование, алгоритм.

Annotation. The article focuses on the role of the algorithm in a personality development of a junior pupil, able to study independently and being creative while studying.

Keywords: universal general learning activities, planning, modelling, algorithm.

Вступление. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования определены требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования: личностным, метапредметным, предметным, которые следует формировать и развивать в комплексе. Следовательно, важным условием в организации учебной деятельности обучаемого является систематическое и целенаправленное формирование, развитие и совершенствование общеучебных интеллектуальных умений, определяющих результативность учебной деятельности: определение и постановка учебной задачи, учебные операции по созданию и усвоению способов действия при решении определенной учебной задачи, действий планирования, оценки, контроля, рефлексии. Все учебные задачи ученик начальных классов должен

В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. – Л.: Медицина, 1970. – С. 178-208.

5. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – М.: Медицина, 1960. – 254 с.

6. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1979. – 124 с.

7. http://www.b17.ru/article/stress_1_nezavitina / Стресс и его последствия для человека

8. http://amazingwoman.ru/psihologiya/stress/klassifikaciya-stressa/ Виды стресса и классификация

9. http://vyadrinkin.ru/2014/03/31/stressy-v-rabote-pedagoga-stressmenedzhment / Стрессы в работе педагога. Стресс-менеджмент

References:

1. Amat`yeva O.P., Sayapina S.A. Psy`xologiya pedagogichnoyi diyal`nosti / O.P. Amat`yeva, S.A. Sayapina. – Slov'yans`k: SDPU, 2010. – 304 s.

2. Bodrov V. A. Y`nformacy`onnyj stress: Uchebnoe posoby`e dlya vuzov / V.A. Bodrov. – M.: PER SЭ, 2000. – 352 s.

3. Zy`mnyaya Y`.A. Pedagogy`cheskaya psy`xology`ya / Y`.A. Zy`mnyaya. – M. :Y`zdatel`skaya korparacy`ya «Logos», 2000. – 384 s.

4. Lazarus R. Teory`ya stressa y` psy`xofy`zy`ology`chesky`e y`ssledovany`ya / R. Lazarus // Этосy`onal`nyj stress / pod red. L. Levy`. – L.: Medy`cy`na, 1970. – S. 178-208.

5. Selъe G. Ocherky` ob adaptacy`onnom sy`ndrome / G. Sel`e. – M.: Medy`cy`na, 1960. – 254 s.

6. Sel`e G. Stress bez dy`stressa / G. Sel`e. – M.: Progress, 1979. – 124 s.

7. http://www.b17.ru/article/stress_1_nezavitina / Stress y` ego posledstvy`ya dlya cheloveka

8. http://amazingwoman.ru/psihologiya/stress/klassifikaciya-stressa/ Vy`dy stepsa y` klassy`fy`kacy`ya

9. http://vyadrinkin.ru/2014/03/31/stressy-v-rabote-pedagoga-stressmenedzhment / Stressy v rabote pedagoga. Stress-menedzhment

менеджмент на уровне отдельных сотрудников. Эти два аспекта тесно связаны. С одной стороны, педагог не может самостоятельно преодолеть стресс, если в учебном заведении не созданы условия для этого. С другой стороны, созданные руководством условия не помогут работникам бороться со стрессом, если они сами не желают этого делать.

Стресс-менеджмент на уровне организации включает в себя такие меры:

- создание благоприятного организационного климата;
- налаженная система обратной связи;
- участие сотрудников в процессе принятие решений;
- командные и проектные формы организации труда;
- четкое определение должностных обязанностей и границ личной ответственности;
- равномерное распределение рабочей нагрузки;
- социальная поддержка персонала;
- специальные программы управления стрессами.

Для борьбы со стрессом очень важно желание самих педагогов научиться справляться со стрессовыми ситуациями.

Индивидуальный стресс-менеджмент включает в себя два основных направления: релаксацию и модификацию поведения.

Базовая техника релаксации была разработана еще в начале прошлого века. Она состояла в последовательной концентрации на различных частях тела, попеременном расслаблении и напряжении мышц. От пациентов требовалось сосредоточить свое внимание на ощущениях, возникающих при расслаблении, что помогало постепенно достичь все более полной релаксации. Конечно, за сто с лишним лет эти базовые техники успели усовершенствоваться, и сейчас релаксация объединяет в себе подходы медитации и аутотренинга.

Модификация поведения особенно необходима педагогам, отличающимся повышенной активностью, чрезмерной напористостью и живущим с постоянным ощущением цейтнота. Модификация поведения заключается в замене негативной эмоциональной реакции, связанной со стрессовой ситуацией, на позитивную.

Индивидуальный стресс-менеджмент зависит от личных качеств педагогов. Существует такое понятие, как индивидуальный временной предел стресса. Некоторым нипочем даже длительные значительные перегрузки, такие работники достаточно легко адаптируются к стрессу, не теряя работоспособности. Кому-то достаточно даже небольшой перегрузки, чтобы почувствовать себя полностью выбитым из колеи. А есть категория педагогов, которых стресс мобилизует – только в стрессовой ситуации они способны работать с полной отдачей [9].

Выводы. Деятельность педагога является одной из наиболее стрессогенных в сфере «человек-человек». Постоянные стрессы несут угрозу психическому и физиологическому здоровью педагога. Именно поэтому, необходимо разработать эффективные приемы не только преодоления стресса, но и упреждение его.

Литература:

1. Аматьєва О.П., Саяпіна С.А. Психологія педагогічної діяльності / О.П. Аматьєва, С.А. Саяпіна. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – 304 с.

2. Бодров В. А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов /

научиться выполнять сам. Опыт учителей начальных классов указывает на огромную роль алгоритмов в становлении личности школьника как субъекта учебной деятельности.

Формулировка цели стати и задач. Цель и задачи статьи заключаются в определении необходимости системы работы с алгоритмами как важном условии формирования универсальных учебных действий – результатом обучения в начальной школе на основе системно-деятельностного подхода, что способствует формированию основой ключевой компетенции «умение учиться».

Все учебные операции ученик, начиная с 1 класса, должен научиться выполнять сам. Эта задача непростая, помочь ее решить может целенаправленная работа с алгоритмами на всех этапах учебной деятельности. Алгоритм - это порядок выполнения действий на каждом этапе учебной деятельности, инструктивное предписание действий ученика как при получении самостоятельно новых знаний, так и при их совершенствовании, закреплении и контроле. Он может быть словесным или в виде моделей, схем, формул, знаков. Алгоритм должен давать четкий план получения результата, выполнения того или иного действия, а не давать абстрактное понимание проблемы, как часто это выражено в правилах, которые ученик должен выучить, а потом думать, как его применить на практике. А правил очень много. Конечно, не существует и единого алгоритма, который бы помог школьнику учиться, их много, но их количество не превышает количество правил, которые необходимо усвоить по каждому предмету и на каждом этапе учебной деятельности, а гораздо меньше. Тем более применение алгоритмов обеспечивает не только усвоение предметных знаний, но и организует процесс усвоения, способствуя механическому переносу усвоенной схемы с одной учебной ситуации на другую, формирует действие планирования, которое необходимо и во взрослой жизни.

Так как математика – точная наука, описанная языком различных знаков, а понятие алгоритма относят к основным, базисным понятиям математики (выполнение вычислительных процессов), применение алгоритмов является эффективным дидактическим средством формирования учебной деятельности учащихся на уроках математики в начальной школе, поскольку дает возможность кратко описывать алгоритм и четко видеть взаимосвязь между его компонентами. Алгоритм имеет немало важных свойств, среди которых основными считают:

- дискретность (определенная закономерность в построении шагов, предусматривающая именно этот шаг, а не другой);
- элементарность шагов (каждый шаг должен быть понятен школьнику и выполним им);
- определенность (количество шагов должно быть четко определено в каждом конкретном случае и не должно меняться);
- результативность (алгоритм направлен на выполнение конкретного результата, и ученик должен понимать конечную цель своей работы);
- массовость (алгоритм должен быть применим к любой учебной задачи рассматриваемого типа);
- вариативность (для решения многих учебных задач можно использовать несколько алгоритмов).

Алгоритмы применяются на разных этапах учебной деятельности,

поэтому они различны по функциям: алгоритм решения новой учебной, алгоритм контроля, алгоритм рефлексии, алгоритм коллективно-распределительной деятельности и т.д. Так как учебные задачи формируют разнообразные компетенции, то и алгоритмы разнообразны по содержанию.

Современный школьник должен самостоятельно получать новые знания, он должен быть вооружен алгоритмом поиска. Например:

1.Ознакомься с заданием, определи, знаешь ли ты, как его рационально выполнить.

(9*10, 100*7, 1000*5)

2.Точно определи причину, из-за которой ты не можешь выполнить задание. Назови учебную задачу. Изобрази ее с помощью модели.

a*10, a*100, a*1000 - ?

(это пример не из таблицы умножения, нужно найти способ быстрого нахождения результата)

3.Используй общие способы решения проблемы.

(заменить умножение сложением)

4.Проанализируй полученные результаты, определи рациональный способ получения результата.

(9+9+9+9+9+9+9+9+9+9=90; 100+100+100+100+100+100+100+100=700 и т.д.)

5.Через модель продемонстрируй способ. Проанализируй: понятна ли всем модель (алгоритм), удобна ли при использовании.

a*10=a0 a*100=a00 1000*a=a000

При решении каждой новой учебной задачи ученики вооружаются новым по содержанию алгоритмом, которым потом они смогут пользоваться при решении подобных задач. Алгоритм при необходимости может совершенствоваться. Многократное обращение к нему постепенно способствует формированию устойчивого навыка.

Примеры алгоритмов

Сравнение по количеству

1.Пересчитать предметы и сравнить числа (остальные пункты для контроля своих выводов).

2.Соединить парами.

3.Зачёркивать по одному одновременно.

4.Закрашивать по одному одновременно.

Сравнение углов

1.Вырезать угол и, взяв одну или другую часть, обвести её на другом чистом листе (переход к плоскому углу). Разрезав лист по лучам, получаем два угла, две части плоскости. Оба этих плоских луча могут быть получены благодаря лучам, выходящим из одной точки.

2.Положить чистый лист под лист с заданным углом и проколоть его булавкой в трёх местах: один прокол сделать в вершине и по одному проколу на лучах в любом месте.

3.Положить чистый лист на лист с заданным углом и приложить, например, к окну так, чтобы листы просвечивались, и провести по тем же лучам лучи на чистом листе.

Способы уравнивания величин

1.Найти разницу и от большей величины лишнее отрезать (вылить, отсыпать).

2.Найти разницу и в меньшую величину её добавить, чтобы меньшая

нагрузок, требующих многообразных приспособительных реакций, сложного уравновешивания в системе социального поведения, взаимодействия;

- информационный стресс – состояние информационной перегрузки, когда индивид не справляется с поставленной задачей, не успевает принимать правильные решения в требуемом темпе, будучи ответственным за последствия принятых решений.

Сегодня все чаще используется как отдельный вид стресса понятие «профессиональный стресс». Это связано с все возрастающим интересом к повышению качества работы сотрудников-профессионалов, за счет исключения различных факторов снижения эффективности труда, в том числе стресса.

Таким образом, профессиональный стресс определяется как состояние эмоционального напряжения, возникающее в результате действия неблагоприятных факторов, ведущее к снижению эффективности трудовой деятельности и к деформации личностных и характерологических качеств индивида.

Все стрессогенные факторы в педагогической деятельности условно можно объединить в четыре блока [1]:

- блок стрессоров «Социально-экономические и социально-психологические факторы», в него входят: социально-экономическая ситуация в государстве, статус системы образования, наличие социально-психологической поддержки педагога;

- блок «Рабочая среда», включает в себя: особенности организационной структуры (низкая информированность о возможностях карьерного роста; непрозрачность кадровой политики, неэффективное использование всех звеньев структуры и т.п.); особенности организационных процессов (нечеткие цели и задачи, постоянное их изменение, низкий уровень информационно-методического обеспечения деятельности педагога); особенности управления учреждением (неэффективная организация учебно-воспитательного процесса, формализм);

- блок «Содержание труда» содержит в себе: ролевой баланс, оббьем работы (нагрузка, информационная перенасыщенность, использование личного времени для исполнения профессиональных обязанностей); личностные стремления; особенности взаимодействий с руководством, коллегами, детьми и родителями; особенности работы педагога (постоянные информационные изменения усложняют процесс самоактуализации и самоусовершенствования педагога, приводят к чувству профессионального несоответствия, эмоциональному напряжению);

- блок «Личностные качества» включает: тревожность как индивидуальная особенность; невротизм; эмоциональная реактивность; выносливость; негативная аффективность; локус контроля; толерантность к ситуации неопределенности; поведенческие паттерны А, Б; тип копинга.

Последствия хронического дистресса для педагога могут быть разнообразными и проявляться в разной степени. Результаты стресса могут выражаться в повышенном уровне тревожности, депрессии, фрустрированности, физическом и эмоциональном истощении, соматических и профессиональных заболеваниях, деформациях личности специалиста.

Управление стрессом в профессиональной деятельности педагога делится на два уровня: стресс-менеджмент на уровне организации и стресс-

здорового организма. Это состояние именуется — «реакция пробуждения». Небольшой выброс адреналина нужен, чтобы быстро проснуться и настроится на полный планов предстоящий день, добраться до работы и с удовольствием, максимально эффективно поработать. По сути, данный вид стресса, сохраняет и поддерживает в нас жизнь.

Эустресс может превратиться в деструктивный — дистресс, при низком индивидуальном сопротивлении организма либо спровоцированном конкретном обстоятельстве.

Дистресс – это негативный вид стресса, разрушительно действующего на весь организм. Приступ данного вида стресса возникает, чаще всего, неожиданно, спонтанно, при состоянии напряжения, достигшем критического значения. А может являться и результатом «накопленного» стресса, при котором медленно происходит снижение сопротивляемости организма, с последующим угасанием. Если не принять вовремя необходимых мер, то состояние обычного эмоционального дискомфорта перейдёт в болезнь. Как правило, это состояние носит хронический характер. Существуют разные виды дистресса.

Физиологический дистресс, возникает при воздействии на организм различных внешних воздействий — жары, холода, жажды, голода, диеты и других. Если человек подвергает свой организм любому из перечисленных воздействий, то он должен осознавать причиняемый вред. При выходе из вынужденного состояния, организму вновь необходимо адаптироваться и это происходит исключительно через стресс.

Психологический дистресс, связан с появлением ситуаций, в которых особо сильно переживаются различные эмоции. Причём, не имеет значения их причина, она может быть как положительной, так и отрицательной. В данном случае, организм выдаст одинаковую реакцию — психологический дистресс.

Причины фантазийного, иллюзорного характера, не имеющие реального основания вызывают абсолютно реальный, с точки зрения организма и всех последствий, психологический дистресс.

Кратковременный дистресс — стресс, который имеет под собой естественную основу, связанную с инстинктом самосохранения. Возникает, кратковременный дистресс, внезапно и мгновенно проходит все стадии развития стресса. Как правило, данный вид стресса короткого периода действия и не представляет опасности для человека.

Хронический дистресс является одним из самых опасных видов стресса. Человек, подверженный ему каждодневно, привыкает к напряжению настолько, что перестаёт обращать внимание на симптомы и их последствия. Как правило, данный вид стресса, приводит к нервному срыву, депрессии и суициду. Может сопровождаться различного рода фобиями и страхами.

Нервный дистресс, как правило, следствие воздействия на организм чрезмерного стресса. Может произойти у кого угодно, но с большей вероятностью у людей, имеющих в анамнезе тревожный невроз. В данном случае, важную роль играет индивидуальное состояние нервной системы [8].

В современной науке выделяют три вида стресса, характеризующиеся эмоциональным, социальным, информационным напряжением [2]:

- эмоциональный стресс – аффективные переживания, сопровождающие стресс и ведущие к неблагоприятным изменениям в организме человека;

- социальный стресс - различные виды социального напряжения, давления,

величина стала равной большей.

3. Найти разницу между величинами, разделить её на две равные части и вторую часть добавить к меньшей величине.

Алгоритм построения числовой прямой (с целью содержательного обучения счету необходимо понимание ребенком места числа).

1.Построй прямую.

2.Укажи начало отсчета (это число 0).

3.Наметь на числовой прямой место каждому числу, отмеряя между ними одинаковое расстояние.

4.Расставь числа по порядку: 0-10 (помни, что ряд чисел бесконечен).

Сравнение чисел на числовой прямой

1.Найди место первого числа на числовой прямой, отметь его.

2.Найди место второго числа на числовой прямой, отметь его.

3. Посмотри, какое число больше удалено от нуля, сделай выводы.

Сравнение чисел

1.Определи количество разрядов в каждом числе (справа на первом месте разряд единиц).

24 и 8 (24 – 2 разряда – 24>8)

2.Если количество разрядов одинаковое, сравнение начни с высшего разряда.

25 и 38 (во втором числе единиц второго разряда больше – 25 < 38).

3.Если числа одинаковы по высшему разряду, сравнивай по порядку остальные разряды.

Сложение и вычитание чисел с помощью линеек

1.На первой линейке найти первое слагаемое, к нему приложить 0 на второй линейке. Напротив второго слагаемого второй линейки на первой найти сумму.

2.Для вычитания двух чисел с опорой на числовые прямые (линейки) можно применить два равнозначных способа.

Первый способ

1) на первой линейке (числовой прямой) найти уменьшаемое;

2) совместить вычитаемое, найденное на второй линейке, с уменьшаемым и прочитать над 0 готовый ответ. Например:

6 - 4 = 2.

Второй способ:

1) так же;

2) изменить направление второй линейки на противоположное и подвести 0 под уменьшаемое, тогда над вычитаемым прочитать готовый ответ.

Сложение многозначных чисел «в столбик».

1.Записать число (разряд под разрядом), начиная запись второго числа с разряда единиц.

2.Показать, какие разряды переполняются.

3.Указать, сколько цифр будет в ответе.

4.Найти результат, вычисление можно начать с любого разряда.

Вычитание многозначных чисел «в столбик».

1.Записать число (разряд под разрядом), начиная запись второго числа с разряда единиц.

2.Показать, какие разряды разбиваются.

3.Указать, сколько цифр будет в ответе.

4.Найти результат, вычитание можно начать с любого разряда.

Устные приёмы сложения двузначных чисел

37 + 16 = (30 + 10)+(7+6)=53

37 + 16 = 40 + 10+6 -3=53

37 + 16 =37 + 20 - 4=53

37 + 16 = 37 + 3+13)=53

37+16 = (7+6=13 – есть переполнение, ставим точку над 3, стало 4 десятка, 4д.+1д. = 5д. и от 13 осталось 3 единицы) = 53

Алгоритм решения текстовых задач

1. Прочти задачу, представь ситуацию, предложенную в задаче.

2. Определи целое и части. (Данные понятия лежат в основе методики обучения решению текстовых задач и уравнений в развивающем обучении и используются учителями на практике).

3.Начерти схему, укажи на ней части и целое. (Выдели опорные слова, запиши краткое условие).

4.Посмотри, что нужно найти в задаче: часть или целое.

5.Расскажи задачу по схеме (краткому условию), соотнеся полученный текст с данным текстом задачи.

6. Проанализируй задачу: рассмотри, что нужно узнать (часть или целое), что известно для решения, а что нужно узнать и как.

7. Составь план решения задачи.

7.Реши задачу.

8.Выполни проверку.

9.Запиши ответ.

Алгоритм решения уравнения №1 (через части и целое)

1. Запиши уравнение.

А + Х = В

2.Укажи части и целое.

А + Х = В

3.Посмотри, чем является неизвестное.

4.Если неизвестно целое---складывай (умножай) части; если часть---из целого вычитай (целое дели на часть) известную часть.

5.Выполни проверку.

6.Запиши ответ.

Алгоритм решения уравнения №2

1.Посмотри, можно ли выполнить какие-то вычисления сразу. Реши.

(У + 25) – 37 = 54 + 12

(У + 25) – 37 = 66

2.Укажите порядок действий в полученном уравнении.

(У + 25) – 37 = 66

3.Посмотрите на второе (последнее) действие и, относительно его, укажите части и целое.

(У + 25) – 37 = 66

4.Найдите, чему равно неизвестное или часть или целое с неизвестным.

У + 25 = 66 + 37

У + 25 = 103

5.Решите полученное простое уравнение.

У + 25 = 103

У = 103 - 25

психическими процессами, действующими в людях с различными психическими структурами, мы можем надеяться объяснить происхождение явления и получить возможность их предсказывать» [4].

В теории Г. Селье стресс рассматривается с позиции физиологической реакции на физические, химические и органические факторы. Основное содержание теории может быть обобщено в четырех положениях.

Первое, все биологические организмы имеют врожденные механизмы поддержания состояния внутреннего баланса или равновесия функционирования своих систем. Сохранение внутреннего равновесия обеспечивается процессами гомеостазиса. Поддержание гомеостазиса является жизненно необходимой задачей организма.

Второе, стрессоры, то есть сильные внешние раздражители, нарушают внутреннее равновесие. Организм реагирует на любой стрессор, приятный или неприятный, неспецифическим физиологическим возбуждением. Эта реакция является защитно-приспособительной.

Третье, развитие стресса и приспособление к нему проходит несколько стадий. Время течения и перехода на каждую стадию зависит от уровня резистентности организма, интенсивности и длительности воздействия стрессора.

Четвертое, организм имеет ограниченные резервы адаптационных возможностей по предупреждению и купированию стресса – их истощение может привести к заболеванию и смерти.

Обобщение результатов исследований позволило Г. Селье обосновать существование трех стадий процесса, названного им общим адаптационным синдромом.

Стадия тревоги возникает при первом появлении стрессора. В течение короткого периода снижается уровень резистентности организма, нарушаются некоторые соматические и вегетативные функции. Затем организм мобилизует резервы и включает механизмы саморегуляции защитных процессов. Если защитные реакции эффективны, тревога утихает и организм возвращается к нормальной активности. Большинство стрессов разрешается на этой стадии. Такие краткосрочные стрессы могут быть названы острыми реакциями стресса.

Стадия резистентности (сопротивления) наступает в случае продолжительного воздействия стрессора и необходимости поддержания защитных реакций организма. Происходит сбалансированное расходование адаптационных резервов на фоне адекватного внешним условиям напряжения функциональных систем.

Стадия истощения отражает нарушение механизмов регуляции защитно-приспособительных механизмов борьбы организма с чрезмерно интенсивным и длительным воздействием стрессоров. Адаптационные резервы существенно уменьшаются. Сопротивляемость организма снижается, следствием чего могут стать не только функциональные нарушения, но и морфологические изменения в организме [5, 6].

Различают «эустресс» и «дистресс». Эустресс, вызванный позитивными эмоциями, подразумевает эмоциональное состояние, при котором человек осознает все предстоящие проблемы или задачи и знает, как их решить, предвкушая положительный результат.

Эустресс, мобилизующий человека, является движущей силой в решении каждодневных задач, их планирования и необходим при полноценной жизни

высокой эмоциональной, когнитивной напряженностью, насыщенностью стрессогенными факторами, которые ставят под удар физическое и психическое здоровье педагога.

Формулировка цели статьи. Основной задачей является изучение стрессогенных факторов педагогической деятельности, их влияния на личность и здоровье педагога, с последующей разработкой коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление последствий профессионального стресса, обучение педагогов приемам профилактики и упреждения дистресса.

Изложение основного материала статьи. Одним из первых ученых, который изучал понятие «стресс», являлся Ганс Селье. Он определил стресс как неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование, основной функцией которого является адаптация к возникшим требованиям. Селье Г. подчеркивал, что стресс – это не просто нервное напряжение [6].

В современной научной литературе термин «стресс» используется, по крайней мере, в трех значениях. Во-первых, понятие стресс может определяться как любые внешние стимулы или события, которые вызывают у человека напряжение или возбуждение. В настоящие время в этом значении чаще употребляются термины «стрессор», «стресс-фактор».

Во-вторых, стресс может относиться к субъективной реакции и в этом значении он отражает внутреннее психическое состояние напряжения и возбуждения; это состояние интерпретируется как эмоции, оборонительные реакции и процессы преодоления (coping processes), происходящие в самом человеке. Такие процессы могут содействовать развитию и совершенствованию функциональных систем, а также вызывать психическое напряжение.

Наконец, в-третьих, стресс может быть физической реакцией организма на предъявляемое требование или вредное воздействие [2].

Фолкман рассматривает стресс шире и концентрирует внимание на взаимоотношениях личности и окружающей его средой: стресс – это уровень взаимодействия между личностью и окружающей средой, который оценивается личностью как превышающий ее (личности) ресурсы и создающий угрозу благополучию. Данное определение стресса в наибольшей степени распространяется на людей, работающих в условиях повышенных требований производственной среды, для выполнения которых личностных ресурсов часто бывает недостаточно [7].

Для прояснения понятия стресса Р. Лазарус сформулировал два основных положения. Во-первых, терминологическую путаницу и противоречия в определении понятия «стресс» можно будет устранить, если при анализе психологического стресса учитывать не только внешние наблюдаемые стрессовые стимулы и реакции, но и некоторые, связанные со стрессом, психологические процессы – например, процесс оценки угрозы. Во-вторых, стрессовая реакция может быть понята только с учетом защитных процессов, порождаемых угрозой, – физиологические и поведенческие системы реакций на угрозу связаны с внутренней психологической структурой личности, ее ролью в стремлении субъекта справиться с этой угрозой. Характер стрессовой реакции причинно связан с психологической структурой личности, взаимодействующий с внешней ситуацией посредством процессов оценки и самозащиты. Он отмечает, что «только связывая характер стрессовой реакции с

У = 78
(78 + 25) – 37 = 54 + 12
66 = 66

6. Запишите ответ.

Умножение и деление на 10, 100, 1000 и т.д.

a * 10 = a 0 a0 : 10 = a
a * 100 = a00 a00 : 100 = a
a * 1000 =a000 a000 : 1000 = a
a * 1000000 =a000000 a000000 : 1000000 = a

Свойства сложения и умножения

Переместительное.
a + в = в + a
a * в = в * a
Сочетательное.
(a + в) + c = a + (в + c)
(a * в) * c = a * (в * c)
Распределительное
a * в + a * c = a * (в + c)
a * в - a * c = a * (в - c)

Алгоритм умножения на однозначное число

1) . . . . . 2) . . . . . 3) . . . . . 4) . . . . .
*** . *_____. *_____ . *_____.**
. . . . . .
. . . . . .

Алгоритм умножения на многозначное число

1. Запиши множители друг под другом: разряд под разрядом.

2. Сделай «прикидку», указав переполнение при умножении на единицы и количество нолей во втором и последующих неполных произведениях, записывая разряд под разрядом.

3. Умножь число на число, начиная с единиц (переполнение и количество цифр уже не указываются или указываются разным цветом: первое произведение одним цветом, второе произведение---другим и т.д.). Произведения записывай: разряд под разрядом.

4. Найди сумму неполных произведений.

1) . . . . . 2) . . . . . 3) . . . . . 4) . . . . .
***_._. . *__ ._._. *__ ._. . *___._._.**
. . . . . .
0 0 0 0
0 0 0 0 0 0
_____ ---------- ---------- ----------
a в c

Деление на однозначное число

1.Запиши делимое и делитель.
2.Выдели первое неполное делимое.
3.Определи количество цифр в частном.

4.Раздели первое неполное делимое, результат запиши в частное.

5.Умножь полученный результат на делитель, полученное произведение запиши под первым неполным делителем.

6. Вычти, найди остаток (остаток должен быть меньше делителя или равен нолю).

7.Дополни полученный остаток следующей цифрой делимого, раздели и т.д.

Алгоритм решения задач на нахождение площади, периметра, сторон геометрических сторон

1.Запиши данные, обозначь, что нужно найти в задаче.
2.Запиши формулу, которая может дать ответ на заданный вопрос.
3.Проанализируй, что тебе известно, а что нужно найти.
4.Прочти условие, найди недостающие данные.
5.Подставь все известные и найденные данные в формулу и реши.
6.Запиши ответ.

S = 78 кв.дм P = (a + в) * 2
a = 13 см ? + -
P -? S = a * в
+ + -
в = S : a = 78 : 13 = 6 (см)
P = (13 + 6) * 2 = 38 (см)

При работе с алгоритмами следует придерживаться нескольких правил. Каждый алгоритм следует записывать в отдельную тетрадь, что позволит ученику постоянно с ним работать и быстрее усваивать сам алгоритм и знания, умения, навыки. Не следует давать алгоритмы в готовом виде, следует организовывать работу так, чтобы учащиеся поняли значение алгоритма в усвоении содержания предмета, получении результата. Практика показала, что данная работа должна носить систематический характер, а не от случая к случаю, тогда результат будет эффективным. На первых этапах учебной деятельности новое знание учащиеся открывают доступным каждому методом – методом проб и ошибок. Получив результат, следует акцентировать внимание учащихся на этапах, благодаря которым был получен результат. Следовательно, работа с алгоритмами должна организовываться по следующему плану.

1.Выполнение задания, которое требует новых действий, новых знаний.

2.Коллективное составление алгоритма (обсуждение значения каждого пункта и определение ошибок, к которым может привести невыполнение каждого пункта алгоритма).

3. Коллективная работа по составленному алгоритму (выполнение задания, требующее знания полученного алгоритма).

4. Работа по алгоритмув группах, в которых ведущую роль будут выполнять или контролировать усвоившие алгоритм учащиеся.

5. Работа в парах по усвоению материала по алгоритму.

6. Индивидуальная работа с опорой на алгоритм.

7. Индивидуальная работа без опоры на алгоритм. При необходимости проводится коррекционная работа: возвращение к работе по алгоритму, работа

4. Oliynyk V. V. Teoretyko-metodolohichni zasady upravlinnya pidvyshchennya kvalifikatsiyi pedahohichnykh pratsivnykiv proftekhosvity: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / Oliynyk Viktor Vasyl'ovych. – K., 2004. – 489 s.

5. Entsyklopediya osvity: [dovidkove vydannya] / Akad. ped. nauk Ukrayiny; holov. red. V. H. Kremen'. –K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.

6. Zakon Ukrayiny "Pro profesiyno-tekhnichnu osvitu" // Osvita Ukrayiny: normatyvno-pravovi dokumenty. Do II Vseukrayins'koho z"yizdu pratsivn. osvity / MON Ukrayiny. – K.: Milenium, 2001. – S. 267-292.

Психология

УДК: 159.923.37

ассистент кафедры практической психологии Березка Софья Викторовна
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»
(г. Славянск)

СТРЕСС В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается феномен профессионального стресса в педагогической деятельности. Раскрыты механизмы стресса и различные подходы к пониманию его природы. Рассмотрены виды и стадии стресса. Выделены стрессогенные факторы в педагогической деятельности, а также указаны стратегии управления стрессом.

Ключевые слова: стресс, дистресс, эустресс, педагогическая деятельность, виды стресса, стресс-менеджмент.

Annotation. The article reveals the phenomenon of occupational stress in teaching. Disclosed mechanisms of stress and different approaches to the understanding of its nature. Considered the types and stages of stress. Selected stress factors in pedagogical activity, and identifies strategies for managing stress.

Keywords: stress, distress, eustress, teaching activities, types of stress, stress management.

Введение. Педагогическая деятельность является решающей в развитии и становлении общества. Она позволяет создавать, хранить и передавать подрастающему поколению нормы, традиции, культуру в целом. Как указывает Зимняя И.А., педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие педагога на ребенка, которое направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования [3, с.262].

В руках педагога находится будущее страны. Именно личность педагога является эталоном (образцом), интегрирующей в себе совокупность наилучших человеческих ценностей, и оказывающей глобальное влияние на развитие ребенка. Безусловно, что для обеспечения всестороннего развития воспитанника, педагог должен быть высококвалифицированным, компетентным специалистом, соответствующим всем требованиям нового общества. Сегодня существует масса исследований посвященных изучению влияния педагога на ребенка, но недостаточно работ, изучающих непосредственно личность педагога. Педагогическая деятельность сама по себе (даже не учитывая экономический и социальный фактор) характеризуется

Відомо, що стажування забезпечує формування професійних знань, умінь і навичок, воно спрямоване на підвищення робітничої кваліфікації майстрів виробничого навчання з професій будівельного профілю і проводиться протягом короткого терміну, а тому в організаційно-професійному плані до нього висуваються такі вимоги: формування професійних умінь і навичок має здійснюватися відповідно до вимог кваліфікаційних характеристик з відповідного кваліфікаційного розряду; робочим навчальним планом має передбачатися та кількість годин з теоретичної підготовки виробничого навчання та виробничої практики, яка забезпечуватиме інтегроване якісне формування професійної компетентності майстрів виробничого навчання відповідного кваліфікаційного рівня.

Отже, дослідження організації стажування дало змогу зробити такі висновки: стажування є невід'ємною складовою підвищення кваліфікації і розвитку професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання; воно здійснюється у поєднанні з іншими організаційними формами методичної роботи, забезпечує індивідуальні інтереси та потреби майстрів виробничого навчання.

Висновок. Таким чином, розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання будівельного профілю буде ефективним, якщо для цього будуть застосовуватися різноманітні форми внутрішньо училищної методичної роботи з метою надання індивідуальної допомоги фахівцям, необхідної для здійснення професійно-педагогічної діяльності в ПТНЗ. Подальше дослідження буде спрямованим на розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання в процесі їх стажування на виробництві.

Література:

1. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шевчук Людмила Іванівна. – К., 2001. – 398 с.

2. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. – [2-е вид., допов.]. – К.: Вища шк., 1994. – 383 с.

3. Скакун В. А. Организация и методика профессионального обучения: учеб. пособ. / В. А. Скакун. – М.: Форум: Инфра-М, 2007. – 336 с.

4. Олійник В. В. Теоретико-методологічні засади управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Олійник Віктор Васильович. – К., 2004. – 489 с.

5. Енциклопедія освіти: [довідкове видання] / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. –К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Закон України "Про професійно-технічну освіту" // Освіта України: нормативно-правові документи. До II Всеукраїнського з'їзду працівн. освіти / МОН України. – К.: Міленіум, 2001. – С. 267-292.

References:

1. Shevchuk L. I. Rozvytok profesiynoyi kompetentnosti vykladachiv spetsial'nykh dystsyplin zakladiv proftekhosvity u systemi pislyadyplomnoyi osvity: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Shevchuk Lyudmyla Ivanivna. – K., 2001. – 398 s.

2. Pedahohichna knyha maystra vyrobnychoho navchannya: navch.-metod. posib. / za red. N. H. Nychkalo. – [2-e vyd., dopov.]. – K.: Vyshcha shk., 1994. – 383 s.

3. Skakun V. A. Orhanyzatsyya y metodyka professyonal'noho obuchenyya: ucheb. posob. / V. A. Skakun. – M.: Forum: Ynfra-M, 2007. – 336 s.

в парах, в группах.

Составление алгоритма позволяет детям не только научиться решать учебные задачи, но и контролировать свои действия. Научившись выполнять по алгоритму те или иные действия, ученик перестает задумываться над каждым шагом и начинает работать автоматически – это тот результат, к которому и должен подойти он и дальше ориентироваться на конечный результат. В случае получения неправильного результата именно возвращение к алгоритму поможет найти и исправить ошибку, т.е. алгоритм вооружает школьника умением выполнять самоконтроль. Этот вид контроля называют пооперационным. Пооперационный контроль – это пошаговое повторение и оценка выполнения учебного действия по получению результата, то есть по ранее составленному плану, алгоритму, что способствует формированию содержательной рефлексии.

Следовательно, применение алгоритмов на уроке математики в начальной школе способствует качественному формированию познавательных и регулятивных учебных действий и способствует эффективности обучения. Большую роль применение алгоритмов играет и в повышении уверенности ученика в себе, так как при решении учебных задач алгоритм является опорой контроля и оценки правильности выбранного пути, показывает возможность переноса интеллектуальных умений из одной ситуации в другую, часто облегчает сотрудничество учащихся и учителя, повышает его результативность.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357).

2. Рыбина О.И. Алгоритмы в обучении математике младших школьников: учебно – методическое пособие // – Орск : Издательство ОГТИ, 2009. – 106с.1.

3. Осипенко Д.С. Понятие алгоритма. // Информатика. Все для учителя! - 2010. - №8 – 17 – 2 0с.

4. Истомина Н.Б. Теоретические основы методики преподавания математики в начальных классах.- М.:1999 г.

5. Петерсон Л.Г. Математика: Учебник для 3 класса: В 3 частях, М.:Ювента, 2012. Ч.1 - 112с.; Ч.2 - 96с., Ч.3 – 80 с

6. Петерсон Л.Г. Математика: Учебник для 4 класса: В 3 частях, М.:Ювента, 2013. Ч.1 - 96с.; Ч.2 - 128с., Ч.3 – 96 с.

7. Александрова Э.И. Методика обучения математике в начальной школе.-М. «Вита Прес», 2002 г.

References:

1. PGOS NOO.

2. Rubina O.I. Algoritmu v obychenii matemanike mladshux shcolnikov: ychebno – metodicheskoe posobie // – Orsk: izdatelstvo OGTU, 2009. – 106s.1.

3. Osipenko D.S. Ponjatie algoritma. // Informatika. Vse dlya ychitelya! - 2010. - №8 – 17 – 20 s.

4. Istomina N.B. Teoreticheskie osnovu metodici prepodavaniya matematici v nachalnux clasax.- M.: 1999г.

5. Peterson L.G. Matematica Ytebnic dlya 3 clasa: M.:Uventa, 2012. Ч.1 – 112s.; Ч.2 – 96s., Ч.3 – 80s.

6. Peterson Л.Г. Matematica Ytebnic dlya 4 clasa: M.:Uventa, 2013. Ч.1 – 96s.; Ч.2 – 128s., Ч.3 – 96 s.

7. Aleksandrova E.I.Metodica obycheniya matemanike v nachalnoy shcole.-M. «Vita Pres», 2002.

Педагогіка

УДК:378.14

Гріччіна Аліна Володимирівна
Харківський національний автомобільно-дорожній університет (м. Харків)

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНА ЯКІСТЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Анотація. В статті розглядається відповідальність спеціаліста як одна з основних вимог, що висуваються до особистості майбутніх інженерів, а також її вплив на результати інженерної діяльності.

Ключові слова: відповідальність, особистість, майбутній інженер, інженерна діяльність, технічний прогрес.

Аннотация. В статье рассматривается ответственность специалиста как одно из основных требований, выдвигаемых к личности будущих инженеров, а также ее влияние на результаты инженерной деятельности.

Ключевые слова: ответственность, личность, будущий инженер, инженерная деятельность, технический прогресс.

Annotation. The article considers professional responsibility as one of the basic requirements to personality of future engineers, as well as its influence over possible results of engineering practices.

Keywords: responsibility, personality, future engineer, engineering practice, technological advancement.

Вступ. Глобальні зміни, що охопили все світове співтовариство на початку XXI століття, кризова соціокультурна, економічна ситуація в світі й Україні, інтеграція світових процесів у всіх сферах життєдіяльності людини, розширення міжнародних політичних і культурних контактів висувають нові вимоги до професійної освіти та підвищення якості підготовки фахівців.

Бурхлива інформатизація, загальна комп'ютеризація, збільшенню обсягу науково-технічної інформації сприяють автоматизації виробництва та створенню інноваційного високоефективного технологічного базису.

У зв'язку з активним розвитком інформаційного суспільства та поширенням нових форм організації праці (робітничих, проектних груп, тощо) висуваються нові вимоги до працівника. Якщо ще кілька десятиліть тому фахівцеві були необхідні такі якості як сила, витривалість і висока працездатність, то в сучасному світі основні вимоги до працівника технічної сфери істотно змінилися. Для управління високоточною апаратурою він повинен розвиватися інтелектуально і культурно, бути технічно грамотним, рішучим і відповідальним. Поряд з організаторськими здібностями, соціальною активністю й умінням працювати в команді, особливу цінність, на наш погляд, набуває відповідальність сучасного технічного фахівця. Тільки відповідальний працівник здатний прийняти оптимальне рішення в

концепцій розвитку ПТНЗ відповідно до змін регіональних потреб у кваліфікованих робітниках; розробку навчально-програмної документації, її експертизу та запровадження; розробку програм дослідно-експериментальної діяльності ПТНЗ та її науково-методичного забезпечення; наукове консультування педагогів, які займаються експериментальною діяльністю; діагностування кроків експериментальної роботи; оформлення результатів дослідно-експериментальної роботи та ін. [3, с. 109].

Значну увагу у нашому дослідженні ми надавали педагогічній самоосвіті майстрів виробничого навчання будівельного профілю у міжкурсовий період.

Науковці А. Нікуліна, В. Олійник, Л. Шевчук вважають, що самоосвіті належить провідне місце у системі післядипломної освіти, а тому вона повинна здійснюватися в єдності з іншими формами методичної роботи.

Необхідність самоосвіти зумовлена інтенсифікацією освіти, інноваційною діяльністю, потребою постійного самовдосконалення, що спрямовується на підвищення професійного рівня та компетентності. Водночас основною її метою є формування навичок і вмінь постійного самостійного пошуку, включення в активну роботу для реалізації визначених навчально-виховних і виробничих завдань.

Організація самоосвіти – це продовження процесу навчання, розпочатого під час підвищення кваліфікації майстром виробничого навчання у закладах післядипломної освіти. Н. Шевченко, Ю. Торба, В. Молчанов виділяють такі най важливіші вимоги до організації самоосвіти: зв'язок зі своєю практичною діяльністю; системність і послідовність, безперервний характер роботи, постійне ускладнення змісту і форм; комплексний підхід до відбору змісту з вивчення теми, яка обрана для самоосвіти; визначення змісту, форм і методів самоосвіти, що відповідають особливостям педагога [4, с. 137].

Ще однією організаційною формою, яка сприяє розвитку професійної компетентності майстрів виробничого навчання, є стажування. В педагогічній енциклопедії стажування розглядається як одна із форм підвищеня кваліфікації, тобто як період освоєння нових технологій, організації праці та інших досягнень безпосередньо на підприємстві; період входження в професію безпосередньо на робочому місці під керівництвом досвідчиних робітників [5, с. 556]. В Законі України «Про професійно-технічну освіту» зазначено, що підвищення кваліфікації надає можливість розширювати і поглиблювати раніше здобуті професійні знання, уміння і навички на рівні вимог виробництва [6, с. 268]. Організація стажування майстрів виробничого навчання безпосередньо на будівельному об'єкті має забезпечити виконання відповідних навчальних програм. З цією метою старший майстер ПТНЗ попередньо здійснює вибір об'єктів для стажування майстрів виробничого навчання будівельного профілю, обговорює з виконробом план-графік відпрацювання всіх видів робіт, наказом по будівельному управлінню (фірмі), затверджують досвідченого фахівця-наставника, визначається перелік завдань для кваліфікаційного іспиту. Оскільки навчальна програма стажування складається з двох модулів–теоретичного і практичного–то в процесі кваліфікаційного іспиту спочатку здійснюється тестування щодо технології виконання відповідних будівельних робіт, а потім майстер переходить до виконання пробної кваліфікації роботи. Для успішного та своєчасного виконання виробничих завдань майстер веде щоденник, у якому фіксується якість виконаних робіт та норми часу.

Педагогічні читання, як масова форма методичної роботи, забезпечують обговорення та накопичення кращого педагогічного досвіду на рівні ПТНЗ. Тематика пов'язана з повсякденною професійно-педагогічною діяльністю майстра виробничого навчання і стосується формування позитивної мотивації учнів як чинник їхнього професійного зростання; дидактичні аспекти запровадження мультимедійних технологій у процес виробничого навчання; методичні підходи до організації процесу виробничого навчання в ПТНЗ; підходи до організації виробничих практик з професій будівельного профілю тощо.

Семінари-практикуми спрямовувалися на вдосконалення методики викладання виробничого навчання, пошуку ефективних методичних прийомів розвитку пізнавальної та творчої активності учнів. Особливу увагу ми приділяли проектуванню уроків виробничого навчання із застосування сучасних будівельних технологій; проведенню фрагментів уроків різних типів, у тому числі інтегрованих, з елементами гри, методу проекту тощо. У ході проведення семінарів-практикумів практикувалися аукціони методичних ідей, методичні ярмарки, технологічні панорами, брейн-ринги.

Відомо, що науково-теоретичні конференції розглядаються як форма обговорення теоретичних засад і шляхів практичної реалізації важливих педагогічних проблем, які ми обирали для самостійного опрацювання; визначали роль самоосвіти у підвищенні професійної компетентності майстрів виробничого навчання; підходи до рівневого підвищення їх професійної компетентності, як важливого аспекту оцінювання професійної діяльності; здійснення навчально-виробничої діяльності; розглядалися шляхи вдосконалення їх методичної компетентності; інтерактивний підхід до формування професійно-педагогічної компетентності; запровадження у навчально-виробничий процес особистісно-розвивального підходу.

Таким чином, завдяки проведеним семінарам і теоретичним конференціям збагачувався досвід майстрів виробничого навчання, вдосконалювалися навички та вміння з організації навчально-виробничого процесу.

У процесі дослідження виявлено, що серед інших форм методичної роботи, які сприяють розвитку професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання за середнім і високим рівнями, є школи передового та виробничого досвіду. Основною метою школи передового досвіду є забезпечення високої якості навчально-виробничого процесу, а основними критеріями оцінювання її діяльності – висока результативність, новизна, зумовленість, перспективність досвіду та стабільність його результатів [2, с. 113].

Важливою формою розвитку професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання є і творчі групи (творчі лабораторії). Відомо, що творча група – невелике об'єднання найбільш компетентних педагогів, майстрів виробничого навчання, які вивчають певну проблему у поєднанні теорії з практикою та сприяють її реалізації в навчально-виховному закладі.

Організаційною формою, яка також забезпечує розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання, є залучення їх до роботи в експериментальних лабораторіях, які здійснюють дослідницьку та експериментальну роботу в ПТНЗ з розробки та апробації актуальних проблем, пов'язаних з якістю підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. До їхніх основних завдань, на думку В. Скакуна, можна віднести: проектування нових

нестандартній ситуації і повною мірою відповідати за нього.

Аналіз наукових досліджень. Проблема відповідальності була предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (Б.Г. Ананьєв, К.О. Абульханова-Славська, М.Й. Боришевський, А.В. Брушлинський, М.М. Бахтін, Г.С. Костюк, Т.М. Титаренко, О.М. Леонтьєв, К.К. Муздибаєв, М.В. Савчин, В.А. Роменець, Дж. Роттер, К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Нойман, Е. Фромм, Ф. Перлз, К. Юнг та ін.). Увага дослідників проблеми відповідальності зосереджувалася, зокрема, на вивченні її структурних складових (С.В. Баранова, М.В. Савчин, Л.П. Татомир), критеріїв та показників (К.О. Абульханова-Славська, Л.І. Дементій, М.В. Савчин, Л.П. Татомир, Г.П. Татаурова), вікових особливостей розвитку (Ю.А. Алєксєєва, І.Д. Бех, І.С. Булах, М.Й. Боришевський, В.М. Горовенко, В.І. Ігнатовський, А.М. Омаров, В.М. Оржеховська, І.Г. Тимощук), специфіки становлення у різних видах діяльності (С.Ф. Анісімова, В.П. Бех, Б.С. Волков, С.І. Дмитрієва, К.К. Муздибаєв, О.Ф. Плахотний, Ю.О. Сичевський та ін.).

К. Муздибаєв визначає відповідальність як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних життєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі. Вчений наголошує на тому, що відповідальність проявляється в сфері почуттів, вона виступає також як риса характеру людини. Слід відмітити цікаву думку науковця про те, що відповідальність існує не тільки за минуле, але й за майбутнє. Поява відповідальності саме за майбутнє - результат здібності суб'єкта усвідомлювати особистісну відповідальність за виконання власних зобов'язань та передбачати наслідки власної діяльності, що є таким важливим саме в інженерній діяльності [1, с. 168-169].

Отже, соціальна значущість проблеми, її недостатнє вивчення, необхідність розв'язання суперечностей між назрілою потребою у формуванні відповідальності на етапах професійно-особистісного становлення майбутнього інженера і відсутністю науково-теоретичного обґрунтування та технологічного забезпечення цього процесу в умовах вищого навчального закладу зумовили вибір теми нашого дослідження.

Формулювання мети статті. Мета статті - здійснити теоретичний аналіз проблеми відповідальності у сучасній психологічній та педагогічній літературі та визначити роль відповідальності як професійно-особистісної якості майбутніх фахівців інженерної галузі.

Виклад основного матеріалу. Чим вище рівень технологічного виробництва і всієї людської діяльності, тим вище повинна бути ступінь розвитку самої людини, її взаємодії з навколишнім середовищем. Відповідно повинна бути сформована нова гуманістична культура, в якій людина буде розглядатися як самоціль суспільного розвитку. Звідси і нові вимоги до особистості: у ній повинні гармонійно поєднуватися висока кваліфікація, віртуозне оволодіння технікою, гранична компетенція у своїй спеціальності з соціальною відповідальністю і загальнолюдськими моральними цінностями. Ці вимоги особливо важливі по відношенню до особистості інженера, ключової фігури науково-технічного прогресу.

Розглядаючи роль інженера в суспільстві у зв'язку з його діяльністю в системі трудових відносин, ми вважаємо, що соціальний характер професії інженера з точки зору її сутності та змісту передбачає високий ступінь відповідальності. Адже кваліфіковано вирішувати з користю для суспільства

різні завдання в обраній сфері діяльності і розвивати цю сферу інженер здатний тільки тоді, коли він усвідомлює свій обов'язок перед суспільством, колективом, індивідом, готовий діяти у відповідності з прийнятими у суспільстві або в колективі моральними і правовими нормами.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури також засвідчили, що серед визначальних якостей особистості майбутнього спеціаліста інженерної галузі особливе місце займає відповідальність. Відповідальність майбутнього інженера є професійно значущою якістю, що пов'язана з усвідомленим виконанням сукупності об'єктивно необхідних вимог, які висуваються до нього обраною професією як до суб'єкта навчального процесу ВНЗ і майбутнього інженера, та полягає в потребі звітувати за свої дії перед самим собою, колективом, керівництвом, суспільством.

Якщо ми бажаємо разом з технічним прогресом ще й досягти прогресу в сфері гуманності, тоді ми повинні до техніки та її наслідків ставитися по-новому, тоді ми маємо усвідомлювати більше, ніж будь-коли раніше в історії, що техніка і інженерна діяльність повинні бути взаємопов'язані етичною та соціальною відповідальністю.

У наш час техніка в якості універсальної сили, так само як і в окремих своїх формах, знайшла настільки потужний вплив, що часто вона вирішує, що буде з окремою людиною і людством. Так, наприклад, тільки в наш час ясно зрозуміли і відчули проблеми виснаження сировини, небезпеки пошкодження навколишнього середовища, стан промислової безпеки. І раніше існували такі феномени як виснаження ресурсів, пошкодження довкілля та особистісний та інформаційний контроль, проте вони залишалися локально і регіонально обмеженими. Тепер це стосується кожного. Принцип свободи дій вже стає немислимим, а в деяких випадках - смертельним.

Соціальна відповідальність інженера розглядається сьогодні як важлива професійна якість, як важливий атрибут цієї професії. Інженер повинен розуміти і контролювати відповідність результатів своїх дій поставленим цілям, бути готовим виконувати професійні функції у відповідності з існуючими в суспільстві соціальними, моральними і правовими нормами.

Нашій країні сьогодні потрібні інженери досить ерудовані, суспільно активні, ініціативні, відповідальні. Необхідні інженери нового типу, здатні вирішувати поставлені перед ними складні і різноманітні завдання на нових принципах і в нових соціально-виробничих умовах. Потрібні інженери, які стоять на принципах пріоритету загальнолюдських цінностей, що включають, в першу чергу, життя і здоров'я людини, готові боротися за безпечні умови праці і законність. Інженери, що володіють такими необхідними для їх професійної діяльності якостями як соціальна відповідальність, громадянська та громадська активність, переконаність у пріоритеті життя і здоров'я персоналу, принциповість, гідність, відданість своїй професії.

Слід зазначити, що формування соціально відповідального інженера передбачає виконання таких основних вимог: нове розуміння професіоналізму технічного фахівця згідно з вимогами до його моральних якостей та у зв'язку з якісними змінами сутності й змісту професійної діяльності інженера; упровадження елементів проблемності в навчання професійної етики на основі застосування ситуативного навчання; виховання творчої, високоморальної, соціально відповідальної особистості.

Інженер повинен прислухатися не тільки до голосу вчених і технічних

- *організація навчально-виробничого процесу* забезпечує: обговорення питань, пов'язаних з формуванням початкових навичок і вмінь учнів у навчальних майстернях, простих комплексних видів робіт, лабораторно-практичних тощо; методичних підходів до запровадження активних форм навчання; обмін досвідом із застосуванням різних методів на уроках виробничого навчання; обговорення переліку та змісту навчально-виробничої випускної документації; методичних рекомендацій і розробок уроків виробничого навчання;

- *підвищення ефективності навчально-виробничого процесу*: аналіз якості навчальних досягнень учнів, у тому числі з виробничого навчання і виробничої практики; забезпечення навчально-виробничого процесу сучасними дидактичними засобами навчання;

- *підвищення професійно-педагогічного рівня майстрів виробничого навчання*: організація взаємовідвідування уроків майстрами виробничого навчання уроків спеціальних дисциплін і уроків виробничого навчання; підготовка і проведення відкритих уроків; організація обміну передовим виробничим досвідом; участь у роботі шкіл передового досвіду; участь у творчих групах та експериментальних майстернях.

Водночас, велика увага в роботі методичних комісій надається встановленню та здійсненню міжпредметних зв'язків, і насамперед зв'язку теоретичного навчання з виробничим. Не менш важливими в методичних комісій є проблеми, пов'язані з визначенням способів, шляхів і методів розвитку логічного мислення учнів; удосконалення способів закріплення та поглиблення знань і вмінь; здійснення постійного контролю за навчально-виробничим процесом у цілому.

Важливою колективною формою методичної роботи в ПТНЗ, яка сприяє розвитку початкового професійно-педагогічного рівня майстра виробничого навчання - Школа молодого майстра.

Участь молодих майстрів виробничого навчання у даній колективній формі навчання сприяє формуванню таких умінь, як: проектування змісту професійно-практичного навчання з урахуванням вимог державних стандартів професії; визначення раціональних форм і методів професійного навчання; корегування своєї професійної діяльності і внесення змін в індивідуальні плани самоосвіти; систематизація необхідної психолого-педагогічної, методичної, технічної і технологічної інформації та користування нею під час підготовки і організації навчально-виробничого процесу в ПТНЗ. Для реалізації визначених завдань було передбачено проведення засідань Школи молодого майстра за участю інженерно-педагогічних працівників як ПТНЗ, так і методистів науково-методичних центрів.

Про результативність роботи Школи молодого майстра свідчать і визначені нами теми, що сприяли їх методичному зростанню, а саме: «Вимоги до розробки змісту професійно-практичної підготовки»; «Принципи відбору і структурування змісту виробничого навчання»; «Складові педагогічної майстерності майстра виробничого навчання»; «Інноваційні педагогічні технології та їх вплив на формування професійної компетентності майстра виробничого навчання»; «Запровадження активних методів навчання в навчально-виробничий процес»; «Застосування раціоналізаторських способів праці на будівництві – запорука формування професійної компетентності учнів».

компетентності майстрів виробничого навчання будівельного профілю визначається як цілеспрямована, спеціально організована й керована система формування соціального психолого-педагогічного та практичного досвіду на основі визначених об'єктивних потреб щодо розвитку їх професійних якостей у системі внутрішньоучилищної методичної роботи.

Ефективність внутрішньоучилищної методичної роботи залежатиме від умов, які спрямовані на розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання. Так, Л. Шевчук наголошує, що розвиток професійної компетентності педагога ПТНЗ у системі внутрішньоучилищної методичної роботи буде результативним за дотримання таких умов: цільової та мотиваційної єдності розвитку їх професійної компетентності на основі діагностичних досліджень; постійної взаємодії функціонально-організаційних складових структури внутрішньоучилищної методичної роботи; встановлення стійких зв'язків між складовими структури методичної служби, які визначаються їх функціями [1, с. 110].

До організаційних форм методичної роботи в ПТНЗ належать колективні та індивідуальні. Відомо, що колективні форми передбачають залучення майстрів виробничого навчання до участі в педагогічних радах, предметних методичних комісіях, у масових і групових формах колективної роботи (педагогічні читання, теоретичні конференції, інструктивно-методичні засідання, школи передового досвіду, школи молодого майстра виробничого навчання, експериментальні лабораторії тощо). З метою підвищення ефективності та якості внутрішньоучилищної методичної роботи ми провели бесіди та анкетування майстрів, завданням якого була оцінка майстрами виробничого навчання ефективності організаційних форм методичної роботи в ПТНЗ. В процесі дослідження було виявлено, що 62% майстрів надавали перевагу колективним і масовим формам методичної роботи, що сприяли їх цілісному розвитку.

У своєму дослідженні ми приділяли окрему увагу методичним аспектам організації та проведення засідань педагогічної ради, методичних комісій, школам передового досвіду, які спрямовують навчально-виробничу роботу майстрів виробничого навчання на розвиток їхньої професійно-педагогічної компетентності за різними професійними рівнями. Прийнято вважати, що педагогічна рада є однією із основних форм колективної роботи. До основних напрямів її діяльності належать навчально-виховна, навчально-виробнича та господарська діяльність.

Розвитку професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання сприяють методичні комісії, які забезпечують пошук ефективних шляхів і форм спільної роботи викладачів спеціальних дисциплін і майстрів виробничого навчання, в тому числі:

- *розробка навчально-методичної документації*: обговорення робочих навчальних програм з виробничого навчання і виробничих практик, програм перед випускних практик із внесеними змінами і доповненнями; переліку навчально-виробничих робіт, змісту видів робіт з кожної теми переліку; комплексних видів робіт для кожного кваліфікаційного рівня з професій будівельного профілю; змісту паспорта комплексно-методичного забезпечення з професій будівельного профілю; видів робіт, які виносяться на підсумкову та державну атестацію з основної та суміжних професій (штукатур-маляр; столяр-тесляр; штукатур-лицювальник-плиточник) тощо;

фахівців, але і до голосу власної совісті, і до громадської думки, особливо якщо результати його роботи можуть вплинути на здоров'я і життя людей, порушити рівновагу природного середовища. Коли вплив інженерної діяльності стає глобальним, її рішення перестають бути вузько професійною справою, стають предметом загального обговорення, а іноді й осуду.

Початкова мета інженерної діяльності - служити людині, задоволенню її потреб. Проте сучасна техніка часто вживається на шкоду людині і людству в цілому. Це відноситься не тільки до використання техніки для цілеспрямованого знищення людей, але також до повсякденної експлуатації інженерно-технічних пристроїв. Якщо інженери і проектувальник не передбачили того, що, поряд з точними економічними та технічними вимогами експлуатації, повинні бути дотримані і вимоги безпечного, безшумного, зручного, екологічного застосування інженерних пристроїв, то із засобу служіння людям техніка може стати ворожою людині і наразити на небезпеку саме її існування. Ця особливість сучасної ситуації висуває на перший план проблему етики та соціальної відповідальності інженера перед суспільством та окремими людьми.

Проблеми негативних соціальних та інших наслідків техніки, проблеми етичного самовизначення інженера виникли з часу появи інженерної професії. Леонардо да Вінчі, наприклад, був стурбований можливим небажаним характером наслідків застосування свого винаходу і не захотів оприлюднити ідею апарату підводного плавання «через злу природу людини, яка могла би використовувати його для здійснення вбивств на дні морському шляхом затоплення суден разом з усім екіпажем». І сьогодні людство знаходиться в принципово новій ситуації, коли неувага до проблем наслідків впровадження нової техніки і технології може призвести до незворотних негативних результатів для всієї цивілізації і земної біосфери. Разом з тим, ми знаходимося на тій стадії науково-технічного розвитку, коли такі наслідки можливо і необхідно (хоча б частково) передбачити та мінімізувати вже на ранніх стадіях розробки нової техніки. Перед обличчям цілком реальної екологічної катастрофи, яка може бути результатом технологічної діяльності людства, необхідне переосмислення самого уявлення про науково-технічний і соціальний прогрес, а також про вимоги до особистісних якостей фахівців технічної сфери, центральною серед яких повинна стати моральна та соціальна відповідальність.

Відповідальність – складна моральна якість особистості, яка є найвищою формою її активності. Ця якість є важливою внутрішньою мотивацією вчинків людини, що надає їм цінності. Як інтегративна властивість вона виникає в результаті синтезу багатьох моральних якостей (самокритичності, самодисципліни, доброзичливості, співпереживання, почуття вини, самостійності, самоконтролю) [3, с. 134]. Відповідальність підтримує готовність людини до самовдосконалення в професійній діяльності, що є дуже важливим саме в інженерній діяльності, а особливо – на сучасному етапі розвитку науки та техніки.

Структура відповідальності майбутнього спеціаліста базується на взаємодії чотирьох компонентів: мотиваційного, гностичного, вольового та емоційного. Мотиваційний компонент – це складне поєднання різних спонукань, що становлять мотиваційну сферу особистості й виконують стимулювальну, спонукальну функцію. Гностичний компонент передбачає

усвідомлення суб'єктом змісту своїх обов'язків, соціальних і моральних наслідків їх невиконання для себе та інших людей. Цей компонент виконує функцію орієнтовної основи поведінки особистості. Вольовий компонент виявляється через здатність діяти для досягнення свідомо поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні та зовнішні перешкоди й виконує функцію управління. Емоційний компонент об'єднує складні моральні та інтелектуальні почуття, які виникають при виконанні людиною обов'язків і прийнятті відповідального рішення, та виконує оцінну функцію [2, с. 177-178].

Висновки. Аналізуючи дослідження багатьох науковців, можна сказати, що відповідальність - це інтегральна якість особистості, що характеризується: усвідомленням і переживанням нею своїх обов'язків, загальних норм моралі; розумінням і прийняттям їх особистісної, групової і суспільної необхідності; правильною орієнтацією в умовах вільного вибору засобів досягнення моральної мети, передбаченням результатів своєї діяльності; готовністю діяти відповідально до індивідуальних і загальних вимог та відповідати за свої вчинки перед самим собою, іншими людьми та суспільством.

У наші дні, коли відбувається ломка старих норм життя, переоцінка цінностей та ідеалів, звичних переконань і уявлень, пошук нових життєвих установок і орієнтирів, проблеми формування соціальної відповідальності у майбутніх фахівців вимагають особливого розгляду та подальшого наукового дослідження.

Література:

1. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. — М.: Наука, 1983. — 240 с.

2. Сичевський Ю. О. Відповідальність як психолого-педагогічна категорія / Ю. О. Сичевський // Наук. записки Тернопол. нац. пед. ун-ту. Сер. «Педагогіка» / за ред. Л. Вашків. — 2007. — № 2. — С. 176–180.

3. Шиян Т. В. Формування відповідального ставлення студентської молоді до навчання як психолого-педагогічна проблема / Т. В. Шиян // Наукові праці : Науково-методичний журнал. — Т. 56. — Вип. 43 (Педагогічні науки). — Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. — С.132–137.

References:

1. Muzdybayev K. Psulpologhnya otvetstvennosty / K. Muzdybayev. — M.: Nauka, 1983. — 240 p.

2. Sychevskyj Yu. O. Vidpovidalnist yak psykhologo-pedagogichna kategoriya / Yu. O. Sychevskyj // Nauk. zapysky Ternop. nats. ped. un-tu. Ser. «Pedagogika» / za red. L. Vashkiv. — 2007. — № 2. — P. 176–180.

3. Shyyan T. V. Formuvannya vidpovidalnogo stavlennya studentskoyi molodi do navchannya yak psykhologo-pedagogichna problema / T. V. Shyyan // Naukovi pratsi: Naukovo-metodychnyj zhurnal. — T. 56. — Vyp. 43 (Pedagogichni nauky). — Mykolayiv: Vyd-vo MDGU im. Petra Mogy`ly, 2006. — P.132–137.

производства.

Ключевые слова: мастер производственного обучения, профессионально-педагогическая компетентность, развитие, методическая работа, формы организации.

Annotation: The article surveys the methodical work forms aimed on the development of professional and pedagogic competency of vocational training masters at the vocational schools of construction profile. The author studies the approaches to the organization of the methodological process in the school, the role in the pedagogical and professional upgrading of the vocational training masters. The article defines the collective and individual forms of teaching and training methodological process in the vocational school, main directions of pedagogical and methodical boards', methodological councils' and commissions' activity. Special attention is paid to the organization of the methodological commissions' working process, which is: development of the teaching and methodological documentation, organization of teaching and training process in the vocational schools, improvement of the efficiency of the future qualified workers' professional training, improvement of the professional and pedagogical level of vocational training masters, the process of development of the links between subjects. The article analyzes the work "Young master training", gives the grounds for the topics of the theoretical conferences and seminars, and pays attention to the individual forms of the pedagogical process in vocational schools i.e. preparation to the lessons, improvement of the masters' professional qualification level during their professional training at the industrial facilities.

Keywords: development, professional and pedagogic competency, organizational forms, methodical process, master of vocational training.

Постановка проблеми. Завдяки сучасним динамічним техніко-технологічним змінам у будівельній галузі зростає необхідність у робітничих кадрах, здатних застосовувати новітні матеріали і технології, що потребують високого рівня їх кваліфікації. У зв'язку з цим посилюються вимоги до професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання, які забезпечують професійну підготовку робітників в ПТНЗ. Розвиток компетентності здійснюється в системі внутрішньоучилищної діяльності завдяки застосуванню різноманітних форм методичної роботи. Отже, постає проблема у виокремленні таких колективних і індивідуальних форм, які сприятимуть творчій активності фахівців в процесі поетапного їх розвитку.

Актуальність дослідження. Теорію розвитку професійної компетентності педагогів досліджували Т. Браже, А. Вербицький, Б. Іскравніков, М. Копельчик, В. Помиткін, В. Радкевич, О. Щербак та ін.; проблемі розвитку професійної компетентності в системі методичної роботи присв'ячені праці вітчизняних і зарубіжних вчених В. Олійника, С. Стрельнікова, М. Кравцова, С. Крисюка, А. Нікуліної, В. Пікельної, В. Скакуна, Л. Сушенцевої, Л. Шевчук та ін.

Однак формам розвитку професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання будівельного профілю приділялася недостатня увага.

Метою даної статті є визначення підходів до запровадження форм методичної роботи, спрямованих на розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання будівельного профілю.

Виклад основного змісту. Розвиток професійно-педагогічної

языковых единиц, к их функции в речи, усиление объяснительного аспекта при изучении системы языка, и конечно, систематическое формирование коммуникативных умений в ситуациях, актуальных при практике общения младших школьников.

Таким образом, одной из задач педагога является организация целенаправленной систематической работы направленной на формирование коммуникативной личности. Значит, важную роль в организации такой работы, будет играть правильный выбор необходимых форм работы, приемов и методов.

Литература:

1. Александрова О. А. Формирование коммуникативных умений общения / О. А. Александрова. – М.: Просвещение, 2005. – 26 с.

2. Баранова, О. Д. Поговорим о детях / О. Д. Баранова. – М.: Просвещение, 2000. –202 с.

3. Программы общеобразовательных учреждений / Начальные классы (1-4). – М.: Просвещение, 2001. – 156 с.

References:

1. Aleksandrova O. A. Formyrovanye kommunykatyvnыkh umenyy obshchenyya / O. A. Aleksandrova. – M.: Prosveshchenye, 2005. – 26 s.

2. Baranova, O. D. Pohovorym o detyakh / O. D. Baranova. – M.: Prosveshchenye, 2000. –202 s.

3. Prohramtmы obshcheobrazovatel'nыkh uchrezhdenyy / Nachal'nыe klassы (1-4). – M.: Prosveshchenye, 2001. – 156 s.

Педагогіка

УДК 371.14
кандидат педагогічних наук Юртаєва Ольга Олексіївна
Кримський республіканський інститут післядипломної педагогічної освіти
(м. Сімферополь)

ФОРМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. У даній статті розглядаються колективні і індивідуальні форми внутріучилищної методичної роботи, які спрямовані на розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання будівельної галузі. Особлива увага надається змісту роботи методичних комісій, Школи молодого майстра, семінарам-практикумам, стажуванні майстрів в умовах виробництва.

Ключові слова: майстер виробничого навчання, професійно-педагогічна компетентність, розвиток, методична робота, форми організації.

Аннотация. В данной статье рассматриваются коллективные и индивидуальные формы внутриучилищной методической работы, которые направлены на развитие профессионально-педагогической компетентности мастеров производственного обучения строительной отрасли. Особенное внимание уделяется содержанию работы методических комиссий, Школы молодого мастера, семинарам-практикумам, стажировке мастеров в условиях

Педагогика

УДК 378.17 + 613.97
доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой валеологии и безопасности жизнедеятельности человека
Ефимова Валентина Михайловна
Таврический национальный университет
имени В. И. Вернадского (г. Симферополь)

К ВОПРОСУ О КОНАТИВНОМ КОМПОНЕНТЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены основные представления о самосохранительном поведении как конативном компоненте подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности, приведены современные подходы к определению данной дефиниции в педагогической науке. Обосновано, что эффективным инструментом формирования конативного компонента подготовки к здоровьесберегающей деятельности будущего учителя является развитие потребностной сферы студентов на основе ценностей здоровья и здоровьесберегающей деятельности, создание условий для удовлетворения всего спектра потребностей, направленных на укрепление здоровья, и ограничение возможности удовлетворения потребностей, не способствующих сохранению здоровья.

Ключевые слова: будущие учителя, профессиональная подготовка, конативный компонент, самосохранительное поведение, здоровьесберегающая деятельность.

Анотація. У статті розглянуто основні уявлення про самоохоронну поведінку як конативний компонент підготовки майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності, наведено сучасні підходи до визначення даної дефініції в педагогічній науці. Обгрунтовано, що ефективним інструментом формування конативного компоненту підготовки до здоров'язбережувальної діяльності майбутнього вчителя є розвиток сфери потреб студентів на основі цінностей здоров'я і здоров'язбережувальної діяльності, створення умов для задоволення всього спектру потреб, що спрямовані на зміцнення здоров'я, і обмеження можливості задоволення потреб, не сприяючих збереженню здоров'я.

Ключові слова: майбутні вчителі, професійна підготовка, конативний компонент, самоохоронна поведінка, здоров'язбережувальна діяльність.

Annotation. The paper dwells on the basic understanding of health protecting behavior as conative component of future teachers' professional training for health protecting activities. Modern approaches to the definition of the notion are discussed. It is substantiated that an effective tool for the formation of conative component of future teachers' professional training for health protecting activities is the development of their needs on the basis of such values as health and health protecting activities, creation that address the full spectrum of needs aimed at health strengthening, and limiting the ability to meet the needs not contributing to health preservation.

Keywords: future teachers, professional training, conative component, health protecting behavior, health protecting activities.

Введение. Представление о здоровье как ключевом факторе экономического и социального развития общества является основной идеей новой европейской политики здравоохранения – Здоровье–2020 [20, с. 11]. Определенная роль в реализации данной политики отведена профессиональной деятельности педагогов (Ю. Д. Бойчук, Э. Н. Вайнер, М. С. Гончаренко, В. П. Горащук, М. В. Гринева, Г. К. Зайцев, Л. П. Сущенко, Л. Г. Татарникова). Однако многие исследователи отмечают, что существующая подготовка учителей к здоровьесберегающей деятельности не отвечает требованиям постиндустриального общества, нуждается в совершенствовании и развитии (Н. П. Абаскалова, В. Н. Ирхин, А. Г. Маджуга).

Успешность профессиональной деятельности специалистов социономических профессий в значительной степени обусловлена личностными и психофизиологическими качествами, отражающимися в копинг-стратегиях. В таком контексте готовность учителя к здоровьесберегающей деятельности предполагает сформированность конативного компонента, включающего элементы самосохранительного поведения. Однако до настоящего времени в педагогической литературе понятия «самосохранительное поведение», «самосохранительное поведение будущего учителя» рассматривается крайне редко, что актуализирует необходимость анализа педагогического контекста данных дефиниций.

Целью статьи является анализ понятия «самосохранительное поведение» как компонента готовности учителя к здоровьесберегающей деятельности.

В последние годы разрушение традиционной системы ценностей, утрата моральных ориентиров и контроля над большинством значимых социальных процессов, незащищенность личности перед лицом неконтролируемых ею перемен формируют социокультурную реальность, негативно отражающуюся на здоровье и благополучии людей [2]. Логика и приоритеты здоровьесберегающей деятельности, при однозначной направленности на сохранение, укрепление и формирование индивидуального здоровья, в определенной степени детерминированы социокультурной реальностью, макросоциальными тенденциями развития общества [13].

Многочисленными исследованиями доказана первостепенная значимость социальных условий в формировании здоровья населения [14]. Значение поведения в структуре факторов, формирующих здоровье, резко возросло [4, с. 74]. Общие тенденции социального развития глобализованного общества не ориентированы на поддержание нормальных функций человеческого организма. Помимо общеизвестного факта об обусловленности наиболее распространенных заболеваний (сердечно-сосудистых, органов дыхания, отравлений и травм) особенностями образа жизни, а, значит, и поведением человека, особую актуальность поведенческий фактор приобретает в связи с огромным ростом подверженности людей болезням, передающимся половым путем [4, с. 74]. Усугубляют данные процессы низкий уровень гигиенической, валеологической, экологической культуры, отражающийся в поведенческих стратегиях населения.

Социальность здоровья, по мнению И. С. Ларионовой, проявляется на личностном уровне – как социальные экзогенные причины, влияющие на возможность человека реализовать свой потенциал, который актуализируется в социальных связях, месте и роли человека в решении социальных задач, степени реализации им общественных интересов, и, в конечном итоге,

Должна проводиться работа над связной речью. Для того, чтобы научить учащихся рассуждать, придумывать, аргументировать, выражать отношение к высказываемому, необходимо проводить такие игры, как «Эмпатийное распознавание» (формирует умение проникновения – чувствование в переживание другого человека и соответственно реагировать на них); «Разбилась чашка», «Убежал щенок» (учит определять настроение). Описать одно и то же событие с разных точек зрения: от лица Хвастуна, Ворчуна, Весёлого или грустного человека «Сказка в заданном ключе»- введение в название сказки нового объекта, «Изменение сказочной развязки» - придумать другое окончание сказки, рассказа.

С целью обучения детей выделять главное и второстепенное, сравнивать, выделять общее и различное необходимо проводить: «Сравнение» - на что похожи облако, лист?; «Хорошо-плохо» - выделение положительных, отрицательных функций какого-либо предмета, явления, поступка. На основе изучения педагогической литературы по исследуемой проблеме нами были составлены методические рекомендации по формированию у младших школьников коммуникативных умений.

Составленная программа будет способствовать развитию как устной, так и письменной речи. У детей уточняется и обогащается словарный запас, формируется грамматически правильная развернутая фразовая речь, ведется работа над слоговой структурой слова, звукобуквенным анализом и синтезом, развивается фонематический слух, связная речь и мышление. Полноценное речевое общение является необходимым условием осуществления нормальных социальных человеческих контактов, а это, в свою очередь, расширяет представления детей об окружающей жизни. Овладение учащимися речью в определенной степени регулируют их поведение, помогает спланировать адекватное участие в разных формах коллективной деятельности.

Поэтому, одной из задач педагога является организация целенаправленной систематической работы направленной на формирование коммуникативной личности. Значит, важную роль в организации такой работы, будет играть правильный выбор необходимых форм работы, приемов и методов. Каждое занятие необходимо строить таким образом, чтобы происходила частая смена деятельности, при этом соблюдался принцип от простого к боле сложному.

Методы проведения занятий: игра, беседа, дискуссии, направленные на формирование коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста, сплочение класса, развитие навыков общения, мышление, внимания и внутренней активности детей. Школьное обучение требует от ребёнка активного решения новых сложных коммуникативных задач: организации делового общения учеников друг с другом и с учителем по поводу изучаемого материала. Поэтому очень важно развивать у ребёнка высокие формы общения со взрослыми и сверстниками, что составляет предпосылку формирования нового типа взаимоотношения между учителем и учеником, между одноклассниками. Основная характеристика коммуникативного подхода в обучении – «учиться общению общаясь».

Многосторонние межпредметные связи углубляют содержание урока, повышают его познавательную ценность. В то же время коммуникативная деятельность учащихся на уроке под влиянием межпредметных связей значительно активизируется. Коммуникативная направленность процесса обучения требует от учителя пристального внимания к значению всех

школьника, который, как правило, мыслит конкретно и не всегда устанавливает внутреннюю взаимосвязь между словом и образом» [1, с. 22]. Несоответствие между сферой образного и логического у школьников отрицательно сказывается на уровне их речевого развития: учащиеся не могут в полном объеме высказать в их внутреннем мире образы и представления, неадекватно интерпретируют воспринятый текст.

Поэтому формирование коммуникативных умений должно стать главной целью современной школы. Данная проблема стала предметов особого внимания педагогов и психологов. Изучение формирования коммуникативных умений раскрывается в трудах: М. С. Соловейчика, А. В. Мудрика, Т. А. Репкина, А. А. Бодалева.

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме показал, что формирование коммуникативной личности предполагает овладение учащимися знаниями о закономерностях системы языка и ее функционировании, формирование на этой основе умений и навыков нормативного и этического использования языковых средств в разнообразных ситуациях и сферах общения.

Формирование коммуникативных умений выступает как приоритетная, задача, определяющая постановку языкового развития, отбор познавательного содержания, методов и приемов организации обучения родной речи, а также стиль общения педагога с детьми.

Коммуникативные умения необходимо формировать в младшем школьном возрасте потому, что этот возраст является самым оптимальным для введения ребенка в речевую среду, для ознакомления его с разнообразными речевыми ситуациями, а также средствами для высказывания своих мыслей, эмоций, чувств вслух. Таким образом, коммуникативная направленность процесса обучения требует от учителя пристального внимания к значению всех языковых единиц, к их функции в речи, усиление объяснительного аспекта при изучении системы языка, и конечно, систематическое формирование коммуникативных умений в ситуациях, актуальных при практике общения младших школьников.

Формирование коммуникативных умений учащихся предполагает понимание учителем целей обучения речевому общению. Коммуникативные умения формируется:

- через обучение содержанию предмета;
- через развитие прикладных исследовательских умений;
- через развитие социально-коммуникативных умений;
- через личностно-ориентированный аспект учебной коммуникации.

Возможности урока, способствующие развитию коммуникативной культуры ученика огромны. Для того чтобы учащиеся могли научиться коммуницировать в рамках школьного урока, их нужно учить, это делать именно на школьном уроке.

Работа над развитием речевого аппарата должна включать в себя постановку правильного дыхания, развитие правильного звукопроизношения (чистоговорки, скороговорки и др.).

Работа над уточнением и обогащением словарного запаса должна проводиться таким образом: 1) беседа о рассматриваемом предмете (название, назначение, внешний вид), 2) введение новых слов (толкование слова, описание, подбор антонимов и синонимов).

определяют уровень его социальной адаптивности; и на социумном уровне – как социальные эндогенные характеристики жизнедеятельности общества ..., выражающие его состояние в экономической, политической, правовой, нравственной и других сферах [8, с. 46].

Согласно исследованиям Л. В. Колпиной, основным показателем социального здоровья является самосохранительное поведение [7, с. 4]. Как социальный феномен самосохранительное поведение является, с одной стороны, совокупностью социальных действий, направленных на сохранение здоровья как одной из наиболее социально значимых характеристик индивида, с другой стороны, [отражает] единство материального и духовного, биологического и социального, возникающее как следствие соответствующего образа жизни, как результат овладения способами самоорганизации, самоконтроля, преодоления личностью сложных жизненных коллизий – духовных, социальных, ценностных, информационных [12, с. 11].

А. И. Антонов определяет понятие «самосохранительное поведение» как систему действий и отношений, направленных на сохранение здоровья на протяжении полного жизненного цикла, на продолжение сроков жизни в пределах этого цикла [15, с. 313]. По мнению В. М. Медкова, понятие «самосохранительное поведение» предусматривает самосохранение не только в биологическом, но и в психологическом, и в социальном смыслах [10, с. 379]. На наш взгляд, такое прочтение термина отвечает биопсихосоциальной модели здоровья и позволяет вычленить определенные составляющие сформированности самосохранительного поведения будущих учителей [3].

И. В. Журавлева отмечает, что самосохранительное поведение имеет универсальный характер, который проявляется в его соотнесенности со всеми сферами жизни: оно является компонентом репродуктивного, потребительского, курительного, алкогольного и прочих видов поведения [4, с. 72.].

Самосохранительное поведение характеризуется как детерминированное процессом социализации постоянное состояние качеств и характеристик личности, предопределенное ее социальным самочувствием и сознательным поведением, направленным на сохранение собственного здоровья, достижение гармонии во взаимоотношении с социальной средой [7, с. 4].

И. Б. Назарова подчеркивает, что самосохранительное поведение является составляющей образа жизни и на его формирование влияют культура, традиции, ценности общества и индивида, государственная политика и социально-экономическая ситуация в стране [11].

Сущность понятия «самосохранительное поведение» рассматривают следующим образом: во-первых, это знания о человеке, его природе, сущности, физиологических и психологических процессах, достаточно полное представление о здоровье; во-вторых, это самопознание, самоанализ собственного состояния здоровья в соответствии с образом жизни, возрастом, особенностями конституции и темперамента и т.п., которые завершились осмысленными выводами, желанием самосохранительного поведения; в-третьих, включение силы воли, обостренного желания реализовать свое сознание в повседневное самосохранительное поведение [12, с. 11].

Л. Ю. Иванова в качестве аспектов самосохранительного поведения выделяет следующие: рейтинг здоровья в системе ценностных ориентаций; самооценка здоровья; мотивы, побуждающие заниматься здоровьем; изменение отношения к здоровью на протяжении жизни и его причины;

представления о факторах, влияющих на здоровье; самооценка того, насколько образ жизни является здоровым; намерения по оздоровлению своего образа жизни; представления о том, что мешает вести более здоровый образ жизни; действия, касающиеся важных сторон самосохранения (питание, занятия физической культурой, стрессоустойчивость, активность в сфере медицины, вредные привычки, предупреждение заболеваний, предрасположенность к которым может передаваться по наследству); интерес к информации о здоровье и здоровом образе жизни; мнение о желаемой и ожидаемой продолжительности жизни [5, с. 112].

Ю. Ф. Флоринская к основным нормам самосохранительного поведения относит сбалансированное, умеренное питание; умение правильно отдыхать и достаточную физическую активность; умение справляться со стрессовыми ситуациями; планирование семьи; отсутствие вредных привычек; регулярное посещение лечебно-профилактических учреждений (диспансеризация) и выполнение медицинских предписаний и назначений [19, с. 143]. По мнению автора, самосохранительное поведение тесно связано с самооценкой состояния здоровья самим населением [19, с. 157].

К идеальной модели самосохранительного поведения занятых относят: ведение здорового образа жизни; осуществление профилактических мероприятий и своевременное лечение заболеваний под контролем медицинского работника; трудовую деятельность в безопасных условиях при возможности выбора рабочих мест или в направлении минимизации негативного влияния факторов труда при отсутствии выбора [11, с. 41].

В основе исследований самосохранительного поведения лежит концепция диспозиционной регуляции социального поведения, которое включает в свою структуру потребности, диспозиции, ситуации и результаты [10, с. 379]. Потребность личности в самосохранении является ядром структуры диспозиционной регуляции самосохранительного поведения. Данная потребность является чрезвычайно сложной по своей структуре и включает практически все уровни пирамиды потребностей А. Маслоу вплоть до потребности в самоактуализации [9, с. 77].

Верхним уровнем потребности в самосохранении является потребность личности в сохранении своего «Я», своей Я-концепции, своего социального статуса и лица. Средний уровень потребности в самосохранении составляет потребность личности в психологическом самосохранении, сохранении определенности своего «Я» в коммуникациях с другими. Это потребность сохранить себя как личность, сохранить свою Я-концепцию, потребность в уважении со стороны других людей, потребность в общении. Нижний уровень потребности в самосохранении – потребность в сохранении себя как физического, телесного существа – описывается как потребность в сохранении целостности своего тела, поддержки равновесия с окружающей средой и равновесия внутренней среды организма. Это потребность сохранения самой жизни и здоровья на всех стадиях жизненного цикла. По своей сути это потребность в здоровом долголетии, которое только и позволяет пройти все этапы жизненного цикла личности [9, с. 316].

В понятии «самосохранительное поведение» выделяют позитивную и негативную стороны. Позитивная сторона связана с действиями, направленными на сохранение и укрепление здоровья, на реализацию стремления прожить долгую и здоровую жизнь, то есть с поведением, которое

дальнейшем. Активизация коммуникативной деятельности младших школьников предполагает процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному общению. Общение – неотъемлемая часть любого урока, поэтому формирование коммуникативных умений учащихся ведет к повышению качества учебно-воспитательного процесса.

Анализ исследований и публикаций по проблеме. Вопросы специально организованной речевой деятельности, проблемы межличностного взаимодействия рассматривали М. М Бахтин, Л. С. Выготский., А.А. Леонтьев, В.А.Сухомлинский. Исследования Г.М. Андреевой, В.А. Канн-Калика, А.А. Мудрика, В.Н.Панферова, Г.С. Трофимовой, указывают необходимость на систематическую работу по развитию межличностных отношений, обращают внимание на обязательность организации коммуникативной деятельности, специально организованного общения.

Целью статьи является раскрытие особенностей формирования коммуникативных умений младших школьников на межпредметной основе.

Изложение основного материала. Формирование коммуникативных умений – это «объективная необходимость, продиктованная потребностями современного общества. Все, чему обучаются школьники, они приобретают для того, чтобы использовать в предстоящей деятельности» [1, с. 17].

Успехи в овладении языком являются важнейшим условием общей успешности образования школьников, то есть владение устной и письменной речью выступает не только как специальное учебное умение, но и как важнейшее обще-учебное, необходимое для изучения любого предмета.

Но, к сожалению, как показывает практика, не все учащиеся общеобразовательных школ умеют четко и логично излагать свои мысли, композиционно оформлять свою речь, адекватно воспринимать и анализировать чужие высказывание.

Одна из задач начального образования определяется как «подготовка обучающихся с развитыми коммуникативными умениями. От уровня коммуникативной умений личности во многом зависит успешность ее взаимодействия с партнерами по общению и самореализация в современном обществе»[3, с. 115].

В Государственном образовательном стандарте уделяется внимание формированию коммуникативных умений школьников, центральной, ведущей задачей школы является развитие связной речи. На основании этого выделяются следующие умения, способствующие формирования коммуникативных умений:

1) «с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями их коммуникации;

2) владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и систематическими нормами родного языка» [3, с. 34].

По мнению О. А. Александровой, «существует ряд причин низкого уровня владения школьниками коммуникативными умениями. Во-первых, работе по формированию коммуникативных умений уделяется недостаточное внимание в начальной школе, в результате не создается база для дальнейшего развития коммуникативных умений учащихся в среднем звене. Во-вторых, в работе по развитию речи не в полной мере учитывается возрастные особенности

K.: Akademvydav, 2004. – 352 s.

2. Kryuchkov G. Bolons`kyj proces yak garmonizaciya Yevropejs`koyi systemy vyshhoyi osvity / G. Kryuchkov // Inozemni movy v navchal`nyx zakladax: naukovo-metodychnyj zhurnal. – 2004. – № 1. – S. 4–8.

3 .Organizaciya navchal`no-vyxovnogo procesu. Z dosvidu roboty vyshhyx navchal`nyx zakladiv / Red. Salmaj N.M., Czybenko N.V. – 2007. – Vypusk 10. – S. 80–95.

4. Pedagogycheskye texnologyy / Pod red. V.S. Kukushkyna – M. : YKCz «Mart», 2004. – 336 s.

5. Pometun O. Interaktyvni texnologiyi navchannya: teoriya, praktyka, dosvid / O. Pometun, L. Pyrozhenko. – K., 2002. – 135 s.

Педагогика

УДК. 371 Педагогика

студентка 4 курса специальности «Начального образования»
Эбубекирова Алиме Асановна
Научный руководитель: кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры технологий начального образования
Халилова Фатиме Ситмеметовна
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ОСНОВЕ

Анотація. Стаття присвячена теоретичним аспектам формування комунікативних умінь молодших школярів на межпредметной основі. Розглянуто особливості формування комунікативних умінь молодших школярів.

Ключові слова: комунікативні вміння, міжпредметні основи.

Аннотация. Статья посвящена теоретическим аспектам формирования коммуникативных умений младших школьников на межпредметной основе. Рассмотрены особенности формирования коммуникативных умений младших школьников.

Ключевые слова: коммуникативные умения, межпредметные основы.

Annotation. The article is devoted to the theoretical aspects of formation of communicative abilities of younger schoolboys on interdisciplinary basis. The features of formation of communicative abilities of younger students.

Keywords: communication skills, interdisciplinary framework.

Актуальность исследования. В начальной школе одним из важнейших умений современной личности являются коммуникативные умения. Владение младшим школьником на высоком уровне позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми при различных видах деятельности. Однако, несмотря на постоянно растущую в обществе потребность в людях коммуникабельных современная школа с существующим в ней набором форм и методов обучения не в должной степени способствует формированию коммуникативных умений. Важно начать формирование коммуникативных умений именно в младшем школьном возрасте для поэтапного развития в

ассоциируется со здоровым образом жизни [10, с. 378]. Негативные формы самосохранительного поведения связаны с сознательным или неосознаваемым предпочтением смерти возможной или условной перспективе неполноценной с точки зрения индивида жизни, неполноценной в физиологическом, психологическом, социальном или ином отношениях [1, с. 419].

Среди факторов формирования стратегий самосохранительного поведения определяющее значение имеют процессы социализации индивида, происходящие в социальных институтах семьи, школы, в группе сверстников, в учебной и профессиональной среде в процессе общения, социального взаимодействия, игровой, наглядно-практической и духовно-практической деятельности [16]. Важнейшее значение имеет каждый этап социализации – от детства и раннего возраста до молодых лет. Социально успешный жизненный цикл человека во многом определяет полноценность его развития и функционирования, ... освоение жизненно охранительных стратегий поведения, которые позволяют обеспечить и продлить физически и психически активную здоровую и долгую жизнь [6, с. 19].

Установлено, что объективные факторы социализации индивида, способного самостоятельно позаботиться о собственном здоровье, взаимодействуют с субъективными факторами, среди которых ведущая позиция принадлежит социальным нормам, ценностям, ценностным ориентациям и социальным установкам. Каждый из них отдельно и все они вместе предопределены состоянием социума, его традициями, обычаями, уровнем социального развития, культурой, цивилизационными особенностями [6, с. 20].

Приведенный анализ свидетельствует об актуальности педагогического исследования понятия «самосохранительное поведение» и его сущностного наполнения, позволяет описать структурные составляющие, однако многие аспекты, прежде всего, связанные с механизмами и технологиями формирования самосохранительного поведения на разных этапах социализации человека, нуждаются в дальнейшем изучении. Наиболее сложным представляется формирование самосохранительного поведения как конативного компонента готовности будущего учителя к здоровьесберегающей деятельности, поскольку большинство поведенческих стратегий формируется в достаточно раннем возрасте, в периоде дошкольного и школьного обучения. Однако совершенствование поведенческих навыков, благоприятных для сохранения здоровья, в студенческие годы возможно на основе созданного В. П. Симоновым потребностно-информационного подхода к анализу поведения и высших психических функций человека и животных [18].

В. П. Симонов определяет понятие «поведение» как такую форму жизнедеятельности человека и животных, которая изменяет вероятность и продолжительность контакта с внешним объектом, способным удовлетворить имеющуюся у организма потребность [17, с. 97]. Прерывание или предотвращение вредоносного воздействия на организм, удовлетворяя потребность сохранения особи, ее потомства, вида в целом, представляет частный случай поведения. Сложнейшие безусловные рефлексы (инстинкты), состоящие из побуждающих и подкрепляющих рефлекторных звеньев, представляют врожденные формы поведения [17, с. 98].

В контексте предложенного подхода нам представляется возможным понятие «самосохранительное поведение» рассматривать как такую форму жизнедеятельности человека, которая направлена на удовлетворение

потребности личности в самосохранении. Понятие «самосохранительное поведение учителя» как форма жизнедеятельности представителя социономической профессии, позволяющая удовлетворить потребность личности в самосохранении, может быть основой для выработки ориентиров разработки конативного компонента профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей. Развитие потребностной сферы студентов на основе ценностей здоровья и здоровьесберегающей деятельности, создание условий для удовлетворения всего спектра потребностей, направленных на укрепление здоровья, и ограничение возможности удовлетворения потребностей, не способствующих сохранению здоровья, может стать эффективным инструментом формирования конативного компонента подготовки к здоровьесберегающей деятельности будущего учителя.

Выводы. Понятие «самосохранительное поведение» в педагогическом контексте необходимо рассматривать как такую форму жизнедеятельности человека, которая направлена на удовлетворение потребности личности в самосохранении. Формирование самосохранительного поведения как конативного компонента готовности будущего учителя к здоровьесберегающей деятельности возможно на основе потребностно-информационного подхода к анализу поведения и высших психических функций человека.

В дальнейшем для создания эффективной модели подготовки будущего учителя к здоровьесберегающей деятельности, учитывающей конативную составляющую, необходимо обоснование принципов отбора содержания, форм и методов подготовки, описание результатов подготовки в категориях компетентностного подхода и разработка личностно ориентированных технологий обучения, логично связанных с динамикой потребностной сферы студентов на разных этапах профессиональной социализации.

Литература:

1. Антонов А. И. Микросоциология семьи / А. И. Антонов. – М.: Наука, 1998. – 360 с.

2. Вялов И. С. Особенности формирования и управления самосохранительным поведением студентов: дисс. ... канд. соц. наук: 22.00.08 Социология управления / Вялов, Игорь Сергеевич. – М., 2011. – 170 с.

3. Єфімова В. М. Формування самоохоронної поведінки майбутніх учителів як педагогічна проблема / В. М. Єфімова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2010. – Випуск 24. – Ч. 2. – 35-42.

4. Журавлева И. В. Поведенческий фактор и здоровье населения / И. В. Журавлева // Здоровье человека в условиях НТР: Методологические аспекты. – Новосибирск: Наука, 1989. – С. 72 – 78.

5. Иванова Л. Ю. Самосохранительное поведение и его гендерные особенности // Россия реформирующаяся. Ежегодник – 2005 / Отв. ред. Л. М. Дробижева. – М.: Институт социологи РАН, 2006. – С. 110-133.

6. Кашуркина С. С. Самосохранительное поведение детей и молодежи в современном российском обществе: автореф. дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / С. С. Кашуркина. – Казань, 2006. – 22 с.

7. Колпина Л. В. Теоретико-методологические основы исследования социального здоровья личности [Текст] / Л. В. Колпина. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 180 с.

8. Ларионова И. С. Философия здоровья: учебное пособие / И. С. Ларионова. – М.: Гардарики, 2007. – 223 с.

мультимедийных, сети Internet) для самосовершенствования, контроля знаний, хранения и использования учебных материалов (планов занятий, грамматических справочников, словарей различных типов и т.д.).

Современная коммуникативная методика предлагает широкое внедрение в учебный процесс активных нестандартных методов и форм работы для лучшего сознательного усвоения материала. На практике подтвердилась достаточно высокая эффективность таких форм работы: как индивидуальная, парная, групповая и работа в команде. К наиболее известным формам парной и групповой работы можно отнести: внутренние (внешние) круги (inside / outside circles); мозговой штурм (brain storm); чтение зигзагом (jigsaw reading); обмен мнениями (think-pair-share); парные интервью (pair-interviews) и т.д. [5].

Следует отметить, что все упомянутые формы интерактивного обучения эффективны в том случае, когда поставленная проблема предварительно обсуждалась на занятиях и студенты имеют определенный опыт, приобретенный ранее в процессе обучения.

Выводы. Современный мир требует высококвалифицированных специалистов со знанием иностранного языка, профессионалов, способных абсорбировать все новое и прогрессивное, готовых к участию в международном сотрудничестве. Сегодня в Украине постепенно происходит реформирование учебного процесса согласно общеевропейским требованиям к качеству образования. Эффективность обучения иностранным языкам в высшей школе будет зависеть от способности преподавателей воспользоваться положительным опытом отечественных и иностранных ученых касательно гуманистического подхода в обучении. Изучение и применение на практике инновационных методологических подходов дают возможность преподавателям иностранного языка внедрять и совершенствовать новые методы работы, повысить эффективность учебного процесса и уровень знаний студентов. Ведь основными принципами современных методов являются: движение от целого к частному, ориентация занятий на студента (learner-centered lessons), целеустремленность и содержательность занятий, их направленность на достижение социального взаимодействия при наличии веры преподавателя в успех своих студентов, интеграция языка и его усвоение с помощью знаний из других областей наук. А это обеспечит вхождение Украины в европейское образовательное пространство.

Литература:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

2. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти / Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах: науково-методичний журнал. – 2004. – №1. – С. 4–8.

3. Організація навчально-виховного процесу. З досвіду роботи вищих навчальних закладів / Ред. Салмай Н.М., Цибенко Н.В. – 2007. – Випуск 10. – С. 80–95.

4. Педагогические технологии / Под ред. В.С. Кукушкина – М.: ИКЦ «Март», 2004. – 336 с.

5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.

References:

1. Dychkivs`ka I.M. Innovacijni pedagogichni texnologiyi / I. M. Dychkivs`ka. –

педагогической технологии сделали такие современные педагоги, как: В. Беспалько, Б. Лихачев, М. Кларин, В. Монахов, Г. Селевко. Проблемой педагогической инноватики занимались М. Бургин, В. Журавлев, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова и другие.

Модернизация системы образования связывается, прежде всего, с введением в образовательную среду инновационных технологий, в основу которых положены целостные модели учебно-воспитательного процесса, основанные на диалектическом единстве методологии и средств их осуществления.

В последнее время довольно широко употребляется термин “инновационные педагогические технологии”.

Прежде чем рассмотреть сущностные признаки инновационных педагогических технологий, уточним ключевые понятия “инновация” и “педагогическая технология”.

Слово инновация имеет латинское происхождение и в переводе означает обновление, изменение, введение нового. В педагогической интерпретации инновация означает нововведение, которое улучшает ход и результаты учебно-воспитательного процесса.

Исследователи проблем педагогической инноватики считают, что новое в педагогике – это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые в таких сочетаниях еще не выдвигались или еще не использовались, но и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, что позволяет в ходе изменения условий и ситуаций эффективно решать задачи воспитания и образования [1].

Различают понятия новация или новый способ и инновация, нововведение. Новация – это само средство (новый метод, методика, технология, программа и т.п.), а инновация – процесс его освоения.

Основу и содержание инновационных образовательных процессов составляет инновационная деятельность, сущность которой заключается в обновлении педагогического процесса, внесении новообразований в традиционную систему. Стремление постоянно оптимизировать учебно-воспитательный процесс обусловило появление новых и совершенствование используемых ранее педагогических технологий разных уровней и разной целевой направленности.

Сегодня в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Педагогическая технология – системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения образовательных целей [4].

Инновационные технологии включают такие подходы к преподаванию иностранных языков, как:

1) Интерактивные методы преподавания. Предусматривают отказ от авторитарного стиля преподавания; ориентацию на личные качества студента; развитие таких форм обучения, как диалог и полилог; понимание иноязычной коммуникации как побуждение партнера к деятельности речевого и неречевого порядка; рассмотрение знаний как совокупности навыков, которые актуализируются в системе деятельности студента; развитие заинтересованности студентов в получении знаний; оценивания; самооценки.

2) Использование технических средств обучения (компьютерных и

9. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 362 с.

10. Медков В. М. Демография: Учебник / В. М. Медков. – М.: ИНФРА-М, 2005. – С. 576

11. Назарова И. Б. Здоровье и самосохранительное поведение занятого населения России: автореф. дисс. ... д-ра экон. наук: 08.00.05 / И. Б. Назарова. – М., 2007. – 48 с.

12. Новоян А. В. Формирование самосохранительного поведения студентов в процессе профессиональной психолого-педагогической подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / А. В. Новоян. – Калининград, 2007. – 24 с.

13. Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.

14. Разумов А. Н. Здоровье здорового человека. Основы восстановительной медицины / А. Н. Разумов, В. А. Пономаренко, В. А. Пискунов. – М.: Медицина, 1996. – 413 с.

15. Самосохранительное поведение: энциклопедический словарь / [автор Антонов А. И.]. – М.: Народонаселение, 1994. – 1420 с.

16. Симаева И. Н. Охрана здоровья обучающихся: возможности самосохранительной социализации в системе образования // Вестник БФУ им. И. Канта. – 2012. – №11. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/ohrana-zdorovya-obuchayuschihsya-vozmozhnosti-samosohranitelnoy-sotsializatsii-v-sisteme-obrazovaniya (дата обращения: 03.11.2014).

17. Симонов П. В. Междисциплинарная концепция человека: потребностно–информационный подход // Вопросы психологии. – 1988. – 6. – С. 94-100.

18. Симонов П. В. Мотивированный мозг / П. В. Симонов. – М.: Наука, 1987. – 271 с.

19. Флоринская Ю. Ф. Здоровье населения российских регионов / Ю. Ф. Флоринская // Проблемы прогнозирования. – 1999. – №5. – С. 141–157.

20. Health 2020: a European policy framework supporting action across government and society for health and well-being. – Copenhagen: World Health Organization, 2013. – 266 p.

References:

1. Antonov A. I. Mikrosociologiâ sem'i / Antonov A. I. – M.: Nauka, 1998. – 360 s.

2. Vâlov I. S. Osobennosti formirovaniâ i upravleniâ samosohranitel'nym povedeniem studentov: diss. ... kand. soc. nauk: 22.00.08 Sociologiâ upravleniâ / Vâlov, Igor' Sergeevič. – Moskva, 2011. – 170 s.

3. Yefimova V. M. Formuvannâ samoohoronnoї povedìnki majbutnìh učitelìv âk pedagogìčna problema / V. M. Yefimova // Problemi sučasnoї pedagogìčnoї osvìti. – 2010. – vipusk 24. – č. 2. – 35-42.

4. Žuravleva I. V. Povedenčeskij faktor i zdorov'e naseleniâ // Zdorov'e čeloveka v usloviâh NTR: Metodologičeskie aspekty / I. V. Žuravleva. – Novosibirsk: Nauka, 1989. – S.

5. Ivanova L. Û. Samosohranitel'noe povedenie i ego gendernye osobennosti // Rossiâ reformiruûŝaâsâ. Ežegodnik – 2005 / Otv. red. L. M. Drobiževa. – M.: Institut sociologi RAN, 2006. – S. 110-133.

6. Kašurkina S. S. Samosohranitel'noe povedenie detej i molodeži v sovremennom rossijskom obŝestve: avtoref. diss. ... kand. sociol. nauk: 22.00.04 /

S. S. Kašurkina. – Kazan', 2006. – 22 s.

7. Kolpina L. V. Teoretiko-metodologičeskie osnovy issledovaniâ social'nogo zdorov'â ličnosti [Tekst] / L. V. Kolpina. – M.: Izd-vo SGU, 2009. – 180 s.

8. Larionova I. S. Filosofiâ zdorov'â: učebnoe posobie / I. S. Larionova. – M.: Gardariki, 2007. – 223 s.

9. Maslou A. Motivaciâ i ličnost'. 3-e izd. / A. Maslou. – SPb.: Piter, 2003. – 362 s.

10. Medkov V. M. Demografiâ: Učebnik / V. M. Medkov. – M.: INFRA-M, 2005. – S. 576.

11. Nazarova I. B. Zdorov'e i samosohranitel'noe povedenie zanâtogo naseleniâ Rossii: avtoref. dis. na zdobuttâ nauk. stupenâ d-ra èkon. nauk: 08.00.05. / I. B. Nazarova. – Moskva, 2007. – 48 s.

12. Novoân A. V. Formirovanie samosohranitel'nogo povedeniâ studentov v processe professional'noj psihologo-pedagogičeskoj podgotovki: avtoref. dis. na zdobuttâ nauk. stupenâ kand. ped. nauk: 13.00.08. / A. V. Novoân. – Kaliningrad, 2007. – 24 s.

13. Psihologiâ zdorov'â / Pod red. G. S. Nikiforova. – SPb.: Piter, 2003. – 607 s.

14. Razumov A. N. Zdorov'e zdorovogo čeloveka. Osnovy vosstanovitel'noj mediciny / A. N. Razumov, V. A. Ponomarenko, V. A. Piskunov. – M.: Medicina, 1996. – 413 s.

15. Samosohranitel'noe povedenie: ènciklopedičeskij slovar' / [avtor Antonov A. I.]. – M.: Narodonaselenie, 1994. – 1420 s.

16. Simaeva I. N. Ohrana zdorov'â obučaûšihsâ: vozmožnosti samosohranitel'noj socializacii v sisteme obrazovaniâ // Vestnik BFU im. I. Kanta. – 2012. – 11. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/ohrana-zdorovya-obuchayuschihsya-vozmozhnosti-samosohranitelnoy-sotsializatsii-v-sisteme-obrazovaniya (data obraŝeniâ: 03.11.2014).

17. Simonov P. V. Meždisciplinarnaâ koncepciâ čeloveka: potrebnostno–informacionnyj podhod // Voprosy psihologii. – 1988. – 6. – S. 94-100.

18. Simonov P. V. Motivirovannyj mozg / P. V. Simonov. – M.: Nauka, 1987. – 271 s.

19. Florinskaâ Û. F. Zdorov'e naseleniâ rossijskih regionov / Û. F. Florinskaâ // Problemy prognozirovaniâ. – 1999. – 5. – S. 141–157.

20. Health 2020: a European policy framework supporting action across government and society for health and well-being. – Copenhagen: World Health Organization, 2013. – 266 p.

большинстве случаев процесс преподавания иностранного языка продолжает оставаться несколько осовремененным вариантом грамматико-переводного метода. Хотя требования к преподаванию иностранных языков со временем меняются, разрабатываются новейшие методы обучения.

Внедрение инновационных методов обучения в вузе необходимо осуществлять по следующим направлениям [3]:

1) демократизация учебного процесса. Предусматривает предоставление студентам “права голоса” в вопросах определения целей образования, его содержания и методов обучения, которые используются.

2) обеспечение автономии студентов в обучении. Предусматривает постепенное преобразование обучения в самообучение, когда студент получает знания в основном за счет творческой самостоятельной работы, самостоятельно подбирая нужную для выполнения учебных задач информацию и творчески ее прорабатывая с тем, чтобы сделать необходимые выводы и получить обусловленные учебным заданием результаты.

3) постепенное изменение роли преподавателя в учебном процессе.

Основная функция преподавателя не просто подать материал и проверить его усвоение, а организовать самостоятельную работу студентов, определить направления и ориентиры учебной работы и оказать необходимую помощь в процессе творческого самообучения студентов.

4) индивидуализации учебного процесса. Демократизация, учебная автономия студентов, работа с ними преподавателя (организатора самостоятельного приобретения знаний) возможны только при условии учета личности каждого студента, его психических и познавательных особенностей, интересов, потребностей, целей.

5) внедрение кооперативного обучения. Это направление предусматривает кооперацию, то есть объединение усилий студентов в процессе выполнения учебных задач проблемного характера.

6) проблемный подход к обучению. Предусматривает использование задач, выполнение которых требует не просто репродуктивного воспроизведения знаний, а их творческое использование.

7) интенсификация учебного процесса и максимальная активизация студентов в нем. С этой целью используется много методов и подходов, среди которых стоит отметить: внедрение в практические занятия презентаций, самостоятельно подготовленных студентами по заданию преподавателя; широкое использование ролевых и деловых игр, мультимедийных средств, электронных учебников и т.д.

8) информатизация учебного процесса.

9) совершенствование системы контроля знаний, навыков и умений, приобретенных студентами.

Реализация всех названных направлений сможет помочь вузам вести учебный процесс на уровне европейских стандартов и требований, успешно воплощать в жизнь положения и принципы Болонской декларации.

В условиях реформирования высшей школы меняются также и образовательные технологии преподавания иностранных языков. Междисциплинарная интеграция, демократизация и экономизация образования требуют внедрения инноваций, которые сейчас стали важными составляющими преподавания иностранных языков.

Значительный вклад в разработку методологии и теории понятия

деятельность реальных или потенциальных единомышленников (преподавателей и студентов), направленная на максимально полное и глубокое познавательное, социальное и личностное развитие каждого из участников этой деятельности.

Современное состояние международных связей Украины в различных сферах жизнедеятельности, выход ее в европейское и мировое пространство, новые политические, социально-экономические и культурные реалии требуют определенных трансформаций и в сфере образования как важного государственного института, в том числе и в области обучения иностранным языкам. Сегодня, как никогда ранее, статус иностранного языка имеет тенденцию к постоянному росту. Среди мирового сообщества он все больше приобретает роль средства межкультурного общения. Все это обуславливает необходимость определения основных стратегических направлений совершенствования целей, содержания, методов, приемов и средств обучения иностранному языку.

Цель статьи – раскрыть содержание и особенности внедрения инновационных методов и технологий преподавания иностранных языков в вузе в контексте гуманизации учебного процесса.

Изложение основного материала статьи. Постепенное реформирование системы образования в Украине ориентируют нынешних и будущих преподавателей на отказ от авторитарного стиля обучения в пользу гуманистического подхода, на применение методов, которые способствуют развитию творческих начал личности с учетом индивидуальных особенностей участников учебного процесса и общения.

Главной ценностью гуманистической парадигмы является студент с его интересами, способностями и индивидуально-личностными характеристиками. В вузах важно обеспечить всем студентам условия для всестороннего развития, получения полноценного и качественного образования. Дальнейшая профессиональная деятельность должна рассматриваться не только согласно критерию ее социальной значимости, но и как сфера самореализации личности.

Преподавателю важно знать новейшие методы преподавания иностранного языка, специальные учебные техники и приемы, чтобы оптимально подобрать тот или иной метод преподавания в соответствии с уровнем знаний, потребностей, интересов студентов. Ведь методы обучения не являются простыми “алгоритмизированными единицами”, их рациональное и мотивированное использование на занятиях по иностранному языку требует креативного подхода со стороны преподавателя, ведь педагогика является наукой и искусством одновременно, поэтому и подход к выбору методов обучения должен основываться на творчестве педагога [2].

Методы обучения – это упорядоченные способы деятельности учителя и учащихся, направленные на эффективное решение учебно-воспитательных задач. Метод обучения выступает инструментом деятельности преподавателя для выполнения руководящей функции – научение. [4]

Реализация метода обучения осуществляется посредством использования ряда приемов обучения, различных подходов и рабочих техник. Приемы обучения – совокупность конкретных учебных ситуаций, способствующих достижению промежуточной (вспомогательной) цели конкретного метода [4].

К сожалению, на практике преподаватели иностранных языков часто применяют проверенные временем стандартные учебные методы. В

Педагогіка

УДК: Ж 75

Жицька Світлана Анатоліївна
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут» (м. Київ)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ ВВНЗ

Анотація. Стаття присвячена аналізу сучасного стану мовної підготовки курсантів, підходів та методів навчання іноземній мові у вищих військових навчальних закладах. Підкреслюється необхідність розвитку умінь спілкування в професійній сфері та використання для цього новітніх інтерактивних технологій. Основна увага приділяється проблемному та проектному методу, змішаному навчанню, методу комунікативних завдань. Зазначена роль інформаційно-телекомунікаційних технологій для вивчення іноземних мов.

Ключові слова: інноваційні технології, комунікативно-діяльнісний підхід, проблемний метод, метод комунікативних завдань, метод проектів, змішане навчання.

Аннотация. Статья посвящена анализу современного состояния языковой подготовки курсантов, подходов и методов обучения иностранному языку в высших военных учебных заведениях. Подчеркивается необходимость развития умений общения в профессиональной сфере и использования для этого современных интерактивных технологий. Основное внимание уделяется проблемному и проектному методу, смешанному обучению, методу коммуникативных заданий. Определена роль информационно-телекоммуникационных технологий для изучения иностранных языков.

Ключевые слова: инновационные технологии, коммуникативно-деятельный подход, проблемный метод, метод коммуникативных заданий, метод проектов, смешанное обучение.

Annptation. Article focuses on the analyses of cadets’ modern language training, approaches and methods of foreign languages training in higher military educational establishments. The necessity of communications skills development in the professional area and application of modern interactive technologies is highlighted. Problem-based learning, task-based learning, project learning and blended learning are in the main focus of the article. The role of information and telecommunication technologies in foreign languages learning is determined.

Keywords: innovation technologies, communicative approach, problem-based learning, task-based learning, project learning, blended learning.

Вступ. Розширення міжнародних контактів України з багатьма країнами світу, прагнення до вступу до Європейського Союзу та активна співпраця з НАТО ставлять перед нашою країною нові завдання з удосконалення професійно-комунікативної діяльності в різних галузях та сферах життєдіяльності. Інтеграція країн Європи призвела до створення відкритого європейського простору освіти, який вимагає володіння іноземними мовами в рамках професійної підготовки. Вимога прискорення випереджувальної підготовки висококваліфікованих фахівців викликана процесами глобалізації світу, невпинного розвитку економічних, політичних та культурних відносин між

країнми.

Перед сучасною вищою школою поставлені завдання, які потребують всебічного удосконалення навчального процесу, підвищення якості освіти та навчальної діяльності студентів та курсантів, використання новітніх освітніх технологій, залучення студентів та курсантів до наукової діяльності та її інтеграція з навчальним процесом, індивідуалізації навчання та творчого підходу до навчання.

В процесі розвитку та реформування Збройних Сил України (ЗСУ) підвищена увага приділяється зростанню ролі мовної підготовки в рамках загальної професійної підготовки, що зумовлено поглибленням партнерства України з НАТО та збройними силами інших країн, участю у міжнародних заходах, миротворчих операціях, розширенням наукового співробітництва. Приєднання до Болонського процесу та пов'язана з цим реформа системи освіти передбачає виконання нових вимог до вивчення іноземних мов як цивільними, так і військовими фахівцями.

Проблемам організації та оптимізації навчального процесу, удосконаленню методів навчання завжди приділялось багато уваги провідними вітчизняними та закордонними психологами та педагогами, серед яких Д. Брунер, П. Гальперін, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Ляудіс, Ю. Бабанський, В. Беспалько, М. Гузик, І. Лернер, Н. Мойсеюк, Л. Виготський, А. Леонтьев, С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, І. Зимня, Є. Пассов, П. Сисоев, R. Ellis, S. Savignon, С. Ніколаєва, Н. Скляренкота інші.

Формулювання мети статті. Вищі військові навчальні заклади (ВВНЗ) забезпечують Збройні Сили України висококваліфікованими кадрами, які орієнтуються у викликах сучасного світу, мислять сучасними категоріями, володіють сучасними технологіями та для яких знання хоча б однієї іноземної мови має вирішальне значення як для кар'єрного росту, так і для для розвитку їх творчого потенціалу і інтелектуальних здібностей, що вимагає пошуку нових підходів, шляхів, засобів та методів організації вивчення іноземних мов, розвитку пізнавальної діяльності, творчого мислення та самостійності курсантів. Посилення практичного спрямування підготовки та протиріччя між високими сучасними вимогами до військового фахівця та застарілими методами та засобами навчання іноземній мові вимагають пошуку та застосуванню інноваційних освітніх технологій, методів та прийомів навчання, заміни репродуктивного принципу підготовки фахівців індивідуально-творчим.

Мета статті – визначити основні цілі та задачі навчання іноземних мов у вищих військових навчальних закладах Збройних Сил України у контексті Європейського простору вищої освіти, проаналізувати та узагальнити сучасні підходи та методи розвитку навичок професійно-комунікативної діяльності курсантів.

Завдання статті полягає у теоретичному обґрунтуванні умов ефективного використання різних підходів та методів вивчення іноземної мови військовими фахівцями.

Викладення основного матеріалу статті. Країни-члени НАТО та країни-партнери, серед яких важливе місце посідає і Україна, визначили мовну підготовку у Збройних Силах пріоритетною сферою національної відповідальності. Однак лінгвістична сумісність разом з іншими формами сумісності в НАТО відіграє важливу роль у забезпеченні ефективної участі країни в заходах Альянсу. Слабка базова іншомовна підготовка

Педагогика

УДК:378.147:811.111

Чевычелова Елена Александровна
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет (г. Харьков)

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируются особенности внедрения инновационных методов и технологий преподавания иностранных языков в вузе в контексте гуманизации образования, раскрывается сущность понятий "методы обучения", "инновация", "педагогическая технология", рассматриваются основные направления внедрения инновационных методов обучения в вузе, характеризуются подходы к внедрению инновационных технологий преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: гуманизация, методы обучения, инновация, педагогическая технология, инновационные технологии.

Annotation. In the article the peculiarities of implementing innovative methods and technologies of teaching foreign languages at higher school in the context of humanization of education have been analysed. The essence of the concepts "teaching methods", "innovation", "pedagogical technology" has been defined. Basic directions for implementing innovative methods in higher education teaching have been distinguished and the approaches to implementing innovative technologies of teaching foreign languages have been considered.

Keywords: humanization, teaching methods, innovation, pedagogical technology, innovative technologies.

Введение. Одной из основных составляющих демократического общества является ориентация на гуманистические ценности мировой культуры. Общественность, политики, ученые и педагоги все глубже осознают необходимость создания глобального научного и образовательного пространства. На современном этапе развития педагогической науки гуманизация в Украине становится основной составляющей нового педагогического мышления, предусматривает утверждение человека как высшей ценности, полное раскрытие его способностей, удовлетворение разнообразных образовательных потребностей, обеспечение приоритетности общечеловеческих ценностей, гармонию отношений человека в обществе, с окружающей средой и природой.

Становление гуманистической парадигмы в образовании имеет долгую историю. Работы Ш. Амонашвили, С. Гессена, А. Дистервега, Дж. Дьюи, Я. Коменского, А. Макаренко, И. Песталоцци, К. Роджерса, К. Ушинского и других педагогов заложили основы для теоретического переосмысления педагогической деятельности на принципах гуманизма и разработки соответствующих технологий обучения и воспитания, которые должны воплотить принципы гуманизма в практическую деятельность каждого преподавателя.

С развитием идей гуманизма обучение стало рассматриваться не просто как передача и усвоение того или иного культурного опыта, а как совместная

факультета украинской филологии, факультета славянской филологии и журналистики.

Требования к организации обучения: предмет «Основы охраны труда» должен изучаться как самостоятельный, не ранее чем на 3 курсе, т.е. после курса «Безопасность жизнедеятельности» и до дисциплины «Охраны труда в отрасли». Практические занятия должны соответствовать профессиональным интересам аудитории, проводиться на основе активных и интерактивных методов обучения, содействовать профессиональной социализации выпускников университета.

Правильное понимание роли и места предмета «Основы охраны труда» специалистами на всех уровнях управления учебным процессом позволит готовить специалистов с достаточно высоким уровнем знаний и большим чувством ответственности за жизнь и здоровье подчиненных, что несомненно даст положительный эффект для всего народного хозяйства Украины.

Литература:

1. Идти в ногу со временем / Н.Федоренко // Охрана труда. – 2008. – № 2. – С. 14 – 16.

2. Типова навчальна програма нормативної дисципліни «Основи охорони праці» для вищих навчальних закладів для всіх спеціальностей за освітньо-кваліфікаційними рівнями «молодший спеціаліст», «бакалавр» / К.Н. Ткачук, О.І. Запорожець, А.В. Русаловский, О.К. Баженов [та ін.] – К., 2011. – 15 с.

3. Литвяков Р. Как научиться управлять рисками? Практика реализации учебных программ по оценке и управлению профессиональными рисками / Р.Литвяков, М.Байгереев, Л.Чернова, А.Шеповалова // Человек и труд. – 2010. – № 3. – С. 29-34

4. Навчальна програма нормативної дисципліни «Основи охорони праці» для вищих закладів освіти / К.Н. Ткачук, М.П. Гандзюк, М.О. Халімовський, Р.В. Сабарио [та ін.] – К., 1997. – 36 с.

5. Устинов Ю.П. Основы охраны труда: Учебное пособие для студентов университета / Ю.П. Устинов / под ред. проф. Н.П. Барсукова. – Симферополь: ТНУ, 2013. – 130 с.

References:

1. Ydty v nohu so vremenem / N.Fedorenko // Oxrana truda. – 2008. – № 2. – P. 14 – 16.

2. Typova navčal'na prohrama normatyvnoji dyscypliny «Osnovy oxorony praci» dlja vyščyx navčal'nyx zakladiv dlja vsix special'nostej za osvitn'o-kvalifikacijnymy rivnjamy «molodšyj specialist», «bakalavr» / K.N. Tkačuk, O.I. Zaporožec', A.V. Rusalovskyj, O.K. Baženov [ta in.] – K., 2011. – 15 p.

3. Lytvjakov R. Kak naučyt'sja upravljat' ryskamy? Praktyka realyzacyy učebnyx prohramm po ocenke y upravlenyju professyonal'nymy ryskamy / R.Lytvjakov, M.Bajhereev, L.Černova, A.Šepovalova // Čelovek y trud. – 2010. – № 3. – P. 29-34

4. Navčal'na prohrama normatyvnoji dyscypliny «Osnovy oxorony praci» dlja vyščyx zakladiv osvity / K.N. Tkačuk, M.P. Handzjuk, M.O. Xalimovs'kyj, R.V. Sabaryo [ta in.] – K., 1997. – 36 p.

5. Ustynov Ju.P. Osnovы oxranы truda: Učebnoe posobye dlja studentov unyversyteta / Ju.P. Ustynov / pod red. prof. N.P. Barsukova. – Symferopol': TNU, 2013. – 130 p.

військовослужбовців ускладнює ефективну комунікацію, що може викликати непорозуміння, помилки і навіть жертви в умовах проведення миротворчих операцій. Вимоги до володіння іноземними мовами військовослужбовцями ЗСУ визначені у Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України (наказ Міністра оборони України № 267 від 01.06.2009).

В сучасній системі військової освіти та у Збройних Силах України підготовці курсантів та офіцерів з іноземних мов приділяється значна увага. Для офіцерів та випускників ВВНЗ пріоритетне значення мають професіоналізм, компетентність та володіння іноземною мовою у відповідності до вимог мовного стандарту НАТО СТАНАГ 6001. Є. Величко вважає, що "…у першу чергу знання мови необхідно не тільки у всіх видах розвідки при установленні зв'язку з місцевою адміністрацією та населенням, та веденні інформаційно-пропагованої роботи, рішенням ряду інших задач, але і для того, щоб військовослужбовці могли орієнтуватися та діяти у незнайомій обстановці." [2, С. 7]. Військовослужбовці, котрі вільно володіють іноземними мовами, мають більше можливостей не тільки для успішної професійної діяльності, а й для особистого розвитку.

Запам'ятовування мовного матеріалу не сприяє формуванню у курсантів навичок та вмінь, необхідних для виконання професійних завдань і не відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки. Ось чому мовна підготовка повинна бути доцільною і методично виправданою, тобто вона повинна формувати у курсантів уміння іншомовного спілкування в їх професійній сфері для розв'язання завдань суспільства, підтримки і розвитку контактів, побудови конструктивних взаємовідносин з партнерами, активізації міжнародного військового співробітництва. Мовна підготовка особового складу Збройних Сил – це комплекс узгоджених між собою, планомірних і послідовних заходів навчального та тренувального характеру, спрямованих на вивчення особовим складом іноземних мов у обсязі, визначеному як необхідний для виконання посадових обов'язків, служби (роботи) та навчання за кордоном. [1]

Наш час характеризується пошуком нових форм, методів і прийомів навчання. Сучасна школа потребує таких методів навчання, які б допомогли не тільки якісно навчити, але в першу чергу, розвинути потенціал особистості. Сучасне навчання спрямовано на те, щоб готувати курсантів не тільки пристосовуватися, але й активно освоювати ситуації соціальних змін. На заняттях іноземної мови особливе місце займають форми занять, які забезпечують активну участь кожного курсанта, стимулюють мовне спілкування, сприяють формуванню інтересу і прагнення вивчати іноземну мову. На сучасному етапі оволодіння курсантами комунікативними компетенціями надасть їм можливість використовувати свої знання, уміння та навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань в реальних ситуаціях. Навчання іноземній мові на основі якісного сучасного аутентичного матеріалу готує курсантів до свідомого використання іноземної мови як засоба комунікації з представниками інших націй в подальшому житті та роботі.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання англомовного говоріння курсантів є одним із засобів підвищення інтенсивності та ефективності навчання іноземній мові у ВВНЗ, в основі якого лежить моделювання життєвих ситуацій та їх використання у спілкуванні та взаємодії співрозмовників, забезпечення оволодіння чотирма видами мовленнєвої

діяльності, враховуючи специфіку підготовки військових фахівців. Завдяки комунікативно-діяльнісному підходу навчання здійснюється в процесі власної діяльності, вирішення навчальних завдань, створення нових видів діяльності і форм комунікації. Таким чином курсанти змінюються як суб'єкти діяльності, розвивають свої діяльнісні здібності, самостійно вибудовують та змінюють власну життєдіяльність та її професійну складову. Лінгвістична теорія розглядається при цьому як інструмент для оволодіння іноземною мовою, який спонукає курсантів висловлювати власні думки, аргументувати власні переконання, впливати на інших, використовувати елементи риторики.

Організація навчання іноземній мові передбачає врахування потреб, інтересів та особистісних характеристик кожного курсанта. Особистісно-орієнтований підхід до навчання дозволяє заповнити прогалини у вихідному рівні володіння курсантами іншомовним мовленням і своєчасно усунути нове відставання, що з'являється; розвивати інтелектуальний кругозор, психічні процеси і якості курсантів, які відіграють провідну роль в оволодінні іншомовним мовленням; сформувати індивідуальний стиль оволодіння іншомовним мовленням, який включає і вміння самостійної роботи; активізувати навчально-виховний процес з іноземної мови; стимулювати навчальну діяльність курсантів; стимулювати іншомовну мовленнєву діяльність; створити позитивний емоційний фон навчального процесу.

Інноваційні методи, які все більш широко використовуються зараз, це: навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL), метод сценарію (storyline method), метод симуляцій, метод каруселі, метод навчання по станціям, метод групових пазлів, метод рольової гри, метод «кейс-стаді» (робота над проблемними ситуаціями, під час якої курсанти розглядають проблему, аналізують ситуацію, представляють свої ідеї та варіанти розв'язання проблеми в ході дискусії), змішане навчання (blended learning), метод комунікативних завдань (task-based learning), проблемний та проектний метод. Всі вправи та завдання мають комунікативну спрямованість та виправдані необхідністю ліквідувати дефіцит інформації, вибором та реакцією (information gap, choice, feedback), що дає можливість навчатися комунікації під час самого процесу комунікації з використанням автентичних завдань. Під час таких занять акцент зміщується від викладача до курсантів (learner-centered lessons), від цілого до окремого; мова інтегрується та засвоюється за допомогою знвнь інших предметів та галузей знань.

Останнім часом широкого розповсюдження в педагогічній практиці набули інтерактивні технології навчання, сутність яких у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників. Однією з інтерактивних технологій навчання є проектна робота, яка передбачає створення проекту одним, двома чи групою курсантів. Робота над проектом сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес саморозвитку курсантів. Метод проектів сприяє не лише розкриттю можливостей і здібностей, а й усвідомленню, оцінці особистісних ресурсів, визначенню особистісно значущих і соціально ціннісних перспектив. Актуалізація внутрішніх сил здійснюється самою особистістю. Курсант намагається оволодіти необхідною інформацією, знаннями, актуалізує ті чи інші здібності, природні задатки й відкидає ті, які заважають йому в досягненні мети.

Інтерактивні технології навчання включають чітко спланований

«Основы охраны труда» изначально читалась только студентам инженерно-технических специальностей, а в учебных планах на педагогических и гуманитарных специальностях эта дисциплина появилась только с 1998 года. Типовая программа 1997 года определяла обязательный перечень тем и вопросов, которые должны были быть рассмотрены при изучении дисциплины «Основы охраны труда» [4, с. 3]. Это приводило к тому, что для студентов всех направлений подготовки этот курс читался одинаково, без учета специфики подготовки будущих специалистов.

Наши студенты – это будущие специалисты, руководители. Они станут главными действующими лицами в деле обеспечения безопасных и безвредных условий труда, причем независимо от вида деятельности, отрасли и формы собственности. Именно они в дальнейшем на своих предприятиях буду организовывать обучение и проверку знаний по охране труда подчиненного персонала – как специалистов, так и работников каждой профессии. То, что обучение охране труда является одной из самых эффективных мер по воспитанию безопасного поведения человека, можно проиллюстрировать на таком примере. Во время разработки Закона Украины «Об охране труда» был проведен углубленный анализ травматизма в Украине. Был выявлен очень высокий уровень травматизма в агропромышленном комплексе. В отдельные годы травматизм в данной отрасли достигал 50% от общего показателя по Украине. Анализ показал, что основной причиной были недостатки в обучении охране труда как специалистов, так и рабочего персонала. Принятый и введенный в действие Закон Украины «Об охране труда» и Утверждение Положения об обучении и проверке знаний по охране труда, введение в программу учебных заведений курса «Основы охраны труда» уже дают ощутимые результаты. Так, в народном хозяйстве Крыма с 1992 по 2006 г.г. количество погибших работников сократилось со 122 до 60 человек, т.е. в 2 раза, а количество погибших за этот же период в агропромышленном комплексе Украины с 1048 до 198 человек, т.е. в 5,6 раз [5, с. 11].

Выводы. Многолетний опыт преподавания дисциплины «Основы охраны труда» в классическом университете, анализ нормативных документов и научных исследований позволяет сформулировать ряд необходимых требований к обеспечению качественного обучения по предмету.

Требования к преподавателям: к преподаванию курса «Основы охраны труда» могут быть допущены преподаватели, прошедшие обучение и проверку знаний в учебно-методическом центре Госгорпромнадзора, имеющие опыт практической работы в области охраны труда. Курс «Охрана труда в отрасли» может преподавать специалист, прошедший соответствующее обучении и проверку знаний и, кроме этого, имеющий специализацию, соответствующую факультету, т.е. это должен быть или преподаватель соответствующего факультета, или преподаватель кафедры, имеющий образование по родственной научной области.

Требования к рабочим программам: рабочие программы курса «Основы охраны труда» целесообразно составлять с учетом специфики специальностей, по которым проводится подготовка; при ограниченных возможностях в кадрах, ориентироваться на профили факультетов, сгруппировав их по принципу однотипности. Например, в нашем университете возможны однотипные рабочие программы курса «Основы охраны труда» для факультетов иностранной филологии, крымскотатарской и восточной филологии,

дисциплины должно быть предусмотрено изучение основных законов Украины «Об охране труда», «Об общеобязательном государственном социальном страховании от несчастного случая на производстве и профессионального заболевания, повлекших утрату трудоспособности», а также тем, касающихся порядка учета и расследования несчастных случаев и профзаболеваний, организации безопасной деятельности, гигиены труда и производственной санитарии, основ техники безопасности.

Независимо от профессионального направления и специализации каждому будущему руководителю придется решать вопросы, освещаемые в этих основных темах. Каждый студент после изучения дисциплины «Основы охраны труда» должен уверенно ориентироваться в вопросах управления охраной труда, расследовании несчастных случаев, квалификации производственного и непроизводственного травматизма, технике безопасности. У студента должно быть выработано чувство ответственности за обеспечение безопасности как аксиологическая составляющая профессионализма и залог конкурентоспособности на рынке труда.

Важной рекомендацией совместного приказа МОН, МЧС и Госкомитета по промышленной безопасности, охране труда и горному надзору № 969/922/216 от 21.10.2010 г. является указание об обязательном преподавании дисциплины на 4 курсе обучения бакалавра. Практика показывает, что с большим интересом курс «Основы охраны труда» прослушивают и лучше усваивают студенты 3, 4 курсов, а также студенты заочной формы обучения. У них уже к этому времени формируется чувство ответственности, появляется некоторый практический производственный опыт. Попытки ввести изучение курса для студентов первокурсников, когда студенты еще не ориентируются не только в производственных ситуациях, но и в обыкновенных жизненных, ни к чему хорошему не приводят.

Дискутируется вопрос о проведении практических занятий [3, с. 31]. Считаем, что практические занятия являются важной формой обучения и необходимы для формирования практических умений и навыков. Например, в Таврическом национальном университете им. В. И. Вернадского такие занятия включены в программу на физическом, химическом, математическом (информатика и прикладная математика) факультетах и факультете управления. Количество занятий может быть небольшим, чтобы они не превратились в простую формальность, но важно проведение их в виде деловых игр, тренингов. Мы планируем для студентов этих факультетов на базе моделированных ситуаций отработку навыков расследования несчастных случаев, их квалификации как производственных, так и непроизводственных, составления акта о несчастном случае по форме Н-1, определению размеров услуг и выплат застрахованным работникам при несчастном случае, разработку инструкций по охране труда для конкретных профессий, должностных инструкций с учетом требований по охране труда и т.п. На факультетах, имеющих педагогическую направленность, целесообразно включать дополнительно в практические занятия, более расширенные разделы физиологии, гигиены труда и производственной санитарии.

В настоящее время имеется большой дефицит методической литературы к практическим занятиям для гуманитарных и педагогических специальностей. Практически все учебники и учебные пособия для практических занятий посвящены решению расчетных задач. Это связано с тем, что дисциплина

очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи та засоби навчання, що стимулюють процес пізнання, розумові та навчальні умови та процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. Інтерактивні технології можна вирізнити серед інших наявністю таких характеристик: забезпечення вільного доступу до навчальної інформації на паперових та електронних носіях; організація міжособистісного спілкування; оперативність, право вибору матеріалу, врахування індивідуальних особливостей всіх курсантів, забезпечення у процесі навчання різних рівнів автономії курсантів (часткової, обмеженої, повної). Інтерактивні технології навчання іноземних мов базуються на особистісно-діяльнісному підході.

Ознайомлення з дослідженнями вітчизняних і зарубіжних вченихдозволяє нам зробити висновок, що проблемне навчання необхідне, оскільки при такому підході формується гармонійно розвинута творча особистість, здатна логічно мислити, знаходити рішення в різних проблемних ситуаціях, здатна систематизувати і накопичувати знання, здібна до самоаналізу, саморозвитку і самокорекції. Курсанти, перед якими ставляться проблемні ситуації, вчаться не пасувати перед ними, а намагатися їх розв'язати, таким чином формується творча особистість, готова до пошуку. При використанні методу проблемного навчання моделюються життєві ситуації, використовуються рольові ігри, проблеми вирішуються колективно при цьому виключається домінування якого-небудь учасника навчального процесу або якої-небудь ідеї. Курсанти аналізують, порівнюють, синтезують, узагальнюють, конкретизують фактичний матеріал, при цьому самі отримують з нього нову інформацію. Найбільш відомими методами проблемного навчання є пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий та дослідницький. Метод проблемного навчання дозволяє активізувати здатність курсанта до самостійного мислення, професійного становлення та розвитку комунікативних компетенцій.

Таким чином, в даний час проблемне навчання є не стільки педагогічною технологією, скільки методикою або навіть підходом до навчання, і в залежно від рівня тієї чи іншої своєї складової може служити різним цілям і органічно застосовуватися в різних діючих педагогічних технологіях. Головне завдання проблемного навчання полягає не у повідомленні майбутньому спеціалістові визначеної кількості знань, а в прищепленні йому методики їх самостійного здобування та розв'язання практичних завдань за фахом. При цьому відбувається розвиток самостійності, творчої активності та особистої відповідальності за результати навчання курсантів. У цьому полягає основна відмінність проблемного та традиційного навчання.

Суть методу комунікативних завдань – це зосередження на виконанні завдання, а не на вивченні та відпрацюванні граматики або лексики. Мета такого заняття – виконати завдання, використовуючи відповідну мову для ефективного обміну ідеями, а не вивчити певну структуру. Звичайно, для того, щоб успішно виконати завдання, курсанти повинні правильно використовувати мову і обмінюватись своїми ідеями. Таким чином, мова стає інструментом комунікації, націленим на те, щоб допомогти курсантам успішно виконати поставлене завдання. Освоєння способів діяльності у навчальній діяльності курсанта здійснюється у вигляді вирішення навчальних завдань.

Якісна мовна підготовка курсантів забезпечується також завдяки використанню сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій,

навчальних комп'ютерних програм (системи мультимедіа), дистанційних технологій, програми PowerPoint для створення та проведення презентацій, використання інтернет-ресурсів, комп'ютерного середовища (форумів, блогів, електронної пошти), технології змішаного навчання та новітніх тестових технологій. Змішане навчання (blended learning) – одна з відносно нових технологій у вітчизняній освіті, яка сприяє успішному засвоєнню іноземної мови у сфері професійної комунікації. Ми можемо виділити три компоненти технології змішаного навчання: очне навчання – аудиторні заняття в традиційному форматі; самостійне навчання – пошук інформації в заданому ключі за допомогою мережі інтернет тощо; онлайн-навчання – взаємодія курсантів між собою і з викладачем за допомогою інформаційних технологій, таких як скайп-конференції, електронна пошта тощо [6, с. 141, 142]. Технологія змішаного навчання стає найбільш популярною і ефективною при вивченні іноземної мови, оскільки вона дозволяє максимально продуктивно організувати час викладача і окремо взятого курсанта, робить процес вивчення мови цікавим і доступним.

Висновки. Використання освітніх технологій, орієнтованих на продуктивну навчальну діяльність, передбачає підвищення пізнавальної активності, інтересу до знань, розвиток ініціативи, творчу діяльність, створення інтерактивного освітнього середовища, поєднання самостійності та відповідальності студентів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності за процес та результат вивчення іноземної мови. Успіх, якого курсанти можуть досягти в процесі вивчення мови, залежить від різних факторів, серед яких активна участь курсантів в оволодінні мовою вважається одним з найважливіших у сучасній комунікативній методиці. Таким чином, інноваційні технології викладання іноземних мов у немовному вузі полягають у комбінації традиційних та інтенсивних методів навчання, заснованих на функціонально-комунікативній лінгводидактичній моделі мови, і розробці цілісної системи навчання курсантів мовному спілкуванню на професійні теми.

Отже, підвищення ефективності навчального процесу та рівня знань курсантів стають можливими завдяки вивченню та застосуванню інноваційних підходів та методик викладачами іноземної мови. А для викладача сьогодні важливо постійно вдосконалювати власні знання про нові методи навчання іноземних мов, про новітні освітні концепції та широко впроваджувати їх в практичну діяльність. Ми визначили основні цілі та задачі навчання іноземних мов у вищих військових навчальних закладах Збройних Сил України, проаналізували найбільш поширені підходи та методи розвитку навичок професійно-комунікативної діяльності курсантів та ефективність їх використання при вивченні іноземної мови військовими фахівцями.

Література:

1. Наказ Міністра оборони України № 267 від 01.06.2009 «Про затвердження Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України».

2. Величко Е. Подготовка в США военных специалистов со знанием иностранных языков / Е. Величко // Зарубежное военное обозрение. – 1996. – № 4. – С.7 – 9.

3. Зимняя И.А. Проектная методика обучения английскому языку / И.А. Зимняя. Иностранные языки в школе. 1991, № 3. – 96с.

4. Зимняя И.А. Коммуникативные задачи как средство оптимизации

искусственного освещения производственного помещения, расчет шумопоглощающего экрана, выбор и расчет заземляющих устройств, расчет зануления электроустановок, оценка времени эвакуации персонала из производственных помещений в случае пожара» [2, с. 8-9]. Однако, в основном эти занятия посвящены инженерным и математическим расчетам, что является весьма проблематичным в обучении студентов таких специальностей как филология, правоведение, история, философия, политология, культурология, физическое воспитание. Также определенной трудностью является низкая мотивация студентов гуманитарных специальностей к дисциплине «Основы охраны труда», так как их будущая профессиональная деятельность далека от производственной среды.

Формулировка цели и задач. Целью и задачей статьи является анализ педагогических аспектов преподавания дисциплины «Основы охраны труда» в классическом университете и формулирование необходимых требований к обеспечению качественного обучения по дисциплине «Основы охраны труда» в классическом университете.

Изложение основного материала статьи. Приоритеты взаимодействия в учебном процессе в рамках субъект-субъектного подхода определяются ролями в нем преподавателя и студента и местом каждого в этом процессе. Главная фигура любого учебного процесса – это преподаватель. Поэтому, естественно, к нему должны предъявляться особые требования. Идеальный вариант преподавателя дисциплины «Основы охраны труда» – специалист с высшим техническим образованием, имеющий опыт работы на производстве, прошедший специальную подготовку по охране труда в учебно-методическом центре Госгорпромнадзора, знакомый со спецификой работы управленческих и надзорных структур в области охраны труда. Конечно, очень сложно найти специалиста с наличием всех этих качеств, но обучение преподавателя в учебно-методическом центре обязательно, данная норма закреплена в соответствующих документах МОН Украины. Большую помощь преподавателю в повышении своего профессионального уровня может оказать журнал «Охрана труда», издаваемый ежемесячно Госгорпромнадзором. В этом журнале приводится много фактического материала о травматизме, его причинах и мерах по предупреждению, об особенностях страхования и возмещения ущерба пострадавшим в результате несчастного случая или профессионального заболевания, об организации работы по управлению и контролю охраной труда. Такой фактический материал должен использоваться в изучении каждой темы, поскольку является важным элементом проблемного обучения, такие лекции студенты слушают с большим интересом.

Студент является второй составляющей учебного процесса в рамках субъект-субъектного подхода. От того, какое место в будущей профессиональной деятельности планирует занимать студент, зависит роль, место и содержание изучаемого предмета. Если студент это будущий специалист, руководитель производства, собственник предприятия, большее внимание должно уделяться изучению законодательной и нормативной базы, общим вопросам технической безопасности. Кем бы ни работал выпускник учебного заведения, он, как правило, будет руководить трудовым коллективом. В соответствии с Законом Украины «Об охране труда» на руководителя или собственника предприятия возлагается обязанность по обеспечению безопасных и безвредных условий труда. Поэтому в рабочей программе этой

по вопросам чрезвычайных ситуаций и по делам защиты населения от последствий чернобыльской катастрофы, Государственного комитета Украины по промышленной безопасности, охране труда и горному надзору № 969/922/216 от 21.10.2010 г. «Об организации и совершенствовании обучения по вопросам охраны труда, безопасности жизнедеятельности и гражданской защиты в высших учебных заведениях Украины» и Типовой учебной программе нормативной дисциплины «Основы охраны труда» для высших учебных заведений для всех специальностей и направлений подготовки по образовательно-квалификационным уровням «младший специалист» и «бакалавр» от 18.03.2011 года. Однако реализация этих документов может быть успешной только на основе анализа предшествующего опыта преподавания дисциплины «Основы охраны труда» в высших учебных заведениях Украины. Дисциплина «Основы охраны труда» по своей сути является политехнической, поскольку базируется на знаниях, полученных из различных отраслей в различных условиях производства и направлениях производственной деятельности [1, с. 15]. Различным аспектам обучения вопросам охраны труда посвящены исследования Ангелова М. В., Власюка А. В., Джигирея В. С., Жидецкого В. Ц., Макарова П. В., Мельникова А. В. Полехина Е. В., Суворова С.Б., Томарева И. А. и других авторов. Основная направленность подготовки будущих специалистов в современных классических университетах является как научная, так и педагогическая. Типовая же программа дисциплины «Основы охраны труда» 2011 года в основном ориентирована на подготовку инженерно-технических кадров и своей целью предполагает предоставление знаний, умений, способностей (компетенций) для осуществления эффективной профессиональной подготовки путем обеспечения оптимального управления охраной труда на предприятиях, формирования у студентов ответственности за личную и коллективную безопасность и осознание необходимости обязательного выполнения в полном объеме всех мероприятий, гарантирующих безопасность труда на рабочих местах. Следовательно, изменяется направленность курса в сторону приобретения студентами не только знаний и умений, но и различных способностей (компетенций). То есть дисциплина становиться практико-ориентированной. Однако с точки зрения подготовки специалистов на гуманитарных направлениях в классическом университете, часть компетенций не является для них необходимостью, так как имеют сугубо технический профиль, и без должной производственной практики останутся недостижимыми. Отсутствие соответствующей учебно-лабораторной базы университетов также не способствует формированию требуемых компетенций. Инженерно-техническая направленность типовой программы отчётливо выражена в тематике рекомендованных практических и лабораторных занятий, например, «исследования и оценка эффективности системы вентиляции, исследования электробезопасности в трехфазных электросетях с различными режимами нейтрали, исследования параметров инфракрасного излучения и эффективности теплопоглощающих экранов, исследования способов защиты персонала от ионизирующего излучения, исследование и оценка параметров искусственного освещения, гигиеническая оценка производственного шума, исследование и оценка параметров вибрации, определение воздухообмена при общеобменной вентиляции, проверочный расчет естественного освещения производственного помещения, расчет

обучения иностранным языкам / И.А. Зимняя. – Нальчик: Изд-во Кабардино-Балкарского ун-та, 1988. – 110 с.

5. Зуєв О.Г. Деякі проблеми теорії і практики навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Міністерства оборони України / О.Г. Зуєв // Наука і оборона. — 1999. — № 1. — С. 64–66.

6. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков / Е.В. Костина // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 2. – Т. 1. – С. 141 – 144.

7. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

8. Bureau for International Language Coordination. Standardization Agreement 6001 (Description of language proficiency standards). Interpretation of STANAG 6001. Language Proficiency Levels //www.dlielc/org/bilc.

9. Ellis Rod. Task-based Language Learning and Teaching / Rod Ellis. – Oxford, New York: Oxford Applied Linguistics, 2003. – 387p.

10. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Longman: Pearson Education Limited, 2007. – 127p.

11. Nunan D. Task-Based Language Teaching / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 4p.

12. Scrivener J. Learning Teaching / J. Scrivener. – Macmillan: Thailand, 1994. – 198p.

13. Ur P. A Course in Language Teaching / P. Ur. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 302p.

14. Willis D. & Willis J. Doing Task-Based Teaching / D. Willis, & J. Willis. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 52p.

References:

1. Nakaz Ministra oborony Ukrayiny № 267 vid 01.06.2009 «Pro zatverdzhennya Koncepciyi movnoyi pidgotovky osobovogo skladu Zbroinyh Syl Ukrayiny» [About the adopted Concept of the Ukrainian Armed Forces personnel language training].

2. Velichko E. Podgotovka v SShA voennyh specialistov so znaniem inostrannyh jazykov / E. Velichko // Zarubezhnoe voennoe obozrenie. – 1996. – # 4. – S.7 – 9.

3. Zimnjaja I.A. Proektnaja metodika obuchenija anglijskomu jazyku / I.A. Zimnjaja. Inostrannye jazyki v shkole. 1991, # 3. – 96s.

4. Zimnyaya I.A. Kommunikativnye zadachi kak sredstvo optimizatsii obucheniya inostrannym yazykam [Communication problems as an optimizer of foreign language teaching]. Nalchik, Kabardino-Balkarskij universitet Publ., 1988. – 110 p.

5. Zuєv O.G. Dejaki problemi teorії i praktiki navchannja inozemnih mov u vijs'kovih navchal'nih zakladah Ministerstva oboroni Ukraïni / O.G. Zuєv // Nauka i oborona. – 1999. – # 1. – S. 64 – 66.

6. Kostina E.V. Model' smeshannogo obuchenija (Blended Learning) i ee ispol'zovanie v prepodavanii inostrannyh jazykov / E.V. Kostina // Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Serija: Gumanitarnye nauki. – 2010. – # 2. – T. 1. – S. 141 – 144.

7. Passov E.I. Kommunikativnyi metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [Communicative method of teaching foreign languages speaking]. – Moscow, Prosveschenie, 1991. – 223p.

8. Bureau for International Language Coordination. Standardization Agreement 6001 (Description of language proficiency standards). Interpretation of

STANAG 6001. Language Proficiency Levels //www.dlielc/org/bilc.

9. Ellis Rod. Task-based Language Learning and Teaching / Rod Ellis. – Oxford, New York: Oxford Applied Linguistics, 2003. – 387p.

10. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Longman: Pearson Education Limited, 2007. – 127p.

11. Nunan D. Task-Based Language Teaching / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 4p.

12. Scrivener J. Learning Teaching / J. Scrivener. – Macmillan: Thailand, 1994. – 198p.

13. Ur P. A Course in Language Teaching / P. Ur. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 302p.

14. Willis D. & Willis J. Doing Task-Based Teaching / D. Willis, & J. Willis. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 52p.

Педагогика

УДК 378.046-021.68-051:502(09)

кандидат педагогических наук, доцент,
проректор по научной работе Жорова Ирина Ярославовна
Коммунальное высшее учебное заведение
«Херсонская академия непрерывного образования»
Херсонского областного совета (г. Херсон)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Анотація. У статті розглядається трансфер педагогічних технологій в систему післядипломної педагогічної освіти з урахуванням особливостей навчання дорослих людей, які мають досвід професійної діяльності. З цієї точки зору розкрито основні аспекти реалізації освітніх технологій, які мають значний стимулюючий і розвиваючий потенціал, в процесі організації практико-орієнтованої навчальної діяльності педагогів-слухачів.

Ключові слова: заклади післядипломної освіти, навчальний процес, освітні технології, професійний розвиток педагогів.

Аннотация. В статье рассматриваются трансфер педагогических технологий в систему последипломного педагогического образования с учётом особенностей обучения взрослых людей, имеющих опыт профессиональной деятельности. С этой точки зрения раскрыты основные аспекты реализации образовательных технологий, которые имеют значительный стимулирующий и развивающий потенциал, в процессе организации практико-ориентированной учебной деятельности педагогов-слушателей.

Ключевые слова: учреждения последипломного образования, учебный процесс, образовательные технологии, профессиональное развитие педагогов.

Annotation. The article touches upon pedagogical technologies' transfer in the system of In-service teacher-training considering peculiarities of educating adults with professional experience. From this perspective the main aspects of the implementation of educational technologies AS such with significant stimulating and developmental potential as for the organization of practice-oriented studies for the teachers-trainees have been revealed.

модернізаційних та здоров'язберігальних аспектів вивчення рухової діяльності людини, відбувається оптимізація змісту і методів підготовки. Розроблена система формування предметних біомеханічних компетентностей є основою для наукового обґрунтування та раціоналізації самого процесу навчання рухів у спорті, а також для профілактичного, оздоровчого та лікувального застосування фізичних вправ у лікувальній фізичній культурі.

Література:

1. Хоменко П. В. Біомеханіка: [навч. прогр.] / П. В. Хоменко. – Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. – 40 с.

2. Хоменко П. В. Природничонаукова підготовка фахівця фізичної культури: [монографія] / П. В. Хоменко. – Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2012. – 380 с.

References:

1. Khomenko P. V. Prirodnichonaukova pidgotovka fahivcia fizichnoyi cultury: [monografy] / P. V. Khomenko/ - Poltava: PNPU im. V. G. Korolenka, 2012. – 380 c.

2. Khomenko P. V. Biomehanika: [navch. progr.] / P. V. Khomenko/ - Poltava: PNPU im. V. G. Korolenka, 2011. – 40c.

Педагогика

УДК 331.45

кандидат химических наук Цикалов Виктор Валентинович
Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского
(г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ ОХРАНЫ ТРУДА» В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация: В статье рассмотрены педагогические аспекты преподавания дисциплины «Основы охраны труда» в классическом университете. Сформулированы необходимые требования к обеспечению качественного обучения по дисциплине «Основы охраны труда».

Ключевые слова: охрана труда, типовая программа, преподаватель, студент, практические занятия, безопасность.

Анотація: У статті розглянуто педагогічні аспекти викладання дисципліни «Основи охорони праці» в класичному університеті. Сформульовано необхідні вимоги до забезпечення якісного навчання з дисципліни «Основи охорони праці».

Ключові слова: охорона праці, типова програма, викладач, студент, практичні заняття, безпека.

Annotation: The pedagogical aspects of teaching «Lifesaving Course Basics» at classical university are considered. The necessary demands for ensuring quality in teaching «Lifesaving Course Basics» are presented.

Keywords: lifesaving course, sample program, lecturer, student, practical course, safety.

Введение. В современном обществе вопросам охраны труда уделяется первостепенное внимание, что в значительной степени отражено в совместном приказе Министерства образования и науки Украины, Министерства Украины

визначення явища антиципації [1].

Практичний курс змістового модуля “Основи спеціальної біомеханіки” включає дослідження біомеханічної структури циклічних, ациклічних та нестандартних видів спорту, особливостей аналізу спортивно-технічної майстерності. Практична частина забезпечує поглиблення знань майбутніх фахівців та опанування навичками самостійного дослідження проблеми з наступним аналізом отриманих даних.

Самостійна робота змістового модуля «Основи спеціальної біомеханіки» заснована на потребі додаткового опрацювання питань біомеханічного аналізу циклічних, ациклічних та нестандартних видів спорту, яким не приділено належної уваги у лекційному та практичному курсі. При цьому вибудовується стійка система міжпредметних зв’язків за такими напрямами: біомеханічна характеристика циклічних видів спорту; біомеханічна характеристика ациклічних видів спорту; біомеханічна характеристика видів спорту з нестандартною структурою рухів. Для комплексного аналізу циклічних, ациклічних і нестандартних видів спорту використовуються базові інтеграційні центри дисциплін професійно-орієнтувального етапу. серед провідних – “Анатомія з основами спортивної морфології”, “Вікова фізіологія і валеологія”, “Фізіологія людини” та “Біохімія”.

Індивідуальна робота при вивченні “Основ спеціальної біомеханіки” містить такі індивідуальні дослідні завдання: 1) на цифровому зображенні відмітити основні недоліки у виконанні ударів по м’ячу ногою; 2) на цифровому зображенні підписати фази подачі м’яча у волейболі; 3) за допомогою цифрової відеозйомки скласти динамограму штрафного кидка у баскетболі; 4) розробити та здійснити аналіз схеми фазової структури вправ на метання та штовхання. Таке планування індивідуальної роботи здійснено нами на засадах компетентнісного системно-синергетичного підходу до природничонаукової підготовки майбутнього фахівця фізичної культури та спрямоване на реалізацію ідей модернізації та здоров’язбереження у практиці фахової підготовки.

Модульний контроль з дисципліни передбачав виконання низки контрольних робіт. Кожна контрольна робота складається із семи завдань: п’яти теоретичних та двох практичних. Для об’єктивності оцінювання та зручності перевірки нами запропоновано поелементний аналіз контрольної роботи. Згідно з поелементним аналізом, кожна робота оцінюється в 37 абсолютних балів, які за шкалою відсотка виконаної роботи переводяться у відносні бали. Поелементний аналіз контрольної роботи є дуже зручним і на етапі корекції знань, оскільки дозволяє виявити найтиповіші помилки та складності в засвоєнні матеріалу окремими групами учнів. Підсумкова оцінка складається з усіх балів, отриманих студентом під час поточного й модульного видів контролю, а також оцінки, отриманої за виконання підсумкового індивідуального навчально-дослідного завдання з дисципліни.

Основні висновки з виконаної роботи і перспективи подальших досліджень у даному напряму. У процесі вивчення комплексу дисциплін професійно-орієнтувального етапу природничонаукової підготовки з’ясовано, що біомеханіка як наука, яка вивчає просторові рухи біологічних об’єктів, є провідною на цьому етапі. Вивчення біомеханіки фізичних вправ відповідно до мети та завдань розробленої нами інтеграційно-функціональної меделі природничонаукової підготовки забезпечує реалізацію інтеграційних,

Keywords: In-Service teacher-training establishments, educational process, educational technologies.

Вступление. Интенсификация процессов в образовательном пространстве Украины акцентирует внимание общества на необходимости непрерывного образования педагогов как важного условия развития личности педагога и его творческого потенциала. Рост уровня профессионализма с учетом накопленного опыта и личностных изменений, происходящих по мере взросления человека, обеспечивает последипломное образование, продолжающееся в течение всей профессиональной деятельности учителя. Непрерывность повышения квалификации педагога направлена не только на последовательное совершенствование его профессиональных достижений, обновление знаний, умений, но и на развитие личностных качеств, удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, социальную защиту для возможности его успешной самореализации в процессе профессиональной деятельности.

Вопросу профессионального развития педагогов в системе последипломного образования посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых: В. Андрущенко, Е. Голобородько, А. Деркача, И. Зязюна, А. Кузьминского, В. Олийныка, Н. Протасовой, Т. Сорочан и других.

Теоретические и практические вопросы создания, моделирования, функционирования образовательной среды рассматриваются в трудах Г. Беляева, Ю. Мануйлова, В. Панова, Н. Селивановой, В. Слободчикова, И. Якиманской, В. Ясвина и других.

Формулировка цели статьи и задач. Целью статьи является рассмотрение содержания и особенностей реализации инновационных технологий организации работы с педагогами в учреждениях последипломного образования.

Изложение основного материала статьи. Анализ справочной и научно-педагогической литературы свидетельствует о наличии разных взглядов на понимание понятия «профессионализм», однако следует отметить, что общей во всех определениях есть идея сочетания деятельностной и личностной составляющей у человека любой профессии.

Развитие педагога как личности и как профессионала может быть реализована двумя путями: произвольным (становления) и целенаправленным (формирования). При управлении этими процессами используют два вида воздействия: для становления – регуляцию (воздействие на субъект с целью стабилизации его свойств, оптимизации функционирования, направления развития по определенной программе), для формирования – управление как координацию усилий для достижения цели – обогащения тезауруса педагога за счет усвоения достижений культуры под влиянием направленных действий. Рассматривая в данном контексте профессиональное развитие педагога как ожидаемый результат функционирования системы последипломного педагогического образования меняется вектор целеполагания от наполнения знаниями к осмысленному личностному росту. К тому же, поступательное развитие педагога как личности и как профессионала осуществляется только в ходе практики, когда он занимает позицию активного субъекта педагогической деятельности, в которой реализуются его творческие способности. Этому

способствуют мобильные, динамичные, гибкие формы работы с педагогами в системе последипломного образования.

Таким образом, проанализированные выше мнения ученых относительно сущности понятия «образовательная среда системы последипломного образования» дают основания определить основные задачи по развитию профессионализма педагога. В частности, в среде системы последипломного образования должно обеспечиваться:

– личностно ориентированный и гуманистический подходы к её созданию с учетом партнерского сотрудничества, уважения и доверия всех участников учебно-воспитательного процесса;

– расширение направлений профессионального развития в системе последипломного образования: возможность выбора видов и форм повышения квалификации в соответствии с индивидуальными потребностями, способностями педагога;

– обновление содержания последипломного образования новыми методиками и образцами инновационных технологий, ознакомление с ними в курсовой и межкурсовой периоды повышения квалификации;

– направленность на развитие и саморазвитие каждой личности;

– эффективное использование научно-методических, материально-технических и кадровых возможностей образовательных учреждений региона;

– применение инновационных технологий обучения взрослых.

Сопоставление качественных характеристик существующих тенденций развития образования и развиваемых в настоящий момент инновационных технологий обучения в информационном пространстве последипломного образования позволяет выделить эффективные образовательные технологии организации практико-ориентированной учебной деятельности педагогов-слушателей, имеющие значительный стимулирующий и развивающий потенциал.

По типам взаимодействия между субъектами образовательного процесса и образовательной средой можно выделить следующие группы образовательных технологий: технологии организации группового взаимодействия, технологии кооперативного обучения, технологии организации самостоятельной работы слушателей.

Технология организации групповой деятельности – в учреждениях последипломного образования основывается на взаимодействии слушателей с целью достижения профессионально значимого результата.

Эффективности ее реализации способствуют некоторые факторы, а именно: организация коллективной познавательной деятельности педагогов, обеспечение позитивного эмоционального микроклимата, четкое распределение функций, осуществление взаимодействия, требующего индивидуальной ответственности каждого, рефлексия групповой работы, предусматривающая как анализ результатов коллективной работы, так и самоанализ.

Одним из вариантов организации групповой деятельности является технология кооперативного обучения, подразумевающая работу в малых группах.

Следует отметить, что форма взаимодействия слушателей в группах может быть разной: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная и совместно-взаимодействующая. Совместно-индивидуальная форма

диференціальну біомеханіку, її завдання та методи дослідження, розвиток та онтогенез моторики, виявлення вікових та статевих особливостей моторики людини. Розглядаються питання: патологічна та медична біомеханіка; профілактика та попередження травм у сучасному спорті; біомеханічне обґрунтування травматизму [1].

Практична частина змістового модуля “Диференціальна біомеханіка” має на меті поглиблення знань студентів про вікові й статеві особливості рухової діяльності та опанування навичками самостійного дослідження проблеми з наступним аналізом отриманих даних.

Самостійна робота змістового модуля “Основи диференціальної біомеханіки” заснована на потребі опрацювати питань вікових, статевих, патологічних та медичних аспектів рухової діяльності у вигляді фахових тем. Оптимізація самостійної роботи майбутнього фахівця створює передумови для впровадження ідей здоров’язбереження на міцній науковообґрунтованій інтеграційній системі природничонаукових та професійно-практичних компетентностей. Наприклад, тема «Основи диференціальної біомеханіки» включає такі інтеграційні питання: вивчення стабільності показників моторики, вивчення спадкових впливів; максимальна довільна сила м’язів (кг) в залежності від віку; вікові особливості розвитку витривалості; вікові особливості розвитку швидкості; вікові особливості розвитку спритності; вікові особливості розвитку гнучкості; динаміка приросту результатів у окремих видах спорту (за характером спеціалізації спортсмена). Ці питання реалізуються через базові інтеграційні центри навчальних дисциплін професійно-орієнтувального етапу – “Анатомія з основами спортивної морфології”, “Вікова фізіологія і валеологія” та “Фізіологія людини”.

Ідея підготовки майбутнього фахівця фізичної культури до формування здоров’язберігального освітнього середовища продовжує реалізовуватися у процесі самостійної роботи з теми «Вікові біомеханічні аспекти профілактики порушення постави та розвитку рухових якостей». Розглядаємо питання: класифікація порушень постави; біомеханічний аналіз сколіотичної хвороби; біомеханічні принципи відбору вправ для виправлення порушень постави; метод спряженої дії, специфіка застосування та інтенсивність; вплив кліматичних умов на розвиток рухових якостей спортсмена; вікові особливості розвитку швидкості у циклічних видах спорту; поняття про ергометрію, вікові особливості розвитку витривалості.

Індивідуальна робота в структурі інтеграційно-функціональної моделі природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури при вивченні курсу “Основи диференціальної біомеханіки” вивчається з використанням методів: аналізу вікових особливостей планування спортивної спеціалізації в обраному виді спорту; визначення періодів попередньої підготовки, початкової спортивної спеціалізації та поглибленої підготовки спортсмена, базових рухових якостей та сенситивних періодів їх розвитку в учнів; аналізу статевих особливостей моторики шляхом вивчення та порівняння спортивних результатів чоловіків та жінок на Олімпійських Іграх (на прикладі обраного виду спорту).

У процесі лекційного курсу “Основи спеціальної біомеханіки” передбачено вивчення класифікації видів спорту за характером циклічності, формування поняття про біомеханічний аналіз циклічних та ациклічних видів спорту, дослідження командних видів спорту та їх ситуаційного характеру,

загальної біомеханіки фізичних вправ" є важливою і необхідною складовою частиною навчання за кредитно-модульною системою. Самостійна робота студентів з курсу "Біомеханіка" є невід'ємною частиною навчального процесу в підготовці кваліфікованих фахівців у галузі фізичної культури і спорту, здатних самостійно і творчо вирішувати задачі, що стоять перед ними. До методів самостійної роботи студента з курсу "Біомеханіка" відносимо систематичне читання і конспектування літератури з біомеханічного забезпечення обраного виду спорту; підготовку до методичних і практичних занять, складання конспектів і планів для виступів; написання рефератів по розділах; підбір матеріалу і написання курсової роботи; самостійне поглиблене вивчення вузлових питань навчальної програми, недостатньо висвітлених у навчальних посібниках; обробка й аналіз експериментальних даних, отриманих під час експериментів і спостережень для науково-дослідних робіт у рамках студентського наукового гуртка; самостійне виконання завдань по програмі під час перебування на спортивних зборах; ведення щоденника тренування і картки самоконтролю; аналіз змісту й результатів тренування по окремих періодах. Для впровадження інтеграційно-функціональної моделі природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури самостійна робота є провідним засобом інтеграції навчального матеріалу різних циклів підготовки, вона дозволяє узагальнити отриману теоретичну інформацію та спроектувати її на рівні практичного досвіду.

Так, у темі «Морфофункціональні особливості м'язової тканини, механізм і енергетика м'язового скорочення, регуляція напруження м'язів» концептуальна ідея оптимізації природничонаукової підготовки реалізується шляхом отримання знань про: порівняльні особливості різних типів м'язових тканин; використання анатомічних особливостей м'язової тканини в якості критерію відбору у фізичній культурі; специфіка розвитку м'язової тканини у спортсменів різних спеціалізацій; методи дослідження електричної активності різних м'язових груп під час спортивної діяльності [2].

Міжпредметні зв'язки біомеханіки з теорією і методикою обраного виду спорту майбутнього фахівця реалізуються в процесі вивчення теми «Біомеханіка рухових якостей». При цьому розглядаються такі інтеграційні аспекти: вікові аспекти розвитку силових якостей; аналіз сенситивних періодів розвитку швидкості; статистичні показники оцінки витривалості спортсмена; методи розвитку активної та пасивної гнучкості; явище запасу гнучкості; специфіка розвитку рухових якостей в обраному виді спорту.

Ідея модернізації природничонаукової підготовки майбутнього фахівця фізичної культури є провідною у вивченні теми «Вплив статичної і динамічної роботи на функції вегетативних систем організму спортсмена». Для цього розглядаються такі питання: вивчення структури обраного виду спорту за характером динамічності; пошук шляхів оптимізації вегетативних функцій під час спортивної діяльності.

Індивідуальна робота в структурі операційно-діяльнісного складника інтеграційно-функціональної моделі на професійно-орієнтувальному етапі природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури передбачає написання та захист індивідуального дослідження за однією із обраних тем.

Модуль "Диференціальна біомеханіка" відповідно до завдань та педагогічних умов інтеграційно-функціональної моделі природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури передбачає засвоєння поняття про

предусматривает представление итогов собственной деятельности каждого участника, которые обсуждаются, и избирается целесообразный вариант (наиболее характерно для технологии организации группового взаимодействия). При совместно-последовательной – результат деятельности каждого участника является фрагментом, необходимым для построения общего ответа (наиболее характерно для технологии кооперативного обучения). Совместно-взаимодействующая форма обуславливает выбор определенных аспектов решения задачи, на основе которых принимается групповое решение.

Технологии организации самостоятельной работы слушателей позволяют стимулировать активность, самостоятельность, познавательный интерес и являются импульсом к дальнейшему саморазвитию. Специфика последипломного педагогического образования позволяет разделить задания для самостоятельной работы на следующие группы: для овладения знаниями; для закрепления и систематизации знаний; для формирования умений [2].

В ряде образовательных технологий, способствующих конструктивному овладению ключевыми видами профессиональной педагогической деятельности можно выделить: технологии контекстного обучения, технологии обучения научно-исследовательской деятельности, проектные технологии.

Технология контекстного обучения, реализующаяся с помощью как традиционных, так и инновационных форм и методов обучения, подразумевает моделирование не только предметного, но и социального содержания профессиональной деятельности педагога. Перемещение слушателей в плоскость субъектов реальных педагогических ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития интуиции, игры-рефлексии и пр.), которым характерны неоднозначность и противоречивость возможных решений, а также их последующий анализ способствует значительному профессиональному развитию учителя.

Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх, спецкурсах, спецсеминарах; учебно-профессиональная (практика на базе учебных учреждений) [1].

Проектная и исследовательская деятельности в силу своих особенностей позволяют обеспечивать включенность педагога в актуальную образовательную и социокультурную проблематику; овладение им современным знанием и другими интеллектуальными средствами; адекватное современной образовательной ситуации профессиональное развитие педагога; создание качественного продукта профессиональной деятельности (новое качество образования учеников и выпускников школы); развитие внутреннего потенциала педагога.

Использование проектной технологии в учреждениях последипломного образования как особого вида интеллектуальной деятельности, предоставляет возможность проектирования объекта (уровня развития), перспективного планирования, практической направленности, исследовательской работы. Наиболее эффективно зарекомендовали себя следующие формы проектных технологий: описание собственного педагогического опыта; авторская программа факультатива, спецкурса или кружка; методические рекомендации преподавания предмета (темы); методические разработки уроков.

Основными идеями исследовательского метода обучения являются

использование научного подхода к решению педагогических задач, т.е. построение работы слушателей на логике проведения классического научного исследования с использованием всех методов и приемов научного исследования.

Профессионально-личностному развитию педагогов способствует также использование технологии развития системного и рефлексивного, в том числе критического, мышления, технологии эвристического обучения, технологии продуктивного обучения, технологии игрового моделирования.

Технология развития критического мышления предусматривает рефлексивное взаимодействие субъектов образовательного процесса на всех этапах обучения: совместная постановка целей, совместная учебная деятельность, определение степени достижения запланированных результатов (рефлексия).

Применение данной технологии в учебном процессе учреждений последипломного педагогического образования позволяет организовать целенаправленную, содержательную деятельность, в ходе которой интеллектуальная работа слушателей приводит их к решению насущных профессиональных проблем.

Подбирая и анализируя теоретический материал, сопоставляя опыт собственной педагогической работы и альтернативные точки зрения коллег, используя возможности коллективного обсуждения, они ищут и находят ответы на актуальные вопросы обучения и воспитания учащихся.

Технологии эвристического обучения учителей направлены на развитие продуктивных процессов мышления для предоставления педагогам возможности овладения новыми, более рациональными вариантами действий в нестандартных педагогических ситуациях.

Наиболее широко применяемым методом эвристического обучения является метод «мозгового штурма», активизирующий коллективную творческую деятельность. Отличительной особенностью его использования является проблемность поисковой задачи и возможность выбора различных вариаций её решения, даже те, которые гипотетически не могут быть результативными. Далее следует всестороннее обсуждение каждой идеи и выводы о целесообразности применения избранного варианта. Это даёт возможность педагогам увидеть множество различных взглядов на решение одной профессиональной задачи.

Технология продуктивного обучения предусматривает организацию определенной деятельности слушателей, формирующей умения экстериоризировать профессиональные знания.

Одним из методов, в полной мере реализующим идеи продуктивного обучения, является кейс-метод. Его использование в учебном процессе учреждений последипломного образования дает возможность развивать у слушателей аналитические, исследовательские, коммуникативные навыки, формировать умение анализировать ситуацию, планировать стратегию, принимать решение.

С методической точки зрения кейс – это специально подготовленный учебный материал, который содержит структурированное описание ситуаций из реальной практики педагогов. Кейс представляет собой единый информационный комплекс, в котором освещается определенная ситуация в разных аспектах.

Навчальний курс «Біомеханіка» визначено нами як провідний на професійно-орієнтувальному етапі природничонаукової підготовки майбутніх фахівців фізичної культури. Під час вивчення біомеханічних основ рухової діяльності людини широко реалізуються інтеграційні зв'язки міжпредметного та транспредметного типу, які мають внутрішньопредметну, внутрішньоциклічну і міжциклічну спрямованість. Використання в процесі вивчення біомеханіки новітніх досягнень біологічної і медичної наук створює передумови для модернізації природничонаукової підготовки, зокрема шляхом впровадження сучасних інформаційних програм тестування розвитку моторики. Ідея здоров'язбереження реалізується впродовж вивчення всього курсу біомеханіки, результатом сформованості біомеханічної предметної компетентності є знання, вміння, навички і досвід проектування науково обґрунтованого навчально-тренувального процесу.

Вивчення курсу "Біомеханіка" включає такі змістові модулі: 1. Основи загальної біомеханіки фізичних вправ; 2. Диференціальна біомеханіка; 3. Основи спеціальної біомеханіки. Розподіл лекцій, лабораторних, самостійних та індивідуальних робіт за змістовими модулями наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Структура змістових модулів вивчення навчального курсу "біомеханіка"

Модуль	Лекції	Лабораторні роботи	Самостійна робота	Індивідуальна робота	Усього
Модуль 1	16	14	10	10	50
Модуль 2	6	6	10	10	32
Модуль 3	14	14	26	26	80
Усього	36	34	46	46	162

Модуль "Основи загальної біомеханіки фізичних вправ" передбачає вивчення таких тем: біомеханіка як наукова та навчальна дисципліна; м'язи як матеріальна основа рухової діяльності людини; біомеханіка силових, швидкісних, швидкісно-силових якостей людини; біомеханічні прояви витривалості та гнучкості; біомеханічні характеристики тіла людини та їх класифікація [2].

Лабораторні роботи змістового модуля "Основи загальної біомеханіки фізичних вправ" проводяться із загальною метою поглиблення теоретичних знань студентів і опанування навичками самостійного дослідження з наступним аналізом отриманих даних. Використовуються експериментальні методи тестування силових, швидкісних та швидкісно-силових якостей (динамометрія, темпінг-тест, естафетний тест тощо). Традиційно лабораторна робота закінчується розв'язанням тестових завдань та ситуаційних задач, які дозволяють перевірити рівень сформованості практичних навичок та систематизувати знання з теми.

Самостійна робота студентів в межах змістового модуля "Основи

результатів. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, в експерименті брали участь 456 студентів і 17 викладачів природничонаукових дисциплін.

Результати досліджень та їх обговорення. Провідною на професійно-орієнтувальному етапі підготовки фахівця визначаємо навчальну дисципліну "Біомеханіка". Знання особливостей організації рухової діяльності – основа попередження травматизму та досягнення високих тренувальних ефектів, тому біомеханіка як розділ біофізики, в якому вивчаються механічні властивості тканин, органів і систем живого організму і механічні явища, які супроводжують процеси життєдіяльності, містить високі можливості інтеграції природничонаукових знань на цьому етапі підготовки. Галузевий стандарт вищої освіти за спеціальністю "Педагогіка і методика середньої освіти. Фізична культура" на вивчення предметів циклу природничонаукової підготовки відводить 105 блоків, кожен із яких включає декілька змістових модулів із визначеною мінімальною кількістю навчальних годин. Весь курс навчального предмету "Біомеханіка" розділено на чотири блоки:

Блок 1. Біомеханіка як наука і предмет навчання в вищих навчальних закладах освіти фізкультурного профілю. Цей блок включає один змістовий модуль – біомеханіка як наука і предмет навчання в вищих закладах освіти фізкультурного профілю.

Блок 2. Біомеханічні характеристики рухових дій. Блок включає два змістових модулі – 1) Кінематичні характеристики рухового апарату людини та її рухових дій та 2) Динамічні характеристики рухового апарату людини та її рухових дій.

Блок 3. Біомеханіка рухових дій. Блок включає три змістових модулі – 1) Біомеханічні особливості м'язового скорочення; 2) Біодинаміка рухових дій людини; 3) Опір середовища рухові тіла**.**

Блок 4. Біомеханічні аспекти рухових якостей. Блок включає три змістових модулі – 1) Біомеханічні аспекти силових і швидкісних якостей; 2) Біомеханічні аспекти витривалості і гнучкості; 3) Біомеханічні аспекти спритності [80].

Враховуючи необхідність досягнення визначеної мети, яку зумовлює компетентнісний підхід до формування змісту навчальної інформації, нами спроектовано структуру експериментальної програми, створеної за вимогами кредитно-модульної системи для дисципліни "Біомеханіка", яка зорієнтована на розвиток гностичного компонента природничонаукової компетентності фахівця у галузі фізичного виховання й спорту. Завдання біомеханіки як навчальної дисципліни полягає: в ознайомленні майбутніх вчителів з основами техніки рухових дій і тактики рухової діяльності; в озброєнні теоретичними знаннями і практичними навичками, що необхідні для науково-обґрунтованого здійснення навчального та тренувального процесу.

Біомеханіка є основою теоретичних знань і практичних навичок, що необхідні для науково обґрунтованого здійснення навчального та тренувального процесів, змагальної і спортивно-прикладної діяльності у фізичному вихованні, спорті й масовій фізичній культурі. Вивчення курсу "Біомеханіка" на факультеті фізичного виховання має на меті озброєння студентів практичними і теоретичними навичками про основні рухи спортсмена та їх біомеханічну характеристику [1].

Преимущества кейс-метода сравнительно с традиционными формами организации учебной работы со слушателями заключаются в том, что, с одной стороны, кейс-метод нуждается более жесткой структуризации информации, а с другой – создает важную часть единой информационной базы, которая в дальнейшем может использоваться педагогами [3].

Использование технологии игрового моделирования позволяет максимально приблизить учебный процесс учреждения последипломного образования не только к реальным условиям взаимодействия субъекта и объекта деятельности, но и к условиям практического взаимодействия между педагогами.

Целостное представление проблемы, формирующееся в ходе деловой игры, становится базовым для общей дискуссии и понимания ее многогранности. Происходит приобретение не столько фактического знания, сколько умения согласовывать действия при решении проблем.

Проведение деловой игры подразумевает не только совместное воссоздание реальных педагогических ситуаций, но и наполнение их содержания определёнными ролями всех участников. В дальнейшем каждый из них, исходя из выбранной ролевой позиции, анализирует внешние и внутренние факторы, определяют пути разрешения проблемы, прогнозируют дальнейшее развитие событий.

Выводы. Рассмотрев некоторые образовательные технологии, следует отметить многовекторность их направлений в контексте личностного и профессионального развития педагога.

Использование инновационных технологий в учебном процессе учреждений последипломного образования, с нашей точки зрения, способствует определению и четкому осознанию собственных убеждений каждого учителя. Это способствует повышению уровня эффективности его дальнейшей профессиональной деятельности, осознанию степени взаимного влияния участников учебно-воспитательного процесса, осмысленному использованию опыта своих коллег, нивелированию стереотипов педагогической деятельности и формированию личностной мотивации педагога к дальнейшему профессиональному развитию.

Литература:

1. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Часть 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/index.html (дата обращения: 19.02.2014).

2. Мезенцева О.И. Специфика организации самостоятельной работы педагогов в системе последипломного образования // Начальная школа. – №10. – 2012. – С.1–5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.school2100.ru/upload/iblock/a73/a73ccf9cb4402bd18f2095e8e3538eec.pdf (дата обращения: 22.02.2014).

3. Присяжнюк Ю.С. Використання інноваційних технологій у післядипломній педагогічній освіті [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vypb/prisjagnuk.pdf (дата обращения: 25.02.2014).

References:

1. Lavrentev G.V. Innovacionnye obuchaushie tehnologii v professionalnoy

podgotovke specialistov / G.V. Lavrentev, N.B. Lavrenteva, N.A. Neudahina. – Chast 2 [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/index.html (data obrasheniya: 19.02.2014).

2. Mezenceva O.I. Specifika organizacii samostoyatelnoy raboty pedagogov v sisteme poslediplomnogo obrazovaniya // Nachalnaya shkola. – №10. – 2012. – C.1–5 [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.school2100.ru/upload/iblock/a73/a73ccf9cb4402bd18f2095e8e3538eec.pdf (data obrasheniya: 22.02.2014).

3. Prisuaghnyk Y.S. Vikoristannya innovaciynih tehnologiy u poslediplomniy pedagogichiy osviti [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupa: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/prisjagnuk.pdf (data obrasheniya: 25.02.2014).

Педагогика

УДК 378.147:811.512.19

кандидат химических наук, доцент Ибрагимова Гульнар Тейфиковна
Высшее республиканское учебное заведение
«Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

О НЕКОТОРЫХ ЭЛЕМЕНТАХ, ПОВЫШАЮЩИХ АКТИВНОСТЬ РАБОТЫ ПЕРВОКУРСНИКА НА ЛЕКЦИИ ПО ХИМИИ НА НЕХИМИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена элементам**,** повышающим активность работы первокурсника на лекции по химии на нехимической специальности.

Рассмотрена структура учебного пособия «Опорный конспект лекции для студента». Представленное пособие повышает активность работы первокурсника на лекции по химии на нехимической специальности. Пособие позволяет снизить барьер адаптации первокурсника с первой недели обучения в университете. Кроме того, появляется возможность управлять работой студента в аудитории на лекции, рационально использовать его время в ходе лекции и повысить интенсивность индивидуальной работы. Исследование будет продолжено в целях создания дидактических условий для оптимизации условий первокурсника с первых дней обучения в университете.

Ключевые слова: компетентность, опорный конспект лекции**,** барьер адаптации первокурсника, интенсивности индивидуальной работы.

Annatation. Article is devoted to the elements increasing activity of work of the first-year student at lecture on chemistry on not chemical specialty. The structure of the manual "The Basic Abstract of Lecture for the Student" is considered. The presented grant increases activity of work of the first-year student at lecture on chemistry on not chemical specialty. The grant allows to lower a barrier of adaptation of the first-year student from first week of training at university. Besides, there is an opportunity to operate work of the student in audience at lecture, it is rational to use his time during lecture and to increase intensity of individual work. Research will be continued for creation of didactic conditions for optimization of conditions of the first-year student from the first days of training at university.

Keywords: competence, basic abstract of lecture, barrier of adaptation of the

prospective specialists of Physical Education that means synergistic association of conceptual target, operational active, meaningful structural and control score elements that exist in dynamic entity

Keywords: specialist of Physical Education, natural and scientific training, natural and scientific competence of a specialist of Physical Education, competence system synergistic approach, integration functional model of training.

Постановка проблеми (у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями). Учитель фізичної культури як фахівець з відповідним рівнем природничонаукової компетентності має володіти достатнім обсягом знань, умінь і навичок, які б дозволили йому науково обґрунтовано вирішувати питання нормування фізичних навантажень учнів різного віку, виявлення і розвитку рівня фізичної підготовленості дітей, вміти контролювати й передбачати реакцію організму учня на виконані ними фізичні навантаження з тим, щоб правильно спроектувати оздоровчий процес, не допускаючи в ньому перенапружень та перетренованості. Ці завдання розпочинають вирішуватися вже з перших днів підготовки фахівця у педагогічному ВНЗ. На професійно-орієнтувальному етапі природничонаукової підготовки (1-2 курси навчання) вивчається 7 дисциплін: “Анатомія з основами спортивної морфології”, “Основи медичних знань”, “Вікова фізіологія і валеологія”, “Біомеханіка”, “Основи екології”, “Фізіологія людини”, “Біохімія”. Специфікою дисциплін цього циклу на даному етапі є те, що: по-перше, всі вони є аудиторними (на відміну від дисциплін, при вивченні яких переважають методи спортивного тренування); по-друге, методи цих предметів передбачають використання класичних методів, форм і засобів педагогіки вищої школи; по-третє, у процесі вивчення цих дисциплін відбувається накопичення знань про людину, необхідних для розвитку когнітивного компонента природничонаукової компетентності фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури знайшла відображення в працях Г. Генсерук, О. Корносенко, М. Носка, Л. Сущенко, О. Тимошенка, Б. Шияна та ін. Стаття виконана відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка з проблеми “Методолого-теоретичні основи та організаційно-методичні механізми модернізації системи освіти Полтавщини” (державний реєстраційний № 0111U000702).

Формулювання мети статті (постановка завдання) Мета полягає в розробці та обґрунтуванні методики професійно-орієнтувальної природничонаукової підготовки майбутніх фахівців фізичної культури.

Методи, організація досліджень. Для виконання окреслених завдань використано комплекс методів: теоретичні: методи аналізу (нормативно-порівняльний, структурний, герменевтичний аналіз джерел); хронологічний, ретроспективний аналіз – для системного вивчення педагогічного досвіду з проблеми, емпіричні: рефлексивного проектування, узагальнення незалежних характеристик – для індивідуалізації процесу підготовки, обсерваційні (пряме, побічне, включене, безпосереднє та опосередковане спостереження, самоспостереження); методи інтерпретації, узагальнення й репрезентування

4. Zubrylyn A.A. Vyktorynы po ynformatyke // Ynformatyka y obrazovanye. – 2005. – #2. – S. 3-94.

Педагогіка

УДК: 378. 22: 796:[57](043.5)

Хоменко Павло Віталійович
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка (м. Полтава)

МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТУВАЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОНАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. В статті проаналізовано методичне забезпечення природничонаукової освіти майбутніх фахівців фізичної культури. З'ясовано сукупність наукових підходів, що уможливило подолання чинних суперечностей та недоліків методології природничонаукової підготовки фахівця фізичної культури. Визначено структуру компонентів і етапів природничонаукової підготовки майбутнього фахівця фізичної культури, критерії та рівні сформованості його природничонаукової компетентності. Науково обґрунтовано модель природничонаукової підготовки майбутніх фахівців фізичної культури.

Ключові слова: фахівець фізичної культури, природничонаукова підготовка, природничонаукова компетентність фахівця фізичної культури, інтеграційно-функціональна модель підготовки, методика природничонаукової підготовки.

Аннотация. Проанализированы методическое обеспечение естественнонаучной подготовки будущих специалистов физической культуры на профессионально-ориентированном етапе. Выяснено совокупность научных подходов, что позволило преодолеть действующие противоречия и недостатки методологии естественнонаучной подготовки специалиста физической культуры. Определена структура компонентов и этапов естественнонаучной подготовки будущего специалиста физической культуры, критерии и уровни сформированности его естественнонаучной компетентности. Научно обоснована модель естественнонаучной подготовки будущих специалистов физической культуры.

Ключевые слова: специалист физической культуры, естественнонаучная подготовка, естественнонаучная компетентность специалиста физической культуры, интеграционно-функциональная модель подготовки, методика естественнонаучной подготовки.

Annotation. The thesis analyses the regulatory and methodological support for natural and scientific training of prospective specialists in Physical Education. The complex of scientific approaches that help overcome existing contradictions and drawbacks in training prospective specialists of Physical Education has been revealed. The structure of constituent elements and stages in natural and scientific training of prospective specialists in Physical Education as well as criteria and levels of natural and scientific competence has been determined. The thesis scientifically justifies the integration functional model for natural and scientific training of

first-year student, intensity of individual work.

Введение. На современном этапе студент сильно отличается от студента XX века. Необходимы условия, способствующие созданию и поддержанию на высоком уровне научно-технического, политического, культурного и управленческого потенциала страны. Нужна налаженная система поиска и обучения одаренных индивидуумов, формирование интеллектуальной элиты, которая по существу задает темп развитию науки, техники, экономики, культуры, определяет эффективность этого развития. Однако, исследования и практика показывают, что многие одаренные дети без соответствующего их способностям образования, без стимулирования их развития не могут достичь того высокого уровня, на который они потенциально способны [1-3]. Информационные компьютерные технологии используются в образовании уже не одно десятилетие. Преимущества и перспективность этих технологий подтверждены практикой и уже не требуют обоснования. Интерес представляют фактические формы использования информационных компьютерных технологий (ИКТ) в вузе, учитывающие особенности контингента студентов. Одним из направлений развития системы высшего профессионального образования является общегосударственная программа поиска, практической диагностики, обучения, воспитания и развития одаренной молодёжи, нацеленная на подготовку творческого человека, талантливых специалистов и плодотворном их использовании. Выявление, отбор и обучение одаренных и талантливых студентов - одна из важнейших мировых педагогических проблем. Поиск путей обучения одаренных студентов, создания условий для развития их уникального потенциала становится также одним из основных направлений модернизации системы высшего образования [4-6].

Цель. Создать оптимальные условия для снижения барьера на этапе адаптации первокурсника с первых недель пребывания в вузе, независимо от того, на каком языке он обучался в школе.

Изложение основного материала. Рассчитанное низкое значение коэффициента корреляции указало на то, что у первокурсников недостаточный фундамент для изучения курса химии в ВУЗе. В целях снижения барьера адаптации предлагаем повысить активность студента в процессе обучения и на лекции, и на лабораторных занятиях. В этой связи реализуем разработанные нами мультимедиа материалы, позволяющие увидеть химические реакции [7, с. 55-58]. Это позволяет преподавателю не стоять только у доски, но и свободно перемещаться в аудитории, в диалоговой форме вести занятие. Наряду с этим, лектор преподносит необходимую максимальную информацию, что позволяет ему уложиться во времени, не превышая объёма программы. Так, например, рассматривая процесс коррозии металлов, очень сложно увидеть на доске участки металлических изделий, с поверхности которых отходят электроны, затем взаимодействие этих электронов с молекулами или ионами-окислителями и превращение их в восстановленную форму. Иногда мультимедиа информация совмещается с информацией, в виде презентации, с помощью компьютера – это схемы, рисунки, таблицы, графики и другие элементы, повышающие активность работы студента в аудитории. Для студентов, окончивших общеобразовательную школу на разных языках обучения, визуализация химических процессов, явлений, является

необходимым условием, позволяющим установить связь между уже имеющимися у студентов знаниями с новым математическим выражением, терминологией на русском языке, с помощью которых можно воспринять логику и структуру излагаемой информации.

Продолжая работу по совершенствованию самостоятельной работы первокурсника на этапе адаптации в ВУЗе с первых дней обучения, мы предложили экспериментальной группе работать с созданным учебным пособием «Опорный конспект лекций», предназначенным для студентов. Ниже приводится фрагмент конспекта по теме, составленный в соответствии с компетентностью студента – моделью учебной дисциплины [8, с. 121-127].

Фрагмент:

Дата_____. Тема: Термохимия. Элементы химической термодинамики

Лекция 6,7 (4 часа)

Цель работы: освоить работу с упрощенным калориметром: рассчитать наблюдаемые тепловые эффекты и теплоты растворения или реакции нейтрализации. Для осознанного выполнения лабораторной работы следует: з**нать:** законы Лавуазье-Лапласа, Гесса, следствие из закона Гесса.

Усвоить понятия:

Тепловой эффект реакции. Термохимические уравнения. Стандартные условия. Стандартная теплота образования вещества. Теплота разложения, (растворения, сгорания). Энтальпия образования ($\Delta \boldsymbol{H}^\circ_{298обр}$) веществ. Энтропия. Энергия Гиббса.

Уметь: по термохимическому уравнению производить расчет теплового эффекта, количества вещества, массы, объема, на основе следствия из закона Гесса вести расчет теплового эффекта реакции и теплоты образования веществ, определять направленность процесса при стандартных условиях – по $\Delta \boldsymbol{G}^\circ_{298обр}$.

Далее следует информация, в которой приведены понятия правила, законы. К каждой информации приведены примеры, условия задач. Оставлено место для заметок студента. Создана такая ситуация, при которой можно свободно общаться с аудиторией.

Далее приведен пример контролирующей программы для усвоения темы. Пример этой программы позволяет студенту ознакомиться с объёмом требований, предъявляемым при тестировании на занятии. Полученный вариант в аудитории студент оформляет в обоснованном виде. Для этой цели он при работе над заданиями использует информационные таблицы, приведённые в конце рабочей тетради, руководствуется рекомендуемыми схемами и формирует обоснованный ответ. Схема ответа позволяет, используя информацию таблицы, приведенной в пособии, определить причинно-следственные связи. Например, ниже приведено примерное задание, а схема ответа к нему приведена в пособии. Схемы ответов я использую и на лекции в целях закрепления темы.

Задание I. Пользуясь схемой ответа, приведенной ниже, охарактеризуйте изобарный процесс, описанный термохимическим уравнением:

$Fe_2O_3(к) + 3CO(г) = 2Fe(к) + 3CO_2(г)$; $\Delta H^\circ = -27{,}68$ кДж,

Читая схему ответа, выберите те пронумерованные слова и выражения, которые соответствуют характеристике процесса, и запишите его текст.

Код ответа составьте из последовательно выбранных Вами номеров слов и выражений, взятых в схеме ответа в скобки.

ответами на 1—2 базовых вопроса знать ответ хотя бы на один дополнительный вопрос. Для получения 7 – 9 баллов надо ответить не менее чем на 70 % базовых, вопросов. 4-6 баллов соответствует порогу 50—60 %. В двух последних случаях ответы на дополнительные вопросы кроссворда оцениваются отдельно. Ниже 4 баллов за решение кроссвордов автор выставлять не рекомендует. После решения кроссворда целесообразно посвятить 2-3 минуты ответам на обобщающие вопросы (задания), которые оцениваются учителем особо.

Принципы разработки викторин и кроссвордов

Создание викторин — это творческий процесс, поэтому здесь трудно дать какие-то конкретные рекомендации. Общие же принципы их разработки следующие:

1) выбирается тема и тип викторины; по теоретическому материалу выбранной тематики подбираются вопросы, ответы на которые должны быть короткими и емкими;

2) подбираются обобщающие вопросы; одновременно определяются критерии количественной и качественной оценки работы учащихся.

Алгоритм создания кроссвордов более формализован:

1) строится прямоугольная таблица (сетка кроссворда) определенного размера; в клетки таблицы записываются слова-ответы, при этом каждое слово должно иметь хотя бы одно пересечение с другим словом (словами);

2) каждому слову присваивается порядковый номер (нумерация построчная слева направо, сверху вниз); сетка кроссворда перерисовывается заново — из нее убираются слова-ответы и остаются только порядковые номера вопросов; подготавливаются обобщающие вопросы.

Таким образом, в настоящее время существует немало различных программ, облегчающих или даже полностью автоматизирующих составление кроссвордов. Одна из них – программа CROSSWORD & WORD GAMES; другие, в том числе бесплатно распространяемые, можно найти в Internet.

Литература:

1. Воронина В.В., Кокорина В.В., Зуева Е.В. Современные информационные технологии на уроках в начальной школе. // Информатика и образование. – 2005. – №4. – С. 3-32.

2. Зубрилин А.А. Игровой компонент в обучении информатике // Информатика в начальном образовании: Приложение к журналу «Информатика и образование». – 2001. – №3. – С.34-38.

3. Зубрилин А.А. Решение кроссвордов как способ проверки знаний // Информатика и образование. – 2002. – №8. – С. 19-25.

4. Зубрилин А.А. Викторины по информатике // Информатика и образование. – 2005. – №2. – С. 3-94.

References:

1. Voronyna V.V., Kokoryna V.V., Zueva E.V. Sovremennye ynformatsyonnye tekhnolohyy na urokakh v nachal'noy shkole. // Ynformatyka y obrazovanye. – 2005. – #4. – S. 3-32.

2. Zubrylyn A.A. Yhrovoy komponent v obuchenyy ynformatyke // Ynformatyka v nachal'nom obrazovanyy: Prylozhenye k zhurnalu «Ynformatyka y obrazovanye». – 2001. – #3. – S.34-38.

3. Zubrylyn A.A. Reshenye krossvordov kak sposob proverky znanyy // Ynformatyka y obrazovanye. – 2002. – #8. – S. 19-25.

ними — до 10 минут. Кроссворды для тематической и обобщающей проверки желательно давать учащимся после первой трети урока и отводить на них до получаса учебного времени. В течение полугодия количество кроссвордов первого типа не должно превышать 2 – 4, второго и третьего типа 1 – 2.

На уроке информатики рекомендуется использовать следующую технологию:

а)сетка кроссворда вывешивается на доске; вопросы зачитываются учителем;

б)сетка кроссворда и вопросы выдаются как раздаточный материал;

в)изображение кроссворда выводится на экраны мониторов.

Свои ответы обучаемые записывают на бумагу и сдают учителю. Если на какие-то вопросы ответы никем не найдены, то эти вопросы можно дать в качестве домашнего задания, а на следующем уроке оценить правильные ответы. После отгадывания кроссворда, как и при работе с викторинами, желательно использовать систему обобщающих вопросов. Последние должны непосредственно касаться одной из линий школьной информатики.

Примеры вопросов и заданий:

1.Какие термины обозначают устройства ввода (вывода) информации?

2. Сгруппировать ответы по признаку «компоненты компьютерной системы».

3. Перечислить операторы языка программирования, реализующие работу с графикой. Какие из ответов кроссворда относятся к протоколам представительского уровня? Какие протоколы не попали в кроссворд?

По мнению многих педагогов-практиков, данные средства можно использовать уже с самого начала изучения информатики, наполняя их соответствующим содержанием и учитывая психологические особенности обучаемых. Так, в начальной школе вопросами должны служить рисунки; в средней школе необходимо сочетать рисунки с текстом; в старших классах можно использовать только текстовые вопросы. Подбор количества вопросов напрямую связан с утомляемостью учеников. В каждом классе имеется свой порог утомляемости, переходить который не следует. Этот порог, а соответственно, и количество вопросов определяются учителем индивидуально.

Строгого критерия оценки уровня знаний обучаемых при использовании викторин и кроссвордов, по-видимому, не существует, а само такое оценивание по большей части носит индивидуальный характер. Поэтому мы приведем лишь частные рекомендации. При использовании викторин качественная оценка производится учителем согласно активности обучаемых при ответах на основные вопросы; количественная — по результатам ответов на обобщающие вопросы (задания). Подход здесь строго индивидуален, но учитель должен убедительно аргументировать выставляемые оценки.

Для кроссвордов же необходимо учесть, что вопросы здесь подразделяются на базовые и дополнительные. Первые призваны выявить минимальный уровень знаний, формируемый в рамках изучения дисциплины, а вторые — знания, полученные обучаемыми при работе с дополнительными источниками (книгами, справочниками, электронными изданиями, Интернетом). Соотношение количества базовых и дополнительных вопросов составляет примерно 6:1. Чтобы получить 10-12 баллов, обучаемый должен ответить как минимум на все базовые вопросы либо при затруднении с

Задание IV. Выпишите значения изменения энергии Гиббса ΔG^0 образования веществ (табл. 2 приложения), участвующих в реакциях:

l) N_2O_4 (г) = $2NO_2$ (г); 2) $2C_2H_6$ (г) + $7O_2$ (г) = $4CO_2$ (г) + $6H_2O$ (г).

Рассчитайте ΔG^0 каждой реакции. Укажите уравнение, описывающее принципиальную возможность самопроизвольного протекания процесса при стандартных условиях.

Код ответа — номер выбранного уравнения.

Далее в тетради приведена технология проведения эксперимента, к выполнению которого допускается студент, усвоивший теорию и разобравшийся в технологии выполнения эксперимента, а также в методических указаниях к обработке полученных результатов. Результаты эксперимента студент вносит в бланк отчета, который он получает до выполнения эксперимента. Бланк отчета учит студента корректно оформлять полученные результаты.

Приведенное задание в виде схемы позволяет устанавливать причинно-следственные связи, а не запоминать автоматически. Получается много цифровой ответ. Одна неверная цифра в ответе указывает на недостаточную подготовку студента. Ответ не зачитывается.

Фрагмент опорного конспекта лекции для одаренного студента, недостаточно подготовленного по школьной программе, позволяет рационально ему работать в аудитории при уменьшенном объёме часов учебного плана и неизменном объёме программы учебной дисциплины в ВУЗе. Предварительные обнадеживающие результаты исследований позволили сделать **выводы:**

- Созданное учебное пособие «Опорный конспект лекции для студента» можно рекомендовать для более широкой аудитории студентов;
- это учебное пособие позволяет студенту рационально использовать время в ходе лекции и повысить интенсивность индивидуальной работы;
- лектор в диалоговом режиме ведет лекцию, реже поворачивается спиной к аудитории, рассматривая необходимую информацию на доске, используя мел;
- не все студенты поступают в ВУЗ по призванию, не имеют представление о будущей профессии, трудно адаптируются к соответствующей аудитории. Кроме того, не могут корректно вести конспект лекции, записывать основную информацию, воспринять решение задачи, понимать математическую зависимость той или иной величины от конкретных условий. Многие студенты, ознакомившись ближе с естественнонаучными дисциплинами, постепенно находят свое призвание;
- используя опорный конспект лекции, студент может фиксировать необходимую информацию и усвоить содержание лекции на более высоком уровне;
- результаты ежегодного анонимного анкетирования студентов, проводимого после изучения дисциплины, побудили создать это дидактическое пособие. Оно обеспечивает активность работы студентов на лекции.
- исследование не доведено до конца, оно будет продолжено в целях создания дидактических условий для оптимизации условий первокурсника с первых дней обучения в ВУЗе.

Литература:

1. Беляева А.П. Управление самостоятельной работой студентов / А.П. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. - № 6 . – С.51-66.

2. Булах И.Е. Теория и методика компьютерного тестирования результатов обучения: дисс. Доктора пед наук: 13.00.01/ Булах Ирина Евгеньевна. – К., 1995. – 430 с.

3. Двуличанская Н.Н. Фундаментализация профессионального образования на основе непрерывной естественнонаучной подготовки./Н.Н. Двуличанская // Высшее образование сегодня.2010.№7.С.36-39.

4. Ибрагимов Т.Ш. Дидактические основы модульно-рейтингового оценивания учебных достижений студентов заочной формы обучения. / Т.Ш. Ибрагимов. Диссертация канд. педагогических наук. Киев. 2009.247, с.

5. Плотникова О. Самостоятельная работа студентов – деятельностный аспект / О. Плотникова, В. Суханова // Высшее образование в России. - 2005. - №6. – С. 178-179.

6. Солдатенко М.М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: Монографія. – К.: Вид-во НПУ ім.. М.П. Драгоманова, 2006. – 198с.

7. Ибрагимов Т.Ш. С дидактически обоснованных условиях обеспечения дистанционного управления работой студента заочника. / Т.Ш.Ибрагимов, Г.Т. Ибрагимова. // В сб. «Научные исследования – теория и эксперимент», Полтава: Изд-во «Інтер Графіка», 2010. Т.8. С.55-58.

8. Ибрагимова Г.Т., «О некоторых элементах, повышающих активность работы першокурсника на лекции» // Збірник наукових праць. Проблемы инженерно-педагогического образования. – . Харків.УИПА Вып. 40-41. 2013 С. 121-127.

References:

1. Belyaeva A.P. Management of independent work of students / A.P. Belyaeva//the Higher education in Russia. – 2003. - No. 6. – Page 51-66.

2. Bulls I.E. Theory and technique of computer testing of results of training: yew. Doctors ped sciences: 13.00.01/Bulls Irina Evgenyevna. – To., 1995. – 430 pages

3. Dvulichansky N. N. Fundamentation of professional education on the basis of continuous natural-science podgotovki./N.N. Dvulichanskaya//the Higher education today. 2010.№7. Page 36-39.

4. Ibragimov T.Sh. Didactic bases of modular and rating estimation of educational achievements of students of tuition by correspondence. / T.Sh. Ibragimov. Thesis edging. pedagogical sciences. Kiev. 2009.247, page

5. Plotnikova O. Independent work of students – activity aspect / O. Plotnikova, V. Sukhanova//the Higher education in Russia. - 2005. - No. 6. – Page 178-179.

6. Soldatenko M. M. Theory and technique of cognitive activity: Monografy. – To.: Type-in of NPU im. M.P. Dragomanova, 2006. – 198s.

7. Ibragimov T.Sh. With didactically reasonable conditions of ensuring remote control of work of the student of the correspondence student. / T.Sh.Ibragimov, G. T. Ibragimova.//On Saturday. "Scientific researches – the theory and experiment", Poltava: Publishing house "Graf_k's _nter", 2010. T.8. Page 55-58.

8. Ibragimova G. T., "About some elements increasing activity of work of a pershokursnik at lecture"// Collection of scientific works. Problems of engineering pedagogical education. –. Kharkov. UIPA Vyp. 40-41. 2013 Pages 121-127.

3) для активизации деятельности (познавательные, мотивационные, актуализирующие, развивающие);

4) по предметной области (викторины по математике, информатике, литературе);

5) по содержанию (терминологические, на знание определений, на знание дат, на знание операций.).

Самой простой является типология по специфике используемых вопросов: если вопрос (задание) ставится в необычной форме (например, выполнен в виде занимательной задачи, рисунка, загадки), это занимательный кроссворд, иначе – стандартный.

Кроссворды, применяемые для контроля знаний, подразделяются на кроссворды для текущей, тематической или обобщающей проверки.

Первые направлены на проверку базовых знаний обучаемых по текущему материалу, количество вопросов в них составляет 10—12.

Вторые — на проверку базовых и дополнительно полученных знаний по определенной теме, в них рекомендуется использовать не более 15—25 вопросов.

Третьи — на общую проверку знаний по большому блоку материала (за четверть, полугодие или год), количество вопросов в них — от 15 до 25. Вопросы, входящие в кроссворды данного типа, подразделяются на базовые и дополнительные. Такое подразделение учитывается при количественной оценке уровня знаний обучаемых.

Кроссворды для активизации деятельности соотносятся с определенной группой в зависимости от поставленной дидактической цели. Если через вопросы предполагается сформировать у обучаемых новые знания, то это кроссворды познавательной направленности. Если они призваны привлечь обучаемых к изучению нового материала или направлены на повышение интереса к дисциплине, то это мотивационные кроссворды. Если же через них (с опорой на изученный ранее материал) предполагается подготовить обучающихся к восприятию нового материала, то это актуализирующие кроссворды. Кроссворды, типологизируемые по предметной области и по содержанию, аналогичны описанным выше типам викторин.

При объяснении материала или при его контроле учитель часто использует систему вопросов. Они могут быть выражены нестандартным способом, например, в виде викторин или кроссвордов. В работе учителя с точки зрения обучающих целей это практически ничего не меняет, но за счет нестандартной подачи материала облегчает работу с обучаемыми.

Указанные средства в обучении информатике можно применять косвенно и предметно. Косвенное применение строится на обобщающих вопросах или заданиях, предлагаемых после ответа на все или большинство предложенных вопросов. В основе же предметного применения лежит присутствие в вопросах (заданиях) понятий, непосредственно связанных с данной дисциплиной.

Викторины как средство обучения имеет смысл включать в учебный процесс на начальной стадии урока или на стадии его завершения. Первый вариант позволяет реализовать контроль или актуализацию знаний, второй способствует закреплению и контролю уровня усвоения материала. Отводимое на работу с викторинами время не должно превышать 5—6 минут.

Кроссворды как средство текущей проверки можно применять как в начале, так и на завершающей стадии урока. Оптимальное время работы с

ее основе лежит способ подачи вопросов: словесные викторины проговариваются, письменные же представляются на материальных носителях (бумаге, картоне, интерактивной доске).

Именно для письменных викторин применяется типология по оформлению, если вопросы даны в виде рисунков, то это викторина графическая, если присутствуют только буквы и иные символы, то текстовая, а при наличии в задании викторины и букв, и рисунков она относится к текстово-графическому типу.

Типология по применяемым средствам заключается в следующем. Если при проведении викторины используются какие-либо материальные предметы (например, для демонстрации или уточнения вопросов), то она относится к типу викторин с материальными объектами, иначе речь идет о викторине с абстрактными понятиями.

Достаточно прост и четвертый признак — типология по предметной области: в зависимости от наполнения (содержания вопросов) это могут быть математические или физические викторины, викторины по природоведению.

Согласно типологии по специфике вопросов, если эти вопросы ставятся традиционно, то викторина считается стандартной. В занимательных же викторинах применяются нестандартно поставленные вопросы либо викторина представляет собой повествование или сложное изображение, к которому задаются косвенные вопросы, см. таблицу 1.

Таблица 1

Типология вопросов к викторинам

	Тип викторины	**Характерные признаки**
1	Викторины понятий	Работа с определениями понятий или их частями
2	Викторины персонажей или имен	В качестве вопросов используются качества, свойства, характерные признаки персонажей каких-либо произведений либо реальные люди и события
3	Викторины действий	По приводимым данным нужно распознать действие или операцию
4	Викторины высказываний	По предложенному высказыванию нужно определить авторство
5	Хронологические викторины (викторины дат)	Описывается некоторое событие, для которого нужно выяснить (вспомнить) время его совершения

Кроссворды, так же как и викторины, можно группировать по разным признакам:

1) по специфике используемых вопросов (стандартные и занимательные);

2) для контроля знаний (кроссворды для текущей, тематической или обобщающей проверки);

Педагогіка

УДК 371.39

«Відмінник освіти України», учитель-методист,
учитель історії Калмикова Ірина Валентинівна
Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №122
Харківської міської ради Харківської області (м. Харків)

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПІД ЧАС РОБОТИ З ІСТОРИЧНИМИ ДОКУМЕНТАМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Анотація. Стаття присвячена впровадженню технологій критичного мислення учнів на прикладах організації самостійної роботи з історичними документами на уроках історії. Розглянуто висвітлення проблеми розвитку критичного мислення як моделі для навчання і виховання громадян суспільства зарубіжними і вітчизняними педагогами.

Ключові слова: критичне мислення, історичні джерела, самостійний аналіз історичних документів, читання з позначками, методичні прийоми.

Аннотация. Статья посвящена внедрению технологий критического мышления учащихся на примерах организации самостоятельной работы с историческими документами на уроках истории. Рассмотрены освещения проблемы развития критического мышления как модели для обучения и воспитания граждан общества зарубежными и отечественными педагогами.

Ключевые слова: критическое мышление, исторические источники, самостоятельный анализ исторических документов, чтение с пометками, методические приемы.

Annotation. The article is devoted to the utilization of critical thinking on examples of self-study with historical documents in history lessons. Consider the problem of the development of critical thinking as a model for training and education of citizens of foreign and domestic public educators.

Keywords: critical thinking, historical sources, independent analysis of historical documents, reading with labels, instructional techniques.

Вступ. В умовах модернізації суспільства процес навчання націлений на створення умов для самовизначення й самореалізації особистості, на досягнення конкретних результатів у вигляді сформованих умінь і навичок, узагальнених способів діяльності, соціально-значущих компетенцій, у тому числі й уміння критично мислити.

Під час проведення уроків було встановлено, що головними проблемами для учнів залишаються самостійний аналіз історичних документів (їх адекватна інтерпретація), встановлення логічних зв'язків між подіями та явищами, неспроможність більшості вирішувати аналітичні операції, оцінювати історичне джерело з позицій об'єктивності тощо. Згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів з історії найвищі бали виставляються за вияв учнем уміння мислити. Отже, першочерговою є потреба формувати у школярів уміння орієнтуватися в інформації, аналізувати її, узагальнювати, робити висновки тощо. Очевидно, що способи і прийоми, використовувані у традиційному навчанні, дозволяють досягти лише перших трьох рівнів навчальних досягнень учнів. З огляду на це особливого значення набуває формування критичного мислення у процесі вивчення історії.

Аналіз останніх досліджень та публікації. Останнім часом проблема розвитку критичного мислення як моделі для навчання і виховання громадян суспільства майбутнього перебуває в центрі уваги зарубіжних і вітчизняних педагогів. Учений Метью Ліпман, фундатор Інституту критичного мислення США, підкреслює відповідність потреби розвитку критичного мислення завданню вдосконалення початкової, середньої та вищої освіти. Зазначене науковець пояснює поступовими зрушеннями, які відбуваються в освіті: спрямуванням процесу навчання на осмислення навчального матеріалу; стимулюванням самостійного мислення учнів, а не репродуктивного вивчення наук, а також формуванням у них умінь складати і висловлювати власні судження. Залучення учнів до процесу активного навчання, коли вони не просто запам'ятовують навчальний матеріал, а й запитують, досліджують, творять, вирішують, інтерпретують та дебатують за його змістом, вважається "найкращою практикою" [2]. На думку М.Ліпмана, критичне мислення є «майстерним, відповідальним мисленням, яке сприяє доброму судженню, оскільки воно: а) грунтується на критеріях, б) є таким, що самокоригується, в) є чутливим до контексту» [2, с.8].

Інтерес до технології критичного мислення як освітньої інновації виник в Україні, як і в деяких інших нових незалежних державах, наприкінці XX століття. Український учений, відомий дослідник проблеми критичного мислення О.В.Тягло, акцентуючи увагу на важливості і значущості розвитку критичного мислення особистості в умовах інформаційного суспільства, зазначає, що цей напрям сучасної освіти розвивається в освіті США та Канади вже майже півстоліття. Актуальність розвитку критичного мислення особистості зумовлена інтенсивними соціальними змінами, за яких виникає необхідність у її пристосуванні до нових політичних, економічних та інших умов, у вирішенні нею проблем, значна частина яких непередбачувана. Становлення інформаційної цивілізації, демократичний поступ країни визначають важливість критичного мислення для вітчизняної освітньої системи. Адже критичне мислення є не тільки наслідком демократії, а й важливим чинником її формування. На думку О.Тягла, здатність людини критично мислити забезпечує систематичне вдосконалення процесу і результатів розумової діяльності на основі критичного аналізу, розуміння та оцінки [7]. Учений трактує критичне мислення як активність розуму, спрямованого на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань.

Достатньо широко розглядає підходи до визначення сутності зазначеної проблеми український дослідник С.Терно, визначаючи критичне мислення як наукове мислення, сутність якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих і зважених рішень щодо довіри до будь-якого твердження: маємо ми його сприйняти чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо. Він вважає, що основними рисами критичного мислення є такі вміння: робити логічні умовиводи; приймати обґрунтовані рішення; давати оцінку позитивних і негативних рис як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; бути спрямованим на результат. Таке мислення характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю. Його використовують для розв'язування задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та прийняття рішень [4]. Ґрунтуючись на характеристиках поняття критичного мислення, можемо визначити, що критично мисляча

викторин и кроссвордов как нетрадиционных форм уроков с использованием ИКТ учителем начальных классов.

Викторины представляют собой совокупности (точнее, комплексы) вопросов по определенной тематике. Количество вопросов в одной викторине обычно не менее десяти, поэтому викторины часто называют игрой в вопросы и ответы. По своей сути викторины являются развивающим средством, и напрямую использовать их для обучения затруднительно. Поэтому обычно они применяются во внеурочной деятельности — при проведении КВН, на вечерах информатики или других аналогичных мероприятиях.

Основой второго средства кроссвордов — также выступают совокупности вопросов или заданий, ответы на которые вписываются в соответствующие клетки кроссвордной сетки. Как и викторины, кроссворды в обучающей деятельности применяются крайне редко.

Работа с викторинами и кроссвордами при грамотной ее постановке позволяет не только развивать, но и обучать школьников. Викторина — это совокупность не менее десяти вопросов по определенной тематике, на которые необходимо дать краткие и емкие ответы. Эти вопросы могут быть взаимосвязанными, когда один выступает продолжением другого. Количество вопросов подбирается в зависимости от специфики аудитории и поставленных целей.

При таком подходе викторины аналогичны заданиям на повторение или актуализацию знаний. Существенное отличие кроется в завершающем этапе, когда после ответа на вопросы викторины задается обобщающий вопрос (задание), по ответам на который и определяется реальный уровень знаний обучаемых.

Кроссворды – тестовые задания: наличие вопросов, на которые следует дать ответ, сближает кроссворды с тестами открытой формы, а наличие, подсказки — с тестами закрытой формы. Но если в тестах подсказка дана в явном виде (например, перечислены возможные варианты ответов на поставленный вопрос), то в кроссвордах она скрытая, появляется только после ответа на какой-либо из вопросов (здесь подсказки — это буквы на пересечении слов). Отвечая на вопросы кроссворда, обучаемые проверяют свои знания, а, знакомясь по ответам с теми словами, значение которых не было им известно ранее, повышают свою эрудицию. Для снижения вероятности угадывания ответов количество пересечений слов должно корректироваться учителем.

Существуют различные признаки, по которым можно классифицировать викторины и кроссворды. Для викторин можно выделить шесть ключевых признаков:

1) по оформлению (текстовые, графические и текстово-графические);

2) по применяемым средствам (с материальными объектами, с абстрактными понятиями);

3) по способу представления (словесные и письменные);

4) по предметной области (викторины по математике, информатике, литературе.);

5) по специфике используемых вопросов (стандартные и занимательные);

6)по содержанию (викторины понятий, персонажей, высказываний, действий).

Наиболее простой является типология по способу представления, так как в

Педагогика

УДК. 371

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры технологий начального образования
Халилова Фатиме Ситмеметовна
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВИКТОРИН И КРОССВОРДОВ КАК НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ УРОКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Анотація. Стаття присвячена теоретико-методологічним аспектам застосування нетрадиційних форм уроку з ІКТ учителем початкових класів. Розглянуто педагогічні можливості вікторин і кросвордів на основі ІКТ в початковій школі.

Ключові слова: інформаційні комп'ютерні технології (ІКТ), нетрадиційні форми уроку, вікторина, кросворд.

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методологическим аспектам применения нетрадиционных форм урока с ИКТ учителем начальных классов. Рассмотрены педагогические возможности викторин и кроссвордов на основе ИКТ в начальной школе.

Ключевые слова: информационные компьютерные технологии (ИКТ), нетрадиционные формы урока, викторина, кроссворд.

Annotation. The paper is devoted to theoretical and methodological aspects of the use of non-traditional forms of ICT lesson with a primary school teacher. Examined the pedagogical possibilities of quizzes and crossword puzzles based on ICT in primary school.

Keywords: information and computer technology (ICT), non-traditional forms of the lesson, a quiz, a crossword puzzle.

Проблема. Нетрадиционные формы проведения уроков занимают важное место в школьной практике, особенно в начальной школе, т. к. это связано с возрастными особенностями детей, игровой основой таких уроков, способствующей лучшему восприятию учебного материала. Одним из достоинств нетрадиционных уроков с использованием средств ИТ является его эмоциональное воздействие на учащихся, которое направлено на формирование у школьников личностного отношения к изученному, на развитие различных сторон психической деятельности учащихся. Все нетрадиционные уроки с использованием ИТ нацелены на активизацию субъекта учебной деятельности.

Анализ последних публикаций [1], [3], [4] показал, что для решения тех или иных учебных задач учитель начальных классов использует различные педагогические средства. Одни из них служат для обучения (демонстрационный эксперимент, рассказ, объяснение), другие — для развития (сюжетно-ролевые или подвижные игры), третьи выступают и как обучающие, и как развивающие средства (дидактические игры). Рассмотрим возможности применения нестандартных обучающих программ на основе ИКТ— викторин и кроссвордов.

Целью статьи является раскрытие педагогических возможностей

людина здатна ставити потрібні запитання, виділяти головне; визначати потрібну інформацію; розпізнавати необ'єктивні судження, відокремлювати факти від суб'єктивної думки, відокремлювати помилкову інформацію від правильної; визначати проблему; робити порівняння; виявляти причинно-наслідкові зв'язки; висувати варіанти рішення; передбачати наслідки; знаходити й наводити аргументи; робити висновки та перевіряти їх на практиці.

Таким чином, робимо висновок, що питання розвитку критичного мислення особистості розглядається як нагальна проблема, що потребує вирішення.

Формулювання мети статті. Серед предметно-історичних спеціальних умінь і навичок учнів з історії програма передбачає розвивати вміння критично аналізувати й оцінювати історичні джерела. Виходячи з цього, можна сказати, що програми для загальноосвітніх навчальних закладів з історії України та всесвітньої історії передбачають і вважають за доцільне впровадження прийомів методу критичного мислення у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу статті. Навчання оптимально розвиває мислення, в тому числі й критичне, за умови, якщо учень не тільки набуває історичних знань, але й засвоює способи набуття цих знань. Отже, необхідне залучення школярів до процесу дослідження, який є набагато цікавішим і захоплюючим для них, ніж просте накопичення емпіричних знань. Займатися збором артефактів під час розкопок учні не мають можливості, тому провідним методом під час організацій дослідницької діяльності учнів на сучасному етапі розвитку методики викладання історії в школі стала робота учнів з історичними джерелами, зокрема з історичними документами. Цей вид роботи дозволяє розвивати такі навички критичного мислення, як вміння формувати неупереджене ставлення, думки і судження, аналізувати факти, давати оцінку діям істотних осіб, піддавати сумніву логічну непослідовність у викладі подій автором документа, формувати особисту позицію бачення даного історичного факту чи дії історичних осіб.

Можна навести такі приклади. На уроці з історії України в 7-му класі учням пропонується самостійно опрацювати документ і відповісти на запитання до нього.

Документ «Із хронічки Київського Михайлівського монастиря»: «Народ же цей (литовці) даниною звірів, медів, віників, лика й іншого руським князям служив. Коли ж він побачив, що його господарі (князі руські) розбиті татарами, він змужнів … почав залишкам русичів чинити насильство та остаточне спустошення; спустошені землі заселяв своїми людьми і на знесилених русичів владу свою поширив. І поволі з часом всю (землю руську) перебрав від татар у своє володіння і став володіти широкими її просторами і баскаків, тобто прикажчиків, що збирали з неї данину для заволзького царя, прогнав…»

Запитання до документа:

1. Чим литовці сплачували данину руським царям?
2. Чим був замовлений наступ Литви на українські землі?
3. Кого мав на увазі хроніст, згадуючи «заволзького царя»?
4. Чи послідовно викладений матеріал у джерелі?
5. Як ви ставитесь до дій литовців щодо русичів?

Ще один метод роботи з документами – це прийом «РОФТ». Він дозволяє учням встановити історичні зв’язки та визначити коло історичних осіб, чия

діяльність складала зміст певної історичної ситуації. Назва прийому «РОФТ» - це абревіатура назв колонок таблиці, яку заповнюють учні під час опрацювання навчального тексту. Найбільш доцільно застосовувати цей прийом пуд час роботи учнів з такими історичними документами як листи, спогади, звіти, розпорядження та укази урядів або курівників держав. Він допомагає учням детально розглянути документ, визначити його формат, стиль та інші аспекти, акцентувати увагу на змісті, визначити його важливість.

Наведемо декілька прикладів використання цього прийому. На уроці з історії України в 7-му класі учні опрацьовують такий документ: «З листа Папи Римського Бенедикта XII краківському римо-католицькому єпископу»:

«З представленого нам прохання цього короля (Разимира III, 1341 р.) ми нещодавно дізналися про те, що коли народ русинів за допомогою отрути убив Болеслава, князя Русі, сина віруючих батьків і двоюрідного родича згаданого короля… тоді король, уражений цим злочином і прагнучи помститися за зневагу християнської віри, напав своїм військом на Руську землю, щоб завоювати цей народ, який і йому самому завдав багато шкоди…

… Король уклав договір … який засвідчив присягою, що збереже за … народом вся їхні обряди, права та звичаї. Проте король висловлює сумнів, чи буде він діяти цим самим згідно з воле Бога. Тому він просив, щоб ми прихильно звільнили його від цієї присяги.»

Опрацьовуючи документ, учні заповнюють таблицю:

Таблиця 1

З листа Папи Римського Бенедикта XII краківському римо-католицькому єпископу

Роль (від кого йде певна інформація?)	**Отримувач (хто отрумує?)**	**Формат (у якій формі?)**	**Тема (про що це?)**
Папа Римський Бенедикт XII	Краківський римо-католицький єпископ	Листування	Про звільнення короля Казимира III від присяги щодо збереження за народом русів його обрядів, прав та звичаїв

На уроці з історії України в 11-му класі учням пропонується опрацювати документ «З мемуарів М.Хрущова про голод 1946-1947 рр.»:

«… Почався голод. Почали надходити повідомлення, що помирають люди. Іноді траплялись випадки людоїдства. Мені доповіли, наприклад, що знайшли голову і ступні людських ніг під мостом біля Василькова (містечко під Києвом). Тобто труп було з'їдено. Згодом такі випадки почастішали.

Кириченко (він тоді був секретарем Одеського обкому партії) розповів, що коли він приїхав до якогось колгоспу перевірити, як проходить зимівля людей, йому сказали, зайшов до якоїсь колгоспниці. Він зайшов. «Жахливу побачив я картину. Бачив, як ця жінка на столі розрізала труп власної дитини, чи то хлопчика, чи то дівчинки, примовляючи: «Ось вже Маняшу з'їли, тепер

числі у вигляді умовних математичних позначок.

Не всі виділені уміння доступні для іноземних слухачів підготовчого відділення, оскільки на цьому етапі у студентів недостатньо сформований рівень професійної ерудиції.

Висновки. Таким чином, аудіювання є багатогранним процесом, що включає в себе велику кількість компонентів, які можна розглядати з різних точок зору. Жодна із представлених класифікацій не є повною, зокрема у них фрагментарно представлені аудитивні уміння, пов'язані із впливом комунікативних ситуацій та соціокультурного контексту.

Література:

1. Елухина Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе // Иностранные языки в школе. – 1986. – №5. – С.15-20. с.16.

2. Иванцкая Г.М. Уроки развития связной речи: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Рад. школа, 1990. – 224 с. с.12-13.

3. Цінько С. В. Розвиток у п'ятикласників умінь аудіювання на уроках української мови: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К.: Ін-т педагогіки АПН України, 2000. – 248 с.

4. Старостенко О.В. Розвиток аудитивних умінь російської мови в англомовних студентів негуманітарних спеціальностей: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Херсон, 2008. – 250 с.

5. Балкевич Н.В. Методика обучения аудированию французской научной речи в условиях ускоренного курса: Дис. канд. пед.наук: 13.00.02. – М., 1980. – 266 с.

References:

1. Eluhina N.V. Intensifikacija obuchenija audirovaniju na nachal'nom jetape // Inostrannye jazyki v shkole. – 1986. – №5. – S.15-20. s.16.

2. Ivanickaja G.M. Uroki razvitija svjaznoj rechi: Posobie dlja uchitelja. – 2-e izd., pererab. i dop. – K.: Rad. shkola, 1990. – 224 s. s.12-13.

3. Tsin'ko S. V. Rozvytok u p'yatyklasnykiv umin' audiyuvannya na urokakh ukrayins'koyi movy: Dys... kand. ped. nauk: 13.00.02. – K.: In-t pedahohiky APN Ukrayiny, 2000. – 248 c.

4. Starostenko O.V. Rozvytok audytyvnykh umin' rosiys'koyi movy v anhlomovnykh studentiv nehumanitarnykh spetsial'nostey: Dys... kand. ped. nauk: 13.00.02. – Kherson, 2008. – 250 s.

5. Balkevich N.V. Metodika obuchenija audirovaniju francuzskoj nauchnoj rechi v uslovijah uskorennogo kursa: Dis. kand. ped.nauk: 13.00.02. – M., 1980. – 266 s.

- переказувати почутий текст за допомогою записів і без них;
- з'ясовувати мету повідомлення;
- визначати головну думку і точку зору автора;
- висловлювати власне ставлення до сприйнятої інформації;
- узагальнювати, робити висновок;
- оцінювати повідомлення з точки зору його інформативної значущості, об'єктивності, цінності, проблемності, відповідності інтересам слухача;
- розуміти ставлення мовця до змісту повідомлення;
- проникати в підтекст прослуханого.

Специфічні уміння:

1. На стадії структурно-смислового аналізу:
- виділяти функціонально-комунікативні блоки тексту за фахом, його частини (довідка, констатація, гіпотеза, теорема, доказ, дослід, узагальнення, застосування тощо).

2. На стадії компресії, інтерпретації та критичного аналізу:
- скорочено записувати слова;
- складати письмово тези, конспекти прослуханого тексту;
- оцінювати повідомлення з точки зору його інформативної значущості, об'єктивності, цінності, проблемності, відповідності інтересам слухача.

Оскільки навчання української мови на підготовчому відділенні для іноземних громадян переслідує переважно практичну мету і сприяє вирішенню системи освітніх завдань, то існує необхідність виділення вмінь для сприйняття на слух мовлення наукового стилю.

Вміннями, необхідними для сприймання на слух мовлення наукового стилю, вважають:

1) уміння виділяти найбільш інформативні частини наукових повідомлень;

2) уміння висловлювати свою думку про прослухане повідомлення на основі попереднього досвіду та професійної ерудиції студентів;

3) уміння розуміти наукове мовлення різних людей, які мають деякі недоліки у вимові;

4) уміння розуміти наукове мовлення при однократному прослуховуванні із зоровою невербальною опорою;

5) уміння розуміти наукове мовлення при контактному та дистантному пред'явленні тексту.

У спеціальній літературі описуються також аудитивні уміння для сприймання мовлення наукового стилю фізико-математичного підстилю [5, с. 137-138], а саме:

1) уміння асоціювати озвучувану вербальну інформацію з візуальною опорою у вигляді схем, графіків, креслень, формул, абревіатур, буквених та цифрових позначок;

2) уміння компенсувати втрати вербальної інформації за допомогою невербальної зорової опори (схем, графіків тощо);

3) уміння прогнозувати смисл повідомлення, спираючись на попередній досвід, професійну ерудицію;

4) уміння спрямовувати думку згідно з назвою, початком повідомлення, спираючись на професійний досвід;

5) уміння виділяти нову інформацію, спираючись на професійний досвід та знання;

6) уміння перекодовувати сприйняті сигнали в більші одиниці, в тому

Ванюшу засолимо. Цього вистачить на якийсь час». Ця жінка втратила розум від голоду і зарізала власних дітей. Можете це уявити?» Я доповідав про це Сталіну, але у відповідь – лише гнів. «М'якотілість! Вас обманюють, навмисно доповідають про таке, щоб розчулити і примусити витратити резерви…» Він вважав, начебто я підпадаю під місцевий український вплив, що на мене так тиснуть, що я став ледь не націоналістом, який не заслуговує на довіру».

Опрацьовуючи документ, учні заповнюють таблицю:

Таблиця 2

З мемуарів М.Хрущова про голод 1946-1947 рр.

Роль	Отримувач	Формат	Тема
Кириченко О.	Хрущов	Спогади	Голод в Одеській області, кепський стан селян, випадки трупоїдства
Хрущов М.	Сталін	Звіт	Голод в областях України, випадки людоїдства

При роботі з деякими документами доцільно використовувати читання з позначками, яке допомагає учням виділити відому інформацію і нову, розділяти факти та судження взагалі свідомо сприймати прочитане.

Цей прийом є засобом моніторингу розуміння. На першому етапі, читаючи, учні мають ставити на полях позначки чотирьох видів, залежно від власних знань та розуміння:

- "V" – відома інформація;
- "–" – суперечить попередній інформації;
- "!" – важлива інформація;
- "?" – незрозуміла інформація.

При цьому немає потреби позначати кожний рядок чи ідею, ця позначка має відбивати ставлення до інформації в цілому. Учень може обмежитися однією чи двома позначками на абзац, іноді трапляється більше, іноді менше.

Позначки є важливим знаряддям, оскільки дозволяють учням активно перевіряти своє власне розуміння того, що вони читають. Феномен, коли читач, закінчуючи читати сторінку, не може пригадати прочитане, є дуже поширеним. Він є найкращим прикладом читання без розуміння, читання без активного пізнавального залучення, читання без перевірки засвоєння. Фаза усвідомлення змісту є визначальним моментом навчального процесу, проте учні можуть не скористатися нею, якщо вони не виявили зацікавленості.

Пасивні учні просто читатимуть, не звертаючи уваги на непорозуміння, неузгодженості чи відверті похибки в інформації. Тому учням пропонується систематизувати інформацію, розташувати її у відповідності зі своїми позначками в наступну таблицю:

V	–	!	?

На останньому етапі йде послідовне обговорення кожної графи таблиці. Прийом сприяє розвитку аналітичного мислення, є засобом відстеження

розуміння матеріалу.

Даний прийом можна використати інакше, змінивши позначки на "Ф" та "С", де "Ф" – факти, "С" – судження. Цей прийом дозволить сформувати в учнів уміння розрізняти факти і судження. На уроці, коли учням доводиться працювати з текстом документа, насиченим суб'єктивними судженнями автора, можна запропонувати опрацювати текст, позначаючи на полях підручника олівцем буквою "Ф" – факти, буквою "С" – судження. Після цього з учнями можна обговорити прочитаний текст за запитаннями:

1. Чи з усіма судженнями автора ви погоджуєтеся?

2. Чи наводить автор на підтвердження своїх думок конкретні історичні факти?

3. Наскільки аргументи, наведені автором, є для вас переконливими?

Як варіант, можна запропонувати скласти таблицю, в одну колонку виписати факти, в іншу – судження.

На прикладі наступного документа розглянемо можливість виокремлення фактів і суджень (історія України, 11-й клас).

Документ «Спеціальне повідомлення міністра Державної безпеки УРСР Савченка міністру Державної безпеки СРСР А.Абакумову.»:

«Цілком таємно. 8 січня 1947 р.

За даними, що надійшли на МДБ УРСР, в ряді районів Одеської області у зв'язку з недородом відчуваються гострі продовольчі ускладнення.

В Бєляєвському, Овідіопольському, Благоєвському, Октябрьському, Гайворонському, Комінтернівському та інших районах Одеської області через недоїдання та виснаження серед колгоспників зафіксовано значну кількість попухлих і смертних випадків. У Благоєвському районі Одеської області у зв'язку з відсутністю продовольства зареєстровано значну кількість попухлих серед дітей. У селі Адамівка понад 30% дітей шкільного віку скаржаться на відсутність хліба, припинили навчання. У селі Благоєво серед колгоспниць сільськогосподарської артілі ім. Карла Маркса Пулової, Скачко, Батан та інших – взяті для направлення до дитячого будинку з ознаками опухлості 30 дітей.»

Таблиця, складена учнями після опрацювання даного документа може мати такий вигляд:

Таблиця 3

Спеціальне повідомлення міністра Державної безпеки УРСР Савченка міністру Державної безпеки СРСР А. Абакумову

Факти	Судження
30% дітей припинили навчання	Брак продовольства, виснаження.
30 дітей відправили до дитбудинків	Прохання родин потурбуватись про їхніх дітей

Вищезазначені прийоми сприяють тому, що учні свідомо опрацьовують запропонований текст, набувають навичок виділяти головне і другорядне, аналізувати, робити висновки тощо.

Висновки. Таким чином впровадження методу критичного мислення при організації роботи учнів з історичними джерелами містить у собі на тільки розвиваюче, пізнавальне, навчальне навантаження, а й виховне. Прищеплюючи

повідомлення;

-відповідати на запитання за прослуханим.

3.Уміння визначати структуру усного повідомлення:

-осмислювати і фіксувати (у пам'яті чи на папері) загальну структуру висловлювання;

-виділяти логіко-смислові частини прослуханого тексту;

-складати простий план почутого;

-встановлювати логічні зв'язки між елементами сприйнятого на слух тексту (висловлювання);

-визначати композицію висловлювання залежно від його типу та стилю мовлення;

-ставити власні запитання до смислових частин почутого повідомлення.

4.Уміння оцінювати мовленнєве повідомлення, перевіряти результати і якість сприйняття почутого:

-перевіряти результати сприймання відповідно до поставленої мети;

-робити висновки з почутого;

-висловлювати власну думку щодо сприйнятого;

-підтверджувати чи заперечувати запропонований учителем висновок (на основі сприймання тексту);

-подумки відтворювати зміст почутого;

-переказувати сприйняте за допомогою записів чи без них.

О. В. Старостенко у своїй роботі поділяє аудитивні уміння, які необхідно розвивати у процесі вивчення української мови іноземцями, на інваріантні та специфічні [4, с. 134; 136].

Інваріантні уміння:

1. На стадії орієнтації:

- прогнозувати тему, підтеми, окремі факти, деталі за заголовком, початком тексту, попередньою бесідою;
- створювати первинне уявлення про можливий зміст повідомлення, прогнозувати його загальний характер на основі формулювання теми;
- передбачати точку зору автора, мету повідомлення.

2. На стадії структурно-смислового аналізу (вміння на рівні глобального та детального розуміння повідомлень):

- розуміти тему аудіотексту;
- осмислювати і фіксувати загальну структуру тексту;
- відповідати на питання по тексту;
- підбирати заголовок відповідно до теми (ідеї) прослуханого повідомлення;
- визначати композицію;
- утримувати в пам'яті деталі прослуханого;
- виділяти нову інформацію і вже відомі деталі змісту;
- відокремлювати основний фактичний матеріал від другорядного;
- встановлювати зв'язок між окремими фактами одержуваної інформації;
- класифікувати деталі фактичного змісту;
- складати простий план;
- організовувати деталі фактичного змісту в хронологічній і логічній послідовності;
- відновлювати прогалини в змісті почутого повідомлення.

3. На стадії компресії, інтерпретації та критичного аналізу:

усного мовлення висвітлюються в працях В. О. Артемова, Б. В. Бєляєва, Л. В. Бондарко, Л. С. Виготського, М. І. Жинкіна, П. І. Зінченка, І. О. Зимньої, Г. С. Костюка, З. А. Кочкіної, О. О. Леонтьєва, Л. Ю. Куліш, О. Р. Лурії та ін.

Лінгводидактичні аспекти навчання аудіювання розглядаються у дослідженнях Л. І. Апатової, М. Л. Вайсбурд, М. Г. Гоцкіна, І. П. Ґудзик, Н. В. Єлухіної, Н. Є. Жеренко, Л. Ю. Куліш, Т. О. Ладиженської, О. Б. Мєтьолкіної, Б. П. Слєдникова, Н. С. Харламової, Г. Т. Шелехової та ін.

Серед праць, присвячених вивченню окремих аспектів формування аудитивних умінь, слід відзначити монографії І. П. Ґудзик, дисертації О. В. Кміть, О. В. Старостенко, С. В. Цінько.

Формулювання мети статті та завдань. Мета і завдання нашої статті полягають в тому, щоб розглянути та проаналізувати представлені в лінгводидактиці типи і класифікації аудитивних умінь, що формуються в процесі вивчення української мови.

Виклад основного матеріалу статті. Проблемі виділення та опису аудитивних умінь присвячено багато методичних досліджень (І. Л. Бім, С. В. Гапонова, Н. В. Єлухіна, Р. К. Миньяр-Белоручев, Б. П. Следніков). Так, виділяються вісім умінь, необхідних для сприймання на слух будь-яких стилів мовлення [1, с.16]:

1) ділити текст на смислові фрагменти, визначати факти повідомлення;

2) встановлювати логічні зв'язки між елементами тексту;

3) відокремлювати головне від другорядного та утримувати в пам'яті головне, виділяти смислові віхи, виділяти смислові центри фрази;

4) визначати тему повідомлення;

5) виділяти головну думку;

6) розуміти повідомлення до кінця без пропусків;

7) сприймати мовлення у природному темпі;

8) розуміти й утримувати в пам'яті повідомлення, пред'явлене один раз.

Модель породження мовлення у психолінгвістиці (О. О. Леонтьєв) має чотири фази: орієнтування, планування, реалізація, контроль. Взявши за основу цю модель, Г. М. Іваницька розробила аналогічну модель навчальної діяльності під час сприймання усного мовлення [2, с.12-13].

Спираючись на цю модель, С. В. Цінько виділяє аудитивні вміння, які необхідно розвивати, адаптувавши їх відповідно до віку та можливостей аудиторів [3, с.98-99]:

1.Уміння орієнтуватися у ситуації спілкування:

-визначати насамперед власну мету під час сприймання усного мовлення;

-створювати первинне уявлення про можливий зміст висловлювання, прогнозувати його загальний характер на основі формулювання теми.

2.Уміння орієнтуватися у змісті висловлювання:

-сприймати повідомлення, запропоновані один раз, у цілому без пропусків;

-утримувати в пам'яті деталі прослуханого;

-формулювати тему і основну думку повідомлення;

-добирати заголовок відповідно до теми чи основної думки почутого;

-запам'ятовувати зміст і особливості мовленнєвого оформлення повідомлення;

-обмірковувати деталі сприйнятого висловлювання;

-аналізувати особливості змісту і мовленнєвого оформлення усного

самостійність і відповідальність, ми готуємо старанного працівника, глибокого науковця; підштовхуючи до пізнання, формуємо особливість з широким світоглядом; навчаючи усвідомлювати проблему, ставити питання і шукати на нього відповідь, допомагаємо становленню особистості, яка здатна розв'язувати прості і складні проблеми; не забуваючи про переконання через аргументацію, сприяємо формуванню в учнів активної життєвої позиції.

Література:

1. Коріньо Л.М. Роль критичного мислення у формуванні учнівських компетенцій. - Х.: Вид. група "Основа", 2010. - 95 с.

2. Ліпман Метью. Чим може бути критичне мислення / Метью Ліпман // Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. - №27

3. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.

4. Терно С.О. Методика розвитку критичного мисленняучнів 8–9 класів на уроках історії // Історія в школах України. – 2009. – № 9. – С. 7-13

5. Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії / С.О. Терно: [посібник для вчителя]. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. – 70 с

6. Тягло О. Післямова до статей Метью Ліпмана і Марка Вайнстейна / О.Тягло // Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. - №27.

7. Тягло О. В. Критичне мислення: [навч. посібник] / Тягло О. В. — Х.: Основа, 2008. — 187 с.

References:

1. Korin'ko L.M. Rol' krytychnoho myslennya u formuvanni uchnivs'kykh kompetentsiy. - Kh.: Vyd. hrupa "Osnova", 2010. - 95 s.

2. Lipman Met'yu. Chym mozhe buty krytychne myslennya / Met'yu Lipman // Visnyk prohram shkil'nykh obminiv. – 2006. - №27

3. Metodyka navchannya istoriyi v shkoli / O.I. Pometun, H.O. Freyman. – K.: Heneza, 2006. – 328 s.

4. Terno S.O. Metodyka rozvytku krytychnoho myslennyauchniv 8–9 klasiv na urokakh istoriyi // Istoriya v shkolakh Ukrayiny. – 2009. – № 9. – S. 7-13

5. Terno S.O. Metodyka rozvytku krytychnoho myslennya shkolyariv u protsesi navchannya istoriyi / S.O. Terno: [posibnyk dlya vchytelya]. – Zaporizhzhya: Zaporiz'kyy natsional'nyy universytet, 2012. – 70 s.

6. Tyahlo O. Pislyamova do statey Met'yu Lipmana i Marka Vaynsteyna / O.Tyahlo // Visnyk prohram shkil'nykh obminiv. – 2006. - №27.

7. Tyahlo O. V. Krytychne myslennya: [navch. posibnyk] / Tyahlo O. V. — Kh.: Osnova, 2008. — 187 s.

Педагогіка

УДК 378.37.013.42
старший викладач Кас'яненко Оксана Миколаївна
Мукачівський державний університет (м. Мукачево)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті йдеться про особливості реалізації інклюзивної освіти. Розкрито сутність понять «інклюзія», «інклюзивна освіта» та проаналізовано їхні характерні особливості. Визначено пріоритетні напрями впровадження таких освітніх послуг. У статті виділено низку суперечностей, що виникають у сучасному суспільстві та становлять певну перешкоду до впровадження освітніх процесів.

Ключові слова: інклюзія,інклюзивна освіта,характеристика, розвиток, корекція, реабілітація, соціальна адаптація.

Аннотация. В статье идет речь об особенностях реализации инклюзивного образования. Раскрыта сущность понятий «инклюзия», «инклюзивное образование» и проанализированы их характерные особенности. Определены приоритетные направления внедрения таких образовательных услуг. В статье выделено ряд противоречий, возникающих в современном обществе и представляют определенное препятствие к внедрению образовательных процессов.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, характеристика, развитие, коррекция, реабилитация, социальная адаптация.

Annotation. The article deals with thefeatures of realization of inclusive education. The essence of the concepts of "inclusion", "inclusive education"have been exposed and their characteristic features have been analysed.Priority directions of implementation of such educational serviceshave beendetermined.The row of contradictions that arise up in modern society and presenta barrier to the implementation of educational processes have been distinguished in the article.

Keywords: inclusion, inclusive education,characteristics,development, correction, rehabilitation, social adaptation.

Постановка проблеми. Реформа освіти в Україні покликала до життя й зміни в спеціальній освіті дітей з особливими потребами. У нашому суспільстві є різні категорії маленьких громадян, певна частина з яких має проблеми, пов'язані з розвитком, здоров'ям. І, на жаль, сьогодні спостерігається тенденція до зростання кількості дітей, які потребують соціальної адаптації, корекційно-реабілітаційної допомоги. Конституція України, Закон України «Про освіту» гарантують усім дітям право на освіту, а отже, і можливість реалізувати це право в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального та майнового стану, стану здоров'я, місця проживання та інших чинників. Діти з особливими освітніми потребами мають право задовольнити свої потреби так само, як і всі інші члени суспільства[1; 3].

Аналіз актуальних досліджень.Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В.Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації

1900. – 264 s.

7. Farmakovskyy V. Y. Statystycheskye svedenyya po nachal'nomu obrazovanyyu v Rossyyskoy ymperyy. Vыp. 1 / V. Y. Farmakovskyy. – SPb., 1898. – 183 s.

Педагогіка

УДК 378.147+811.161.2
аспірант спеціальності теорія та методика навчання (українська мова)
Федорова Олександра Анатоліївна
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

ТИПИ АУДИТИВНИХ УМІНЬ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОКОМУНІКАНТАМИ

Анотація. У статті описані основні класифікації аудитивних умінь, що формуються в процесі вивчення мови. У висновках обґрунтовується необхідність розробки окремої класифікації аудитивних умінь при вивченні української мови інокомунікантами.

Ключові слова: аудіювання, класифікація, мовленнєве повідомлення, рівні розуміння, інваріантні уміння, специфічні уміння.

Аннотация. В статье описаны основные классификации аудитивных умений, которые формируются в процессе изучения языка. В выводах обосновывается необходимость разработки отдельной классификации аудитивных умений при изучении украинского языка инокоммуникантами.

Ключевые слова: аудирование, классификация, речевое сообщение, уровни понимания, инвариантные умения, специфические умения.

Annotation. The article covers the basic classification of the listening skills, which are formed in the process of language learning. The conclusions substantiated the need for a particular classification of the listening skills during the study of the Ukrainian language by foreigners.

Keywords: listening comprehension, classification, oral message, levels of understanding, invariant skills, specific skills.

Вступ. Здатність іноземних слухачів свідомо, з певною метою сприймати усну інформацію українською мовою є одним з основних компонентів змісту навчання на підготовчому відділенні для іноземних громадян ВНЗ. Сучасні засоби масової інформації, в першу чергу – телебачення та Інтернет, роблять аудіювання одним із пріоритетних мовленнєвих умінь. У зв'язку з цим сьогодні під час навчання іноземних студентів української мови суттєва роль відводиться аудіовізуальним методам: перегляду фільмів, музичних кліпів, різноманітних телепередач, розважальних та навчальних роликів у мережі Інтернет. Таким чином, стає очевидною важливість та актуальність проблеми класифікації аудитивних умінь, що повинні формуватися на початковому етапі вивчення української мови як іноземної.

Лінгвістичні особливості цього виду мовленнєвої діяльності знаходимо в роботах М. Г. Гоцкіна, Н. В. Єлухіної, С. П. Злотницької, Г. В. Колосніциної, Дж. Міллера, В. Ф. Сатінової та ін.

Психологічні та психолінгвістичні засади сприймання різних аспектів

Навчальні заняття починалося не пізніше 8 год. 30 хв., а в період з 15 листопада до 22 грудня – не пізніше 9 год. ранку. Між уроками існували 15-хвилинні перерви. Заняття закінчувалося о 14 або 15-й годині. Уроки тривали не менше 45 хв. і не більше години. Заняття в навчальну пору року проводилося щодня, крім недільних, святкових днів. При цьому святкових і «високоурочистих» днів було загалом близько 55-ти, включно з 39-ма недільними, а навчальних – 179 (у часовому проміжку між 20 серпня і 20 травня) [6, с. 90].

У більшості випадків до монастирських шкіл приймали дітей православного сповідання, незалежно від станової приналежності, у віці від 8 до 16 років; чисельність учнів, яка припадала на одного викладача, не мала перевищувати 60-ти на трьох відділеннях школи (сумарно). Якщо кількість бажаючих вступити до закладу перевищувала чисельність вільних місць, то перевага віддавалася старшим дітям. У школах практикувалася класно-урочна система навчання, суть якої полягала в тому, що в кожному класі всі предмети вів один учитель, який переходив зі своїми учнями в наступний клас, де викладав ті ж дисципліни, і так до закінчення курсу. Ця система була єдино можливою в однокласній школі при одному вчителеві.

Отже у виховному сенсі класно-урочна організація навчального процесу представляла єдину педагогічну систему навчання в монастирській початковій школі того часу.

Література:

1. Ильминский Н. И. Беседы о народной школе / Н. И. Ильминский. – СПб., 1889. – 42 с.

2. Победоносцев К. П. Всеподданнейший отчет обер-прокурора Св. Синода по ведомству православного исповедания / К. П. Победоносцев. – Пб., 1886. – 196 с.

3. Правила и программы для церковноприходских школ и школ грамоты / Училищ. совет при Св. Синоде. – 4-е изд. – СПб., 1898. – 132 с.

4. Пушкарева Н. Л. Женщины-ученые в российском постсоветском фольклоре // Этнографическое обозрение. – 2006. – № 4. – С. 39 – 58

5. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 785 с.

6. Фальборк Г. А. Народное образование в России / Г. А. Фальборк. – СПб., 1900. – 264 с.

7. Фармаковский В. И. Статистические сведения по начальному образованию в Российской империи. Вып. 1 / В. И. Фармаковский. – СПб., 1898. – 183 с.

References:

1. Yl'mynskyy N. Y. Besedы o narodnoy shkole / N. Y. Yl'mynskyy. – SPb., 1889. – 42 s.

2. Pobedonostsev K. P. Vsepoddanneyshyy otchet ober-prokurora Sv. Synoda po vedomstvu pravoslavnoho yspovedanyya / K. P. Pobedonostsev. – Pb., 1886. – 196 s.

3. Pravyla y prohrammы dlya tserkovnoprykhodskykh shkol y shkol hramotы / Uchylyshch. sovet pry Sv. Synode. – 4-e yzd. – SPb., 1898. – 132 s.

4. Pushkareva N. L. Zhenshchynы-uchenыe v rossyyskom post·sovet·skom fol'klore // Эtnohrafycheskoe obozrenye. – 2006. – # 4. – S. 39 – 58

5. Rozhdestvenskyy S. V. Ystorycheskyy obzor deyatel'nosty Mynysterstva narodnoho prosveshchenyya (1802–1902) / S. V. Rozhdestvenskyy. – SPb., 1902. – 785 s.

6 .Fal'bork H. A. Narodnoe obrazovanye v Rossyy / H. A. Fal'bork. – SPb.,

до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали праці психологів Л.Виготського, О.Венгер, О.Запорожця, О.Киричука, Г.Костюка, Б.Корсунської, С.Максименка, Н.Морозової, В.Синьова, П. Таланчука, В.Тарасун, М.Ярмаченка. У них обґрунтовано принципові положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності. У дослідженнях учених вивчалася історія становлення і розвитку окремих напрямків спеціальної освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями.

Мета статті – розкрити сучасні підходи до організації інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Дедалі частіше чуємо і вживаємо новий термін «інклюзивна освіта». Педагоги і батьки в нашій країні ще мало обізнані з альтернативною формою навчання — інклюзивною освітою, що передбачає особистісно-орієнтовані підходи, методи навчання для кожної дитини, з урахуванням її особливостей, здібностей, психофізичних порушень.

Інклюзія – вимога часу. Перші експериментальні кроки із впровадження альтернативної форми навчання дітей з особливими потребами вже зроблено. Це кроки до інклюзивної освіти — інноваційної моделі навчання, забезпечення рівного доступу до якісної освіти, включення дітей з особливими потребами в масову школу (клас), дитячий садок (групу), метою якої є розробка та реалізація механізму включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній навчальний заклад, рання інтеграція цих дітей у соціальне середовище з урахуванням їхніх типологічних та індивідуальних особливостей.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами.

При визначенні сутності інклюзії, важливо звернути увагу на елементи, які ілюструють її характерні особливості:

- інклюзія – це процес. Важливо зазначити, що інклюзія має розглядатись як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому випадку відмінності розглядаються як позитивне явище, яке стимулює навчання дітей та дорослих;
- інклюзія пов’язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Відповідно, вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці;
- інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення. «Присутність» в цьому контексті розглядається як надання можливості навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі та пристосування, необхідні для цього; «участь» розглядається як позитивний досвід, якого набуває учень у процесі навчання та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі; «досягнення» розглядається як комплексний результат навчання

упродовж навчального року, а не лише результати тестів та екзаменів;

- інклюзія передбачає акцент уваги на ті групи дітей, які підлягають «ризику» виключення або обмеження в навчанні. Це визначає моральну відповідальність перед такими «групами ризику» та гарантування їм можливості участі в освітньому процесі.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами[4].

З розвитком демократичного суспільства, яке гарантує право кожного громадянина на активну участь у житті цього суспільства, приходить нове розуміння понять «інвалідність», «вади розвитку», «інтеграція» тощо. Нині усі вищезгадані терміни щодо дітей поступаються новому – «діти з особливими освітніми потребами», що однаковою мірою стосується як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенем порушень.Такий підхід пояснюється тим, що явище «недостатності» або «інвалідності» передбачає втрату або дефіцит фізичної та розумової спроможності – але ж спроможність вчитися безпосередньо залежить не від стану окремих органів або ж їх фізіологічної функціональності, а, радше, від психологічної функціональності. Отже, акцент зсувається від внутрішніх проблем дитини до системи освіти, яка надає підтримку дитині у навчанні, визнає її сильні якості та задовольняє всі її індивідуальні потреби.

В основних законах України про освіту зустрічаються такі терміни як: «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» та «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах»[1].

Один із останніх нормативних документів – наказ Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» – використовує низку термінів: «молодь з інвалідністю», «діти з тяжкими порушеннями розвитку», а також «діти з особливими освітніми потребами».

Зазначені терміни відображають медичну модель, яка розглядає ваду здоров`я як характеристику особи, що може бути спричинена хворобою, травмою чи станом здоров`я і, відповідно, потребує медичного чи іншого втручання з метою «корекції» відповідної проблеми особи.

Природно, що реакцією суспільства в контексті медичної моделі є забезпечення лікування, реабілітації та соціальної допомоги – такої, як спеціальна освіта і пенсія. Іншими словами – ставиться за мету зробити життя людини з особливими потребами до певної міри «нормальним» шляхом забезпечення їй, зокрема, економічних та освітніх можливостей.

Медична модель (сегрегація) – початок XX століття – середина 60 років XX століття. Ця модель припускає, що людина з проблемами розвитку – хвора людина, яка потребує довготривалого догляду і лікування, що найкращим чином може здійснюватись у спеціальних закладах.

Модель нормалізації (інтеграція) – XX століття середина 60-х років – середина 80-х років. Ця модель в період 60-х років визначала політику у ставленні до дітей з особливостями психофізичного розвитку. В цей період стає нормою процес інтеграції дітей з особливостями розвитку в середовище звичайних однолітків.

Інтеграція в цьому контексті розглядається як процес асиміляції, що

створювалися два типи монастирсько-парафіяльних шкіл: однокласні – з дворічним курсом навчання і двокласні – з чотирирічним. У них викладали такі дисципліни: 1) Закон Божий: вивчення молитов, священної історії, пояснення богослужіння, короткий катехізис; 2) церковний спів;

3) читання церковного, гражданського друку та письма; 4) початки арифметики. У двокласних школах вивчалися також історія церкви та російської держави [1, с. 24].

Монастирська школа (однокласна і двокласна) була основним (і найпоширенішим) типом духовного навчального закладу в той час. Услід за змінами умов життя цей тип школи теж швидко трансформувався – в бік розширення та поглиблення. За затвердженим 1 квітня 1902 р. «Положенням про церковні школи», навчання в однокласних монастирських школах почало перелаштовуватися на трирічний курс, а у двокласних – на п'ятирічний [5, с. 17]. Така поважна зміна, звісно, потребувала нових навчальних програм, і на початку 1903/1904 навчального року Училищна рада при Святійшому Синоді їх розіслала.

Порівняльна характеристика програм цього типу навчальних закладів, затверджених Училищною радою в 1884 і 1903 роках, показує, що зміни більше торкнулися двокласної школи:

- її курс став п'ятирічним (додався один рік);
- навчальні дисципліни почали вивчатися більш ґрунтовно;
- додалися три нові предмети: географія, природознавство та малювання з кресленням [6, с. 56].

Однокласна школа за цей період змінилася менше. Так, якщо в 1884–1902 рр. вона мала дворічний курс, то відтепер навчальна програма розраховувалася на три роки.. За новою програмою загальна чисельність занять зросла (крім уроків церковного співу) і склала в молодшій групі – 24 уроки, а в середній та старшій групах – по 26 уроків на тиждень: 4 год. в день – у молодшій, а в середній та старшій – чотири дні на тиждень по 4 год. в день і ще два дні – по 5 год. Обсяг і зміст програми залишалися майже однаковими, але з введенням третього року навчання з'явилася можливість більш повільного, неквапливого і ґрунтовного проходження курсу [6, с. 77].

Навчальний рік у школах при монастирях тривав загалом від семи до дев'яти місяців. Через різноманітність місцевих умов неможливо визначити обов'язкову для всіх церковних шкіл тривалість навчання. Але за вказаний час можна було виконати і засвоїти програму курсу досить ґрунтовно та всебічно. Найкоротшим навчальний рік був, звісно, в початкових школах при сільських монастирях, де селяни в основному займалися землеробством, – як свідчать архівні матеріали, він тривав усього шість-сім місяців. Об'єктивною причиною цьому були осінні та весняні польові роботи. При міських монастирях шкільні заняття починалися 15 вересня, а завершувалися 15 травня, тож навчальний час у тамтешніх навчальних закладах у середньому становив 120 – 160 днів на рік. Прийом дітей здійснювався протягом двох тижнів перед початком занять і про це батьків сповіщали заздалегідь священики, архімандрити-завідувачі шкіл. Під час прийомі дітей завідувач записував до спеціального журналу ім'я, по батькові та прізвище дитини, дані про її народження та віросповідання – необхідну інформацію для видачі згодом, після успішного складання іспитів, пільгових свідоцтв. У разі пропуску занять упродовж понад місяць учня вважали вибулим зі школи [6, с. 89].

уважності, бережливості, акуратності; е) в чіткому, розумному і ґрунтовному викладанні їм первинних і корисних знань, які згодяться на все життя [6].

«Відродження монастирської школи, – писав у 1898 р. архімандрит Никон, – віталося живим співчуттям народу. Ця школа виховує дітей у дусі заповітів і переказів православної давнини, у вченні та настанові Господній» [7, с. 8].

Оскільки все початкове виховання і розвиток душевного життя дитини в сім'ї традиційно здійснювалося в релігійно-моральному напрямі, то воно мало природно поєднатися, зростися і злитися з вихованням шкільним. Таким чином монастирська школа продовжувала справу сімейного виховання, осмислюючи і розширюючи його. Між школою і монастирем існував тісний зв'язок, пройнятий релігійною дисципліною, яка включала научання і справу: научання – живе засвоєння дитячим серцем істин віри, що переходить у любов і надію, а справа – виконання морального закону і вимог цієї віри, послух церкві за совістю та обов'язком.

Архієпископ Амвросій стверджував, що церква надає всі необхідні засоби для духовного вдосконалення дитини з дуже раннього віку – у вигляді вправ через залучення волі. Ці вправи – молитва, постійне відвідування богослужінь, благоговіння, самовипробування, сповідь, причастя. У цих вправах-звичаях полягає суть церковної заповіді, яка, за вченням Спасителя, поєднує дві: любов до Бога і любов до ближнього. Виховне завдання початкової духовної школи має полягати в розвитку і зміцненні любові до Бога та до ближнього в усіх її проявах.

Ці слова ієрарха цілком підтверджувала практика: вже з шестирічного віку діти вивчали церковні молитви, а у сім – за церковною постановою – їх приводили на сповідь до духовного отця (духівника). Відтоді дитина починала жити свідомим життям [6, с. 67].

Як випливає з вищесказаного, прибічники релігійно-морального виховання вважали страх Божий найважливішим і найціннішим знаряддям у цій справі, великою моральною силою, яка діє на всі сили і налаштування людської душі. «Без страху Божого не можна стати ні знаючим, ні вихованим, ні добрим; у ньому ключ до всього цього», – писав святитель Василій Великий [5, с. 38].

Теоретик народної школи М. Ільминський теж вбачав виховне завдання початкової школи в розвитку та утвердженні в дітях любові до Бога і ближнього – в усіх, по можливості, її проявах. Щоб людина стала освіченою та високоморальною, викладання чи роз'яснень недостатньо – її потрібно виховати, тобто зробити так, щоб вона виросла й зміцніла в добрих справах і в почуттях богобоязких та чесних [1, с. 19]. У цій справі педагог надавав великого значення православному богослужінню. Парафіяльні священики та пастирі, на думку М. Ільминського, повинні так здійснювати Божу службу, щоб вона справляла на підростаюче покоління повчальне і священне враження. Якщо діти не навчаться молитві та страху Божому в церкві, то тим більше не навчаться цьому в школі [1, с. 22].

Методи і форми навчально-виховної роботи в монастирській школі другої половини XIX ст., попри всю притаманну їм специфіку, все ж мали прогресивне значення. Цьому сприяли зокрема й навчальні програми з предметів, що орієнтували вчителя на творчі пошуки з метою формування в учнів за три-п'ять років навчання відповідних умінь та навичок.

Згідно з «Правилами про церковнопарафіяльні школи» (1884 р.),

вимагає від людини прийняття норм, характерних для домінуючої культури. Людина має бути «готовою» до прийняття в суспільство.

В основі поняття «нормалізації» лежать наступні положення: дитина з особливостями розвитку – людина, яка розвивається, здатна освоювати різні види діяльності; суспільство має визнавати це і забезпечувати умови життя, максимально наближені до загально пройнятої норми.

Соціальна модель (залучення, інклюзія) - XX століття середина 80-х років – теперішній час. В основі соціальної моделі лежить положення: людина не зобов'язана бути «готовою» для того, щоб брати участь в житті суспільства, вчитися у школі, працювати. Соціальна модель спрямована на зміни в суспільстві таким чином, щоб воно забезпечувало рівну участь своїх громадян у здійсненні їхніх прав і надавало їм таку можливість[5].

Реалізації інклюзивної моделі освіти потребує розв'язання низки завдань: організувати навчально-виховний процес, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей, розробити систему надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами, створити позитивний клімат у шкільному середовищі та поза його межами.

Якість навчально-виховного процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості навчання й розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості. Якими б не були фізичні чи психічні обмеження, у дитини завжди є резерви для розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість її життя.Більшість дітей з особливостями психофізичного розвитку може навчатися у загальноосвітніх школах за умови реалізації моделі інклюзивної освіти.

Пріоритетними напрямами є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвиткові кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Інклюзивне навчання передусім передбачає: перебування дитини з певними порушеннями в масовій дошкільній групі, оволодіння нею знаннями, вміннями та навичками нарівні із здоровими однолітками;соціально-медико-педагогічнии супровід дітей; наукове, організаційне керівництво; забезпечення належних умов для навчання, виховання, корекційно-компенсаторної роботи (матеріально-технічне, кадрове, фінансове забезпечення) тощо.

Чільне місце в інклюзивній формі навчання посідає корекційно-розвивальна робота з дітьми, які мають певні особливості, порушення психофізичного розвитку. Своєчасне логопедичне втручання – один з превентивних заходів запобігання труднощам у навчанні й водночас ефективної стимуляції психічного розвитку дитини в цілому. Неоціненне значення має корекція мовленнєвих порушень (усного і писемного мовлення) і для становлення особистості[2].

Інклюзивна освіта заснована на принципі доступності освіти для всіх дітей, у тому числі і для дітей з особливими потребами. Це підхід цілісний, комплексний, заснований на інтересах дитини. Основою інклюзивного підходу має стати орієнтир на нормальний психічний розвиток кожного учня, а не на відхилення у вигляді девіації або патології. Розуміння суті такого підходу і його прийняття дозволяє підвищувати самооцінку людей з особливими потребами та дає їм право на рівні права і можливості. Для системи вітчизняної освіти такий підхід має величезне значення, а позитивний досвід, напрацьований в кожному освітньому закладі на будь-якому щаблі

використовуватиметься на благо інтеграції та інклюзії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент дітей та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби вихованців усіх груп та категорій. Інклюзію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів інклюзії в суспільстві взагалі.

Ефективній інтеграції дітей з особливими потребами сприяють внутрішні і зовнішні чинники. До внутрішніх факторів можна віднести: близькість рівня психофізичного і мовного розвитку дитини, віковій нормі; психологічна готовність вихованця до інклюзивного навчання. До зовнішніх показників відноситься: раннє виявлення порушень у розвитку дитини; бажання батьків навчати дитину і готовність допомагати йому в процесі навчання; надання дитині ефективної кваліфікованої корекційної допомоги; створення корекційно-розвивального середовища в умовах масового навчального закладу.

Розвиток інклюзивної освіти – процес складний, багатогранний, що зачіпає наукові, методологічні та адміністративні ресурси. Сучасне громадянське суспільство неможливе без поваги прав і свобод кожної окремої людини, забезпечення для неї необхідних гарантій безпеки та рівноправності.

Література:

1. Закон України «Про освіту» http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12

2. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: науково-методичний збірник. – К.: ФО-П Придатченко П.М., 2007. – 336 с.

3. Конституція України http://osvita.ua/legislation/law/2227/

4. Матеріалинавчально-практичного семінару проекту «Розвиваємоінклюзивну школу разом: партнерство загальноосвітнього та спеціальногозакладів». Київ, 30 - 31.10. 2012р.

5. Нижник Л. Допомогадітям з особливими потребами. Психолог. Бібліотека. / Нижник Л., Сагірова О. – Київ: Редакціїзагальнопедагогічних газет, 2004.

References:

1. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu» http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12

2. Inklyuzyvna osvita: stan i perspektyvy rozvytku v Ukrayini: naukovo-metodychnyy zbirnyk. – K.: FO-P Prydatchenko P.M., 2007. – 336 s.

3. Konstytutsiya Ukrayiny http://osvita.ua/legislation/law/2227/

4. Materialynavchal'no-praktychnoho seminaru proektu «Rozvyvayemoinklyuzyvnu shkolu razom: partnerstvo zahal'noosvitn'oho ta spetsial'nohozakladiv». Kyyiv, 30 - 31.10. 2012r.

5. Nyzhnyk L. Dopomohadityam z osoblyvymy potrebamy. Psykholoh. Biblioteka. / Nyzhnyk L., Sahirova O. – Kyyiv: Redaktsiyizahal'nopedahohichnykh hazet, 2004.

їхнього духовного розвитку, [коли] серце їхнє ще зберігає всю вразливість дитячого віку і починають пробуджуватися розумові здібності» [5, с. 133].

За поданням обер-прокурора Святійшого Синоду К. Побєдоносцева і за правилами, затвердженими Синодом починаючи з першої половини XIX ст., в монастирських школах в означений період викладалися такі предмети:

1) Закон Божий;
2) священна історія Старого і Нового Завіту;
3) церковна історія;
4) катехізис;
5) вчення про богослужіння;
6) церковний спів;
7) російська мова;
8) церковнослов'янська мова;
9) церковна та вітчизняна історія (церкви і держави);
10) географія;
11) арифметика;
12) каліграфія з малюванням;
13) дидактика;
14) геометричне креслення і землемірство;
15) бесіди про предмети і явища природи.

Окрім цих дисциплін, навчальний заклад з дозволу єпархіальної училищної ради міг вводити в навчальну програму викладання ремесел, деяких галузей сільського господарства та рукоділля – у вигляді позакласного заняття або особливого додаткового курсу. Релігійна освіта поєднувалася з моральним вихованням волі та почуттів. Основною, об'єднуючою ці види виховання ланкою, був Закон Божий, що давав і утверджував у дитячих душах моральні ідеали [2, с. 28].

Згаданий обер-прокурор Святійшого Синоду К. Побєдоносцев, який був переконаним монархістом та консерватором, упродовж кількох десятиліть опікувався освітою в Росії та відчутно впливав на її зміст, розвиток і реформування, вбачав завдання монастирської школи не стільки в розумовій освіті, скільки (і передусім) у вихованні «моральних і релігійних людей за законами Православної Церкви і російської народності». Виховання в церковній школі мало пробуджувати, підтримувати і живити в дітях душевне життя, сприяти їхньому внутрішньому розвитку і зростанню душевних сил та здібностей у морально-релігійному напрямі. Тільки за такої єдності внутрішнього ладу і діяльності школа може досягти своєї високої мети [3, с. 7].

Згідно із перезатвердженими Правлячим Синодом «Правилами про церковнопарафіяльні школи» від 13 червня 1884 р., мета монастирської школи полягала в наступному: а) у вихованні почуття «вірнопідданої відданості» та любові до Царя і Вітчизни; б) у прищепленні дітям страху Божого і розвитку в них почуття якнайглибшої любові та благоговіння до Бога, в послуху церкві та її статутам; в) в утвердженні в дітях схильності до належного виконання християнських обов'язків, у доведенні їх до такого морального стану, вираженням якого було б діяльне прагнення до добра і правди; г) в пробудженні християнської любові до ближнього, поваги та послуху батькам та всім старшим, а особливо пастирям церкви; д) у викоріненні в дітях поганих нахилів та звичок і прищепленні їм правил благочестивої поведінки, скромності, у привчанні до самостійності в праці, виконавчої дисципліни,

girls in Orthodox monasteries to the spiritual and moral education of the child. Exposed subjects on which there was training and education of women. A woman who was traditionally considered and homemaker, of course, played a leading role in the upbringing of children and family, along with the transfer of general knowledge, preparing girls (his daughters) to the performance of similar duties in the future.

Keywords: Monastery, female education, women's educational institutions, worship, reverence.

Центральне місце в житті кожного навчального закладу посідає сам навчальний процес. Відповідно, від цілей і завдань виховання, затверджених у статутах жіночих шкіл усіх рівнів, залежав не лише зміст навчального курсу, а й можливості їхніх випускниць після завершення освіти. У свою чергу, організація навчального процесу визначала перебіг робочих буднів кожної юної учениці. Слід зазначити, що у XIX – на початок XX ст. питання про зміст жіночої освіти було важливою частиною дискусій не лише про жіноче призначення, а й про чоловічий та жіночий інтелект і здатність жінок до розумової діяльності взагалі. Зауважимо, що подібні дискусії іноді ініціюються й у наш час, коли жінки не лише повсюдно засвідчили свою здатність до здобуття вищої освіти, а й внесли свій безперечний, вагомий вклад у науку та в усі інші сфери людської діяльності, коли рівність статей видається для цивілізованої людини річчю цілком очевидною [4, с. 40].

Однак на перших етапах розвитку жіночої освіти в Російській імперії, у склад якої в той період входила майже вся територія нинішньої України, на зміст освіти в жіночих духовних навчальних закладах дуже впливали суспільні погляди на станове призначення жінки – погляди, які дуже відрізняються від сучасних. Особливістю освіти дореволюційної Росії першої половини XIX ст. була її становість, що особливо посилилася за правління Миколи I. На відміну від нашого часу, коли кожна дитина – незалежно від свого походження та навіть іноді власного бажання – отримує обов'язковий обсяг знань у рамках курсу середньої школи, уряд миколаївської Росії «роздавав» освіту відповідно до станового походження. Від останнього безпосередньо залежало й майбутнє призначення (та й, зрештою, все наступне життя) випускниць перших навчальних закладів (тобто монастирських шкіл), а отже становість учениць визначала й навчальний курс цих закладів. З огляду на це доцільно проаналізувати зміст навчального процесу, завдання, методи та форми жіночої освіти, а також простежити, під впливом яких чинників відбувалися в ній зміни.

Жіночі навчально-виховні заклади при монастирях, що діяли в Україні в XIX – на початку XX ст., були покликані реалізувати надзвичайно важливу мету – підготувати високоморальних, суспільно значимих, соціально адаптованих індивідуумів. Жінка, яка традиційно вважалася і була берегинею домашнього вогнища, звісно, відігравала провідну роль у сімейному вихованні дітей і, паралельно з передачею загальних знань, готувала дівчаток (своїх дочок) до виконання ними в майбутньому аналогічних обов'язків.

Завдання монастирської школи полегшувалося тим, що вона мала безпосереднє, чітке й сильне керівництво – церкву. Послух Церкві – щирий, «у простоті сердечній», як це властиво дітям, – ось що було міцною опорою цієї школи і відрізняло її від усіх інших подібних навчальних закладів [2, с. 12]. У зв'язку з цим «монастирська школа приймає дітей в найсприятливіший час

Педагогика

УДК 378.147: 687

кандидат педагогических наук, и.о. доцента,
исполняющая обязанности заведующей кафедрой дизайна и изобразительного искусства Котляревская Наталия Владимировна
Крымский университет культуры искусств и туризма (г. Симферополь)

РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье рассмотрены условия развития аналитических способностей будущих инженеров-педагогов швейного профиля в процессе изучения дисциплин художественного цикла с первого по пятый курс. Указано, что в содержании художественных дисциплин имеется синтез творческого и аналитического начала, поэтому аналитическое и творческое мышление студентов развиваются совместно. Показано как умение наблюдать, сравнивать, обобщать, анализировать в ходе художественной подготовки поможет в профессиональной деятельности будущему проектировщику одежды.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, художественное проектирование одежды, аналитическая компетентность, дисциплины художественного цикла, изобразительная деятельность студентов.

Анотація. У статті розглянуті умови розвитку аналітичних здібностей майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в процесі вивчення дисциплін художнього циклу з першого по п'ятий курс. Зазначено, що у змісті художніх дисциплін мається синтез творчого та аналітичного начала, тому аналітичне та творче мислення студентів розвиваються спільно. Показано як уміння спостерігати, порівнювати, узагальнювати, аналізувати в ході художньої підготовки допоможе у професійній діяльності майбутньому проектувальнику одягу.

Ключові слова: професійна підготовка, художнє проектування одягу, аналітична компетентність, дисципліни художнього циклу, образотворча діяльність студентів.

Annotation. The article describes the conditions for the development of analytical skills of future engineers-teachers sewing profile in the process of studying the artistic disciplines cycle from first to fifth year. Indicated that the content of artistic disciplines has a creative synthesis and analytical beginning, therefore, analytical and creative thinking of students develop together. Shown as the ability to observe, compare, summarize and analyze in artistic training will help in the future professional activity designer clothes.

Keywords: training, art designing clothes, analytical competence, discipline artistic cycle, representational activities of students.

Введение. Современное состояние профессионального образовательного процесса в Крыму во многом определяется политическими, социальными и экономическими преобразованиями. Подготовка специалиста с качественными профессиональными знаниями, умениями, навыками, соответствует требованиям времени, утверждая приоритеты как мыслительной, так и

творческой деятельности.

Работодатели очень ценят наличие аналитических способностей у соискателей. Во многих объявлениях о вакансиях это качество требуется наряду с гибкостью ума, вниманием к деталям, системным подходом к работе, наблюдательностью, высокой организованностью [5].

Нередко в ходе обучения студентов в инженерно-педагогическом вузе рационально-логического мышление противопоставляется мышлению образному, как второстепенному. Однако нельзя представить квалифицированного инженера-педагога швейного профиля, специалиста бинарной профессии, с односторонним мышлением. Развитие личности студента, его познавательных и творческих способностей, а также развитие аналитических способностей как основы логического мышления помогут будущему специалисту в дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Анализ основных исследований и публикаций показал, что в научных работах развитие аналитических способностей и формирование аналитических умений рассматривается в основном в профессиональной структуре. Например, Н.В. Астахова исследовала развитие аналитических умений будущих учителей иностранного языка, Т.В. Шиян – формирование информационно-аналитических умений студентов гуманитарных факультетов, М.Ю. Петрова – развитие аналитических навыков учителя музыки, В.М. Чиркова – развитие аналитических умений у студентов-медиков. А.М. Аронов, Е.В. Баранова рассмотрели становление профессиональной аналитической компетентности в высшем педагогическом образовании, Л.А. Мельникова – аналитические компетенции в контексте современных инноваций высшего университетского образования. Многие исследователи – Е.Л. Алфеева, Л.В. Астрохова, В.В. Игнатова, Т.С. Камаева, Л.П. Половенко, П.Ю. Тарасов, сходятся во мнении, что развитие аналитических способностей в профессиональной подготовке необходимо рассматривать без отрыва от общих задач развития личности студента. Мы поддерживаем их точку зрения. Несмотря на достаточные исследования аналитических компетенций в профессиональной сфере вопрос развития аналитических способностей именно в процессе художественной подготовки будущих инженеров-педагогов швейного профиля практически не раскрывался.

Формулировка цели статьи. Аналитическая компетентность является одной из базовых для будущих инженеров-педагогов швейного профиля. Важно умение наблюдать, сравнивать, обобщать, осуществлять анализ и синтез в будущей профессиональной деятельности проектировщика одежды. Необходимо рассмотреть возможность развития аналитических способностей таких специалистов в процессе художественной подготовки для дальнейшего решения профессионально значимых задач.

Изложение основного материала. Аналитические способности – это готовность и умение человека анализировать явления, происходящие в окружающем мире, основанные на владении строгими логическими методами и способности отделять в объекте существенное от несущественного, абстрагироваться [1].

Наблюдение за реальным процессом обучения показывает, что студенты испытывают трудность в овладении навыками работы с информацией. Об этом свидетельствует, например, неспособность обосновать свои утверждения,

3. Маслов С. И. Библиотека Стефана Яворского / С. И. Маслов. – К., 1914. – 66 с.

4. О народных школах в юго-западных губерниях. – М.: Б.м., 1864. – 307 с.

5. Харлампович К. Истории церковной взаимности в XVIII столетии (Абиссиния-Александрия-Константинополь-Петербург-Рим) / К. Харламович // Журнал Министерства народного просвещения. – 1910. – № 9. – С. 60 – 92.

References:

1. Akty y dokumenty, otnosyashchyesya k ystoryy Kyevskoy Akademyy. Otd. II (1721-1795 hh.): v 5-ty tomakh / Pod red. N. Y. Petrova. – K., 1904 – 1908. –.– T. II. – S. 360.

2. Holubenko P. Ukrayina i Rosiya u svitli kul'turnykh vzayemyn / P. Holubenko. – K.: Dnipro, 1993. – 447 c.

3. Maslov S. Y. Byblyoteka Stefana Yavorskoho / S. Y. Maslov. – K., 1914. – 66 s.

4. O narodnыkh shkolakh v yuho-zapadnыkh hubernyyakh. – M.: B.m., 1864. – 307 s.

5.Kharlampovych K. Ystoryy tserkovnoy vzaymnosty v XVIII stoletyy (Abyssynyya-Aleksandryya-Konstantynopol'-Peterburh-Rym) / K. Kharlamovych // Zhurnal Mynysterstva narodnoho prosveshchenyya. – 1910. – # 9. – S. 60 – 92.

Педагогіка

УДК 37.015:17.022.1:2-523.6

аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Фазан Тетяна Павлівна
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
(м. Полтава)

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ДІВЧАТ У ПРАВОСЛАВНИХ МОНАСТИРЯХ ДО ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

Анотація. У статті розкрито основний зміст, форми та методи підготовки дівчаток у православних монастирях до духовно-морального виховання дитини. Розкрито на основі яких предметів відбувалося навчання та виховання жіноцтва. Жінка, яка традиційно вважалася і була берегинею домашнього вогнища, звісно, відігравала провідну роль у сімейному вихованні дітей і, паралельно з передачею загальних знань, готувала дівчаток (своїх дочок) до виконання ними в майбутньому аналогічних обов'язків.

Ключові слова: Монастир, жіноче виховання, жіночі навчально-виховні заклади, богослужіння, благоговіння.

Аннотация. В статье раскрыто основное содержание, формы и методы подготовки девочек в православных монастырях в духовно-нравственного воспитания ребенка. Раскрыто на основе которых предметов происходило обучение и воспитание женщин. Женщина, которая традиционно считалась и была хранительницей домашнего очага, конечно, играла ведущую роль в семейном воспитании детей и, параллельно с передачей общих знаний, готовила девочек (дочерей) для выполнения ими в будущем аналогичных обязанностей.

Ключевые слова: Монастырь, женское воспитание, женские учебно-воспитательные заведения, богослужения, благоговение.

Annotation. The article shows the main content, forms and methods of training

церковний спів» [4]. Негативні явища, виявлені в Київському повіті, мали місце в багатьох духовних лаврсько-монастирських школах губернії. Їхньою причиною була недостатня кількість ученого священства на педагогічній роботі – через низьку заробітну плату та складні умови праці.

Отже, на цих теренах великий авторитет як педагоги віддавна мали лаврські ченці – вихованці Києво-Могилянської академії. З 20-х рр. XVIII ст. тут відкривається значна мережа духовно-просвітницьких шкіл, у зв'язку з чим потреба у викладачах надзвичайно зросла. Навчальні заклади організовували, як правило, єпархіальні архієреї, котрі прагнули поступово наростити кількість навчальних курсів – відповідно до тієї кількості викладачів, яку їм вдавалося розшукати серед своїх земляків. Однак через брак педагогічних кадрів небагато шкіл могли похвалитися повним обсягом наук [2, с. 209].

Тимчасом діячі Києво-Печерської лаври з академічною освітою найкраще відповідали вимогам Святійшого Синоду, що розшукував учителів для викладання і проповідництва в навчальних закладах «великої» Росії. Наставниками там найчастіше були вчені ченці з України, яких місцеве начальство відбирало в усіх монастирях, і передусім – у Києво-Печерській лаврі, де монахів з академічною освітою було найбільше. Практичні мотиви, через які перевагу віддавали саме освіченим ченцям, полягали в тому, що духовні школи знаходилися, як правило, при монастирях, з чим пов'язані були різні послушенства: проповіді, релігійні диспути, церковні служби.

Для самих викладачів чернечий постриг був своєрідним «золотим ключиком» до стрімкої духовної кар'єри, бо він відкривав дорогу до викладання у вищих семінарських класах, посад префекта і ректора, настоятельства в монастирях і, врешті, до архієрейства. Згодом, через недостатню кількість педагогів з чернецтва, до викладання в духовних навчальних закладах стали допускати й світських вчителів. До того ж, із середини XVIII ст. потяг молоді до обрання чернечого сану став помітно слабшати – як в Україні, так і в цілому в Російській імперії. Дійшло навіть до того, що станом на 1758 р. в Московській академії перевага світських викладачів стала такою відчутною, що ректор Гедеон Слотвинський запропонував Синодові заради проповідництва висвятити двох з їх числа бодай у стихар, бо чернечого постригу вони не бажали [2, с. 217]. Причина поступової переваги світських осіб серед викладачів полягала також в зміні політики правлячих кіл щодо заміщення викладацьких і архієрейських посад в бік обмеження українців, аби зменшити їхнє нібито засилля. Особливу роль у цьому зіграв указ Синоду від 30 квітня 1754 р., за яким права українців і росіян в призначенні їх настоятелями та єпископами урівнювалися [2, с. 107], а також указ від 28 лютого 1765 р. – про виклики українських ченців тільки з дозволу Синоду і лише в разі крайньої потреби [4, с. 220].

Станом на 1775 р. система духовної освіти, яка почала формуватись за часів петровських реформ, все ще залишалась недостатньо розгалуженою, навіть не в кожній єпархії діяв великий просвітницький центр.

Література:

1. Акты и документы, относящиеся к истории Киевской Академии. Отд. II (1721-1795 гг.): в 5-ти томах / Под ред. Н. И. Петрова. – К., 1904 – 1908. –.– Т. II. – С. 360.

2. Голубенко П. Україна і Росія у світлі культурних взаємин / П. Голубенко. – К. : Дніпро, 1993. – 447 с.

проблемы при подготовке презентаций или рефератов, когда не выделяется главная мысль, отсутствуют логические связи между частями работы, полностью переписывается текст из учебника или другого источника. Все это говорит о том, что у студентов недостаточно сформированы умения анализировать, синтезировать, обобщать, делать выводы [9].

Хрулева И.И. замечает, что эффективность развития аналитических умений повышается при использовании индивидуально ориентированных и продуктивных технологий. Их применение позволяет развить у студентов практические профессиональные умения, учит анализировать, оценивать свои достижения, ставить цели и искать пути их реализации, планировать и проектировать свою учебную деятельность. Суть этих методов обучения состоит в том, что они обеспечивают самостоятельность исследовательской деятельности студентов, развитие творческого и рефлексивного мышления [8]. Согласимся с мнением автора, о том, что аналитическое мышление развивает творческое и наоборот.

Выберем среди базовых компетентностей будущего инженера-педагога – в системно-аналитической и информационно-инновационной компетентности, указанных в монографии Л.З. Тархан, наиболее важные для художественной подготовки специалиста швейного профиля. В первом случае – это способность систематизировать задачи, анализ и нахождение оптимальных вариантов решений; логичность, методичность, упорядоченность в решении проблем; умение формально связывать суждения, последовательно мыслить и действовать. Во втором – самостоятельный поиск, анализ и отбор информации, преобразование, сохранение и ее передача [6, с. 125].

Для развития аналитических способностей в системе профессионального инженерно-педагогического образования созданы многие условия. В первую очередь, наиболее важным является потенциал художественных дисциплин, в содержании которых имеется синтез творческого и аналитического начала. Образовательная программа профессиональной подготовки специалистов швейного профиля в инженерно-педагогическом вузе включает в себя дисциплины художественного цикла: «История искусства», «История костюма», «Основы рисунка и композиции», «Художественное проектирование костюма», «Основы дизайна» и «Основы этнодизайна». В такой последовательности проходит подготовка студентов при кафедре «Технология и дизайн швейных изделий». Это позволяет соблюдать непрерывность, преемственность в обучении, в развитии как творческих, так и аналитических способностей.

На первом курсе с дисциплины «История искусства» начинается знакомство студентов с мировым изобразительным творчеством. Изучая эстетическую сущность искусства, его происхождение и закономерности, направления развития, знакомясь с вековыми мировыми ценностями изобразительного искусства и архитектуры, закладываются навыки анализа художественных произведений необходимых для практической творческой деятельности будущих инженеров-педагогов швейного профиля [2, с. 98].

С целью формирования умений анализировать аудиторную и внеаудиторную информацию по дисциплине целесообразно применять различные формы работы: групповые и индивидуальные. Например, просматривание видеоматериала или альбома с репродукциями по «Истории искусства», собранного студентами по изучаемым темам, может

сопровождаться выполнением некоторых аналитических упражнений:

– назвать произведение искусства и его автора;

– определить главную идею произведения искусства;

– сравнить полученную тематическую информацию с ранее изученной, (например, сравнить древнегреческое искусство с древнеегипетским);

– предположить содержание картины по ее названию (например, по картине художника Боттичелли «Покинутая»);

– подготовить презентацию по заданной проблеме (например, мини-исследование, анализ изображения женских образов в странах Древнего мира).

На наш взгляд, упражнения такого вида способствуют мотивации овладения историей искусства и благоприятно влияют на развитие аналитических способностей.

Широкое и целенаправленное знакомство студентов с лучшими произведениями изобразительного искусства, сравнительный анализ художественной формы произведений, изучение биографии художников значительно расширяют общие и профессиональные знания, способствуют их систематизации. Студенты видят, как линии, отношения света и тени, гармоничные сочетания цветов, передают переживания художника, его сложный внутренний мир, настроение. При полном и глубоком анализе произведений искусства с целью изучения тех или иных законов, правил изображения нельзя забывать о главном в этих произведениях – их содержании. Необходимо проанализировать, какими композиционными приемами подчёркнуто главное в сюжете картины и, выразить свое отношение к рассматриваемому произведению.

Аналитические способности первокурсников получат свое дальнейшее развитие при изучении дисциплины «Основы рисунка и композиции», которая играет важную роль в формировании объемно-пространственного мышления. Однако, на наш взгляд, без аналитического мышления здесь тоже не обойтись. Выдающийся художник-педагог П.П. Чистяков замечал: «Рисование… такая же суровая и, главное, точная наука, как математика. Здесь есть свои законы, стройные и прекрасные, которые необходимо изучать…» [4, с. 3].

Педагогический опыт свидетельствует о том, что важное средство развития личности будущего инженера-педагога швейного профиля – занятия рисунком. В процессе изобразительной деятельности студенты усваивают художественные умения и навыки, учатся наблюдать, анализировать формы предметов, вспоминают аналогичные изображения в произведениях знаменитых художников, находят в них общее и разное.

Эффективным средством изучения конструктивного строения формы являются наброски и зарисовки. Студенты анализируют пространственные отношения предметов, сравнивают их части, закономерности передачи светотени, перспективных сокращений, познают законы композиции. Умелое объяснение и методика конструктивно-анатомического анализа изображения фигуры человека помогают грамотному выполнению эскиза модели. В дальнейшем студенты самостоятельно учатся проводить такой анализ, определять особенности, намечать последовательность выполнения своего рисунка. Активная помощь студенту, совместный анализ типичных ошибок – важный вопрос в методике преподавания «основ рисунка и композиции».

В процессе учебы задачи умножаются и усложняются, считает В.Б. Устин. Учащиеся шаг за шагом достигают главной цели – познают многочисленные

педагогічні сили. Адміністрація Печерського монастиря намагалась утримувати вказаних Синодом осіб, мотивуючи це їхньою зайнятістю при друкарні, на різних послушництвах у лаврі та в її численних відомствах, або ж, приміром, «оскуденіем монахов в ней», зазначаючи, приміром, що в Київської лаври вже забрали в інші монастирі 33-х ченців, до того ж 200 насельників померло чи вибуло [5, с. 65]. Щоб відстояти ті чи інші свої кадри, адміністрація лаври заручалася також підтримкою київських митрополитів, особливо коли йшлося про викладачів Академії.

Окрім власне педагогічної діяльності, лаврські богослови виконували й обов'язки академічних та єпархіальних екзаменаторів і проповідників. Так, імператорським указом від 8 січня 1739 р. в усіх єпархіях було офіційно заведено посаду екзаменатора. В указі значилося, що функції екзаменатора полягають в тому, «чтобы они ставленников и прочих, поповских и дьяконовых и причетнических детей с крайним прилежаніем обучали и надлежащими наставленіями исправляли, приводя к совершенному познанію должности священнической» [5, с. 76]. Педагогічні діячі Київської лаври з академічною освітою найкраще відповідали вимогам Синоду, який розшукував учителів для викладання і проповідництва в духовних навчальних закладах різних міст імперії. Наставниками в цих школах найчастіше були освічені ченці, яких місцеве начальство відбирало в усіх монастирях, і передусім – у Києво-Печерській лаврі, де ченців з академічною освітою було найбільше.

Наведені факти засвідчують, що більшість духовних шкіл були засновані й облаштовані турботами саме тих вихованців Київської академії, які пройшли чернечий вишкіл у Києво-Печерській лаврі.

Також у системі підготовки педагогічних кадрів означеного періоду була так звана лаврська вчительська школа. Вона складалася з першого класу з чотирирічним курсом, другого класу – з дворічним курсом і вчительського класу – з трирічним. В останній приймалися юнаки всіх станів православного сповідання, у віці від 14 до 17-ти років. Усі вступники до вчительського класу повинні були мати свідоцтво про закінчення курсу двокласної школи, міського або духовного училищ [4].

Викладання в лаврській учительській школі здійснювалось відповідно до програми, затвердженої Святійшим Синодом для двокласних парафіяльних шкіл. В учительському класі, крім предметів богословського і загальноосвітнього блоків, учні вивчали й основи педагогіки. Апробацію отриманих знань майбутні педагоги здійснювали під час практичних занять у першому та другому класах парафіяльних шкіл.

Що ж до духовних шкіл, які діяли при самих лаврах та монастирях, то останні здебільшого були двох типів: одноклассні – з розрахованими на два роки програмами навчання, затвердженими Святійшим Синодом, і двокласні – з чотирирічним строком навчання. Головна увага в них приділялася, звісно ж, викладанню Закону Божого, церковного співу і церковнослов'янської мови. У навчально-виховній роботі лаврсько-монастирських шкіл, звісно, були певні недоліки. Так, в одному зі звітів по Київському повіту читаємо: «Успіхи учнів із Закону Божого, з російської мови і чистописання задовільні, а в церковнослов'янській грамоті та численні – слабкі. Передбачені програмою молитви знають твердо, а перекласти їх на російську мову і передати їхній смисл більшість хлопчиків не вміють. У диктанті припускаються грубих помилок. Задачі з числення розв'язують слабо. Особливо успішно викладається

поступово нарощували кількість навчальних курсів – відповідно до тієї кількості викладачів, яку їм вдавалося розшукати серед своїх земляків. Небагато шкіл могли похвалитися повним обсягом наук: так, в Україні тільки в чотирьох духовних навчальних округах викладався найвищий курс, яким вважалося богослов'я: в Харківському (при Святогірському монастирі), Київському (при Києво-Печерській лаврі), Подільському (при Почаївській лаврі) та Волинському [5, с. 63]. У решті ж українських духовних шкіл (не кажучи про російські) обмежувалися класами філософії, а то й риторики.

Практичні мотиви, через які в навчальних духовних закладах при виборі викладачів перевагу повсюдно отримували вчені ченці, полягали в тому, що ці школи засновувалися й діяли, як правило, при монастирях, з чим були пов'язані й різні послушництва їхніх насельників: проповідь, релігійні диспути, церковні служби. Вчені ченці Києво-Печерської лаври упродовж кількох століть мали великий і стійкий авторитет далеко за межами України. Їх як педагогів високо цінували і в Російській імперії та часто запрошували до столиць. Показовим є указ Святійшого Синоду, який вимагав від київського митрополита Арсенія Могилянського надіслати для Московської академії проповідника «из находящихся в Киевской Академии и Киево-Печерской Лавре монашествующих, выбрав достойного и к тому послушанию способного» [4, с. 360].

З часом потреба в освічених людях лише зростала, зокрема їхня недостатність відчувалася й у монастирях. У зв'язку з цим, 1735 р. Синод, усупереч своїм попереднім указам, дозволив чернечий постриг в Україні без трирічного випробувального терміну, визнаючи, що, по-перше, в «архиерейское достоинство... и в настоятели монастырские конечная нужда требует, дабы производимы были люди ученые», а по-друге, «хотя обретающимся в академиях студентам возможно школьное обучение преподавать и светским персонам, но по древнему в России обычаю более или, почитай, все употребляются к тому из чина монашеского и сие за нужное приемлется» [2, с. 235].

Як правило, найбільше вчителів з київсько-лаврського чернецтва було в духовних школах тих російських єпархій, які були очолювані їхніми співвітчизниками, тобто українцями, а точніше – киянами: досягнувши високого становища в церковній ієрархії й опинившись далеко від батьківщини, вони намагалися зібрати в своїх резиденціях земляків і, найчастіше, з Києво-Печерської лаври. Для цього такий архієрей зазвичай звертався або безпосередньо до печерського архімандрита, або «виписував» потрібних вчених київських ченців через довірених осіб (прикладом може бути листування з Київською лаврою Тобольського митрополита Павла Конюскевича через посередництво архімандрита Московського Високопетровського монастиря Сильвестра Юницького). В тих випадках, коли єпархіальне начальство не мало безпосередніх контактів з Києво-Печерською лаврою, проблеми з поповненням викладацького складу їхніх духовних шкіл (як правило, семінарій) вирішував Святійший Синод, часто називаючи конкретних кандидатів або їхню кількість. Він звертався до київського митрополита, який і забезпечував відправку потрібних осіб – за домовленістю з печерським архімандритом або з керівництвом Київської академії (якщо ці особи були її викладачами).

Однак Київська лавра не завжди відпускала свої кращі духовні та

«правила» построения композиции, причем в плане успешного выполнения конкретных заданий, но и глубокого понимания общих закономерностей композиционного творчества. Тогда и происходит действительно продуктивное, профессиональное обучение [7, с. 9].

Следующий курс художественной подготовки будущих инженеров-педагогов швейного профиля – дисциплина «История костюма».

Изучая развитие и изменение основных форм костюма, их конструктивное и декоративное решение, использование материалов и их цветовых сочетаний в костюме и способы его ношения, «история костюма» вместе с тем, изучает природные и социально-экономические условия эпохи или страны, присущий ей эстетический идеал красоты человека, характерные черты культуры, искусства, общего художественного стиля [3, с. 6].

Безусловно, в ходе изучения дисциплины развивается целый комплекс аналитических способностей, таких как аналитическое сравнение основных форм костюмов, символики и декоративных приемов оформления одежды, тканей, головных уборов, обуви, причесок; сопоставление идеалов красоты разных стран; классификация изучаемых периодов; формулирование суждений о художественных стилях в костюме.

Закрепление навыков в эскизном проектировании моделей одежды, развитие творческих и аналитических способностей студентов в ходе изучения творческого источника вдохновения происходит в графической работе по дисциплине «Художественное проектирование костюма». Это итог художественной подготовки студентов на третьем курсе.

Как развиваются аналитические способности при решении задач графической работы? Трансформация творческого источника в конкретную форму костюма представляет ряд поэтапных шагов, подводящих студента к реализации своей идеи.

Первый этап – исследование. Изучается первоисточник творчества посредством наблюдения. Студент анализирует форму, пропорции, пластику, фактуру поверхности и цветовое решение источника вдохновения.

Второй этап – аналитический. Анализируются и выделяются главные характеризующие признаки первоисточника. Это может быть необычная форма источника, ее пропорциональное членение, ритм элементов, цвет, фактура.

Третий этап – эскизирование. Выделенные особенности источника принимаются за основу работы над коллекцией моделей одежды. Наброски костюма-образа перерабатываются в эскизы реальных костюмов после стилизации и обобщения.

Таким образом, аналитический подход в графической работе это:

- разделение первоисточника на составные части;
- выделение и изучение частей первоисточника;
- игнорирование несущественных деталей первоисточника;
- определение взаимосвязей между наиболее важными компонентами первоисточника.

Создание любого костюма, будь то нарядного платья или рабочей одежды – это обязательно работа с формой. Конечная цель проектирования – достижение художественной выразительности формы. Эффективность прохождения этого процесса определяется как логически обоснованный выбор композиционных средств. Анализ средств гармонизации художественной

формы костюма происходит в ходе выполнения студентами практической работы по дисциплине «Основы дизайна». Он представляется ниже в табличной форме.

Таблица 1

Композиционный анализ модели

№п/п	Элементы или средства композиции	Краткая характеристика элемента и способ выражения
1	Назначение костюма, стилевое решение	
2	Свойства объемной формы, силуэт	
3	Средства формообразования	
4	Пластические свойства материала, рисунок	
5	Фактура. Декор	
6	Цветовое сочетание, гамма, колоритное решение	
7	Композиционный центр	
8	Пропорциональное членение, масштабность деталей	
8	Контраст, нюанс, тождество во всех проявлениях (цвет, форма, фактура)	
9	Симметрия (вид), асимметрия, дисимметрия	
10	Ритм и метр, их виды	
Итог: • определить динамические или статические свойства у данной композиции; • оценить гармоничность композиции. Какие изменения необходимо внести в композицию по Вашему мнению.		

В результате композиционного анализа костюма, выбранного студентом в журнале мод, подводится итог – аналитическое рассуждение о динамичности и гармоничности композиции, необходимых изменениях в цвете, отделке, подборе аксессуаров.

Дисциплина «Основы этнодизайна» завершает курс художественной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля. Выполнение практической работы «Костюмы народов мира» выполняется в виде макета на куклу. Работа развивает у студентов профессиональный интерес к национальному костюму. Сбор информации об этнокостюмах, предложения решения проблемы – подбор материалов, получение нужных форм костюма,

далеко, що висунули тезу про «українізацію великоруської духовної культури на зламі XVII – XVIII ст.» [5, с.61]. Ця теорія була піддана критиці П. Голубенком, який зауважував, що участь українців у державному і культурному житті не Росії не веде до «українізації» московської культури і не робить їх носіями російської культури [1, с. 276]. При цьому незаперечним є та обставина, що культурно-релігійна праця київських, у тому числі й лаврських, учених у Москві мала результатом остаточне визнання з боку вищих світських і церковних кіл Російської імперії необхідності українських діячів в якості архієреїв, педагогів, проповідників, місіонерів для просвітництва Росії.

Період з 1700 р. до вступу на престол Катерини II (1762 – 1796 рр.) вважається дослідниками часом найбільшого культурно-релігійного впливу України на Росію. «І політичні види, і церковні плани, і особисті симпатії цілої низки государів, починаючи з Петра І і закінчуючи Єлисаветою Петрівною, – зазначав К. Харлампович, – забезпечили домінування в руській церкві малоросам, які зайняли більшість архієрейських кафедр, місця настоятелів у найбільших монастирях і, у зв'язку з цим, отримали провідне становище в Синоді, запровадженому в 1721 р.» [5, с. 77].

Згадаймо, що, починаючи з 1700 р., Петро І постійно викликав з Києва вихованців Києво-Могилянської академії, оскільки вбачав у них потенційних церковних керівників, позбавлених властивих російському духовенству переконань про національно-релігійну винятковість, і сподівався створити з цієї когорти опору для своїх державно-церковних реформувань. При цьому новітній імператор використовував різні методи: від обіцянок і надання високих посад та нагород до примусового переселення визначних представників київської науки на московські землі, як це було, зокрема, з учасниками та прихильниками мазепинського руху після Полтавської катастрофи. Завдяки заходам Петра І всі визначні пости Московської церкви поступово перейшли до рук високоосвіченого київського духовенства, питому вагу якого складало чернецтво Києво-Печерської лаври. За влучним виразом М. Драгоманова, реформа Петра Великого «в культурному відношенні була не що інше, як тільки запровадження адміністративним порядком у Великоросії того, що було вже раніш в Україні» [3, с. 298].

Складовими системи установ, підпорядкованих духовній владі, – тобто закладами, що мали опікуватися підвищенням освітнього рівня духовенства, вихованням духовних осіб заради кращої їх підготовки до виконання своїх функцій та забезпеченням кадрами органів єпархіальної влади і, до певної міри, світських структур, – виступали семінарії, повітові та парафіяльні училища. Формування їхньої мережі в Україні слід розглядати в загальному контексті змін, що відбувалися з духовними навчальними закладами Російської імперії: коливання політики Петербурга в освітній сфері значною мірою визначали етапи і напрями трансформацій у «малоросійському» краї. Разом з тим, характер цієї політики зумовив і залежність цих змін від рівня бажання та можливостей органів єпархіальної влади і місцевого духовенства. У цьому контексті важливо простежити основні тенденції в розвитку духовних навчальних закладів південної частини України та ступінь обумовленості цих тенденцій загальноімперськими процесами і ситуацією в самому регіоні.

Як говорилося вище, у XVIII ст. в Російській імперії та на українських теренах активно розбудовувалась значна мережа духовних шкіл. Навчальні заклади відкривали, як правило, єпархіальні архієреї; при цьому вони

2. Husev V.V., Obraztsov P.Y., Shchekotykhyn V.M. Ynformatsyonnыe tekhnolohyy v obrazovatel'nom protsesse vuza. Uchebnoe posobye. — Orel: VYPS, 1997. — 126 s.

3. Husev V.V. Psykholoho-pedahohycheskye aspektы razrabotky y prymenenyya v vuze ynformatsyonnыkh tekhnolohyy obuchenyya. Monohrafyya. — Orel: OrelHTU, 1997 — 131s.

4. Smyrnova Y.Э. Uchebnыy produkt «slayd-lektsyya» v otsenke studentov.// Ynnovatsyy v obrazovanyy. #12. 2008. - S. 79-90.

5. Frydman L.M. Nahlyadnost' y modelyrovanye v obuchenyy. M.: Znanye, 1984. – 125 s.

Педагогіка

УДК 37013:2–756

кандидат педагогічних наук, доцент, доктор теологічних наук,
докторант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Фазан Василь Васильович
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
(м. Полтава)

ДИДАКТИКО-ВИХОВНІ ЧИННИКИ ПРОСВІТНИЦЬКО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАЙБІЛЬШИХ ДУХОВНИХ ОСЕРЕДКІВ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ

Анотація. Духовні школи, які діяли при самих Лаврах та монастирях були двох типів: однокласні – з розрахованими на два роки програмами навчання, затвердженими Святійшим Синодом, і двокласні – з чотирирічним строком навчання. Головна увага в них приділялася, звісно ж, викладанню Закону Божого, церковного співу і церковнослов'янської мови.

Ключові слова: просвіта, Лавра, монастир, духовність, Святійший Синод, єпархія, послушництво.

Аннотация. Духовные школы, которые действовали при Лаврах и монастырях были двух типов: одноклассные - с рассчитанными на два года программами обучения, утвержденными Святейшим Синодом, и двухклассные - с четырехлетним сроком обучения. Главное внимание в них уделялось, конечно же, преподаванию Закона Божия, церковного пения и церковнославянского языка.

Ключевые слова: просвещение, Лавра, монастырь, духовность, Святейший Синод, епархия, послушание.

Annotation. Spiritual school that operated in the most Laurels and monasteries were of two types: single-class - with a two-year training program approved by the Holy Synod, and two-year - four-year study period. The main attention was paid to them, of course, teaching the Law of God, church singing and Church Slavonic.

Keywords: education, Lagre, Monastery, spirituality, the Holy Synod, diocese novitiate.

Культурна гегемонія України у XVII – XVIII ст. створила явище, яке дослідник К. Харлампович назвав «малоросійським впливом на великоруське церковне життя». Деякі російські теоретики зайшли в цьому питанні так

изготовление миниатюрных украшений, вышивки является важной частью решения аналитических задач этой творческой работы.

Разделяем мнение В.Б. Устина, что, в конечном счете, освоение теоретического материала происходит на уровне анализа примеров бесконечно богатой практики дизайна и практического выполнения предложенных заданий [7, с. 10].

Выводы. Художественная подготовка инженеров-педагогов швейного профиля интересна, многогранна и отвечает требованиям времени. Сознательный подход к художественно-творческой деятельности представляется двуединым процессом – интуитивно-логическим. Для профессионального образования наиболее продуктивной видится логико-аналитическая составляющая этого процесса. Важнейшим качеством будущего проектировщика одежды становится готовность развить творческий и аналитический потенциал в ходе изучения дисциплин художественного цикла. Наработка опыта решения аналитических задач по другим дисциплинам – в перспективах дальнейших исследований.

Литература:

1. Аналитические способности: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://azps.ru/handbook/competence/analiticheskie_sposobnosti.html / Заголовок с экрана.

2. Волошина Т.А. Роль художественных дисциплин в творческом развитии будущих инженеров-педагогов / Т.А Волошина – Чернігівский державний педагогічний університет ім. Шевченка. Вісник. Випуск № 76. [Збірник наукових праць] Чернігів. 2010. – С. 97-100.

3. Котляревская Н.В. История костюма: учебное пособие: для учащихся проф.-техн. Учеб. Завед. Профессии «Закройщик» / составитель Н.В. Котляревская. – Симферополь: ИТ « АРИАЛ», 2009. – 288 с.].

4. Ли Н.Г. Рисунок. Основы академического рисунка: Учебник. / Николай Геннадьевич Ли. – М.: ЭКСМО, 2008. – 480 с.

5. Способность к анализу: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – http://planetahr.ru/publication/1919/ Заголовок с экрана.

6. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: монография. / Лепуза Запаевна Тархан – Симферополь : КРП Издательство «Крымучпедгиз», 2008.– 424 с.

7. Устин В.Б. Композиция в дизайне. Методические основы композиционно-художественного формообразования в дизайнерском творчестве: учебное пособие. / В.Б. Устин. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 239 с.

8. Хрулева И.И. Формирование компетентного педагога в контексте изучения иностранного языка [Текст] / И. И. Хрулева // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 240-242. http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/20/1396/].

9. Шиян Т.В. – формирование информационно-аналитических умений студентов гуманитарных факультетов в процессе изучения иностранного языка. Материалы II Международной научной конференции «Межкультурная коммуникация в современном обществе». Саранск, 26.09.-31.10.2011 г. (Язык. Культура. Общество. Выпуск 3, 2011) http://yazik.info/2011-10.php.

References:

1. Analytical skills: [electronic resource]. – Mode of access: http://azps.ru/handbook/competence/analiticheskie_sposobnosti.html / Title from the screen.

2. TA Voloshin The role of artistic disciplines in the creative development of future engineers-teachers / TA Voloshin - Reigning Chernigivsky pedagogichny universitet IM. Shevchenko. News. Vipusk № 76. [Zbirnik Naukova Pracuj] Chernigiv. 2010. – pp 97-100.

3. Kotlyarevskaya NV History of Costume: Tutorial: Student prof.-tehn. Proc. Head. Profession "Cutter" / compiler NV Kotlyarevskaya. – Simferopol: IT – "Ariana", 2009. – 288 p.

4. Lee NG Figure. Fundamentals of academic drawing: Textbook. / Nicholas G. Lee. - M: EKSMO, 2008. – 480 p.

5. Ability to analyze: [electronic resource]. – Mode of access: – http://planetahr.ru/publication/1919/ header off the screen.

6. Tarkhan LZ Didactic competence engineer-teacher: theoretical and methodological aspects: monograph. / Lenuza Zapaevna Tarkhan – Simferopol: IF PUBLISHING "Krymuchpedgiz", 2008. – 424 p.

7. Ustin VB The composition of the design. Methodical bases of compositional and artistic formation in design creativity: a tutorial. / VB Ustin. – Moscow: AST: Astrel, 2008. - 239 p.

8. Khruleva II Formation of a competent teacher in the context of learning a foreign language [Text] / I. Khruleva // Actual problems of pedagogy: Proceedings of the international. scientific. Conf. (Chita, December 2011). – Chita: Young scientist Publishing, 2011. – S. 240-242. http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/20/1396/].

9. Shiyan TV – The formation of information-analytical abilities of students of humanitarian faculties in the process of learning a foreign language. Proceedings of the II International Conference "Intercultural communication in modern society." Saransk, 26.09.-31.10.2011 (Language. Culture. Society. Issue 3, 2011) http://yazik.info/2011-10.php

Педагогіка

УДК: 37. 017: 371. 13: 37. 015. 3

аспірант Любива Віталіна В'ячеславівна
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка
(м. Глухів)

ТВОРЧІСТЬ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. У статті розглядається процес професійної підготовки майбутнього вихователя у сучасному освітньому просторі. Обгрунтовано сутність понять «творчість», «креативність» та «професійна творчість». Проаналізовано думки вчених щодо професійної діяльності педагога.

Ключові слова: самореалізація, творчість, креативність, професійна творчість, професійна діяльність.

Аннотация. Статья посвящена процессу профессиональной подготовки будущего воспитателя в современном научном пространстве. Обоснованно суть понятий «творчество», «креативность» и «профессиональная подготовка». Проанализировано мысли ученых о профессиональной деятельности педагога.

заданий), но и их соотнесение с дидактическими компонентами лекции Мультимедиа и ее основными функциями (познавательной, развивающей, организующей, воспитательной).

Проведена комплексная экспериментальная оценка активизации учебно-познавательной деятельности на лекционных занятиях, включающая в себя определение уровня усвоения основных понятий лекционного материала и оценку функционального состояния студентов на лекции Мультимедиа с использованием физиологических, психометрических и субъективных методов.

Полученные результаты свидетельствуют об активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся на лекции Мультимедиа. Под руководством автора в лаборатории мультимедийных образовательных технологий РВУЗ КИПУ разработан мультимедийный курс лекций по профессиональной педагогике для студентов инженерно-технологического факультета.

Выводы. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов в процессе обучения профессиональной педагогике может быть усилена за счет применения на лекционных занятиях мультимедийной обучающей системы, разработка и использование которой будут осуществляться в соответствии с теоретическими основами создания и применения, включающими:

– комплекс дидактических, психологических и методических требований, учитывающих специфику обучения профессиональной педагогики;

– модель активизации учебно-познавательной деятельности программными и психолого-педагогическими возможностями мультимедийной обучающей системы лекционного курса;

– методы активизации учебно-познавательной деятельности студентов на лекционных занятиях, основанные на синтезе методов проблемного обучения и компьютерного моделирования;

– структуру мультимедийной обучающей системы лекционного курса как форму отражения контента учебного материала, основных функций лекции Мультимедиа и ее дидактических компонентов;

– методические основы применения мультимедийных обучающих систем лекционных курсов в проведении вариативных видов лекций.

Литература:

1. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика. Учебное пособие.-Харьков, 2003. – 152 с.

2. Гусев В.В., Образцов П.И., Щекотихин В.М. Информационные технологии в образовательном процессе вуза. Учебное пособие. — Орел: ВИПС, 1997. — 126 с.

3. Гусев В.В. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. Монография. — Орел: ОрелГТУ, 1997 — 131с.

4. Смирнова И.Э. Учебный продукт «слайд-лекция» в оценке студентов.// Инновации в образовании. №12. 2008. - С. 79-90.

5. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. М.: Знание, 1984. – 125 с.

References:

1. Vasyl'ev Y.B. Professyonal'naya pedahohyka. Uchebnoe posobye.-Khar'kov, 2003. – 152 s.

участие эмоций при организации учебного процесса с применением мультимедайных технологий обучения, высокий уровень учебно-познавательной деятельности определяется интервалом оптимального эмоционального возбуждения, который в свою очередь зависит от многих факторов: от сложности темы лекции, применяемых методов обучения, психофизиологических особенностей аудитории, а также от приемов эмоционального регулирования.

На основании структуры учебно-познавательной деятельности предложено выделить в лекции Мультимедиа следующие дидактические компоненты: целевой, потребностно-мотивационный, содержательный, операционально-деятельностный, эмоционально-волевой, контрольно-регулировочный и оценочно-результативный. [4]

Результаты проведенного педагогического эксперимента на лекционных занятиях с применением МОС (ЛК) по дисциплине «Профессиональная педагогика» показали: повышение уровня усвоения основных понятий лекционного материала (9,1%); формирование у обучающихся состояния функционального комфорта (8,5%); достижение оптимального уровня активизации психологических процессов (оперативная память, внимание)(9,2 %); обеспечение позитивного отношения к применению МОС (ЛК) (7,8 %). Полученные результаты свидетельствуют об активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся на лекции Мультимедиа.

Сформулировано определение: мультимедийная обучающая система (МОС) профессиональной педагогики– это совокупность взаимосвязанных учебных программ (справочно-энциклопедической, информационной, тренировочной, моделирующей, контролирующей), обеспечивающих полную структуру учебно-познавательной деятельности: цель, мотив, собственно деятельность, результат, – при условии интерактивной обратной связи, выполненных на основе технологий Мультимедиа. Выделены следующие виды МОС ны: МОС (ЛК) – мультимедийная обучающая система для организации лекционных занятий, в которой превалирует информационная компонента; МОС (ПЗ) – мультимедийная обучающая система для организации практических занятий (упражнений), в которой превалирует тренировочная компонента; МОС (ЛЗ) – мультимедийная обучающая система для организации лабораторных занятий, в которой превалирует моделирующая компонента.

Установлены типы МОС, рекомендуемые для организации репродуктивной и продуктивной учебно-познавательной деятельности. Использована классификация методов обучения, предложенная И.Я. Лернером и М.К. Скаткиным (пять методов обучения, в каждом из последующих методов степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых возрастает).

Выделены следующие этапы педагогической деятельности по организации проблемного обучения на лекционных занятиях с применением МОС (ЛК): целеполагающий, моделирующий, программной реализации, исполнительский, диагностический и рефлексивный.[5].

Разработана интегративная структура мультимедийной обучающей системы лекционного курса, отражающая не только блоки контента учебного материала (установочно-целевой, справочно-энциклопедический, электронного конспекта, объяснительно-иллюстративный, проблемных задач, тестовых

Ключевые слова: самореализация, творчество, креативность, профессиональное творчество, профессиональная деятельность.

Annotation. The authors of this article review the process of the future educational specialists' professional training in the modern conditions; analyse the scientists' views about professional pedagogical work. There are the definitions of the words «creation», «creative work» and «professional training» in the article.

Keywords: self-realization, creation, creative work, professional creative work, professional activity.

Вступ. Освіта є рушійною силою соціального прогресу, яка забезпечує безперервність конструктивного цивілізаційного розвитку завдяки підготовці високоякісних наукових та професійно-педагогічних кадрів зокрема. Національна доктрина розвитку освіти України визначає стратегію подальшої модернізації освіти, нарощування інтелектуальних, моральних сил особистості, які забезпечують її самореалізацію, що вимагає від випускників вищих навчальних закладів оволодіння конструктивними підходами, ефективними педагогічними моделями, продуктивними освітніми технологіями вдосконалення творчого потенціалу особистості в процесі виконання майбутніх професійно-педагогічних функцій. Проблеми сучасної освіти є першочерговими для держави, яка прагне досягнути позитивної динаміки соціально-економічного розвитку, оскільки рівень інтеграції освіти та її якість впливають на всі без виключення сфери соціуму.

Рушійною силою створення якісно нової національної системи освіти є педагоги-новатори вищих навчальних закладів. Величезна соціальна значущість педагогічної праці споконвічно визначала високі вимоги до особистості вихователя, вчителя, викладача. Педагогічна діяльність викладачів вищих навчальних закладів відзначається соціальною відповідальністю, адже їх зусилля спрямовуються на підготовку еліти нації, фахівців вищої кваліфікації, від рівня знань та умінь яких залежить якість соціально-економічної, політичної, культурної розбудови української держави, формування національної свідомості і духовності її громадян. У зв'язку з цим, головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогів, підвищенні їх загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу до рівня, що відповідає їх ролі у суспільстві.

Мета статті – здійснити аналіз теоретичних засад проблеми творчості у професійній діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу статті. Педагог нового типу повинен володіти не тільки висококваліфікованими професійними вміннями і навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях певної галузі життєдіяльності, а й мати високий рівень педагогічної компетентності, що ґрунтується на новітніх досягненнях психолого-педагогічних наук, критичному мисленні, здатності застосовувати інноваційні методики на практиці, наявності мотивації інноваційної діяльності. Такий педагог повинен бути не просто професіоналом, але й педагогом-творцем (творчо підходити до своєї діяльності).

І. Бех вважає, що у професійному становленні майбутнього педагога необхідно акцентувати увагу на його власному особистісному зростанні. Вагомість зазначеного стосується насамперед підготовки фахівців дошкільного профілю, які мають забезпечити сприятливі умови життя й виховання дитини,

формування її як цілісної особистості, покликані забезпечити формування основ особистості, починаючи з перших етапів її становлення. На думку вченого, «інноваційні освітні напрями в системі суспільного дошкільного виховання й освіти потребують педагога нового типу і висувають значні вимоги до його професійної компетентності».

Професійна діяльність педагога за своєю природою і змістом є творчою, такою, що поєднує науку і мистецтво. Педагог у навчально-виховному процесі творить нову людину, творить навчально-виховний процес і творить самого себе в ньому. Саме тому прояви творчості є однією з найважливіших складових педагогічної майстерності, її об'єктивних характеристик, необхідність існування якої зумовлена тим, що різноманіття педагогічних ситуацій та їх неоднозначність вимагають варіативних підходів до аналізу та виконання завдань, які породжуються ситуативно. У процесі підготовки майбутніх вихователів суттєвим є ознайомлення їх з сутністю такого поняття як «професійний успіх», який характеризується реальною творчою діяльністю людини, її потребою у визнанні і передбачає створення особистісних матеріальних і нематеріальних продуктів. Чим вищі вимоги людини до себе, тим більш значущі її досягнення. Тому майбутній фахівець повинен розуміти, що від вміння творчо підходити до професійної діяльності залежить успішність забезпечення органічної єдності навчання, виховання й розвитку цілісної, всебічно розвиненої особистості. Зміст і організацію діяльності педагога можна правильно оцінити лише після визначення рівня творчого ставлення педагога до своєї професійної діяльності, який відображає ступінь реалізації ним власних можливостей для досягнення спланованої мети.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості як важливої складової професійної самореалізації, самопізнання і самовдосконалення є актуальною. Від розв'язання даної проблеми залежить не тільки ефективність професійної підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта», а й утвердження інноваційної освітньої моделі розвитку системи освіти в цілому. Про це свідчить великий масив законодавчого, концептуального і прикладного матеріалу: Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття»), Закон «Про дошкільну освіту», «Національна доктрина розвитку освіти», Державний стандарт дошкільної освіти України – Базовий компонент дошкільної освіти.

Розглядаючи проблему підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості виникає необхідність обгрунтування сутності понять «творчість», «креативність» та «професійна творчість».

Дослідженню педагогічної творчості присвячено низку наукових праць, які можна систематизувати за такими напрямами: *філософські аспекти* творчості (І. Кант, К.-Ґ. Юнґ, М. Бердяєв, В. Соловйов, Г. Батищев, М. Каган, Б. Кедров, А. Шумилін та ін.), *психологічні аспекти* теорії творчості (Л. Виготський, Н. Вишнякова, О. Леонтьєв, Я. Пономарьов, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін.); *педагогічна майстерність і творчість* (В. Андреєв, Є. Барбіна, Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Лавріненко, М. Лещенко, О. Синиця, С. Сисоєва, М. Солдатенко, М. Поташник, І. Раченко, В. Сластьонін); *концепція розвитку навчально-творчої діяльності студентів* (І. Лернер, М. Скаткін, Ю. Бабанський, С. Архангельський, В. Коротаєв, В. Краєвський, Ю. Кулюткін, А. Хуторській, В. Шубинський та ін.);

Экспериментальная проверка эффективности использования мультимедийных лекций при изучении курса «Профессиональная педагогика» была проведена в РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» с 2008 по 2010гг. на кафедре «Профессиональная педагогика и инженерная графика » со студентами инженерно-технологического факультета.

1. Организация педагогического эксперимента 2008-2009гг.
2. Констатирующий этап педагогического эксперимента 2008-2009гг.
3. Поисковый этап педагогического эксперимента 2008-2009гг
4. Обучающий этап педагогического эксперимента 2009-2010гг.
5. Анализ результатов статистической обработки обучающего эксперимента 2009-2010гг.

В результате экспериментального исследования обоснована целесообразность введения новых дидактических требований к МОС лекционных курсов:

– требование синкретичности предъявления учебной информации, под которым мы предлагаем понимать комбинированное предъявление учебной информации, включающее в себя дидактически обоснованное соотношение ее различных форм: текст, звук, графика, видео, анимация. Данное дидактическое требование является основным отличительным требованием МОС (ЛК) по сравнению с ранее создаваемыми электронными средствами учебного назначения, т. к. отражает существенную отличительную особенность мультимедийных средств учебного назначения, объединяющих традиционную статическую визуальную информацию (текст, графику) и динамическую (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию);

– требование обеспечения полной структуры учебно-познавательной деятельности (цель, мотив, собственно деятельность, конечный результат). Данное дидактическое требование впервые предлагается для проведения лекционных занятий. Выполнение этого требования на лекции обеспечивает обратную связь, а соответственно, замкнутый вид управления учебно-познавательной деятельностью и ее активизацию.[4].

На основании проведенного исследования специфики преподавания профессиональной педагогики сформулированы следующие методические требования к МОС лекционных курсов: с целью организации доступности, прочности обучения и формирования у обучающегося собственного корректного наглядно-образного представления изучаемого объекта на лекции Мультимедиа предъявление учебной информации должно удовлетворять требованию избыточности учебной информации (тривиальная, синкретичная избыточность и избыточность кодированием); с целью формирования у обучающегося системы ценностей, мировоззрения, мотивации, целеполагания предъявление учебной информации на лекциях с применением МОС лекционных курсов должно осуществляться на основе требования комплементарности мультимедиа и традиционных технологий; с целью облегчения изучения абстрактных понятий и отношений с ними, процессов, протекающих в технических устройствах как во времени, так и в пространстве, предъявление учебной информации в МОС (ЛК) должно удовлетворять требованию динамически развивающегося теоретического образа, реализуемого либо с помощью дискретной подачи визуализированной информации, либо с помощью программ имитационного моделирования.[3].

Результаты экспериментального исследования выявили: обязательное

конца не изученное. До настоящего времени отдельные аспекты проблемы изучения и использования ТМ в учебном процессе были отражены в работах: использование технологий Мультимедиа в процессе подготовки учителя – Косенко И.И., Смолянинова О.Г., Тумалев А.В.; создание мультимедийных средств учебного назначения – Белицын И.В., Касторнова В.А., Кравцов С.С., Манторова И.В., Лобач О.В., Осин А.В.; применение технологий Мультимедиа в обучении – Анисимова Н.С., Браун Ю.С., Клемешева Н.В., Муравлев Д.П., Шампанер Г.М., Шлыкова О.В. Несмотря на бесспорную ценность проведенных в этих направлениях исследований, следует отметить, что они не в полной мере решают комплекс задач по созданию и применению мультимедийных обучающих систем. Наименее исследованными являются методические аспекты, учитывающие специфику преподавания «Профессиональной педагогики ». На наш взгляд, именно в учете специфики их преподавания заложен существенный резерв повышения психолого-педагогического уровня МОС, служащий повышению эффективности обучения.

В настоящее время имеется ряд исследований (Великанова С.С., Зайнутдинова Л.Х., Лыскова В.Ю., Огородников Е.В., Павлова Л.В., Сташкевич И.Р., Сероусов И.Ю. и др.), подтверждающих активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся на практических и лабораторных занятиях программными и психолого-педагогическими возможностями электронных средств образовательного назначения.

Постановка задачи. Вместе с тем недостаточно проработаны методико-технологические вопросы применения мультимедийных обучающих систем лекционных курсов. Необходимость применения МОС в процессе обучения профессиональной педагогике на лекционных занятиях обусловлена тем, что первичное формирование своего собственного представления об объекте (явлении) происходит на лекциях, поэтому именно на этих занятиях, в первую очередь, должны применяться технологии Мультимедиа.

В современных исследованиях отсутствует научное обоснование комплекса психолого-педагогических требований к МОС лекционных курса профессиональной педагогики.

Анализ научно-педагогических материалов по вопросам применения ТМ на лекционных занятиях показал, что в настоящее время основная дидактическая цель применения ТМ как правило сводится лишь к визуализации учебного материала и организации учебно-познавательной деятельности обучающихся на репродуктивном уровне. Практически не исследованы вопросы использования ТМ в лекционных курсах электротехнических дисциплин в сочетании с активными методами обучения. Такое сочетание могло бы активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся и перевести ее на продуктивный уровень.

На основании проведенного анализа научно-методический литературы выявлено, что применение средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) на лекционных занятиях потенциально обеспечивает, по сравнению с лекциями, проводимыми по традиционной технологии, более высокий уровень реализации таких традиционных дидактических требований, как научность, наглядность, доступность, прочность, сознательность и активность обучающихся, единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения.[3].

формування креативності (Дж. Гілфорд, П. Торранс, М. Воллах, Х. Грубер, Н. Коган, С. Медник, Д. Фельдман, В. Дружинін, Д. Богоявленська, О. Морозов, В. Моляко, та ін.).

Творчість, креативність – це діяльність, за допомогою якої продукується щось нове, відсутнє раніше, на основі опрацювання і реорганізації наявних знань, умінь і навичок. Окрім того, творчість, як і будь-яка інша характеристика (параметр) особистості або процесу її діяльності, може виявлятись з певною силою, тобто на певному рівні. Для одного рівня творчості характерним є використання вже наявних знань і розширення області їх застосування; на іншому рівні створюється абсолютно новий підхід, який змінює традиційний погляд на об'єкт або область знань [6].

Разом з тим поняття *«творчість»* є досить складним для визначення. Творчість як процес діяльності передбачає отримання нових результатів, але за умови, коли здійснюється вихід за межі заданих вимог. В основі творчості лежить системна організація психічних властивостей, що розвивається впродовж всього життя і визначає можливість досягнення людиною максимально високих результатів у певному виді діяльності. За словами Р. Стернберга, «творчість – це здатність виконувати роботу, яка одночасно є новаторською і відповідною» [2].

Найголовнішою проблемою при з'ясуванні компонентів творчого процесу є проблема ідентифікації носія творчого початку, особистості, яка творить. Вирішенню цієї проблеми багато уваги приділяється у філософській, психологічній та педагогічній літературі. Кожна з наук має свій предмет дослідження у сфері творчої активності.

У Платона джерелом творчості є натхнення, осяяння – *mania entusiasmos* – стан одержимості. Феномен творчості Платон пояснює як такий, що не піддається раціональному аналізові, а творчий процес порівнює з «магнетизмом», де «магніт» – сам творець.

Заперечуючи матеріалістичне визначення творчості як процесу (часто колективного), християнська філософія стверджує, що творчість має не колективний (загальний), а індивідуально-особистісний характер. Так, М. Бердяєв наголошував, що творчість людини є не її вимогою, а дарунком Бога, її (людини) правом і обов'язком. Із цього випливає, що до творчості здатна кожна людина, життя якої наповнене елементарними формами праці, а зміст творчості складає зовнішня реалізація всього індивідуального і неповторного, що має людина. Творчість – найважливіша характеристика людини як особистості [1]. Б. Спіноза пов'язує творчість з людською діяльністю і переконаний, що вона є сутнісною характеристикою буття [7].

Психологія аналізує психологічні властивості особистості, тобто суб'єктивний фактор як визначальну умову творчості. Однією з найскладніших проблем у психологічному аспекті вивчення феномену творчості є природа творчих здібностей. Спираючись на емпіричні дані, визнання видатних людей, вчені робили узагальнення стосовно природи творчості: виділяли стадії розвитку свідомої праці, несвідомої роботи, натхнення тощо. Однак засобів проникнення у суть явища ще не було, ядром творчості вважали несвідому працю, природа котрої визнавалась світовою загадкою. Різними дослідниками питання творчості розглядається в різних ракурсах [4].

Визначаючи виняткову значущість творчого розвитку особистості, Л. Виготський зазначав, що творчість – це діяльність людини, спрямована на

створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів або почуттів, властивих самій людині [1]. Натомість, Д. Богоявленська вважає, що власне творчість починається там, де перестає бути тільки відповіддю, тільки рішенням поставленого завдання. Тобто, там, де самоцінним являється сам процес діяльності, а не лише результат. Саме в цьому виході за межі заданого, в цій здатності до продовження пізнання за рамками вимог заданої ситуації, і криється таємниця вищих форм творчості, здатність бачити в предметі щось нове, таке, чого не бачать інші. Таку ж точку зору мають Л. Гапоненко та А. Лук [5], вони вважають, що творчість – це факт нестандартного рішення простого завдання, здатність побачити те, що не вкладається в рамки раніше засвоєного.

За Н. Гурець творчість – це діяльність людини, спрямована не тільки на творення нових за змістом та формою матеріальних та духовних цінностей, але як твердить О. Борисова й на розвиток самої особистості. Творчість забезпечується посиленою діяльністю особистості, тобто її цілеспрямованою активністю.

М. Дьяченко та Л. Кандибович, які також досліджували феномен творчості як психічного явища дають таке визначення творчості: «творчість – продуктивна форма активності і самостійності людини; результатом процесу творчості стають наукові відкриття, винаходи, створення нових музичних, художніх творів, рішення нових завдань у праці лікаря, вчителя, художника, інженера і. т. д.» [3].

Серед зарубіжних дослідників, які вивчали психологічний феномен творчості – Е. Торренс, К. Тейлор, К. Роджерс, Р. Стернберг, З. Фрейд, Е. Фромм, Р. Мун та ін. К. Тейлор розглядає творчість як вирішення певних задач і виділяє шість груп визначень творчості: визначення типу «Гештальт», у яких підкреслюється створення нової цілісності; визначення, що орієнтовані на «кінцевий продукт», або «інноваційні» визначення, у яких підкреслюється продукування чогось нового; «естетичні», або «експресивні», визначення, у яких підкреслюється самовираження. Як приклад визначень такого типу наводиться наступне: «Творчий – це здатність мислити у недослідженій галузі, не обмежуючись лише минулим досвідом»; «психоаналітичні», або «динамічні», визначення, у яких творчість визначається в термінах взаємодії «Я», «Воно» і «Над – Я»; визначення у термінах «мислення, орієнтованого на рішення», коли підкреслюється важливість перебігу розумового процесу; різноманітні визначення, що не укладаються ні в одну з перерахованих вище категорій.

Р. Мун виділяє чотири основні підходи до творчості залежно від того, який з чотирьох аспектів проблеми виходить на перший план: середовище, в якому здійснюється творчість; творчий продукт; творчий процес; творча особистість [8]. Водночас творчість, у розумінні Е. Торранса, – це природний процес, породжуваний сильною потребою людини в знятті напруження, що виникає в ситуації незавершеності чи невизначеності.

У педагогічному словнику «творчість» визначається як «продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення». Творчість – це завжди пошук нових ідей, нових можливостей та шляхів вирішення завдань, нових форм самовираження. Ця категорія визначається вищою формою активності і самостійної діяльності людини.

Педагогика

УДК 378.05
доцент кафедры технологий и профессиональной педагогики
Тен Евгения Петровна
РВУЗ «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь)

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ОБУЧАЮЩИХ СИСТЕМ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Анотація. У статті розглядаються результати єкспериментальної проверкі єффективности вікоростання мультімедїних технології у викладання профессіної педагогіки.

Ключові слова: мультімедійні технології, компьютерне навчання, ефективні технології, викладання професійної педагогіки.

Аннотация. В статье рассматриваются результаты экспериментальной проверки эффективности использования мультимедийных технологий в преподавании курса «Профессиональная педагогика».

Ключевые слова: мультимедийные технологии, компьютерное обучение, эффективные технологии, обучение профессиональной педагогике.

Annotation. In the artice considered resultls of the experimental checking effective using of multimedia technologies in teaching professional pedagogic.

Keywords: multimedia technologies, computers education, effective original methodos, teaching professional pedagogic.

Постановка проблемы. Современный этап развития общества характеризуется переходом к инновационной модели развития науки, техники, технологий. Наивысший приоритет получило направление информационно-телекоммуникационных технологий. В этих условиях решающее значение приобретает проблема информатизации образования.

В настоящее время в украинский образовательный процесс внедряются технологии Мультимедиа, представляющие особый вид компьютерных технологий, которые объединяют в себе как традиционную статическую визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию), обусловливая возможность одновременного воздействия на зрительные и слуховые органы чувств обучающихся, что позволяет создавать динамически развивающиеся образы в различных информационных представлениях (аудиальном, визуальном).[1].

Целью статьи является разработка теоретических основ создания и применения мультимедийных обучающих систем лекционного курса дисциплины «Профессиональная педагогика», обеспечивающая активизацию учебно-познавательной деятельности.

Благодаря одновременному воздействию на обучающегося аудиальной (звуковой) и визуальной (статической и динамической) информации мультимедийные обучающие системы (МОС) обладают большим эмоциональным зарядом, способствуют развитию креативного потенциала обучаемых и обучающихся, созданию разнообразных и действенных форм и методов обучения.

Анализ последних исследований и публикаций. Технологии Мультимедиа (ТМ) в системе образования – явление достаточно новое и до

разделов, а должны создать единый на весь материал курса взгляд, при котором основную роль играет функция. Реализация такого подхода требует соответствующих методических разработок, в первую очередь, по материалам линейной алгебры и аналитической геометрии. Подводя итоги сказанного выше, предлагаем следующую последовательность изложения разделов в курсе высшей математики для инженеров-педагогов: дифференциальное исчисление функции одной переменной, дифференциальное исчисление функции нескольких переменных, элементы линейной алгебры, элементы аналитической геометрии, интегральное исчисление функции одной переменной, интегральное исчисление функции нескольких переменных, дифференциальные уравнения, ряды.

Вывод: Предложена оптимальная последовательность изложения разделов программы курса высшей математики для инженеров-педагогов, позволяющая увеличить объем изучаемого материала с сохранением высокого качества обучения

Литература:

1. Письменный Д.Т. Конспект лекций по высшей математике: полный курс. – 9-ое изд.- Москва: Айрис-пресс.-2009.-608 с.

2. Болтянский В.Г., Сидоров Ю.В., Шабунин М.И. Лекции и задачи по элементарной математике. - Москва: Наука.-1974.-576 с.

3. Кудрявцев Л.Д. Курс математического анализа. Учебник для студентов университетов и вузов. В 3 томах-Т.1. -2-ое издание, перераб. и доп.- Москва: высшая школа.-1988.-712 с.

4. Александров П.С. Курс аналитической геометрии и линейной алгебры. - Москва: Наука.-1979.-512 с.

References:

1. Pys'mennыy D.T. Konspekt lektsyy po vыsshey matematyke: polnыy kurs. – 9-oe yzd.- Moskva: Ayrys-press.-2009.-608 s.

2. Boltyanskyy V.H., Sydorov Yu.V., Shabunyn M.Y. Lektsyy y zadachy po эlementarnoy matematyke. - Moskva: Nauka.-1974.-576 s.

3. Kudryavtsev L.D. Kurs matematycheskoho analyza. Uchebnyk dlya studentov unyversytetov y vuzov. V 3 tomakh-T.1. -2-oe yzdanye, pererab. y dop.- Moskva: vыsshaya shkola.-1988.-712 s.

4. Aleksandrov P.S. Kurs analytycheskoy heometryy y lyneynoy alhebrы. - Moskva: Nauka.-1979.-512 s.

Я. Пономарьов у результаті експериментальних досліджень різних напрямів теорії творчості, аналізуючи різні визначення поняття творчості, зазначає, що проблему вивчення творчості потрібно розглядати комплексно та системно. Він установив зв'язки творчості з психічними якостями особистості, проаналізував структуру її психологічного механізму та визначив цей феномен як «механізм розвитку», «взаємодію, що веде до розвитку», а це значить, що в процесі творчості реалізуються творчі можливості особистості, здійснюється їх розвиток, що перебіг процесу творчості відображається у кінцевому результаті, який може виражатися не тільки предметно, а й привести до зміни самого її об'єкта. Крім того, вчений робить висновок, що творчі можливості особистості реалізуються в процесі життя людини, у результаті її самоутвердження – через самовираження, саморозвиток і самореалізацію.

Сьогодні у науковій літературі творчість визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення якісно іншого, що вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю (при цьому зазначається, що творчість специфічна для людини, тобто завжди передбачає творця суб'єкта творчої діяльності).

Професійна творчість – це знаходження нових нестандартних способів розв'язання фахових завдань, аналіз професійних ситуацій, прийняття професійних рішень. Результатами професійної творчості можуть бути: нове розуміння предмета праці (нові ідеї, закони, концепції, принципи), новий підхід до реалізації професійних дій (нові моделі, технології, правила), одержання нових результатів у професійній діяльності тощо.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє зробити висновок, що основна мета професійної творчості педагогів спрямована на пошук принципово нових механізмів для розв'язання різноманітних педагогічних завдань, які виникають у процесі педагогічної діяльності та нових можливостей використання засвоєних у процесі навчання знань та практичних умінь.

Висновки. Аналіз наукових досліджень, присвячених процесу творчості у педагогічній діяльності, зокрема й педагогів дошкільного фаху дозволяє зробити висновок, що підготовка. педагогів дошкільного фаху у першу чергу повинна відповідати вимогам сучасності. Разом з тим, переважна більшість професійних проблем у педагогів виникає саме через відсутність належного досвіду та практики застосування відповідних методів та технологій розвитку творчості. Самореалізація на шляху професійного застосування творчості є належною мотивацією для тих педагогів, які усвідомлюють ефективність такого напрямку докладання педагогічно-психологічних зусиль, необхідність актуалізації прагнення досягнути успіху.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуку методів та прийомів підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості.

Література:

1. Бердяев Н. А. Самопознание (Опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев М.: Международные отношения, 1990. – 336 с.

2. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

3. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.

– Мн.: «Хэлтон», 1998. – 399 с.

4. Копець Л. В. Психологія особистості: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. В. Копець. – К.: 2007. – С. 403-430.

5. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – 128 с.

6. Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / А. В. Морозов. – М., 2004. – 445 с.

7. Спиноза Б. Избранные произведения в 2-т. / Б. Спиноза. – М 1957 – Т. 1 – С. 303.

8. Mooney R. L. A conceptual model for intergrating four approaches to the identification of creative talent / R. L. Mooney // Scientific creativity: its recognition and development / C. W. Taylor, F. Barron (Eds.). – N. Y.: Wiley, 1963. – P. 331–340.

References:

1. Berdyaev N. A. Samopoznanye (Opыt fylosofskoy avtobyohrafyy) / N. A. Berdyaev M.: Mezhdunarodnыe otnoshenyya, 1990. – 336 s.

2. Bohoyavlenskaya D. B. Puty k tvorchestvu / D. B. Bohoyavlenskaya. – M.: Znanye, 1981. – 96 s.

3. Dyachenko M. Y. Kratkyy psykholohycheskyy slovar: Lychnost, obrazovanye, samoobrazovanye, professyya / Dyachenko M. Y., Kandыbovych L. A. – Mn : «Khэlton», 1998. – 399 s.

4. Kopets L. V. Psykholohiya osobystosti: Navch. posib. dlya stud. vyshch. navch. zakl. / L. V. Kopets. – K.: 2007. – S. 403-430.

5. Luk A. N. Psykholohyya tvorchestva /A. N.Luk. – M.: Nauka, 1978. – 128 s.

6. Morozov A. V. Formyrovanye kreatyvnosty prepodavatelya vыsshey shkolы v systeme neprerыvnoho obrazovanyya: dys. ... doktora ped. nauk: 13.00.08 / A. V. Morozov. – M., 2004. – 445 s.

7. Spynoza B. Yzbrannыe proyzvedenyya v 2-t. / B. Spynoza. – M 1957 – T 1 – S. 303.

8. Mooney R. L. A conceptual model for intergrating four approaches to the identification of creative talent / R. L. Mooney // Scientific creativity: its recognition and development / C. W. Taylor, F. Barron (Eds.). – N. Y.: Wiley, 1963. – P. 331–340.

Педагогіка

УДК 371.134

кандидат педагогічних наук Любченко Ольга Володимирівна
Дніпропетровський національний університет імені Альфреда Нобеля
(м. Дніпропетровськ)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Анотація. У статті на підставі аналізу підходів науковців до тлумачення понять «діяльність», «організаційна діяльність», «управлінська діяльність» розкрито власне бачення дефініції «організаційно-управлінська діяльність».

Ключові слова: діяльність, організаційна діяльність, управлінська діяльність, організаційно-управлінська діяльність.

Аннотация. В статье на основе анализа подходов ученых к определению понятий «деятельность», «организационная деятельность», «управленческая деятельность» раскрыто авторское видение дефиниции «организационно-управленческая деятельность».

задачи, имеющие непосредственно применение в начертательной геометрии, черчении, инженерных расчетах. Как определяется расстояние от точки $M(x_0, y_0)$ до прямой $Ax + By + C = 0$ на плоскости? Оно определяется, как значение выражения $\frac{|Ax_0 + By_0 + C|}{\sqrt{A^2 + B^2}}$, то есть, при заданной прямой, расстояние есть ни что иное, как функция двух переменных от координат точки. Косинус угла между прямыми $A_1x + B_1y + C_1 + 0$ и $A_2x + B_2y + C_2 = 0$ на плоскости определяется как выражение $\cos\varphi = \frac{A_1A_2 + B_1B_2}{\sqrt{A_1^2 + B_1^2}\sqrt{A_{22}^2 + B_2}}$, где используются четыре независимые величины.

В математическом анализе изучаются плоские кривые, координаты которых задаются уравнением (2). Это задание кривых в неявной форме. Кривая в пространстве задается с помощью системы уравнений $F_1(x, y, z) = 0$, $F_2(x, y, z) = 0$ (4), а поверхности задаются как решение уравнений (3). Необходимо отметить, что кривые рассматриваются в математическом анализе как вектор-функции. Для изучения различных свойств кривых используется аппарат дифференциального исчисления функций одной и нескольких переменных, что позволяет определить особенности данной кривой, ее график, взаимное расположение с другими кривыми и поверхностями, аналогично для изучения поверхностей в пространстве используется аппарат дифференциального исчисления функций нескольких переменных. Кроме того, вопросу разрешимости уравнений (2), (3), (4) в математическом анализе посвящена теорема о существовании неявной функции. Если курс высшей математики для инженеров-педагогов начинать с дифференциального исчисления функции одной и далее нескольких переменных, то это позволит излагать большую часть материала с единой точки зрения - функциональной. Такой подход позволит сосредоточить изложение на фактическом материале необходимом студентам для освоения тех профессиональных компетенций, которыми должен обладать современный инженер-педагог. В процессе изложения материала можно будет избегать вводных элементов каждого отдельного раздела, а также общетеоретических обобщающих результатов. В условиях ограниченности временного ресурса приходится выбирать из огромного объема информации ту, которая может быть успешно усвоена и в тоже время позволит дать представление о результатах и методах. Поясним сказанное примером: рассматривая решение систем линейных алгебраических уравнений, как показывает практика, студенты успешно усваивают методы решения Крамера, Гаусса, обратной матрицы для невырожденных систем и за короткий промежуток времени не успевают освоить решение общих систем. Хотим отдельно отметить, что предложенные изменения не являются простой “механической” перестановкой

которых подготовка в области элементарной математики является недостаточной, изучать программный материал в автономном режиме, вне зависимости от того, как и какие разделы школьной математики изучены ими, а какие не изучены.

Может возникнуть вопрос о том, что для определения функций нескольких переменных понадобится понятие векторного пространства, которое обычно определяется в курсе линейной алгебры. Для ответа на этот вопрос приведем несколько определений из учебника Кудрявцева Л.Д.[3]: «Точкой *x n*-мерного пространства называется упорядоченная совокупность *n* действительных чисел $(x_1, x_2, ..., x_n) = x$. Число x_i называется *i*-ой координатой точки *x* *i*=1,2,…,*n*. Расстояние между двумя точками $(x_1, x_2, ..., x_n)$ и $(y_1, y_2, ..., y_n)$ определяется по формуле

$$\rho(x, y) = \sqrt{(x_1 - y_1)^2 + (x_2 - y_2)^2 + ... + (x_n - y_n)^2} \quad (1).$$

Совокупность всех точек *n*-мерного пространства R^n, в котором определено расстояние согласно формуле (1) называется *n*-мерным евклидовым пространством». Все изложение материала базируется на данном определении.

Обычно разделы аналитической геометрии располагают после изложения основ линейной алгебры. Является ли такая последовательность обязательной? Александров П.С. в своем учебнике [4] сначала расположил разделы аналитической геометрии и только потом линейную алгебру. Письменный Д.М., как и ряд других авторов, применяет в [1] обратную схему расположения указанных разделов. Поэтому, как и в какой последовательности излагать эти разделы высшей математики зависит от методических подходов, которые используются при изложении данного курса. Аналитическая геометрия на плоскости изучает различные геометрические объекты, используя метод координат, когда предполагается, что они расположены в некоторой системе координат, и свойства этих объектов изучаются с учетом того, как именно расположены относительно этой системы координат. При этом различные линии определяются, как геометрические места точек, у которых задано некоторое общее свойство. В координатной системе это общее свойство позволяет связать между собой координаты точек *x* и *y* некоторым уравнением $F(x, y) = 0$ (2). И, обратно, каждому уравнению в заданной системе координат ставится в соответствие геометрическое место точек, координаты которых удовлетворяют этому уравнению. В случае трехмерного пространства рассматриваются уже три координаты и уравнение, определяющее точки изучаемого объекта имеют вид $F(x, y, z) = 0$ (3). В [1] говорится: «В аналитической геометрии линии на плоскости и поверхности в трехмерном пространстве принято определять соответственно как многообразия решений алгебраических уравнений (2) и (3)». Одним из самых простых видов линии на плоскости и поверхности в трехмерном пространстве являются соответственно прямая на плоскости и плоскость в пространстве. Для этих объектов существуют отдельные задачи, связанные с измерением углов и расстояний,

Ключевые слова: деятельность, организационная деятельность, управленческая деятельность, организационно-управленческая деятельность.

Annotation. Having analyzed the approaches of researches to definitions of such notions as “activity”, “organisational activity”, “managerial activity”, the author presents her own view point on such a definition as “organisational and managerial activity”.

Keywords: activity, organisational activity, managerial activity organisational and managerial activity.

Вступ. Одним з важливих напрямів професійної економічної освіти є підготовка майбутніх фахівців до здійснення організаторсько-управлінської діяльності. Особливої актуальності набуває це в сучасних умовах переходу до ринкової економіки, зростання темпів розвитку всіх галузей промисловості, невиробничої сфери економіки, фінансової системи, коли гостро постає потреба в ініціативних особистостях, які здатні організовувати себе й інших, брати участь в управлінні підприємницькою та комерційною діяльністю підприємства, вирішенні організаційно-технічних, економічних, кадрових та інших проблем організації, вирішувати стратегічні завдання. Отже, на перший план висувається проблема підготовки конкурентноздатної особистості, яка має необхідні знання й уміння, стиль мислення і поведінки організатора.

Питанням управлінської діяльності присвячено праці російських (К. Балдіна, І. Бестужева-Лади, А. Венгерова, П. Волобуєва, С. Воробйова, Д. Гвишиані, І. Дикова, А. Карпова, О. Кудряшової, Ю. Полякова, Н. Моїсеєва, , Л. Свенцицького, В. Терещенка та ін.), а також зарубіжних науковців (І. Ансофа, Ж. Блонделя, М. Вебера, В. Зигерта, Р. Михсльса, Р. Рюттингера, Р. Такера, О. Тофлера, В. Шнайдера, К. Ханді та ін.). К. Балдін, Т. Нєчаєва, А. Радугін презентували різні аспекти підготовки майбутніх фахівців до організаторської та управлінської діяльності.

Формулювання цілі статті. Метою статті є на підставі аналізу підходів науковців до тлумачення понять «діяльність», «організаційна діяльність», «управлінська діяльність» розкрити власне бачення дефініції «організаційно-управлінська діяльність». Згідно мети були поставлені *завдання*: здійснити аналіз підходів науковців до тлумачення понять «діяльність», «організаційна діяльність», «управлінська діяльність»; розкрити власне бачення дефініції «організаційно-управлінська діяльність».

Виклад основного матеріалу статті. Зупинимося на феноменах «діяльність», «організаційна діяльність», «управлінська діяльність».

З філософської точки зору, діяльність – специфічно-людський засіб ставлення до світу, що являє собою процес, у ході якого людина діє і творчо змінює природу, роблячи тим самим себе діяльнісним суб’єктом, а засвоювані нею явища природи – об’єктом своєї діяльності [9, с.118]. Філософський аспект діяльнісного підходу відбиває взаємодію активного суб’єкта з об’єктом у процесі діяльності та розглядає її два аспекти: опредмечування та розпредмечування, які поступово переходять одна в одну.

Як свідчить проведений аналіз наукової літератури, вагомий внесок у дослідження психологічного аспекту діяльності («активної взаємодії людини із середовищем, у якому вона свідомо досягає поставленої мети») зробили Б.Ананьєв, Л.Виготський, О.Леонтьєв, Б. Ломов, С.Рубінштейн та ін., визначаючи даний феномен як внутрішню (психічну) та зовнішню (фізичну)

активність людини, що регулюється усвідомлюваною метою.

Даний феномен вивчався в рамках психології праці та інженерної психології (Г. Зараковський, А. Карпов, Д. Ошанін, В. Пономаренко та ін.). Вагомий внесок у розуміння психофізіологічної сутності трудової діяльності зробили праці П.Анохіна, Н.Бернштейна, І. Сеченова, А. Ухтомського та ін. У педагогічній науці має місце визначення діяльності як «динамічної системи взаємодій суб'єкта з навколишнім світом» [8, с.59], «найважливішої форми вияву активного ставлення людини до навколишньої дійсності» [6, с.709], зміст якої полягає в постійній доцільній зміні та перетворенні цієї дійсності.

Згідно концепції Б. Ананьєва, людина є суб'єктом трьох провідних видів діяльності: праці, пізнання та спілкування. Діяльність і дії відрізняються лише мотивами і цілями та мають трансформуватись одна в одну внаслідок можливих трансформацій мотивів і цілей, що викликають їх до життя. Тому, на думку Н.Тализіної, процеси діяльності та дії можна суворо не диференціювати.

Н.Тализіна вважає, що будь-яка дія людини являє собою мікроструктуру управління, до якої відноситься: «орган управління» (орієнтуюча частина дії), виконавчий «робочий» орган (виконавча частина дії), механізм порівняння (контролююча частина дії). Відповідно до теорії діяльності О.Леонтьєва, будь-яка діяльність складається із таких елементів: потреба → мотив → мета → підцілі → завдання → підзавдання → дії → операції → продукт. При цьому діяльність протікає у певних зовнішніх та внутрішніх (по відношенню до суб'єкта діяльності) умовах.

Отже, завдання вивчення діяльності в тому, щоб з'ясувати, як у процесі цілеспрямованої активності особистості відбувається практичне перетворення об'єктивного світу; який механізм психічної регуляції діяльності; як у процесі діяльності змінюється людина; як діяльність впливає на розвиток можливостей людини і як сама діяльність набуває індивідуального характеру. Діяльність є основою формування особистості, яка формується у суспільних відносинах, в які вступає завдяки власні діяльності. В цих відносинах відбувається перетворення діяльності (об'єднання її різних форм та видів).

Щодо організаційно-управлінської діяльності, то ураховуючи правила правопису «через дефіс пишуться прикметники, утворені з двох та більшої кількості слів, що означають рівноправні поняття» [7], даний феномен слід визначати як єдність її рівноправних організаційного та управлінського компонентів в їх нерозривному взаємозв'язку.

Терміном «організація» можна послуговуватися в декількох значеннях: як діяльність, як результат діяльності та як область діяльності.

Так, організацію розглядають як основу менеджменту, що є «узгодженою системою свідомо координованої діяльності або взаємодію двох чи більше людей для досягнення спільної мети» [3,с.191]. Психологічний аспект даного поняття визначають як диференційоване та взаємно упорядковане об'єднання індивідів та груп, які діють на основі загальних цілей, інтересів та програм. Організація будь-якої справи має відповідати на питання: що, за допомогою яких засобів, коли та де має бути виконано. Досягнення цього неможливе без чіткого та планомірного управління цією системою (сукупності взаємопов'язаних елементів, зокрема «об'єм, термін, відповідальна залежність, відношення, напруження, вплив»).

Організаційна діяльність передбачає заснування деяких структур і їх функціонування. Її важливий аспект – створення робочих місць, що

входят следующие разделы - элементы линейной алгебры, элементы аналитической геометрии на плоскости и в пространстве, дифференциальное исчисление функции одной переменной, неопределенный интеграл, определенный интеграл, дифференциальное исчисление функций нескольких переменных, двойные и тройные интегралы, криволинейные и поверхностные интегралы, дифференциальные уравнения, числовые и степенные ряды, ряды Фурье и интеграл Фурье, элементы теории поля. Структура данного курса хорошо опробирована и рассчитана на двухгодичный цикл обучения. А как быть, если на обучение курсу высшей математики отводится один учебный год – примерно по одной лекции и два практических занятия в неделю? Прежде, чем ответить на этот вопрос, необходимо отметить, что в вузы поступают школьники, обучавшиеся по современным школьным программам, в которых математическим дисциплинам – и алгебре, и начальным главам математического анализа, и геометрии, по нашему мнению, уделяется недостаточно учебного времени. Уровень математической подготовки нынешних выпускников средних школ, к сожалению, является низким. В тоже время программа математической подготовки будущих инженеров рассчитана на свободное владение элементарной математикой и начальными разделами математического анализа. Поэтому задача, которая стоит перед теми, кто обучает высшей математике, заключается еще и в том, чтобы в какой-то степени восполнить школьные пробелы студентов и дать им импульс к изучению математики, представив материал в доступной форме. Для этого, с нашей точки зрения, курс должен базироваться на некоторых основных единых подходах при изложении большей части разделов. В тоже время эти подходы должны приносить студенту сведения, которые являлись бы продолжением информационной базы, полученной при изучении элементарной математики в школе.

Первым разделом курса высшей математики обычно является линейная алгебра. Одной из главных задач в этом разделе является решение систем линейных алгебраических уравнений. Как к этому вопросу подходят в элементарной математике? В учебном пособии [2] сначала рассматривается понятие функции, далее определяются основные элементарные функции, и только после этого приступают к изучению уравнений. Вот как в учебном пособии [2] определяется уравнение: «Уравнение с одним неизвестным x в общем случае записывается в виде $f(x)=g(x)$, где $f(x)$ и $g(x)$-произвольные функции». Далее представляются методы решения различных уравнений. Системы уравнений определяются в главе X в виде: $\begin{cases} f_1(x,y) = g_1(x,y) \\ f_2(x,y) = g_2(x,y) \end{cases}$, где $f_1(x,y)$, $f_2(x,y)$, $g_1(x,y)$, $g_2(x,y)$ - функции двух переменных. Представленный подход к решению систем уравнений позволяет внести корректировку в порядок изложения различных разделов высшей математики, а именно: материалы, относящиеся к линейной алгебре расположить после таких разделов, как дифференциальное исчисление функции одной переменной и дифференциальное исчисление функции нескольких переменных. Такое расположение учебного материала позволит более подготовленным студентам воспринимать весь материал с единой точки зрения, а тем студентам, у

Ключові слова : навчальна програма, оптимізація, функція.

Annotation. The article considers the issues of optimization of the curriculum of a course of mathematics for engineers, educators, based on the suggested sequence of topics based on their logical relationships.

Keywords: training program, the optimization function.

Введение. Социальные и экономические преобразования в современном мире целью высшего образования определяют формирование творчески мыслящих специалистов высокого уровня. На первых этапах профессиональной подготовки формирование у студентов профессиональных компетенций происходит в процессе изучения ими различных дисциплин. Одной из них является высшая математика. Современный этап развития образования характеризуется изменениями в его содержании, структуре, внедрении в образовательный процесс новых технологий. Одной из важнейших задач в обучении студентов технического профиля математике и математическим методам является задача выработки у них глубокой потребности в математических знаниях, стремление к совершенствованию и обновлению знаний.

Программа обучения высшей математике должна иметь содержание, позволяющее студентам изучать ее с единой системной точки зрения. Изучению проблемы отбора содержания обучения математике в техническом вузе посвящены исследования О.А.Малыгиной, Г.М.Плотниковой, Р.М.Зайниева. В работах Е.А.Василевской, М.В.Носкова, С.В.Плотниковой, А.Ф.Салимовой, В.А.Шершневой раскрывается роль и место профессионально-ориентированных задач в подготовке будущих инженеров. Концептуальным положениям в методике обучения математике посвящены исследования В.А.Гусева, М.И.Башмакова, Г.В.Дорофеева, Ю.М.Колягина, Г.И.Саранцева. Логическим анализом содержания курса высшей математики для университетов и вузов технического профиля занимались Я.С.Бугров, С.М.Никольский, И.И.Баврин, О.В.Мангуров, В.Ф.Бутузов, П.Е.Данько, А.Г.Попов и др.

Актуальность нашего исследования обусловлена различием между ограничением времени отводимого для обучения высшей математике по программе подготовки инженеров-педагогов и объемом самого материала, который будущий специалист должен знать.

Цель статьи заключается в оптимизации учебной программы по высшей математике для инженеров-педагогов.

Изложение основного материала статьи. Изложению курса высшей математики посвящено большое количество учебников и учебных пособий, учитывающих специфику различных вузов и специальностей. В некоторых вузах математической подготовке по техническим специальностям уделяется особое внимание, что выражается в объемах учебного времени, выделяемого для изучения математических дисциплин, как например, в МГТУ им. Баумана, в котором силами сотрудников создана великолепная серия учебников «Математика в техническом университете». Для вузов, в которых программа подготовки ограничена значительно меньшим временем, содержание курса высшей математики изложено, например, в курсе лекций Письменного Д.Т.([1]), в котором содержится необходимый материал по всем разделам высшей математики, изложенный в доступной, но строгой форме. В этот курс

забезпечили б діяльність організаційної структури за певними нормами: від переведення організаційного проекту в план робіт (із зазначенням основних етапів та проміжних продуктів) до визначення функціональних обов'язків кожного члена організації. Організаційна діяльність – це діяльність однієї людини, яка здійснює координацію, взаємодію, мобілізує групу людей на здійснення сумісних дій для виконання поставленого завдання. Вона спрямована на організацію діяльності як колективу в цілому, так і кожного з підлеглих та своєї власної; завжди обумовлена метою (успішне завершення дій як єдності мети та змісту); здійснюється на основі знань, досвіду, і на цій же основі формуються уміння.

В. Окорський стверджує, що організаційна діяльність є видом управлінської діяльності, який відображає процес створення структури управління підприємством [5, с. 108]. Вона має два аспекти: поділ організації на підрозділи відповідно до цілей і стратегії; встановлення взаємин повноважень, які зв'язують вищі рівні управління з нижчими і забезпечують можливість розподілу та координації завдань.

Здійснення організаційної діяльності потребує певної етапності дій: підготовка та прийняття рішень, постановка завдань виконавцям, контроль, оперативне управління діями, оціночний етап (Л. Барабанщиков, М. Армстронг); засвоєння завдань та первинне планування, підбір виконавців, урахування особистісних якостей та здатностей виконавців, ознайомлення виконавців із завданнями, визначення засобів та умов, планування, розподілення завдань, внутрішня та зовнішня координація, урахування та контроль, аналіз ефективності, визначення окремих ділянок та завершення роботи, аналіз виконання завдання (Л. Уманський, Л. Лутошкин); прийняття рішень, робота з людьми, робота з інформацією, підсумковий аналіз виконання завдання та оцінка діяльності (Р. Габдреєв).

В свою чергу успішна організаційна діяльність передбачає сформованість організаційної культури. На думку американського фахівця з управління Є. Шейна організаційна культура є набором прийомів та правил вирішення проблеми зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції працівників, правил, що виправдали себе в минулому та підтвердили свою актуальність на сьогодні. Ці правила та прийоми являють собою відправний момент у виборі співробітниками доцільного способу дій, аналізу та прийняття рішень. М. Магура відмічає особливу цінність тих працівників, «які готові прийняти цілі та цінності організації, діяти згідно прийнятій організаційній культурі», яку визначають за формулою: спільні цінності + взаємовигідні відносини та співробітництво + гідна організаційна поведінка» [4, с. 159]. Організаційна культура являє собою сукупність розуміння ідей, цінностей, норм та принципів поведінки та їх реалізацію в діяльності. Роль організатора у формуванні такої організаційної культури передбачає наявність у всіх учасників діяльності спільних цілей та цінностей, безпосередню участь всіх членів колективу у визначенні шляхів досягнення цілей, зацікавленість кожного в результатах.

Організація та управління перебувають у постійному зв'язку, вони взаємопов'язані та взаємозумовлені.

Теорія менеджменту визначає управління як процес планування, організації, мотивації та контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягти цілей організації.

Головною метою управління організацією є об'єднання інтересів усіх

членів організації, спрямування їх на реалізацію її цілей.

Процес управління має більш динамічні риси, він не лише регулює виконання, але й може висувати нові вимоги до організації. Л. Жарова зазначає, що необхідне управління, яке протидіє дезорганізації системи, підтримує необхідний порядок. Важливим принципом управління є наявність зворотного зв'язку. Каналом зворотного зв'язку отримана інформація передається до керуючого органу, що дозволяє судити про те, до якої міри реалізується програма або досягається мета управління. Отже, принцип зворотного зв'язку важливий для будь-якої системи, а особливо для керованої, якою є процес навчання, бо лише завдяки застосуванню цього принципу можливе отримання інформації про хід керованого процесу.

Незважаючи на наявність різних підходів до сутності феномену управлінська діяльність, для нас важливим є процесний підхід, за якого управління презентується як неперервна серія взаємопов'язаних управлінських функцій («роль, обов'язок, коло діяльності» [2, с. 470]), які відображають основний зміст управлінської діяльності, а точніше завершений цикл визначених дій. Науковці по-різному підходять до визначення функцій управління: планування, організація, розпорядження, координування, контроль (А. Файоль); планування, прогнозування, організація, координація, регулювання, стимулювання, навчання, аналіз, контроль (К. Вазіна); цілепокладання, планування, організація, контроль (Г. Казначевська); мотивація, цілепокладання, планування, переробка інформації, створення концептуальної моделі, прийняття рішення, перевірка результатів (Б.Ломов); планування, організація, мотивація, контроль (М. Мескон) та ін.

Проведений аналіз дозволив нам підійти до обгрунтування організаційно-управлінської діяльності, яка за походженням та сутністю носить суспільно-історичний характер, виражає активність психіки людини, потребує витрат її енергії; є процесом її взаємодії із соціумом.

Упевнені, що крім загальних, організаційно-управлінська діяльність має специфічні риси, що виявляться в її цілях. Кінцеві цілі цієї діяльності – забезпечення ефективності одного з видів цільової діяльності (трудової, навчальної, ігрової та ін.).

Дослідники єдині в думці, що головним в організаційно-управлінській діяльності є організація практичного виконання прийнятих рішень, причому рішення мають бути обгрунтованими. Виробити в суб'єктів організаційно-управлінської діяльності «здатність приймати такі рішення – одне з основних завдань навчання та виховання у закладі освіти» [1, с. 8].

Організаційно-управлінська діяльність не існує сама по собі, вона має по відношенню до цільової діяльності вторинний, виконавчий характер. Ця особливість обумовлює положення, за яким кінцева мета організаційно-управлінської діяльності задається не організатором, а іншою людиною або людьми. За умови, коли організатор сам визначає кінцеву мету, він здійснює не специфічно організаторську, а цільову організаційно-управлінську діяльність. Вторинний характер організаторської діяльності виявляється в її цільовій продуктивності та ефективності (опосередкованих від діяльності). Оскільки організаційно-управлінська діяльність забезпечує ефективність цільової діяльності, то кінцева її продуктивність виражена в кількісно-якісному результаті цільової діяльності. Проте з іншого боку, продуктивність організаційно-управлінської діяльності безпосередньо виражається в розвитку

5. Bekh I. D. Osobystist' u prostori dukhovnoho rozvytku: navch. posib. / I. D. Bekh. – K.: Akademvydav, 2012, - 256 s.

6. Bekh I. D. Refleksiya v dukhovnomu samorozvytku osobystosti / I. D. Bekh // Pedahohika i psykholohiya. - 2012. – №1. - s. 30-37.

7. Vyshnevs'kyy O. Teoretychni osnovy suchasnoyi ukrayins'koyi pedahohiky: posibnyk. / O. Vyshnevs'kyy. – Drohobych: Kolo. – 2006. – 326 s.

8. Zanyuk S. S. Psykholohiya motyvatsiyi: navch. posib. / S. S. Zanyuk. – K.: lybid', 2002. – 304 s.

9. Karamushka L.M. Psykholohiya upravlinnya: navch.posibnyk / L. M. Karamushka. – K.: Milenium, 2003. – 344 s.

10. Rubynshteyn S. L. Osnovы obshchey psykholohyy. / S. L. Rubynshteyn. – SPb.: Ynter Kom, 1999. - 720s.

11. Rubynshteyn S. L. Problemы obshchey psykholohy. / S. L. Rubynshteyn. - M.: Pedahohyka, 1973. – 423 s.

12. Selevko H. K. Sovremennыe obrazovatel'nыe tekhnolohyy: [ucheb. posobye] / H. K. Selevko. – M.: Narodnoe obrazovanye, 1998. – 256 s.

13. Sukhomlynskyy V.A. Kak vospytat' nastoyashcheho cheloveka: (Эtyka kommunystycheskoho vospytanyya). Pedahohycheskoe nasledye / V.A. Sukhomlynskyy; [sost. O.V. Sukhomlynskaya] – M: Pedahohyka, 1990. – 228 s.

14. Ushyns'kyy K. D. Vybrani pedahohichni tvory: v 2–kh t. / Ushyns'kyy K.D.; za red. O. I. Pyskunova. – K.: [Rad. shk.], 1983. – T. 1: Teoretychni problemy pedahohiky. – 489 s.

15. Khekkhauzen Kh. Motyvatsyya y deyatel'nost' / Per. s nemetskoho. V 2 t.- M.,1986. – T.1.

16. Maslow A. H. Motivation and Personality. 2nd ed. – New York: Harper & Row, 1970. – 111 p.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат физико-математических наук,
доцент Сухтаева Азизе Мидатовна,
кандидат физико-математических наук,
доцент Шамилев Тимур Мидатович,
кандидат педагогических наук Гельфанова Диляра Дамировна
Республиканское высшее учебное заведение
"Крымский инженерно-педагогический университет" (г. Симферополь)

ОПТИМИЗАЦИЯ КУРСА ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы оптимизации учебной программы курса высшей математики для инженеров-педагогов, основанной на предлагаемой последовательности разделов, с учетом их логических взаимосвязей.

Ключевые слова: учебная программа, оптимизация, функция.

Анотація. У статті розглядаються питання оптимізації навчальної програми курсу вищої математики для інженерів - педагогів, заснованої на пропонованій послідовності розділів, з урахуванням їх логічних взаємозв'язків

фундаменталізує оптимістичну перспективу особистості. Учитель покликаний стимулювати особистий успіх кожної дитини, стверджувати її гідність та віру у власні сили з реалізації власного життєвого проекту.

Література:

1. *Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.*
2. *Безкоровайна О.В. Теоретико–методичні засади виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці: дис.. … д-ра пед. наук: 13.00.07 / О.В. Безкоровайна. – Рівне, 2010. – 460 с.*
3. *Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. / І. Д. Бех. - К.: Либідь, 2008. – 848с.*
4. *Бех І. Д. Духовні цінності як надбання особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. -2012. – №1-2. - с. 9-11.*
5. *Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012, - 256 с.*
6. *Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. -2012. – №1. - с. 30-37.*
7. *Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник. / О. Вишневський. – Дрогобич: Коло. – 2006. – 326 с.*
8. *Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. / С. С. Занюк. – К.: либідь, 2002. – 304 с.*
9. *Карамушка Л.М. Психологія управління: навч.посібник / Л. М. Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.*
10. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Интер Ком, 1999. - 720с.*
11. *Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологи. / С. Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1973. – 423 с.*
12. *Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: [учеб. пособие] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.*
13. *Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / В.А. Сухомлинский; [сост. О.В. Сухомлинская] – М: Педагогика, 1990. – 228 с.*
14. *Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2–х т. / Ушинський К.Д.; за ред. О. І. Пискунова. – К.: [Рад. шк.], 1983. – Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки. – 489 с.*
15. *Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Пер. с немецкого. В 2 т.- М.,1986. –Т.1.*
16. *Maslow A. H. Motivation and Personality. 2nd ed. – New York : Harper & Row, 1970. – 111 p.*

References:

1. *Belkyn A.S. Osnovы vozrastnoy pedahohyky: ucheb. posobye dlya studentov vыssh. ped. ucheb. zavedenyy / A.S. Belkyn. – M.: Akademyya, 2000. – 192 s.*
2. *Bezkorovayna O.V. Teoretyko–metodychni zasady vykhovannya kul'tury osobystisnoho samostverdzhennya v rann'omu yunats'komu vitsi: dys.. … d-ra ped. nauk: 13.00.07 / O.V. Bezkorovayna. – Rivne, 2010. – 460 s.*
3. *Bekh I. D. Vykhovannya osobystosti : pidruchnyk. / I. D. Bekh. - K.: Lybid', 2008. - 848 s.*
4. *Bekh I. D. Dukhovni tsinnosti yak nadbannya osobystosti / I. D. Bekh // Ridna shkola. -2012. – №1-2. - s. 9-11.*

колективу, вихованні членів колективу. Отже, основний продукт організаційно-управлінської діяльності завжди має психологічний, ідеальний характер.

Різноманітні аспекти організаційно-управлінської діяльності розглядаються в роботах: з *менеджменту* (О. Виханський, А. Наумов, М. Вудкок, Д.Френсис, Г. Гольдштейн, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, А. Орлов, Г. Саймон, Д. Смитбург, В. Томпсон та ін.), *соціального управління* (В. Афанас'єв, М. Марков, С. Михайлов, А. Омаров та ін.), *управління персоналом* (Н. Белятський, О. Охотський, С. Шекшня та ін.), *організаційної поведінки* (Дж. Л. Гибсон, Д. Иванцевич, П. Дизель, У. Мак-Кинли Раньян, Ю. Красовський та ін.), керівництва людьми (М. Мароши, Б. Мільнер, В. Франчук та ін.).

З соціально-психологічної позиції організаційно-управлінська діяльність виконує мотиваційну та адаптивну функції, є фактором єднання колективу, покращення його морально-психологічного клімату. З психолого-педагогічної точки зору організаційно-управлінська діяльність являє собою синтез психолого-педагогічних переконань та майстерності, загального розвитку та управлінсько-педагогічних якостей, організаційно-управлінської етики, системи багатогранних відносин, організаційно-управлінських умінь; вид людської діяльності, що виявляється у свідомому та цілеспрямованому впливі на людей, об'єкти та процеси діяльності. Вона є гармонійним поєднанням її складників: організаційної та управлінської діяльності. Отже *організаційно-управлінська діяльність є особливим видом професійної діяльності свідомо спрямованої на співорганізацію діяльності інших людей та управління колективом відповідно виробничих цілей*.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що проведений аналіз дозволив визначити сутність поняття «організаційно-управлінська діяльність», що сприятиме чіткому розумінню напрямів підготовки майбутніх фахівців економічного профілю до здійснення організаційно-управлінської діяльності.

Література:

1. *Балдин К.В. Управленческие решения: теория и технология принятия. Учебник для вузов / К.В. Балдин, С,Н. Воробьев. – М.: Проект, 2004. –304с.*
2. *Карантинов С.И. Толковый словарь русского языка для школьников /С.И. Карантинов. – М.: ЗАО «Славянский дом книги», 2003. – 506с.*
3. *Кредісов А.І. Менеджемент для керівників / А.І. Кредісов, Є.Г. Панченко, В.А. Кредісов. – К.: Т-во «Знання», КОО, 1999. – 556 с.*
4. *Магура М. Поиск и отбор персонала – проблемы и перспективы / М. Магура // Управление персоналом. – 1999. – №8. – С. 35-41.*
5. *Окорський В. П. Основи менеджменту: Навчальний посібник /В.П. Окорський. Рівне: НУВГП, 2009. – 400 с.*
6. *Педагогическая энциклопедия. Под ред. Н.А.Каирова, Ф.Н. Петрова. – Из-во "Сов. энциклопедия", 1965. – Т.1, Т.4 –911с., 831 с.*
7. *Розенталь Д.Э. Справочник по орфографии и пунктуации / Д.Э.Розенталь. – Челябинск: Ю. –У. кн. изд-во, 1996. – 368 с.*
8. *Усова А.В. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе / А.В. Усова, З.А. Вологодская. – М.: Просвещение, 1981. – 158 с.*
9. *Философский словарь/ Под ред. И.Т. Фролова. — 5-е изд. – М.: Политиздат,1987. – 590 с.*

References:

1. Baldin K.V. Upravlencheskie resheniy: teoriy i technologiy prinytiy. Uchebnik dly vuzov / K.V. Baldin, S.N. Vorobov. – M.: Proekt, 2004. –304s.

2. Karantinov S.I. Tolkovi slovar russkogo yzika dly shkolnikov /S.I. Karantinov. – M.: ZAO «Slovynski dom knigi», 2003. – 506s.

3. Kredisov A.I. Menedzhment dly kerivnikiv / A.I. Kredisov, E.G. Panchenro, V.A. Kredisov. – K.: T-vo «Znanny», KOO, 1999. – 556 s.

4. Magura M. Poisk i otbor personala – problemi i perspektivi / M. Magura // Upravlenie personalom. – 1999. – №8. – s. 35-41.

5. Okorski V.P. Osnovi menedzhmenta: Navchalni posibnik / V.P. Okorski: – Rivne: NUVGP, 2009. – 400 s.

6. Pedagogicheskay ensiclopediy. Pod red. N.A.Kairova, F.N. Petrova. – Iz-vo "Sov. tnczиklopediy", 1965. – T.1, T.4 –911 s., 831 s.

7. Rozental D.E. Spravochnik po orfografii i punktuaczii / D.E. Rozental. – Chelybinsk: UI. –U. Kn. Izd-vo, 1996. – 368 s.

8. Usova A.V. Samostoytelnay rabota uchashhixsy po fizike v srednei shkole / A.V. Usova, Z.A. Vologodskay. – M.: Prosvechhenie, 1981. – 158 s.

9. Filosofski slovar / Pod red. I.T. Frolova. – 5-e izd. – M.: Politizdat, 1987. – 590 s.

Педагогіка

УДК 371.27

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки Марчук Оксана Олександрівна
Міжнародний економіко-гуманітарного університет
імені академіка С. Дем'янчука (м. Рівне)

ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ АКТИВІСТКИ РІВНЕНСЬКОГО ВІДДІЛЕННЯ «СОЮЗУ УКРАЇНОК» А. ГОРОХОВИЧ (1913-1997)

Анотація. У статті висвітлено основні постулати просвітницько-педагогічного вчення активістки Рівненського відділення „Союзу українок" Антоніни Горохович. Проаналізовано погляди відомої просвітянки, охарактеризовано її реферати. З'ясовано, що А. Горохович наголошувала на необхідності активного залучення жіноцтва до просвітницького руху, пропагувала морально-етичні засади виховання, виробила власну здоров'язберігаючу концепцію.

Ключові слова: вчення, педагогічна концепція, націоналізм, виховання, реферат.

Аннотация. В статье отражены основные постулаты просветительско-педагогического учение активистки Ровенского отделения „Союза украинок" А. Горохович. Проанализированы взгляды известной просвитянки, охарактеризованы ее рефераты. Выяснено, что А. Горохович отмечала необходимость активного привлечения женщины к просветительскому движению, пропагандировала морально-этические принципы воспитания, создала собственную концепцию по улучшению здоровья ребенка.

Ключевые слова: учение, педагогическая концепция, национализм,

зазначає О. Вишневський: ''лише радість від пережитого власного досягнення - пережитого інтимно чи в присутності інших людей – спонукає повторити дію''[7, с. 214]. Переживання радості за результат моральної дії формує цілісний позитивний образ ''Я''. Інтегруючись, почуття радості за себе та інтерес до себе спричиняє розвиток самоповаги та усвідомлення власної значущості. Радість вносить зміни у сенсорну систему, збільшуючи пороги негативних емоцій, що надає особистості впевненості, великодушності та посилює альтруїстичну поведінку. Потужне позитивне почуття викликає високий рівень енергетичного піднесення, що у свою чергу запобігає виникненню депресії та надає самовпевненості, доброзичливості. З цього приводу В.Сухомлинський зазначав: ''Дати дітям радість успіху у навчанні, пробудити в їхніх серцях почуття гордості – це перша заповідь виховання. У наших школах не повинно бути нещасних дітей, душу яких гнітить думка, що вони ні на що не здатні. Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для переборювання труднощів, бажання вчитися''[13, с. 450]. Вихованець повинен пережити три етапи: напруження, успіх і радість. Кожен з цих етапів має глибоко увійти у життєдіяльність підростаючого покоління, оскільки в цьому полягає реальне задоволення від праці, бо без напруження не буде успіху, а без успіху – переживання радості. Усвідомлення ситуації успіху дитиною, долаючи різні види труднощів, сприяє формуванню почуття власної гідності, компетентності та цілісної ''Я-концепції'' особистості. Ситуація успіху – це стан задоволення наслідком моральної чи фізичної напруги особистості, переживання радості, що викликає почуття самодостатності та психологічного комфорту. Створення вихователем умов і переживання самим вихованцем ситуації успіху передбачає проживання радості, як максимальної точки емоційного враження. Так, О. Бєлкін стверджує, що: ''Радість в будь–якому виді праці школяра – від усвідомлення досягнутого. Особливо в навчанні, яке було і залишається головним видом діяльності. Радість сама по собі не виникає. Її паливо – успіх. Обов'язковий і неодмінний успіх, який окрилює людину. А дитину тим більше. Можна сміливо стверджувати, що в той день, коли дитина вперше вимовить собі ''Оце так я, молодець!'' – відбудеться найпотрібніший педагогічний аспект, у якому творець – дитина, натхненник і організатор – учитель''[1, с. 168]. В ідеальному стані радість проявляється після значущих соціальних і творчих дій, які не передбачають отримання користі. Саме некорисливі за смисловою спрямованістю дії і визначають моральність особистості. Моральна користь, пристосування є суспільно несхвальною та несуміжною зі справжнім позитивним образом ''Я'' особистості [4]. Внутрішній світ особистості складний, з широким спектром емоцій, а саме інтегрує у собі радість, яка містить величезні виховні потенції, котрі на сьогодні активно не використовуються у традиційному виховному процесі. Звісно, вихователь не може навчити вихованця радіти, проте він може презентувати модель стилю життя та поділяти радість.

Висновки. Таким чином, успіх у будь-якій діяльності надихає особистість, переживаючи радість, задоволення від здійсненого діяння, вона сповнюється бажанням до повторення відповідного вчинку, що підсилює її інтерес до активної відповідальної діяльності. Мотиви становлять ядро особистості людини, механізм мотивації діяльності особистості на досягнення успіху є досить складним багатофакторним і динамічним процесом, що

знижувати ефективність діяльності особистості, відповідно і призводить до погіршення її результатів [8, с. 212]. Тому цей оптимум мотивації необхідно враховувати вихователю у своїй педагогічній діяльності, актуалізуючи мотиваційну сферу своїх вихованців.

Оригінальною є модель Х. Хекхаузена щодо механізму мотивації досягнення, яка базується на переважанні в особистості мотиву прагнення до успіху чи уникнення невдачі [15, с. 233]. Оскільки за різних обставин кожна особистість здійснює свій вибір: пошук ситуації або ж, навпаки, – її уникнення. Обираючи мету згідно з рівнем домагань, особистість визначає стратегію відповідних дій. Відповідно до отриманого результату (позитивного чи негативного) відбувається зіставлення з рівнем домагань, що у свою чергу впливає на самооцінку. Науковець Х. Хекхаузен стверджує, що механізм мотивації досягнення проходить наступні етапи, а саме: перший – коли особистість з мотивацією прагнення до успіху активно шукає ситуації з власною відповідальністю, не боїться конкуренції, змагання, проте обережна у непередбачуваних ризикованих обставинах. Водночас особистість, спрямована на уникнення невдачі, уникає ситуації досягнення, проте змушена підкорятися та часто необмірковано ризикує. Наступний етап передбачає вибір особистістю з мотивацією прагнення до успіху цілі вищої чи середньої складності, що забезпечує досягнення успіху та ствердження власної самооцінки. На відміну від зазначеного, особистість, спрямована на уникнення невдачі, окреслює надто легкі цілі, або ж, навпаки, недосяжні. На третьому етапі – дії, особистість з мотивацією прагнення до успіху цілеспрямовані, систематичні у своїй діяльності й самостійні на шляху до цілі, тоді коли особистість, спрямована на уникнення невдачі, звертається до допомоги та підтримки, здатна до критики інших. Етап післядії для кожної особистості проходить теж по-різному, так, з мотивом прагнення до успіху впевнені в ситуаціях досягнення цілей, при позитивному досягненні підвищують складність, а при невдачі обирають ефективні шляхи подальшого розв'язання проблеми. І навпаки розгортається післядія в особистості, спрямованої на уникнення невдачі, зокрема: досягнувши успіху, надалі обирають легку ціль, у разі невдачі – складну. Остання стадія - самооцінки та оцінки інших для особистості з мотивом прагнення до успіху зорієнтована на зворотний зв'язок задля того, аби отримати інформацію про результати діяльності та врахувати їх у подальших своїх стратегічних практичних діях. Щодо особистості, спрямованої на уникнення невдачі, то потреби у такому зворотному зв'язку немає, або ж при його наявності ігнорується отримана інформація. Варто зазначити, що і самооцінка проходить по-різному, у першому випадку особистість має стійку самооцінку, успіх оцінюється як результат максимальних зусиль особистості, а невдача обгрунтовується зовнішніми обставинами, у другому випадку – самооцінка у більшості випадків завищена, ніж занижена, нестійка, успіх трактують як сприятливі обставини, а невдача складно переживається як недостатність власних здібностей.

Почуття успіху емоційно позитивно переживається радістю чи задоволенням, тоді як почуття невдачі супроводжується невдоволеністю та розчаруванням. Переживаючи радість, в особистості активізуються її сутнісні сили, викликаючи до життя невикористані психічні резерви. Емоція радості забезпечує розвиток морально досконалого образу ''Я'', оскільки вона перетворює моральну норму в самоцінність, на її внутрішню потребу. Як

воспитание, реферат.

Amnotation. In the article the basic postulates of the pedagogical studies of Antonina Gorokhovich who took part in „Society of Ukrainian women" (the city of Rivne) are learned. The studies of known person are analyzed, her abstracts are described. The author shows that A. Gorokhovich marked the necessity of the active part of women in educational process, propagandized the moral principles of education, produced her own health-keeping conception.

Keywords: studies, pedagogical conception, nationalism, education, abstract.

Вступ. В останні десятиліття в Україні спостерігається пожвавлення жіночого руху, виникають нові об'єднання, асоціації, клуби, які мають в своїй основі різноманітну діяльність. На початку 90-рр. відновив свою діяльність „Союз українок", члени якого займаються активною просвітницькою роботою.

У головному програмному документі цієї організації зазначено, що члени товариства проводять виховні заходи, залучають молодь до просвітницького життя, пропагують національні ідеї: „Основною метою діяльності товариста є об'єднання українських жінок в демократичному жіночому русі, захист їхніх прав, досягнення гендерної рівності, спрямування творчих сил на утвердження в суспільстві історичних святинь, національних ідеалів і духовної культури, виховання нової генерації української молоді, здатної будувати правову демократичну українську державу" [10]. У „Путівнику" Рівненського обласного архіву так окреслено мету діяльності цієї організації на початку XX століття: „Метою діяльності товариства була активізація жінок, піднесення їх освітнього і економічного рівня" [4, с. 292].

Історія виникнення „Союзу українок" сягає 1917 р., на початку XX століття осередки цієї організації діяли в багатьох містах і селах Волині. Вони виробили власні педагогічно-просвітницькі концепції, відтак сьогодні необхідно вивчати та переймати їх кращий досвід. Зазначимо, що велику роль у функціонування Рівненського відділення „Союзу українок" відіграла А. Горохович, чиї надбання теж потребують опрацювання.

Особливості жіночого руху вивчали такі науковці, як Л. Смоляр, О. Кобельська, Я. Фронзай, О. Ярош, діяльність волинського відділення „Союзу українок" була об'єктом для дослідження Т. Піяр, просвітницька діяльність А. Горохович вивчалася М. Марунчак, О. Палійчуком.

Формулювання мети і завдання статті. Автор статті має на меті визначити основні постулати вчення активної учасниці „Союзу українок" А. Горохович, яка займалася просвітницькою роботою в Рівному в 20-30 рр. XX століття. Для цього поставлено завдання дослідити змістову наповненість та виховну спрямованість рефератів, які були написані волинською просвітянкою.

Виклад основного матеріалу. Члени товариства „Союз українок" , що діяв на Волині на початку XX століття ряд рефератів, які виносилися на розгляд широкої громадськості. Аналіз цих праць засвідчив, що вони мали яскраво виражений просвітницько-педагогічний характер. Наприклад, один із рефератів Голови просвітницької організації П. Багринівської уміщав повідомлення про історію свята матері, роль жінки-матері у загальній історії людства та української державності, розкривав особливості культу матері в українській історії та літературі, оповідав про постійне „самовідречення матері", висвітлював стосунки між матір'ю та дитиною, розглядав тематику

материнства у творчості Т. Шевченка [11, арк. 57].

Серед матеріалів Рівненського державного архіву знаходимо доповіді активної учасниці жіночого руху Волині А. Горохович, яка працювала над підвищенням культурно-освітнього рівня волинського жіноцтва та вихованням національних почуттів у підростаючого покоління.

А. Горохович народилася у с. Межиріч Корецького району на Рівненщині, де заснувала осередок організації „Пласт". Біографічні дані свідкують, що це була одна із найбільш освічених волинських жінок того часу, адже вона навчалася спочатку в Українській приватній гімназії в Рівному, відтак – Львівському технічно-агрономічному інституті, Українському технічно-господарському інституті (Мюнхен – Регенсбург). У 1949 р. виїхала в Канаду, де закінчила курс навчання на славістичному відділі Оттавського університету і в 1964 р. отримала диплом магістра.

А. Горохович працювала у редакції журналів „Готуйся! " та „Пластовий шлях", була членом „Союзу українок" , Об'єднання українських письменників „Слово", Об'єднання працівників дитячої літератури. Уродженка Рівненщини була автором таких праць: „Батьки і діти", „Діалог у стилі Лесі Українки", „Поетика Лесі Українки та її афоризми", „Людина в літературі Руси-України".

У 20-30 рр. А. Горохович проживала на території Волинського воєводства. Була активною учасницею жіночого руху, членом „Союзу українок". Вона вважала, що жінки повинні брати активну участь у громадському житті регіону: „Нам, жінкам на Волині особливо, неприпустимо є сидіти й легковажити свої обов'язки і завдання" [2, арк. 27]. Жінку вона бачила у трьох взаємопов'язаних іпостасях: жінка-громадянка, жінка-матір, жінка-господиня. Саме на формування такої особистості повинні були спрямовуватися старання батьків, педагогів та громадських товариств.

На думку А. Горохович, роль жінки у сім'ї та державі є визначальною, відтак „вона мусить стати двигуном у господарстві, мусить бути тією оссю, навколо якої обертається все" [2, арк. 27].

У педагогічній концепції А. Горохович простежується теза про те, що зобов'язання кожної жінки – виховання морально-здорової, національно свідомої, духовно багатої дитячої особистості, яка із повагою ставиться до культурних надбань свого народу. Просвітителька у одному із своїх рефератів зазначила, що подібний обов'язок українській жінці не важко виконувати, адже їй генетично передаються необхідні для цього уміння: „Нашому жіноцтву характерна вроджена шляхетність, високі духовні почування, почуття дисципліни. Жінці завдячуємо, що ми перебули кріпацтво, панщину. Від жінки-селянки дістали ми такі скарби культури, як: спів, мову, здоров'я. Даруючи великій працелюбності наших селянок, маємо такі гарні мистецькі вжитки, різьблення. Гарні звичаї, традиції, пісні, мова, чистота та охайність свідчать про свідому мудрість нашого жіноцтва" [2, арк. 27].

Серед просвітницько-педагогічних закликів А. Горохович знаходимо заклик боротися із пасивністю та байдужістю. На її думку, „треба навчити жінок користуватися організацією, книжкою, пресою. Поможе нам книжна преса, добра рада і наука тих, хто радіють нашою радістю" [2, арк. 27].

В одному із рефератів знаходимо рекомендації щодо виховання здорової фізично та психологічно дитини. Здоров'язберігаюча концепція педагогічної доктрини А. Горохович ґрунтується на тому, що матір є відповідальною дотримання правильного харчування та режиму дня своєї дитини. Просвітянка

– концепції'' через узгодження і генералізацію ціннісно-смислової та мотиваційної сфер особистості сприяє її гармонійному самоствердженню. ''Виховання успіхом є однією з важливих умов розвитку особистості, – як зазначає І.Бех, – неможливо формувати позитивну особистість у діяльності, що приносить їй постійно невдачі. Лише успіх молодої людини формує у неї достатню віру в себе і на цій основі – прагнення стати кращою. Виховання успіхом, надання допомоги в прагненні вихованця задовольнити потребу в гідному місці в колективі однолітків – шлях створення довірливих взаємин творчої співдружності дорослих і дітей. Тільки за таких умов у підростаючої особистості виробляється готовність до сприйняття виховних впливів і правильного реагування на них'' [3, с. 26].

Досягти успіху в більшості випадків складно, що пов'язано із максимальним напруженням інтелектуальних, емоційно-вольових та фізичних сил особистості. Прагнення особистості створюють ситуацію суперництва задля досягнення найкращих результатів діяльності. Постійне перебування особистості у діяльнісній ситуації суперництва мобілізує її на довершення свого ''Я''-ідеального. Визначальним у досягненні успіху є впевненість особистості у своїх силах, очікування високого результату діяльності, що надає їй наснаги працювати краще з ''почуттям ефективності''. К. Ушинський стверджував, що: ''Чим більше впевненості в людини, що вона зробить ту чи іншу справу, тим імовірніше, що вона її зробить'' [14, с. 374]. Опинившись перед труднощами та бажаючи досягнути мети, особистість мобілізує додаткові зусилля, що вимагає від неї напруження, підвищення і посилення енергетичного потенціалу, проте, однозначно, не виснаження [7]. Варто зазначити, що особистість повинна ставити перед собою реалістичні домагання аби досягати позитивного результату, а не переживати стан пригнічення і роздратування за ситуації надмірного домагання. Поодинокі позитивні емоційні переживання особистістю у своїх діях та справах за умови їхнього системного та тривалого повторення, як ситуації досягнення та відповідного емоційного переживання, узагальнюються та формуються у почуття успіху [3; 6]. Як зазначає І. Бех, ''критерієм розвиненої особистості є наявність несуперечливої мотиваційної системи''[3, с. 513]. Педагог у своїй роботі з вихованцями, прагнучи зорієнтувати їх на успіх у діяльності, повинен посилити їхню мотивацію, при цьому враховувати особливості загального рівня мотивації, спонукальну силу мотивів та відповідно зосередити свою увагу на таких аспектах: актуалізувати найбільшу кількість мотивів; посилити спонукальну силу кожного з мотивів; збільшити ситуативні мотиваційні фактори. Також необхідно вихователю у виховному процесі враховувати те, що мотиваційна сфера є динамічною, кожній особистості властива відносна стабільність ієрархії мотивів. Вони є відносно сталими, незмінними впродовж певного часу, проте здатні змінюватися із часом та віком.

Аналіз проблеми мотивації діяльності особистості засвідчує також, що надмірна мотивація збільшує рівень активності й напруження, що у свою чергу може викликати і певні негативні розлади у діяльності особистості. Науковці у галузі психології доводять, що існує певний оптимум мотивації, тобто оптимальний рівень, що передбачає найвищий рівень виконання завдання у цій ситуації. Такий оптимум мотивації внаслідок збільшення її інтенсивності спочатку збільшує якість діяльності, а потім, після проходження точки найвищих показників успішності діяльності, за певних умов може, навпаки,

невдачі, за відсутності очікуваних позитивних результатів [8]. Звернемо увагу на те, що будь-яка діяльність особистості є полімотивованою, зумовлюється її ставленням до себе, до людей, до суспільства, до світу загалом. З цього приводу І. Бех зазначає, що ’’ …мотиваційна система почуття успіху детермінована тим, що розвинена людська діяльність, у якій особистість є її суб’єктом, стає полімотивованою, … , що відповідає двом чи кільком мотивам’’[3, с. 643]. При чому, загальний рівень мотивації залежить від таких чинників: кількості мотивів; спонукальної сили кожного з мотивів; актуалізації ситуативних факторів. Також учені виділяють такі три групи факторів, що впливають на рівень мотивації досягнення: значущість досягнення успіху; надія на успіх; вірогідність досягнення успіху [9, с. 26].

О. Безкоровайна визначає мотиви самоствердження особистості у досягненні успіху, що сформовані на основі самооцінки домагань і трансформовані у мотиви-цілі і мотиви-засоби. Саме використання мотивів-засобів у процесі діяльності і поведінки забезпечує реалізацію цільових мотивів особистісного самоствердження. Власне вибір засобів і методів визначає стиль самоствердження, досягнення успіху: стосовно людей (самоподолання – заперечення себе в теперішньому заради утвердження свого ’’Я’’ в майбутньому; заперечення - шляхом пригнічення ’’Я’’ інших у різних формах); а також стосовно діяльності (при досягненні реальних результатів у діяльності чи при активній імітації уявних результатів у діяльності) [2, с. 86]. Таким чином, успіх особистості визначається не лише цільовими мотивами, але й мотивами-засобами його досягнення, що відображає логіку задоволення потреби та ціннісно-мотиваційну сферу особистості.

Серед факторів, які здійснюють визначальний вплив на очікування успіху, виділяють: уявлення про здібності, тобто особистість суб’єктивно оцінює власні здібності на основі попередньо набутого досвіду успіху чи невдачі; та складність поставленого завдання, сприятливість ситуації. Зворотний ефект відбувається, коли особистість не впевнена у своїх силах, не сподівається на успіх, що знемотивовує її, пригнічує бажання продуктивної діяльності. Саме тому сформованість позитивної чи негативної ’’Я-концепції’’ особистості впливає відповідно на рівень її самоповаги та стан емоційного комфорту. Так, до прикладу, особистість із негативною ’’Я-концепцією’’ перебуває у ’’глибокому емоційному дискомфорті’’, навіть при досягненні успіху вона перебуває у так званому ’’дискомфорті успіху’’, що супроводжується неприємними переживаннями навіть при позитивній оцінці результату її діяльності [3, с. 42].

Г. Селевко трактує прагнення до успіху як бажання виділитися, отримати позитивні результати та розширити свої можливості. Особистість із прагненням до успіху здатна нести персональну відповідальність у вирішенні проблем та очікує на результати і схвальну громадську оцінку. Цілісна Я-концепція особистості, зорієнтована на самоствердження, успіх, містить такі взаємозв’язані складові: ’’Я – маю успіх, Я – визнаний, Я – маю вплив, владу’’. Така позитивна самоствердживальна Я – концепція сприяє ефективній діяльності особистості, впевненості в успіху та його досягнення. Вкрай негативною є самозневажлива, самозаперечлива Я – концепція, яка має такі позиції, як Я – не успішний, Я – не визнаний, Я – не маю впливу, що, власне, і впливає негативно на цілісну структуру особистості, погіршує її результати діяльності та загострює емоційний стан [12, с. 48]. Максимальна інтеграція ’’Я

закликала жінок пильно стежити за дотриманням належних санітарно-гігієнічних норм, проводити медичні огляди, помічати навіть незначні відхилення у поведінці та загальному фізичному та психологічному розвитку дитини, вона наголошувала: „Після лікарських оглядин наших дітей загалом можна сказати, що діти ніби здорові, але дуже багато із них потребує ще дечого до свого здоров’я” [2, арк. 28].

У харчуванні дитини, на думку А. Горохович, слід якомога більше уваги приділяти продуктам, багатим на вітаміни. У виступах на членських зібраннях та читаннях А. Горохович детально пояснювала, в яких продуктах найбільший вміст окремих поживних речовин.

Активістка-просвітянка дала такі рекомендації матерям щодо харчування дитини: „У складі поживи повинні бути хліб, цукор, садовина, ярина, городина. Щодо кількості харчу, то трудно це зазначити зокрема кожній дитині, бо не всі діти потребують однаково поживи. Найкраще дати дитині стільки, скільки вона з’їсть, одначе не вільно, щоб передалась. Їжа повинна бути проста, але різноманітна” [2, арк. 28].

А. Горохович пояснювала, що при сервіруванні столу варто звертати увагу на подання їжі, її естетичний вигляд. Свіжа, гарно подана страва, у чистій та красивій посудині завжди викликатиме у дитини апетит: „Подавати треба гарно, чисто, апетитно…щоб діти мали охоту до їжі. Апетит – пробудження травних органів до праці. Несмачна їжа, без охоти, без апетиту спричинює захворювання… тому на апетит треба зважати”, – написано вона в одній із доповідей. [2, арк. 28]. Загалом вона виділила такі фактори, що сприяють дитячому апетиту: чистий стіл; чистий посуд; спокій і тиша під час їжі; приймання їжі в одній і тій же годині.

Педіатри кінця XIX – початку XX ст. наголошували на необхідності частого вживання дітьми молочних продуктів та обмеженні жирної їжі, відтак в ученні А. Горохович простежується ця рекомендація: „Щодня дитина повинна діставати молоко (1/2 л), яйця, масло, мармоляду, багато городини, овочів та фруктів, м’яса даємо мало, не давати їжі багато цієї на відкриту тарілку, краще додати пізніше… ласощі даємо після їжі, ніколи – перед” [2, арк. 28].

Окремі розділи в просвітницько-педагогічних доповідях А. Горохович присвячено дотриманню санітарно-гігієнічних норм при приготуванні їжі для дітей. Вона наголошувала, що батькам необхідно мити руки перед приготуванням страви, тримати в чистоті кухонне приладдя, подавати лише свіжі помиті овочі і фрукти, пояснювали, що найкраще смакує дитині щойно зварена страва, тому не варто готувати багато їди. У рефераті А. Горохович написано: „Крім того, що дитині треба давати доброго харчу у відповідній кількості, дуже багато треба присвятити уваги чистоті їжі та правильному виготовленню і зберіганню харчу. Перш за все, недобре приготовляти їжу заздалегідь, перетримуючи ї в печі до обіду або підігріваючи на вечерю. Деяка їжа через те тратить вітаміни. Деякі продукти варто вживати у сирому стані,але треба, щоб вони були чистими. Юшки варимо із городини, кидаємо її уже в окріп” [2, арк. 28]. Авторка просвітницького реферату нагадувала, що батьки повинні постійно стежити, щоб діти мили руки перед їдою та полоскали ротову порожнину опісля.

Згідно вчення А. Горохович про культуру харчування дитини, заборонялося читання книжки чи журналу під час сніданку, обіду чи вечері,

оскільки слід концентрувати увагу школяра на їді і не варто йому відволікатися.

Окрім питань практичного характеру, у рефератах членів українського просвітницького товариства порушувалися духовно-націоналістичні. Зокрема, завдання феміністичного руху А. Горохович вбачала в тому, щоб сприяти пробудженню української нації та виховувати патріотичні ідеали у тогочасної молоді. Вона багато разів у своїх виступах наголошувала, що ,,однією із цілей нашого товариства є просвітня робота і за її сягнення має бути покликана просвітницька секція" [2, арк. 29]. Запорукою успіху референт вважала згуртованість та усвідомлення своєї місії кожним членом товариства, відтак закликала до спільної праці: ,,Наші члени і не члени українки мусять спочатку пройти школу свідомості того, що вони роблять, мусять зрозуміти і хотіти цього своєю душею, всім своїм єством" [2, арк. 29].

А. Горохович поставила нове завдання перед бібліотеками – бути центрами духовно-просвітницького національно-патріотичного руху для молоді та усієї місцевої громади, а не лише книгозбірнями, як визначалося до цього. У одному із її рефератів так окреслено місію бібліотеки: ,,Завдання бібліотеки – бути виховальною силою у суспільному житі і бути джерелом добрих впливів… треба, щоб читальні були не лише збірками книжок, де б кожний приходив за книжкою, як такою" [2, арк. 29].

Запоруку успіху просвітницького жіночого руху на території Волині А. Горохович вважала відданість розпочатій справі. Вона закликали не шкодувати сил, не здаватися перед труднощами, вперто і наполегливо іти до поставленої мети: ,,Хотілося, щоб не вивалося кожній із нас: ,,Я вже зробила багато, буде з мене!" [2, арк. 29].

Члени ,,Созу українок" до проведення різноманітних культурно-просвітницьких заходів намагалися якомога ширше залучати дітей. Учні шкіл декламували вірші, брали участь у сценках, розносили квіти. В одному із листів до керівництва філій секретар Головної управи Т. Горохович писала: ,,Не знаємо, чи в час прийде реферат на Свято матері, якщо вже відсвяткували, то прочитайте його на сходинах. Добре б було, щоб поезії, уміщені в рефераті, декламували діти" [2, арк. 29].

Висновки. Просвітнико-педагогічна концепція активної учасниці волинського відділення ,,Союзу українок" початку ХХ століття ґрунтується на принципах національності, моральності, демократизму. Головну увагу у вченні А. Горохович приділено домінантній ролі матері у вихованні дитини. Просвітянка наголошувала, що потрібно стежити і за фізичним, і за розумовим розвитком дитячої особистості. Виступаючи перед широким колом волинського жіноцтва, активістка навчала, які продукти необхідно вживати немовлята, дошкільникам, учням. Вона закликала пильно стежити за здоров'ям дітей, дотримуванням необхідних санітарно-гігієнічних норм.

У вченні А. Горохович значну увагу приділено просвітницькій діяльності бібліотек, які, на її думку, повинні бути осередками культурного життя села.

Просвітянка виступала проти пасивності та неосвіченості волинського жіноцтва, відтак закликала їх брати участь у різних організаціях, відвідувати читальні, займатися самоосвітою та привчати до цього своїх дітей.

Вчення активної учасниці ,,Союзу українок" А. Горохович не втратило своєї актуальності, оскільки акцентує на вихованні здорової, високо інтелектуальної, духовно багатої дитячої особистості, що є важливим для

естетичну, тілесно-фізичну [3, с. 645].

Психологи пропонують умовну формулу успіху особистості, яка представлена сумою особистісних здібностей, мотивації досягнення та сприятливої ситуації (обставин). Таке бачення науковцями загальної формули успіху надає можливість спрогнозувати подальші успіхи у діяльності, де пріоритетним елементом виступає сила мотивації. Адже доведено, що успіх у діяльності залежить не лише від здібностей особистості, а й від її цілеспрямованості, наполегливості у прагненні досягти визначеного позитивного результату діяльності, що стимулює її до підвищення працездатності та мобілізації усього внутрішнього потенціалу. Згідно з твердженням С. Рубінштейна саме мотиви становлять ядро особистості. Системний підхід у дослідженні процесу мотивації забезпечує єдність чинників, що здійснюють вплив на спонукання й ухвалення рішення та розглядаються як мотив. Таким чином, мотив – це внутрішній потяг особистості до діяльності, що спонукає її до дій, вчинків, усе те, заради чого діяльність відбувається. У більшості випадків особистість спонукає до діяльності декілька мотивів різних за ступенем спонукальної сили, так одні актуалізують діяльність, а інші діють лише за певних обставин. За твердженням А.Маслоу, діяльність людини спонукається кількома або усіма потребами одночасно, а залучення якомога більшої кількості потреб відповідно підвищує загальний рівень мотивації діяльності.

Серед науковців існують неоднозначні погляди на проблему мотивації і відповідно визначають різні види мотивів людської діяльності, зокрема такі: мотив самоствердження – потужний мотиваційний фактор, дієвість якого проявляється у прагненні особистості здобути відповідний соціальний статус та позитивну оцінку своєї особистості, що стимулює її до постійного самовдосконалення і саморозвитку; мотив ідентифікації з іншою людиною – передбачає вплив виховного ідеалу на особистість вихованця (особливо у дітей та памолоді), який відбувається з підвищенням енергетичного потенціалу за рахунок умовного запозичення сили і натхнення від значущої людини; мотив влади – полягає у прагненні впливати на інших людей, здійснювати керівництво, визначати їхню діяльність; процесуально-змістові мотиви – спонукають особистість до діяльності, насамперед переймаючись самим процесом та його змістом; мотив саморозвитку – спонукає до максимальної реалізації здібностей, підвищення рівня самооцінки та компетентності. До зауваги, лише долаючи перешкоди, переживаючи радість, задоволення за здобутки і перемоги на шляху до успіху, відбувається саморозвиток особистості. Очікування нових таких позитивних емоційних переживань спонукає її до активності, посилює мотивацію до діяльності. Мотив досягнення – спонукає до досягнення високих результатів у діяльності з переживанням почуття радості від успіху, наполегливості у досягненні мети, прагненні щоразу якнайкраще виконати поставлене завдання та доланні труднощів на шляху до реалізації нових цілей; суспільно значущі (просоціальні) мотиви – сприяють усвідомленню особистістю суспільного значення діяльності, з почуттям обов'язку і відповідальності та стимулюють процес ідентифікації особистості з відповідною групою, громадою, нацією; мотив афіліації – полягає у прагненні до комунікативної взаємодії, що приносить позитивні емоційні переживання; мотив уникнення неприємностей і покарання (негативна мотивація) – усвідомлення можливих негативних наслідків у разі

відстоювання обраних нею цінностей та досягнення позитивного результату своєї діяльності, тобто досягнення особистістю успіху.

Різні аспекти проблеми мотивації діяльності особистості на досягнення успіху з різною повнотою розробляли відомі науковці, зокрема, простежуються у психолого-педагогічних дослідженнях учених О. Безкоровайної, І. Беха, С. Занюка, С. Рубінштейна, Г. Селевко, В. Сухомлинського та інших. Аналіз проблеми засвідчує, що актуальним залишається питання мотивації діяльності особистості й формування почуття успіху та використання позитивних емоційних переживань особистості у виховному процесі учителями з метою стимулювати особистісний успіх кожної дитини.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті: розкрити сутність успіху особистості та різновиди мотивів прагнення досягнути високих позитивних результатів діяльності. Проаналізувати механізм мотивації досягнення та емоційні переживання особистістю почуття радості успіху.

Виклад основного матеріалу статті. У всі часи успішна особистість викликала інтерес у інших оточуючих незалежно від їхньої рівня досягнення успіху. І це закономірно, оскільки почуття успіху є провідним у психічному розвитку особистості і яке ’’…безпосередньо пов’язане з його природною активністю як основою породження всіх майбутніх видів діяльності й життєдіяльності загалом’’ [3, с. 1]. Успішна людина – це’’ ідеальна людина’’ або, як зазначає С. Рубінштейн, людина, що самоактуалізується та ’’психологічно здорова’’ людина, тобто така, яка здатна реалізувати свої ’’людські потенції’’, належного ступеня ідентичності, ’’самості’’, самоактуалізації [16, с. 33]. С. Рубінштейн стверджує, що ’’… ідеальна людина – це людина, в якій реалізовані всі її потенції’’[11, с. 367] та, яка має ’’свої позиції, своє яскраво виражене свідоме ставлення до життя, світогляд, до якого прийшла в результаті великої свідомої роботи’’[10, с. 638].

Таке характерне природне прагнення особистості досягти успіху, бути щасливим пов’язане з активністю як детермінантою усіх видів діяльності та життєдіяльності. Результативність діяльності особистості в основному визначається як успіх при отриманні очікуваного позитивного результату або ж невдача за відсутності результату. У діяльнісному процесі успіх виступатиме у мотиваційній системі як рушійна сила, а саме почуття впливатиме на формування і розвиток гуманістично орієнтованої особистості чи індивідуалістично. Коли почуття самолюбства керує особистістю, її діяльність у такому випадку набуває індивідуалістичної спрямованості та відповідної ціннісно-смислової орієнтації, що проявляється у зверхності, писі, прагненні до влади. Тому варто закцентувати увагу на поглядах науковців про те, що в основі почуття успіху як чинника морально досконалої особистості ’’… має бути покладено стратегію недопущення стійкого внутрішнього зв’язку цього почуття з почуттям самолюбства, яке є деструктивним щодо особистісного розвитку’’[3, с. 645]. Почуття успіху варто розглядати як цінність, що має стати ’’ядерним структурним компонентом образу ’’Я’’ особистості’’. Гармонійне опанування особистістю різних сфер особистісного прояву надає можливість визначати це позитивне почуття як цінність ’’Я’’, відчуття власної особистості, власної цінності. Науковці виділяють такі сфери досягнення результатів особистості у процесі її самоактуалізації та самоствердження: морально-духовній, соціально-комунікативну, пізнавально-трудову, художньо-

українського суспільства в усі історичні епохи.

Література:

1. Горохович А. Батьки і діти / А. Горохович; Передм. від вид-ва; Обкл. М. Левицького. – 2-е доп.вид. – Вінніпег; Торонто: Світова Координаційна виховно-освітня Рада, 1990. – 176 с.

2. Горохович Т. Найближчі завдання нашої організації. – ДАРО, опис 1, спр. 2, арк. 27-29.

3. Дармограй Н.М. Жіночі об’єднання в Україні та їх громадсько-культурницька діяльність (90-ті роки ХХ ст.): дис…канд. іст. наук / Київський державний університет культури і мистецтв. – К., 1998. – 153 с.

4. Державний архів Рівненської області. Путівник: Фонди періоду до 1939 р. – Рівне, 2013. – 425 с.

5. Марунчак М. Горохович Антоніна // Біографічний довідник до історії українців Канади. – Вінніпег: Накладом УВАН у Канаді, 1986. – С. 154-155.

6. Палійчук О. М. Антоніна Горохович – творець української виховної системи в діаспорі // Наук. вісник Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича: Збірник наукових праць. Вип. 211. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2004. -С. 96-101.

7. Палійчук О. М. Національне виховання – важливий чинник самореалізації особистості у творчій спадщині Антоніни Горохович //Наук. вісник Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича: Збірник наукових праць. Вип. 248. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2005. – С. 94–99.

8. Союз українок // Енциклопедія українознавства. – Том. 8. – 1976. – С. 28001-3200. Перевидання: Енциклопедія українознавства. – Львів: Наукове товариство імені Т. Шевченка, 2000. – С. 28001-3200.

9. Союз українок. – Електонний ресурс. Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki. – Дата використання: 22. 10. 2014 р.

10. Союз Українок. Офіційний сайт організації. http://su.org.ua/sample-page. – Дата використання: 22. 10. 2014 р.

11. Тези реферату п. Параскови Багринівської. – ДАРО, опис 1, спр. 2, арк. 57.

12. Ярош О.Б. Жіночі об’єднання України як суб’єкти державотворення кінця ХХ століття / дис. …канд. політ. наук / Волинський державний університет імені Л.Українки. – Луцьк, 2000. – 195 с.

References:

1. Horokhovych A. Bat'ky i dity / A. Horokhovych; Peredm. vid vyd-va ; Obkl. M. Levyts'koho. – 2-e dop.vyd. – Vinnipeh; Toronto: Svitova Koordynatsiyna vykhovno-osvitnya Rada, 1990. – 176 s.

2. Horokhovych T. Nayblyzhchi zavdannya nashoyi orhanizatsiyi. – DARO, opys 1, spr. 2, ark. 27-29.

3. Darmohray N.M. Zhinochi ob"yednannya v Ukrayini ta yikh hromads'ko-kul'turnyts'ka diyal'nist' (90-ti roky KhKh st.): dys…kand. ist. nauk / Kyyivs'kyy derzhavnyy universytet kul'tury i mystetstv. – K., 1998. – 153 s.

4. Derzhavnyy arkhiv Rivnens'koyi oblasti. Putivnyk: Fondy periodu do 1939 r. – Rivne, 2013. – 425 s.

5. Marunchak M. Horokhovych Antonina // Biohrafichnyy dovidnyk do istoriyi ukrayintsiv Kanady. – Vinnipeh: Nakladom UVAN u Kanadi, 1986. – S. 154-155.

6. Paliychuk O. M. Antonina Horokhovych – tvorets' ukrayins'koyi vykhovnoyi

systemy v diaspori // Nauk. visnyk Chernivets'koho natsional'noho universytetu im. Yuriya Fed'kovycha: Zbirnyk naukovykh prats'. Vyp. 211. Pedahohika ta psykholohiya. – Chernivtsi: Ruta, 2004. -S. 96-101.

7. Paliychuk O. M. Natsional'ne vykhovannya – vazhlyvyy chynnyk samorealizatsiyi osobystosti u tvorchiy spadshchyni Antoniny Horokhovych //Nauk. visnyk Chernivets'koho natsional'noho universytetu im. Yuriya Fed'kovycha: Zbirnyk naukovykh prats'. Vyp. 248. Pedahohika ta psykholohiya. – Chernivtsi: Ruta, 2005. – S. 94–99.

8. Soyuz ukrayinok // Entsyklopediya ukrayinoznavstva. – Tom. 8. – 1976. – S. 28001-3200. Perevydannya: Entsyklopediya ukrayinoznavstva. – L'viv: Naukove tovarystvo imeni T. Shevchenka, 2000. – S. 28001-3200.

9. Soyuz ukrayinok. – Elektonnyy resurs. Rezhym dostupu: http://uk.wikipedia.org/wiki. – Data vykorystannya: 22. 10. 2014 r.

10. Soyuz Ukrayinok. Ofitsiynyy sayt orhanizatsiyi . http://su.org.ua/sample-page. – Data vykorystannya: 22. 10. 2014 r.

11. Tezy referatu p. Paraskovy Bahrynivs'koyi. – DARO, opys 1, spr. 2, ark. 57.

12. Yarosh O.B. Zhinochi ob"yednannya Ukrayiny yak sub"yekty derzhavotvorennya kintsya KhKh stolittya / dys. …kand. polit. nauk / Volyns'kyy derzhavnyy universytet imeni L.Ukrayinky. – Luts'k, 2000. – 195 s.

Педагогіка

УДК 378.147.091.33:811.112.2

викладач німецької мови, кафедра теорії та практики перекладу
Мелінчук Наталя Володимирівна
Чорноморський державний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв)

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ РЕФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ ДО УКРАЇНИ

Анотація. Дана стаття присвячена розгляду основних напрямів використання досвіду реформування мовної освіти в університетах Німеччини до України протягом 1990 – 2014 рр. Автор статті спиралась на ті соціально-політичні та економічні події, що відбулись у житті двох країн, зокрема: Об'єднання Німеччини (3.10.1990 р.) та здобуття Україною незалежності (24.08.1991 р).

Ключові слова: мовна освіта, нетериторіальні мови, регіональні мови або мови меншин, університет.

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению основных направлений использования опыта реформирования языкового образования в университетах Германии относительно к Украине на протяжении 1990 – 2014 гг. Автор статьи опиралась на те социально-политические и экономические события, которые произошли в жизни двух стран, а именно: Объединение Германии (3.10.1990 р.) и получение Украиной независимости (24.08.1991 г.)

Ключевые слова: нетерриториальные языки, региональные языки или языки меншинств, университет, языковое образование.

Annotation. The following article is devoted to the analysis of basic directions of usage of language education reform experience in the universities of Germany and Ukraine during 1990-2014. The author of the article was basing it on the

Педагогіка

УДК: 37. 015. 311: 16. 628

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант лабораторії морального та етичного виховання Сойчук Руслана Леонідівна
Інститут проблем виховання НАПН України (м. Київ)

МОТИВАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ НА ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ

Людина живе не тим, що має,
а тим, що хоче, прагне мати,
вона живе перспективою
О. Вишневський

Анотація. У статті розкрито сутність успіху особистості, розглянуто мотиви прагнення до успіху та загальну формулу успіху людини у її життєдіяльності. Визначено основні чинники впливу на досягнення особистістю успіху. Проаналізовано механізм мотивації досягнення та переживання особистістю почуття радості за успіх.

Ключові слова: успіх, мотив, мотивація, особистість, ситуація успіху, здібності, радість, діяльність.

Аннотация. В статье раскрыта сущность успеха личности, рассмотрены мотивы стремления к успеху и общая формула успеха человека в его жизнедеятельности. Определены основные факторы влияния на достижение личностью успеха. Проанализированы механизмы мотивации достижения и переживания личностью чувства радости за успех.

Ключевые слова: успех, мотив, мотивация, личность, ситуация успеха, способности, радость, деятельность.

Annotation. In the article the essence of the individual's success is revealed, a motivation to succeed and a general formula of man's life success are reviewed. The main factors affecting the achievement of individual success are determined. The mechanisms of motivation achievement and individual experiences feelings of joy at success are analyzed.

Keywords: success, motive, motivation, personality, situation of success, abilities, joy, activity.

Вступ. Буремні виклики сьогодення, кардинальні зміни у всіх сферах життя суспільства, нові ринкові умови, становлення конкурентного середовища – усе це постає перед сучасною людиною як її життєво необхідні завдання, що потребують негайного та успішного вирішення. Сучасна людина, рефлексивно проживаючи теперішнє, аналізуючи минуле, бачить майбутнє, прагне віднайти себе у складній суспільній системі координат. Щодо зазначеного влучним є твердження академіка І. Беха про сучасну людину, яка ''… переросла історичні стадії людської свідомості, здатна осягнути теперішнє з позиції майбутнього. Для цього вона мусить досягти в житті не менше за інших. Теперішнє є процесом переходу. Тільки ту людину, яка так усвідомлює теперішнє, можна вважати ''сучасною''[5, с. 207]. Саме тому сучасна людина повинна бачити свою життєву перспективу, долаючи перешкоди йти власним шляхом до власної самобутності, мобілізуючи усі свої внутрішні потенції задля

студентів взаємообумовлені й створюють психологічний бар'єр, подолання якого пов'язано з особистісним, емоційним, інтелектуальним та фізичним перевантаженням іноземних студентів, які навчаються в українських вищих технічних навчальних закладах.

Література:

1. Довгодько Т. І. Особливості пропедевтичної підготовки студентів-іноземців та їх психолого-педагогічна адаптація у науковому середовищі вищих навчальних закладів / Т. І. Довгодько // Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном высшем учебном заведении: матер. міжнар. наук.-методичної конфер. – Х.: НТУ «ХПІ», 2008. – 362 с.

2. Овчаренко Л. Г. Личностно ориентированный подход к обучению иностранных учащихся подготовительного факультета / Л. Г. Овчаренко // Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского: науч. журн. – Симферополь, 2004. – Т. 16 (55), – № 1: Филологические науки. – С. 108-112.

3. Палка О. В. Критеріальні характеристики готовності іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю до вивчення професійної лексики / О. В. Палка // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №1. – С. 165-171.

4. Пальчикова О. О. Проблема адаптації студентів-іноземців в україномовному середовищі / О. О. Пальчикова // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – К.: НПУ, 2012. – Сер. 10. Проблеми граматики і лексикології української мови, Вип. 9. – С. 220-224.

References:

1. Dovhod'ko T. I. Osoblyvosti propedevtychnoi pidhotovky studentiv-inozemtsiv ta yikh psykholoho-pedahohichna adaptatsiya u naukovomu seredovyshchi vyshchykh navchal'nykh zakladiv / T. I. Dovhod'ko // Realyzatsyya tradytsyonnыkh metodov y poysk ynnovatsyy v protsesse podhotovky ynostrannыkh studentov v sovremennom vыsshem uchebnom zavedenyy: mater. mizhnar. nauk.-metodychnoyi konfer. – X.: NTU «KhPI», 2008. – 362 s.

2. Ovcharenko L. H. Lychnostno oryentyrovannыy podkhod k obuchenyyu ynostrannыkh uchashchykhsya podhotovytel'noho fakul'teta / L. H. Ovcharenko // Uchёnыe zapysky Tavrycheskoho natsyonal'noho unyversyteta ym. V. Y. Vernadskoho: nauch. zhurn. – Symferopol', 2004. – T. 16 (55), – # 1 : Fylolohycheskye nauky. – S. 108-112.

3. Palka O. V. Kryterial'ni kharakterystyky hotovnosti inozemnykh studentiv vyshchykh navchal'nykh zakladiv tekhnichnoho profilyu do vyvchennya profesiynoyi leksyky / O. V. Palka // Pedahohika i psykholohiya profesiynoyi osvity. – 2002. – #1. – S. 165-171.

4. Pal'chykova O. O. Problema adaptatsiyi studentiv-inozemtsiv v ukrayinomovnomu seredovyshchi / O. O. Pal'chykova // Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova: zb. nauk. pr. – K.: NPU, 2012. – Ser. 10. Problemy hramatyky i leksykolohiyi ukrayins'koyi movy, Vyp. 9. – S. 220-224.

sociopolitical and economical events that took place in the lives of these two countries, like the consolidation of Germany (10/3/1990) and Ukraine gaining independence (08/24/1991).

Keywords: language education, non-territorial languages, regional languages or minority languages, university.

Вступ. Згідно статті 10 Конституції України: **«**Державною мовою в Україні є українська мова.

Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України.

В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України.

Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування.

Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом» [8].

У «Національній доктрині розвитку освіти у XXI ст.» щодо мовної стратегії в освіті проголошено: «Освіта забезпечує вільне володіння державною, рідною й кількома іноземними мовами.

Реалізація мовної стратегії здійснюється комплексним і послідовним упровадженням адміністративних, науково-методичних, роз'яснювально-пропагандистських заходів.

Виданню підручників та навчальних посібників українською мовою та мовами національних меншин надається першочергове фінансове забезпечення.

Освіта реалізує право національних меншин на задоволення своїх освітніх потреб рідною мовою, на збереження і розвиток етнокультури, її підтримку та захист державою. У навчальних закладах з мовами національних меншин створюються умови для належного оволодіння державною мовою» [13, с. 13].

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у аналізі основних напрямів використання досвіду реформування мовної освіти в університетах Німеччини до України.

Виклад основного матеріалу статті. В Основному законі України мова йде про таке поняття як «мови національних меншин», однак при цьому не подається його тлумачення. Керуючись «Європейською хартією регіональних мов або мов меншин» від 05.11.1992 р., яка була ратифікована Верховною Радою України законом України №802-IV від 15.05.2003 р. та статтею 1, в якій розтлумачується термін "регіональні мови або мови меншин" означає мови, які:

1.традиційно використовуються в межах певної території держави громадянами цієї держави, які складають групу, що за своєю чисельністю менша, ніж решта населення цієї держави; та відрізняються від офіційної мови (мов) цієї держави; він не включає діалекти офіційної мови (мов) держави або мови мігрантів;

3. термін "територія, на якій використовується регіональна мова або мова меншини" означає географічну місцевість, де така мова є засобом спілкування певної кількості осіб, яка виправдовує здійснення різних охоронних і заохочувальних заходів, передбачених у цій Хартії;

4. термін "нетериторіальні мови" означає мови, якими користуються громадяни держави і які відрізняються від мови (мов), що використовується

рештою населення держави, але які, незважаючи на їхнє традиційне використання в межах території держави, не можуть вважатися найбільш поширеними в межах конкретної місцевості цієї держави» [3].

На сучасному етапі входження України в Європейський освітній простір мовна освіта, яка направлена не лише на вивчення окремих аспектів мови, що вивчається, але й на залучення студентів до світового процесу культурної взаємодії, сприяє формуванню в учнів чуткого відношення та інтересу до феноменів іншої ментальності, підвищення мотивації, стимулює їхдо проявлення власної розумової, мовленнєвої, творчої активності [15, с. 4].

Т.А. Мазурук наголошує на тому, що «в основі мовної освіти як явища соціального знаходиться соціальна діяльність людей, їх взаємовідносини. Мовна освіта в контексті пізнання етнолінгвокультури країни вивчаємої мови є одним з найбільш ефективних засобів та механізмів розвитку особистості та вирішення проблем людства, так як направлено на розвиток сучасної людини як світового суб'єкта формуючої діяльності. Однак, мова не повинна йти про заглушення культурної самобутності тих, хто навчається, а напроти, про обмежене поєднання в освітньому процесі національних та загальнолюдських цінностей. Лише завдяки шанобливому відношенню до культурної спадщини своєї рідної країни можна навчитись поважати культурні традиції інших країн» [11].

У Рекомендації №R(98)6 Ради Європи «Про сучасні мови», документі, який вперше розглядав проблему навчання іноземних мов у контексті інтеграційних процесів, визначено пріоритетними такі завдання:

- Усвідомлення кожним європейської мовної і культурної різноманітності.
- Заохочення та сприяння ранньому вивченню сучасних мов.
- Забезпечення систематичної послідовності у вивченні мов на різних рівнях освіти.
- Розвиток відповідних форм оцінювання на ранньому етапі вивчення мов.
- Розробка відповідних методик [9].

На думку Г.Г. Півняк «мовна освіта в цілому і навчання іноземних мов зокрема, становить визначний чинник формування особистості, котрий виконує комунікативно-навчальну, освітню, виховну та розвиваючу функції і як складова освітньої політики держави в межах гуманізації і гуманітаризації освітньої галузі є базовим компонентом освіти особистості на різних рівнях вищої освіти в сучасному світі, який забезпечує опанування мовами як засобом пізнання і розуміння оточуючого світу та спілкування завдяки формуванню комунікативної компетенції» [14, с.12].

Завдання державної мовної політики згідно статті 2 Закону України «Про засади державної мовної політики» від 03.07.2012 № 5029-VI є «регулювання суспільних відносин у сфері всебічного розвитку і вживання української як державної, регіональних мов або мов меншин та інших мов, якими користується населення країни в державному, економічному, політичному і громадському житті, міжособовому та міжнародному спілкуванні, охорону конституційних прав громадян у цій сфері, виховання шанобливого ставлення до національної гідності людини, її мови і культури, зміцнення єдності українського суспільства» [5].

Значення мовної освіти як форми реалізації мовної політики держави

впорядкувати навчальний процес. В той же час, багатонаціональна група теж має свої переваги. Успішне пристосування іноземного студента до нового соціально-культурного життя відбувається завдяки активному спілкуванню з російсько- та українськомовними студентами.

Визначальним компонентом цілісного процесу адаптації є адаптація до майбутньої професійної діяльності, оскільки саме ставлення до майбутньої професії, вмотивованість її вибору та набуття відповідних знань і умінь, професійних якостей, визначають наскільки швидко й успішно встановиться відповідність між особистістю іноземного студента і соціальним середовищем, наскільки швидко особистість стане активно діяти у конкретному середовищі [3, с.167].

До *труднощів*, що виникають у викладачів при роботі зі студентами-іноземцями, можна віднести наступні: а) недостатнє володіння українською, або російською мовами. Як правило, тільки к завершенню третього курсу студенти набувають значний словарний запас, починають активно використовувати свої знання, спілкуються з викладачем; б) слабка підготовка по профільним та спеціальним дисциплінам (математика, фізика, креслення, хімія та ін.). Тому відсутність об'єму необхідних знань унеможливлює використання іноземними студентами загальноприйнятих підручників та посібників, довідників, що застосовуються в технічних вузах України; в) відчутна різниця між формами та методами навчання в українському вузі та відповідними елементами навчання у вищій школі батьківщини студента; г) відсутні навички самостійної роботи. Частина студентів не може конспектувати лекції, працювати з джерелами інформації, аналізувати інформацію великих об'ємів. Вони не вміють, а іноді і не бажають використовувати бібліотечний фонд університету [4, с.175].

Особливості навчання іноземних студентів в ВТНЗ зумовлені також національним, психічним складом (національний характер, національна самосвідомість, звички, смаки, традиції, національна культура, побут, національні стереотипи, ставлення до інших націй і народностей, релігійність та ін.) та національними особливостями отримання освіти [1, с.27].

Разом із тим, іноземні студенти суттєво відрізняються між собою світоглядом, рівнем загальноосвітньої підготовки, вихованням, ступенем адекватності сприйняття українського суспільства.

Для більшості іноземних студентів вперше виникає проблема інтернаціоналізації через необхідності комунікації з носіями різних соціальних, етнічних, національних норм. Викладачам, які працюють у таких групах, необхідно бути особливо уважними, щоб зберегти психологічну стабільність, яка може бути зруйнована через конфлікт культур.

Висновки. Однією з найсерйозніших проблем адаптації є ізольованість іноземних студентів від мовного середовища нового соціуму на достатньо тривалий термін, іноді на весь період навчання. Нездатність рішення психологічних, комунікативних труднощів у новому соціумі «закриває» для іноземних студентів практично весь соціально-культурний простір (архітектура та історія міста, музеї, театри, експозиції, культурні традиції та звичаї народу). Практично на весь період перебування в іншій країні вони залишаються «чужими», відчуваючи при цьому постійний стан дискомфорту та пригніченості.

Усі перераховані проблеми й труднощі під час навчання іноземних

студенту змогу в подальшому здійснювати самостійну навчальну та практичну діяльність; систематизація та доповнення недостатніх предметних знань; навчання мові основних навчальних дисциплін; формування загально-навчальних умінь і навичок відповідно до цілей навчання.

Вирішення поставлених завдань пов'язано з такими труднощами: різний рівень загальноосвітньої підготовки, який не відповідає рівню української загальноосвітньої школи; навчання студентів-іноземців на підготовчому факультеті ВТНЗ таким навчальним дисциплінам, як фізика, хімія, математика, полягає в актуалізації наявних знань із цих предметів; актуалізація опорних знань, умінь, навичок здійснюється на іноземній для студентів з інших країн мові; у багатьох випадках знання необхідно систематизувати і надолужувати «прогалини» за певними розділами. Проте робота із систематизації та ліквідації «прогалин» індивідуальна і залежить від характеру навчання в національній школі, рівня засвоєння змісту освіти, часу, який має студент для засвоєння певного обсягу навчального матеріалу та ін.; специфічність роботи з іноземними громадянами, яка полягає, зокрема, в тому, що кожний із них є носієм яскраво вираженого соціуму, а відтак, для всіх стрес навчання стає ще більшим завдяки проблемам їх навчання за кордоном; недоліки професійної орієнтації, неорганізованість і невміння працювати систематично впливають на якість навчання іноземних студентів [2, с.109].

Вивчення психолого-педагогічної літератури [2; 4], аналіз практики роботи з іноземними студентами ВНЗ зумовлює виокремлення таких груп суперечностей: 1) *соціально-психологічні*: між зростаючими потребами студентів і фінансово-економічними можливостями їх задоволення; між розвитком інтелектуальних і фізичних сил студента та жорстоким лімітом часу на опанування змісту освіти; між індивідуальними психічними властивостями і міжособистісними відносинами, у тому числі між викладачем і студентами; між стереотипами поведінки та новими вимогами й умовами; 2) *дидактичні*: між прагненням до самостійності у виборі знань і досить жорсткими формами та методами підготовки фахівців певного профілю. Це може призвести до невдоволеності студентів і викладачів результатами навчального процесу; 3) *інформаційні*: між великою кількістю інформації, яка поступає різними каналами, розширює знання студентів і, разом з тим, великі обсяги цієї інформації при відсутності достатнього часу, а інколи і бажання на її мисленнєву переробку, може привести до відомої поверховості у знаннях і мисленні та вимагає спеціальної праці викладачів із поглиблення як знань і умінь, так і інтересів студентів у цілому.

Особливості навчання іноземних студентів в ВТНЗ визначаються специфічністю процесу адаптації. Процес адаптації багатогранний і має кілька аспектів. У контексті нашого дослідження ми виокремлюємо такі основні аспекти адаптації іноземних студентів ВТНЗ: до умов життя в Україні, до умов навчання в університеті; соціально-психологічна адаптація – пристосування до нового соціального оточення; до майбутньої професійної діяльності, соціально-економічна адаптація. При дослідженні проблеми адаптації слід розділяти викладання дисциплін у багатонаціональних групах, де відбувається контакт двох та більше культур, та мононаціональних. Безумовно студенти відчувають себе комфортніше в групі співвітчизників, але таки групи велика рідкість. Такі моменти, як однотипність поведінки, світосприйняття регулюють поведінку студентів в групі, підтримують дисципліну допомагають налагодити та

(особливо багатонаціонального) зростає, так як рішення мовних проблем повинно бути націлене на формування певного мовного стану суспільства. Збереження національної та мовної ідентичності не виключає інших проблем, які торкаютьсяі мовної освіти. Мова необхідна людині як вияв духу народу, його світобачення, так як з його допомогою ми думаємо та спілкуємось; ці функції мови є соціально важливими [4].

Л.А. Карпець та О.І. Олійник наголошують на тому, що «мовна освіта – одна із підсистем сфери освіти, в якій мова і освіта є як соціальні явища, що мають у своїй основі комплексний системний характер. Слід розуміти процес засвоєння систематизованих знань про знакові системи рідної мови та інших мов, які дозволяють здійснювати мовну діяльність, не обмежену власним мовним простором, з метою встановлення взаєморозуміння і формування умінь, взаємодії між представниками різних мов і культур, а також процес виховання засобами рідної та іноземних мов» [7].

Серед завдань Федеральної мовної служби насамперед є:

- іншомовна підготовка персоналу для потребфедерації та земель у більше ніж на 30 мовах;
- освіта у межах курсу «німецька як іноземна» для майже 750 представників іноземного контингенту;
- розвиток основ іншомовної освіти, складання навчальних планів та екзаменаційних та тестових матеріалів;
- фахові контакти з установами та навчальними закладами у країні та за кордоном;
- термінологічна робота;
- перекладацька діяльність [1].

Для вступу до університету або університету прикладних наук, окрім підтвердження відповідної освіти, абітурієнтам необхідно засвідчити достатній рівень володіння німецькою мовою, який відповідає вимогам конкретної програми. Для цього необхідно скласти або DSH (Іспит з німецької мови для отримання іноземними абітурієнтами допуску до навчанняу ВНЗ) або іспит TestDaF (Тест з німецької мови як іноземної). Іспит DSH можна скласти лише у Німеччині. Він приймається багатьма університетами, як правило, за 3 – 4 тижні до початку семестру. Обидва ці іспити встановлюють різні рівні володіння мовою. Ті, хто по всіх частинах іспиту виявить середній результат – DSH-2 (по DSH) або TDN-4 (по TestDaF), будуть допущені до навчання без обмежень [12, с.11].

Однією з головних умов прийому іноземних студентів до німецьких вищих навчальних закладів є наявність спеціальних сертифікатів про знання німецької мови. Жодних іспитів з мови для вступу в німецький університет здавати не потрібно, якщо ви маєте або Малий диплом (KDS), або Великий диплом з німецької мови (GDS), або ви вже пройшли Центральний іспит вищого рівня (ZOP). Особи, для яких німецька мова є рідною, не можуть складати іспити на отримання малого, великого диплому з німецької мови [2].

На думку О.В. Любашенко, «попри активне прагнення реформувати навчання української мови в університеті, нерозв'язним залишається питання проектування дистанційних та повноцінних тренінгових курсів. … Тренінгові технології в Україні так само визнано перспективними, однак найбільший досвід їх утілення накопичила Німеччина. Тренінгияк дисципліна у мовних курсах німецьких ВНЗ присвячуються практичному опрацюванню офіційно-

ділових, наукових, публіцистичних текстів, моделюванню спеціально запланованих комунікативних ситуацій, в яких студент повинен обрати необхідний мовленнєвий матеріал, створити текст за вимогами, скоригувати текст щодо часу, умов, особи співрозмовника» [10, с.13 -14].

Поряд з викладанням німецької мови як предмету або спеціальності, в університетах Німеччини особлива увага приділяється вивченню регіональних мов чи мов національних меншин.

Наприклад, у Бременському університеті з 2005 р. разом з Інститутом нижньонімецької мови прододиться три семінари у семестр. У Гамбурзькому університеті нижньонімецька мова вивчається в межах загальної німецької мови. У Ростокському університеті хоча й існує кафедра нижньонімецької мови, зараз, у зв'язку з переходом на нову двоступеневу систему освіти, нижньонімецька мова входить до загальної німецької філології. Кафедра нижньонімецької мови в університеті Грайфсвальду з 2003 р. скорочена, але мова небагато викладається в рамках ступеня бакалавра як додатковий предмет для підготовки вчителів початкових та середніх шкіл. У Кільському університеті (земля Шлезвіг-Гольштайн) нижньонімецька мова також викладається як додатковий предмет при отриманні двох ступенів. У Нижній Саксонії в Геттінгенському університеті спеціальність «Нижньонімецька мова та література» та кафедра скасовані. З 2008 р. ця спеціальність входить до загального курсу німецької мови по ступеню бакалавра та магістра. В рамках цього університету створено Центр данської, нижньонімецької та затерландської мов. В Ольденбурзькому університеті організовано спеціальні курси для всіх охочих за рівнями (початковий та просунутий) [6].

Висновки. Таким чином, на нашу думку, основними напрями використання досвіду реформування мовної освіти в університетах Німеччини до України є:

1. Запропонувати українським університетам для обов'язкового зарахування до навчального закладу мовні тести, як для громадян України, так і для студентів-іноземців, не зважаючи на обрану ними спеціальність. Наприклад, у Німеччині це:
   - DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) – Іспит з німецької мови для допуску до навчання у ВНЗ.
   - TestDaF (Deutsch als Fremdsprache) - Тест з німецької мови як іноземної.
   - KDS (Kleines Deutsches Sprachdiplom) – Малий німецький мовний диплом.
   - GDS (Großes Deutsches Sprachdiplom) – Великий німецький мовний диплом.
   - ZOP (Zentrale Oberstufenprüfung) – Центральний іспит вищого ступеня.
2. Навчання в німецьких університетах відбувається німецькою мовою, однак, є багато англомовних програм. Варто зазначити, що в університетах України ця практика набирає обертів.
3. Програми обміну, які сприяють поглибленню мовної практики студентів. Наприклад, в Україні успішно працює DAAD (Deutscher Akademischer Austausch Dienst) – Німецька служба академічних обмінів.
4. Парадоксом є те, що німецька не є державною мовою, її статус не закріплено в Основному законі. Не зважаючи на це, вона слугує засобом

актуальною стає проблема підготовки іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України.

Проблемам ефективного навчання іноземних студентів присвячено чимало наукових досліджень. Наукові праці В. Давидова, Т. Кузнецової, Л. Озерецької присвячено виокремленню змісту навчальних предметів як засобу вирішення завдань освіти іноземних студентів на підготовчих факультетах; дослідження О. Хабарової розкривають проектування та реалізації технології диференційованого навчання на підготовчому відділенні технічного ВНЗ; праці Т. Деметьєвої висвітлюють формування комунікативної компетентності іноземних студентів на підготовчому факультеті; О. Лазуренко розглядає психолого-педагогічні особливості професіоналізму педагога при роботі з іноземними студентами в системі реформації вищої освіти та ін.

Проблема навчання іноземних студентів посідає чільне місце у сучасній світовій педагогічній науці. Зокрема, в Америці дослідженням цієї проблеми займається інститут Міжнародної Освіти. Американські вчені (Shulken, Emma Wallker, Spaulding S., Flack M. G. та ін.) провели наукові дослідження з історії навчання іноземних студентів в американських навчальних закладах з колоніальних часів до сучасності, визначили основні тенденції впливу підготовки фахівців для зарубіжних країн на розвиток освіти в США. Вагомий внесок у розробку питань підготовки іноземних спеціалістів для зарубіжних країн за радянські часи зробили О. Голубєв, В. Єлютін, В. Ільченко, Е. Колосова, В. Костомаров, В. Сокол, М. Софінський, С. Сохін, В. Станіс та ін.

За останнє десятиліття в Україні були захищені дисертації з проблем навчання іноземних студентів. Зокрема, це дослідження В. Тарасенко щодо формування професійно-комунікативної компетенції іноземних студентів-русистів в умовах міжпредметної координації; робота О. Тетянченко, яка спрямована на визначення педагогічних умов спілкування з іноземними студентами в процесі навчання; Л. Хаткової – орієнтована на пошук шляхів активізації пізнавальної діяльності іноземних учнів підготовчого факультету.

Проте сьогодні недостатньо наукових доробок, в яких досліджено особливості навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті ВТНЗ, а саме – проблеми, труднощі та бар'єри з якими стикаються іноземні громадяни під час навчання в українських вищих технічних навчальних закладах.

Метою даної статті є виявлення труднощів та бар'єрів, що виникають у студентів-іноземців під час навчання в вищих технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу статті. Інженерний профіль навчання в деякому плані значно спрощує процес набуття освіти. Як правило, технічні дисципліни базуються на загальноприйнятих в світовій практиці алгоритмах, схемах, формулах, співвідношеннях. Тому, іноді технічна, фізична, математична частина дисципліни, або розділу для студентів є більш зрозумілою, ніж текстові викладки теоретичного матеріалу. Такий факт значно полегшує прийняття інформації слухачем, робить навчання на рівні розуміння проблеми сприятливим, але потребує достатньої технічної підготовки студента.

Особливості навчання іноземних громадян визначаються, перш за все, вирішенням таких взаємопов'язаних завдань як: засвоєння певного обсягу змісту освіти, який повинен відповідати рівню підготовки в українській школі; оволодіння російською (українською) мовою у такому обсязі, який дав би

Shvetsyy / S. S. Hrynshpun // Pedahohyka. – 2007. – # 3. – S. 71–78.

2. Kuznetsov V. Zarubezhny opyt orhanyzatsyy vzaymodeystvyya rynka truda y systemy professyonal'noho obrazovanyya / V. Kuznetsov // Narodnoe obrazovanye. – 2007. – # 1. – S. 194–199.

Педагогіка

УДК 378.14

кандидат педагогічних наук, доцент Руденко Наталія Всеволодівна
Харківський національний автомобільно-дорожній університет (м. Харків)

ДЕЯКИ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН В ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація. У статті розкрито особливості навчання іноземних студентів в вищих технічних навчальних закладах. З'ясовано труднощі й бар'єри, що заважають успішній адаптації іноземних громадян до соціо-культурного середовища навчального закладу. Виокремлено групи суперечностей навчання іноземних студентів в навчальних закладах України. Виявлено чинники, що негативно впливають на якість навчання іноземних студентів. Визначено труднощі, що виникають у викладачів при роботі зі студентами-іноземцями.

Ключові слова: навчання, іноземні студенти, труднощі, вищі технічні навчальні заклади.

Аннотация. В статье раскрыты особенности обучения иностранных студентов в высших технических учебных заведениях. Выяснено трудности и барьеры, мешающие успешной адаптации иностранных граждан к социо-культурной среде учебного заведения. Выделены группы противоречий обучения иностранных студентов в учебных заведениях Украины. Выявлены факторы, которые негативно влияют на качество обучения иностранных студентов. Определены трудности, возникающие у преподавателей при работе со студентами-иностранцами.

Ключевые слова: обучение, иностранные студенты, трудности, высшие технические учебные заведения.

Annotation. In this article the features of studying foreign students in higher technical education. Some difficulties and barriers to successful adaptation of foreign citizens in the socio and cultural environment of the educational institution have been revealed. Groups of some contradictions of studying foreign students in educational institutions of Ukraine have been singled out. The factors affecting the quality of teaching foreign students were disclosed. Difficulties that teachers have working with foreign students were defined.

Keywords: studying, foreign students, difficulties, higher technical education.

Вступ. Національна доктрина розвитку освіти України визначає як одне з основних своїх положень створення і використання нових прогресивних методик і технологій навчання, інтегрування всіх етапів навчально-виховного процесу на основі кращих світових здобутків науки. Вітчизняна теорія і практика професійної підготовки іноземних студентів у світлі сучасних вимог також переживає зміни, реалізуючи нові технології, поєднуючи класичні й інноваційні підходи до навчання, кращі здобутки минулого та сучасного. Дуже

навчання та вивчається як навчальна дисципліна. На відміну від ФРН, статус української мови закріплено у Конституції України.

Література:

1. Гаманюк В. Іноземні мови у системі освіти дорослих ФРН: сучасний стан та перспективи розвитку / Віта Гаманюк. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.library.ndpu.org.ua (13 серпня 2014 р.).

2. Гришко Л. Мовні сертифікати, які визнають у німецьких ВНЗ / Лілія Гришко. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dw.de/ (13 серпня 2014 р.).

3. Європейська хартія регіональних мов або мов меншин від 05.11.1992 р., ратифікована Верховною Радою України законом України№ 802-IV від 15.05.2003. - Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_014. (9 серпня 2014 р.).

4. Загорулько Л.П. Языковое образование как форма реализации языковой политики государства / Л.П. Загорулько // Интеллект. Культура. Образование. – 2012. - №4. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ladenko-intellekt.esrae.ru (11 серпня 2014 р.).

5. Закон України «Про засади державної мовної політики» від 03.07.2012 № 5029-VI. - Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5029-17 (11 серпня 2014 р.).

6. Калганова Г.Ф. Языковая политика Германии в рамках реализации Европейской Хартии региональных языков или языков меньшинств / Гульнара Фаритовна Калганова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nauctat.ru (26 квітня 2013 р.).

7. Карпець Л.А., Олійник О.І. Мовна освіта в інформаційному суспільстві / Л.А. Карпець, О.І. Олійник. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.confcontact.com/2014-specproekt/ff7_karpets.htm (11 серпня 2014 р.).

8. Конституція України. Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80 (4 серпня 2014 р.).

9. Кузнецова О.Ю. Перспективи іншомовної освіти у вищих навчальних закладах в євроінтеграційному вимірі / Олена Юріївна Кузнецова. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.st.zu.ua (11 серпня 2014 р.).

10. Любашенко О.В. Мовна освіта: європейські тенденції і перспективи розвитку української лінгводидактики / О.В. Любашенко // Наукові записки. Актуальні проблеми української лінгводидактики. Серія: Педагогіка. – 2012. - №1. – С.11 – 15. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dspace.tnpu.edu.ua (11 серпня 2014 р.).

11. Мазурук Т.А. Языковое образование как процесс познания этнолингвокултуры страны изучаемого языка. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/3._KAND_2007/Philologia/18523.doc.htm (10 серпня 2014 р.).

12. Навчання у Німеччині. Інформаційний центр DAAD у Києві. – 2-ге вид. – 2012. – 28 с. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.daad.org.ua (8 серпня 2014 р.).

13. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. – Липень 2001. – 16 с.

14. Півняк Г.Г. Мовна освіта майбутніх фахівців України як чинник

ефективної міжнародної співпраці / Геннадій Григорович Півняк // Мовна підготовка фахівців України у новому тисячолітті: проблеми та шляхи їх вирішення: зб. тез і матеріалів міжнар. наук.-практ. семінару, 13 – 14 жовтня 2011 р. / за ред. С.І. Кострицької, І.І. Зуєнок, М.Л. Ісакової. – Д.: Національний гірничий університет, 2011. – С.8 – 13. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.im.nmu.org.ua (10 серпня 2014 р.).

15. Піскурська Г.В., Сініцина В.В. Основні принципи мовної освіти в Україні / Г.В. Піскурська, В.В. Сініцина. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ea.donntu.edu.ua (10 серпня 2014 р.).

References:

1. Hamanyuk V. Inozemni movi v systemi osviti doroslih FRN: suchasny stan ta perspektivi rozvytku / Vita Hamanyuk. - http://www.library.ndpu.org.ua (August 13th, 2014).

2. Hryshko L. Movni sertifikati, yaki vyznajut' v nivetskih VNZ / Liliya Hryshko. - http://www.dw.de/ (August 13th, 2014).

3. European Charter of Regional Languages or Minority Languages from 11/05/1992, countersigned by Verkhovna Rada and the Law of Ukraine #802-IV on 05/15/2003. - http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_014. (August 9th, 2014).

4. Zahoryl'ko L.P. Yazikovoye obrazovaniie kak forma realizatsii yazikovoy politiki gosudarstva / L.P. Zahoryl'ko // Intellect. Kultura. Obrazovaniie. – 2012. - #4. - http://www.ladenko-intellekt.esrae.ru (August 11th 2014).

5. Law of Ukraine " Pro zasady derzhavnoi movnoji polityki vid 03.07.2012 № 5029-VI. - http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5029-17 (August 11th 2014).

6. Kalganova G.F. yazikovaya politika Germanii v ramkah realizatsii Evropeyskoj Hartii regionalnyh yazikov ili yazikov menshinstv. / Gulnara Faritovna Kalganova. - http://www.nauctat.ru (April 26th 2013)

7. Karpets' L.A., Olijnyk O.I. Movna osvita v informatsijnomu suspilstvi / L.A. Karpets', O.I. Oliynik. - http://www.confcontact.com/2014-specproekt/ff7_karpets.htm (August 11th 2014).

8. Constitution of Ukraine. The Law of Ukraine from 06/28/1996 № 254к/96-ВР. - http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80 (August 4th 2014).

9. Kuznetsova O. Y. Perspektivi inshomovnoji osviti u vyshykh navchalnyh zakladah v yevroitehratsijnomu vymiri / Olena Yuriivna Kuznetsova. - http://www.st.zu.ua (August 11th 2014).

10. Lyubashenko O. V. Movna osvita: yevropeyski tendentsii I perspektyvi rozvytku ukrainskoji lingvodydaktyki. / O.V. Lyubashenko. // Naukovi Zapyski. Aktual'ni problemy ukrayinskoji lingvodydaktyki. Serija: Pedagogika. – 2012. - #1. – P. 11-15. -http://www.dspace.tnpu.edu.ua (August 11th 2014).

11. Mazuruk T.A. Yazikovoye obrazovaniie kak prozess poznaniya etnolingvokulturi strain izuchayemogo yazika. - http://www.rusnauka.com/3._KAND_2007/Philologia/18523.doc.htm (August 10th 2014).

12. Navchannya u Nimechchini. Informatsiyniy tsentr DAAD u Kyjevi. – 2012. – 28p. http://www.daad.org.ua (August 8th 2014).

13. Natsionalna doktryna rozvytku osvity u XXI stolitti. – Lypen' 2001. – 16p.

14. Pivnyak H. H. Movna osvyta maybutnih fakhivtsiv Ukrajiny yak chinnik efektyvnoji mizhnarodhoyi spivpratsi / Hennadiy Hryhorovych Pivnyak. // Movna pidhotovka fakhivtsiv Ukrajiny u novomu tysiacholitti: problem ta shlyakhy yih vyrishennya: zb. Tez I materialyv mizhnar. nauk-prakt. seminary, October 13-14th

складні програми, дослідні проекти. При цьому вчителів, інженерів, акушерів, економістів та багато інших спеціалістів готують у коледжах «вищої професійної освіти». Там пропонують дуже якісний 4-річний бакалаврат, але теорії там менше – рівно стільки, скільки потрібно для практики. Проте багато проектів та стажувань. Це щось середнє між вищою школою та технікумом.

Також дуже доброю практикою є знайомство із професією ближче. Наприклад, практика повести юнака, який хоче бути лікарем, у анатомічну для перевірки, чи не боїться він трупів. Або повести дівчину, що мріє про професію ветеринара, у загін для тварин. Трішки менш ефективний, але теж непоганий варіант – тести на профорієнтацію. Існує багато центрів, де пропонують платне тестування, але в Інтернеті багато безкоштовних тестів. Наприклад, дівчина хотіла бути дизайнером одягу, але тести показали, що творчі здібності у неї середні, проте організаторські на високому рівні. Це дало змогу продумати іншу стратегію поведінки щодо вибору майбутньої професії.

Результати тестів, звичайно ж, не потрібно сприймати як істину у останній інстанції, але пройти їх корисно. До того ж, можна домовитися і пройти розгорнутий тест, та вступити у вищу школу згідно з результатами – які б вони не були. Є випадки, коли результати тестів виявляються шокуючими, зовсім несподіваними, і молода людина йде вчитись на спеціальність, про яку і не думала, а потім втягується, прекрасно закінчує університет та працює, швидко рухаючись кар'єрними сходами.

Звичайно, закінчення дуже складної програми навчання гарантує полегшене влаштування на роботу, але важке навчання не всім вдається. Окрім того, навчання до високого показника інтелектуального рівня потребує терпіння, певного перфекціонізму, бажання дістатися самої глибини. А на світі багато дуже талановитих людей, які не мають цих якостей. Тим більше, що у сучасному світі вони зовсім не визначають успіх. Wall Street Journal писав нещодавно, що найбільш цінні якості робітника зовсім інші – здатність до комунікації, особистий імідж, гнучкість та продуктивність.

У Нідерландах працює чотири центри навчання, які проводять двохрічні очно-заочні курси для вчителів та інших спеціалістів, які зайняті навчанням молоді. У цій країні ті, хто працює у сфері профорієнтації та консультування, не повинні проходити навіть короткострокове навчання, тому що там відсутні стандарти компетенцій персоналу.

Висновки. Із всього, що було сказане, можна зробити наступні висновки. Світове співтовариство накопичило великий арсенал методів професійної орієнтації, ідеї якого Україна можна використати. При цьому найбільшу користь у виборі професії приносить реалізація програм навчання на робочому місці, які направлені на надбання базових професійних умінь, так як вони дають кандидатам можливість прийняти обґрунтоване рішення з вибору професійної траєкторії.

Література:

1. Гриншпун С. С. Подготовка учащихся к жизни и труду в школах Швеции / С. С. Гриншпун // Педагогика. – 2007. – № 3. – С. 71–78.

2. Кузнецов В. Зарубежный опыт организации взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования / В. Кузнецов // Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 194–199.

References:

1. Hrynshpun S. S. Podhotovka uchashchykhsya k zhyzny y trudu v shkolakh

що займаються питаннями профорієнтації. Цими питаннями, разом із іншими, займаються регіональні комітети з працевлаштування молоді, до складу яких, окрім представників населення, профспілок, підприємств та органів влади, входять директори шкіл, які представляють інтереси випускників шкіл [1].

Звертає на себе увагу також високий рівень інформаційної підтримки профорієнтації – у Швеції існують загальнодоступні банки даних, що надають повну інформацію про професії та ситуації на ринках праці. Професійне консультування розвивається дуже швидкими темпами. Розширюється сіть профконсультаційних пунктів та центрів, що працюють безпосередньо із молоддю. Наприклад, у Франції один профконсультант приходиться на 1200 учнів, а в Швеції – на 300. Шведська модель дуже дієва, за останні 15 років вона дозволила скоротити кількість безробітних у країні більш ніж удвічі [1].

У системі освіти Данії передбачається, що з 14 років учні повинні вибирати гімназії, які є сходинкою до вищої освіти та дозволяють безпосередньо познайомитися з тією професією, яку вибрав для себе учень. У цей період часу учні вибирають для себе спеціалізацію в одній із трьох галузей: загальнонаукова, комерційна та технічна. Вибір названих спеціалізацій дає право вступу у вищу школу відповідного напрямку.

На думку міжнародних спеціалістів, оптимальна комплексна модель роботи із учнями, які кинули школу, та молоддю із груп ризику також сформована у Скандинавських країнах. Вона заснована на індивідуальному підході та комбінує особистісне, освітнє та професійне консультування з цілою низкою інших послуг – наприклад, зі збереження здоров'я, забезпечення житлом, розвитку впевненості у своїх силах, навчанню на робочому місці. А це передбачає співробітництво спеціалістів з профорієнтації з іншими категоріями професіоналів. Деякі елементи такої моделі використовують і в інших європейських країнах.

У Данії, яка вважається одним із найкращих прикладів, окрім загальноприйнятих занять з професійної орієнтації учнів та відвідування різних організацій, кожний учень старших класів, за допомогою батьків, у співробітництві із школою та центром професійної орієнтації (служби зайнятості) повинен розробити план власного навчання із зазначенням професії, бажаної організації освіти, необхідних навичок. Цей план вноситься у базу даних служби зайнятості, але він не обмежує майбутнє навчання або трудову діяльність людини, а є додатковим інструментом для виявлення групи ризику та відпрацювання політики в області зайнятості [2].

Професійна орієнтація учнів у Данії, Норвегії, Фінляндії та Швеції виділена у спеціальну частину навчально-виховного процесу. У навчальних планах багатьох шкіл вивчається спеціальний предмет «Відомості про вибір професії». Майже у кожній школі є спеціальний вчитель, який ознайомлює учнів із слушними професіями, він надає випускникам практичну допомогу в отриманні роботи. Тут функціонують спеціальні загальнодержавна та приватна служби профорієнтації, у рамках яких взаємодіють школи, біржи праці, спеціальні психологічні лабораторії на правах профконсультаційних пунктів. Профорієнтаційна робота проводиться на основі розроблених науковими центрами методик.

Дуже цікаво вирішується проблема професійної орієнтації у Нідерландах. Голландці розрізняють вищу наукову та вищу професійну освіту. Вищу наукову освіту отримують у науково-дослідних університетах, де багато теорії,

2011 / ed. S.I. Kostryts'ka, I.I. Zyjenok, M.L. Isakovoji. – D. Natsionalnyj hirnychyi universytet, 2011. – p. 8 – 13. - http://www.im.nmu.org.ua (August 10th 2014).

15. Piskurs'ka H.V., Synytsyna V.V. Osnovni pryntsypi movnoji osvity v Ukraini. / H.V. Piskurs'ka, V.V. Synytsyna. - http://www.ea.donntu.edu.ua (August 10th 2014).

Педагогика

УДК:378:37.032

кандидат педагогических наук, доцент Миненок Антонина Алексеевна
Черниговский национальный педагогический университет им. Т. Г. Шевченка (г. Чернигов)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ: ОСОБЕННОСТИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Анотація. Стаття присвячена ролі процесу саморозвитку майбутнього вчителя для вдосконалення якості освіти і виховання. Подано аналіз теоретичної складової і визначені шляхи педагогічної взаємодії, що забезпечують мотивацію і готовність майбутніх педагогів до безперервної самоосвіти і самовдосконалення. Роль культуры, як інтегративної характеристики особисості, в саморазвитку учителя.

Ключові слова: самоосвіта, особово-професійний саморозвиток, професійна компетентність, студенти-магістранти, інформаційне освітнє середовище.

Аннотация. Статья посвящена роли процесса саморазвития будущего учителя для совершенствование качества обучения и воспитания. Дано анализ теоретической составляющей и определены пути педагогических взаимодействий, обеспечивающих мотивацию и готовность будущих педагогов к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию. Роль культуры, как интегративной характеристики личности, в саморазвитии учителя.

Ключевые слова: самообразование, личностно-профессиональное саморазвитие, профессиональная компетентность, студенты-магистранты, информационная образовательная среда.

Annotation. The article is devoted the role of process of samorazvitiya of future teacher for perfection of quality of teaching and education. The analysis of theoretical constituent is Given and the ways of pedagogical co-operations are certain, providing motivation and readiness of future teachers to the continuous self-education and self-perfection. Role of culture, as integrativnoy description of personality, in samorazvitii of teacher

Keywords: self-education, personality-professional samorazvitie, professional competence, studenty-magistranty, informative educational environment.

Введение. Ефективность процессов модернизации в системе высшего профессионального образования, связывают с технологизацией, компьютеризацией и гуманизацией, что подтверждает, в свою очередь первоочередное значение уровня профессионально-педагогической культуры педагога, его способности к саморазвитию, так как от этого зависит качество

образования будущего учителя начальных классов и его подготовленность к жизни.

В современных исследованиях, посвященных важным вопросам образовательной политики современности прослеживается линия в обеспечение высокого качества образования, что требует решения проблемы повышения профессионального уровня педагогов. При этом большое внимание уделяется профессионально-педагогической культуре учителя, формированию у него потребностей в профессиональном самообразовании и саморазвитии [2, 4, 5].

Актуальность вопросов по саморазвитию учителя актуализирует социальный заказ общества на подготовку компетентных специалистов, что отражено в Государственном стандарте начального общего образования (от 20.04.2011 г. № 462) который введен в действие с 1 сентября 2012 года. В частности, Государственный стандарт основывается на принципах личностно ориентированного и компетентностного подходов, что предопределяет четкое определение результативной составляющей усвоения содержания начального общего образования.

Организация педагогических взаимодействий дидактического пространства позволяет нацелить начинающего педагога на непрерывное самосовершенствование, формировать потребность роста личности будущего учителя до уровня субъекта личностно-профессионального саморазвития, на котором уже каждый становится организатором своего личностно-профессионального саморазвития (К. Абульханова-Славская, Ш. Амонашвили, и др.).

Условия формирования потребности роста студента до уровня субъекта личностно-профессионального саморазвития характеризуются повышением уровня и расширением пространства «культурных практик», присвоением способов профессионального взаимодействия. В процессе становления будущего педагога происходит овладение необходимыми действиями для обеспечения нужного направления, затем – овладение педагогическими ситуациями (развитие), далее на их основе – построение отношений и педагогического взаимодействия, и через их саморегуляцию (саморазвитие) – организация личностно-профессионального саморазвития педагога (В. Сластенин, И. Зязюн, Н. Нычкало и др.).

Формулировка цели статьи. Совершенствование качества обучения и воспитания, в том числе и регламентируемое в Государственном стандарте, напрямую зависит от уровня подготовки педагогов. И тут важно отметить, что этот уровень должен постоянно расти, и в этом случае эффективность учебно-воспитательного процесса в высшем учебном педагогическом заведении не является достаточной без процесса самообразования будущего учителя.

Поэтому процессам самообразования в профессиональной подготовке будущих педагогов в рамках магистерской подготовки мы уделяем первоочередное внимание.

Изложение основного материала статьи. Способность к самообразованию определяется психологическими и интеллектуальными показателями каждого отдельного студента, но не в меньшей степени эта способность вырабатывается в процессе работы с источниками информации, анализа и самоанализа, мониторинга своей учебной и практической деятельности, а также деятельности учителей-практиков. Будущий учитель должен находятся в постоянном процессе самообразования и

двох разів на тиждень. Оцінки починають ставити з восьмого класу, але до цього вчитель описує успіхи учнів у тих чи інших дисциплінах. І вже у восьмому класі з'являються бухгалтерський облік, економіка, а також дисципліни, що передбачають початкову професійну орієнтацію. Більш поглиблена профорієнтація починається у старшій школі, тобто з 16 до 19 років. Всі старші школи мають два обов'язкові відділення: академічне (common subjects department) та професійної майстерності (skill department). Академічне відділення страшної школи орієнтує своїх випускників до вступу у вищі навчальні заклади. Тут з кожним роком дають все більше можливостей займатися тільки теми предметами, з якими у подальшому буде пов'язане навчання у вищій школі та робота. Якщо упродовж першого року навчання обов'язкові предмети вивчаються у об'ємі 30 годин за тиждень, у наступні роки це співвідношення різко змінюється до 18. А потім до 12 – для вивчення наук за вибором учня. На протязі третього року навчання учні можуть займатися предметами за вибором вже по 16 годин на тиждень, на обов'язкові дисципліни залишається лише 14 годин. Для визначення рівня знань учнів старшої школи Екзаменаційний секретаріат Норвегії кожного року проводить відбірні екзамени. Ціль екзаменів – визначення національного рівня знань, а не вказання на помилки кожного студента. Перелік екзаменаційних предметів ніколи не змінюється: інформатика, економіка, математика (усна та письмова) та англійська мова. Як правило, з цього переліку вибирають одну чи дві дисципліни. По закінченні старшої школи до нього додаються ще два обов'язкових екзамени – норвезька мова та один предмет за вибором. 80 процентів випускників вступають в університети, а біля 20 процентів становляться студентами коледжів. Це дуже незвичний та насправді прекрасний підсумок навчання та екзаменів, тим більше, що вступні іспити у коледжі та університети Норвегії відсутні. Тобто процес вступу у вищу школу – це просто конкурс шкільних атестатів [2].

Якщо розглядати шведську систему профорієнтації, то треба зазначити, що її відрізняє високий рівень державного регулювання взаємодії системи освіти та ринку праці. Одним із головних напрямків державної політики є розробка та реалізація різних програм, що спрямовані на регулювання ринку праці шляхом проведення профорієнтаційної роботи. Однією з таких програм є підготовлена у 2000 році програма «Куди крокувати життєвими сходами», ключовою складовою якої є програма з профорієнтації за такими напрямками: 1) вивчення особистості учнів, їх інтересів, здібностей та схильностей; 2) ознайомлення учнів із різними видами праці та професіями, вивчення вмісту тієї чи іншої професії, вимог до неї, перспектив її розвитку та шляхів отримання необхідної підготовки; 3) індивідуальна консультаційна робота із учнями, що спрямована на уточнення та корегування персонального вибору; 4) організація практичної діяльності учнів з професії або ряду професій у процесі додаткової освіти та літньої практики. Особливість даної програми полягає у можливості корегування дій учня, що направлені на вибір професії, а також своєчасної активізації процесу його професійного самовизначення. У шведських школах профорієнтаційна робота не покладається на плечі окремих спеціалістів – профрадників та профконсультантів. Вона проводиться усім педагогічним колективом із директором школи у голові. Характерною рисою системи професійної орієнтації у Швеції є її централізація. На відміну від низки країн-лідерів профорієнтації, у Швеції відсутні спеціалізовані заклади,

відповідності до рівня розвитку економіки та ринка праці. Якщо раніше діяльність служб, що надавали послуги з професійної орієнтації, консультування, планування кар'єри та зайнятості можна було б визначити як інформування людей з ціллю допомогти прийняти рішення, то зараз такі служби призначені для того, щоб допомогти становленню самодостатніх громадян, які спроможні справлятися із численними змінами у сфері зайнятості, реалізовуватися професійно та з користю для себе та своєї сім'ї.

Для того, щоб навчитися новому підходу до вибору вищого навчального закладу та отримання професіь, доречним буде скористатися досвідом розвинених країн із високим рівнем життя, освіти, безпеки та соціального захисту населення.

У роботах науковців розглядаються різні теорії та концепції, які мають значення для дослідження питання професійної орієнтації. У роботах В. Петровської, В. Розанова, С. Рубінштейна вивчаються проблеми особистості, її сутності та якостей. Аспекти професійної орієнтації та її ролі у самовизначенні людини розглядають Є. Клімов, Н. Кузнецова, Н. Пряжников, Н. Родичев та інші. Важливими є роботи Ю. Аверичева, Н. Гетман та інших, що стосуються реалізації педагогічних умов вибору професії. Положення, сформульовані у класиків педагогіки та психології Ф. Парсонса, Р. Беріса, Г. Клауса, К. Роджерса стосуються взаємозв'язку суспільства та особистості. Особистісно-орієнтований підхід, який є однією із умов забезпечення процесів освіти та самореалізації особистості, розглядається у роботах Л. Леонт'єва, А. Мудрика. Л. Виготський, А. Леонт'єв аналізують діяльнісний підхід, який дозволяє розглядати діяльність як необхідну умову розвитку особистості. Принципами вибору професії та структури профорієнтації, положеннями профільного навчання займаються Є. Клімов, Н. Пряжников та інші. С. Гриншпун розглядає та аналізує системи професійної орієнтації різних країн світу.

Формулювання мети статті. Метою статті є проаналізувати досвід Скандинавських країн та Нідерландів у сфері вищої освіти, розглянути особливості, притаманні системам вищої освіти цих країн, розглянути нестандартний підхід до освіти, профорієнтації та працевлаштування, результатом якого є високий ступінь розвитку цих країн, а також виділити заходи та прийоми, які могли б бути застосовані для професійної орієнтації у нашій країні.

Викладення основного матеріалу статті. Одна із причин різниці між засобами профорієнтації на заході та у нас в тому, що при нашому підході та матеріальному становищі багатьох громадян виявляється, що дитині (або батькам) важливіше просто отримати вищу освіту, аніж освіту за певною спеціальністю. Але у всьому світі диплом уже давно перестав бути гарантією успіху. Важливіші реальні уміння, професійність, а шляхи до професійності можуть бути різноманітні, включаючи як середню, так і вищу освіту.

Дуже своєрідною є система освіти у Норвегії. Школи більшістю державні, навчання триває 13 років. Шкільна програма дуже відрізняється від нашої. В школі діти вивчають всього десять предметів. Такі науки, як фізика, хімія, біологія, географія, об'єднані у один предмет – природознавство, на який навіть у старших класах виділено усього дві години на тиждень. Математику вивчають у «чистому вигляді». Історія, географія, право, соціологія об'єднані у один шкільний предмет – суспільствознавство, який учні вивчають не більше

самосовершенствования. Эти вопросы относятся к приоритетным направлениям научной работы кафедры «Дошкольного и начального образования» Черниговского национального педагогического университета им. Т.Г. Шевченка.

Самообразование – это потребность творческого и ответственного человека любой профессии, тем более профессий с повышенной моральной и социальной ответственностью, каковой является профессия учителя. Самообразование есть необходимое условие профессиональной деятельности педагога. Общество всегда предъявляло, и будет предъявлять к педагогу самые высокие требования. Для того, чтобы учить других нужно знать больше, чем все остальные. Современный педагог должен знать не только свой предмет и владеть методикой его преподавания, но и владеть знаниями в смежных научных областях, различных сферах общественной жизни, ориентироваться в современной политике, экономике и др. Педагог должен учиться всему постоянно, потому что в лицах его обучающихся перед ним каждый год сменяются временные этапы, углубляются и даже меняются представления об окружающем мире [1, 4, 6].

В педагогической науке процесс интеграции внешней образовательной среды и внутреннего движения человека рассматривается как профессиональное самовоспитание, которое предполагает сознательную работу по развитию своей личности как профессионала постоянное и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности [2].

Наряду с этим используется понятие профессионально-нравственное саморазвитие, которое раскрывается как постоянный целенаправленный и осознанный процесс работы педагога над собой с целью повышения уровня профессионального и нравственного самосознания и поведения. При этом развитие личности осуществляется в условиях социализации индивида и его воспитания. В дальнейшем личностное развитие зависит от самого субъекта, его стремления к саморазвитию, реализации личностного смысла [2, 3].

Профессиональное развитие предусматривается не только через предметно-методологическую подготовку учителя, но и общекультурную подготовку (знания в области психологии, ценностное самоопределение, рефлексия профессионально-личностной позиции).

Многовекторность информационно-дидактического пространства саморазвития учителя является результатом интеграции образовательных подсистем, различающихся по уровням своих целей, задач, традициям, качественному состоянию. Именно многовекторность позволяет рассматривать единое образовательное пространство саморазвития как условие обогащения и развития одновременно и автономных структур, и всей развивающейся системы, как множество взаимодействующих разновеликих образовательных систем (пространств) различного уровня [3].

В современных условиях личностно-профессиональный рост педагога выражается прежде всего в качественных изменениях его личностного и профессионального потенциала, что соответствует преобладанию процесса персонификации, который характеризуется расширением сознания и самосознания, открытием личностного и профессионального потенциала, истинного и сущностного в себе, свободным творческим самовыражением, индивидуальным способом самореализации себя в профессии.

По нашему мнению, важным является организация и создание условий на

этапе персонализации, когда происходит личностно-профессиональное становление будущего учителя, необходимо избежать полного подстраивания под нормы и стандарты профессии, дать возможность начинающему учителю выстроить свой диалог с миром на основе внутриличностных мотивов и жизненных ценностей, в которых проявляется истинная сущность индивида, его внутренне «Я» [2]. При организации эффективного процесса личностно-профессионального саморазвития учителя идеальным было бы совпадение или максимальное сближение этих двух процессов, собственно, что нацеливает нас на определенные особенности при организации информационно-дидактического пространства. Особенности данных мероприятия видятся в создании условий для профессионального взаимодействия и обмена опытом в сообществе коллег – будущих педагогов и учителей-практиков.

Сотрудничество студентов старших курсов, студентов-магистров и практикующих педагогов позволяет нацелить дидактическую систему на пропедевтику профессионального саморазвития через воспитание готовности к обмену опытом и профессиональному взаимодействию с коллегами, участие в решении конкретных профессионально-педагогических проблем, наполнение содержания обучения практико-ориентированной научно-исследовательской деятельностью. Результатом данного сотрудничества являются студенческие научные работы.

Студенты старших курсов – это начинающие педагоги, подошедшие в своей учебной деятельности к педагогической практике в школе, открытые для принятия педагогического опыта, наделенные определенным уровнем личностно-профессиональных качеств, которые являются отправной точкой в выстраивании их собственной личностно-профессиональной траектории.

При рассмотрении каждой возрастной группы, например, студентов и практикующих учителей, можно заметить существенные различия. В каждой возрастной группе доминируют ведущие виды деятельности. Как показали результаты наших исследований, в студенческом периоде таковыми являются учебно-познавательная, научно-исследовательская и творческая деятельность. Для учителя-практика важными становятся – методическая, научно-исследовательская и творческая деятельность.

Личностно-профессиональное саморазвитие педагога включает в себя деятельность, направленную на становление новых и усиление имеющихся позитивных личностных качеств, профессиональных умений и навыков, а также на коррекцию своих недостатков. Для определения такого рода психологического механизма работы над собой используется выражение – самосовершенствование. Самосовершенствование, в отличие от самовоспитания, предполагающего воздействие на самого себя, несет в себе более гуманный смысл, который означает опору человека на лучшее в себе, продвижение к собственной вершине (самосовершенству), стремление к расцвету [1, 3, 5].

К активизации процессов, обеспечивающих успешное саморазвитие личности педагога, по мнению В. Андреева, следует отнести принятие культуры. Культура как суммарный опыт человечества в различных областях деятельности может быть принята личностью в ценностном взаимодействии с ней, в процессе выработки собственного вкуса, способов поведения, общения, углубления самопознания и самооценки своих действий и поступков, параллельных с процессом саморазвития. По мнению того же автора,

Vy`davny`cztvo ZhDU imeni I. Franka, 2009. – 184 s.

4. Kremen` V. G. Sy`nergety`ka v osviti: kontekst lyudy`no centry`zmu [Tekst]: [monografiya] / V. G. Kremen`, V. V. Il`yin. – K.: Pedagogichna dumka, 2012. – 367 s.

6. Filosofiya: [pidruchny`k/ G. A. Zayichenko, V. M. Sagatovs`ky`j, I. I. Kal`ny`j ta in.; / za red. G. A. Zayichenko]. – K.: Vy`shha shkola, 1995. – 455 s.

Педагогіка

УДК 378.14

Понікаровська Світлана Володимирівна
Харківський національний автомобільно-дорожній університет (м. Харків)

ОСОБЛИВОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ДОСВІД УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ ТА НІДЕРЛАНДАХ

Анотація. В статті проаналізований досвід Скандинавських країн та Нідерландів у сфері вищої освіти, розглянуті особливості та нестандартний підхід до освіти, профорієнтації та працевлаштуванню в цих країнах, виділені заходи та прийоми, які могли б бути застосовані для підвищення якості навчання та управління персоналом у нашій країні.

Ключові слова: профорієнтаційна діяльність, працевлаштування, професійна майстерність, спеціаліст, консультація.

Аннотация. В статье проанализирован опыт Скандинавских стран и Нидерландов в сфере высшего образования, рассмотрены особенности и нестандартный поход к образованию, профориентации и трудоустройству в этих странах, выделены методы и приемы, которые могут быть использованы для повышения качества образования и управления персоналом в нашей стране.

Ключевые слова: профориентационная деятельность, трудоустройство, профессиональное майстерство, специалист, консультація.

Annotation. The experience of Scandinavian countries and the Netherlands in the sphere of higher education has been analyzed in the article, as well as the features and non-standard approach to education, vocational guidance and job placement in these countries. The methods and ways to be used for increasing the quality of education and personnel management in our country have been highlighted.

Keywords: professional guidance, job placement, professional skills, specialist, consultation.

Введення. Проблема вибору професії дуже актуальна для випускників шкіл. Дорослі теж іноді мають вчитися, або перенавчатися, або змінювати професію. Професійна орієнтація має велике значення для країни у цілому, бо мова йде про майбутню продуктивну силу суспільства. Часто молодь, вступаючи до вищого навчального закладу, орієнтується на зарплату та набрані бали, а потім страждає усе життя, виконуючи обридлу роботу, або займаючи посаду, якій не відповідає. Часто молоді люди навіть не знають, як правильно заповнювати анкету чи писати резюме, як вести себе на співбесіді, як будувати кар'єру. Тобто, з усіх боків професійне консультування та професійна орієнтація є гострими питаннями сучасності.

Сьогодні вміст видів діяльності з професійної орієнтації змінюється у

спеціальний (зміст звуку, інтервалу, акорду, ладу, ритму, мелодії, фактури, музичної форми) і неспеціальний зміст (оточуючі предмети та явища дійсності, людські емоції). Доцільність розгляду питання філософії музики як методологічної основи професійної підготовки обдарованих студентів музичних спеціальностей підтверджується словами видатного мислителя Давнього Риму Плутарха, який підкреслював необхідність доповнення музичних занять іншими науковими дисциплінами. "Керувати вибором знань повинна, – на думку науковця, – філософія, саме філософія може визначити для музики міру та ступінь корисності тих чи інших наук".

Таким чином, професійна підготовка обдарованих студентів зумовлюється такими сучасними тенденціями розвитку вищої освіти та мистецтва як: *глобалізація* (зближення національних культур, систем освіти різних країн; парадигмальні зміни в освіті; створення мистецьких міжнародних проектів); *інтернаціоналізація* (мобільність студентів і викладачів, співпраця з метою розробки навчальних планів, наукових досліджень); *інтеграція* (поглиблення співпраці у сфері культури, мистецтва та освіти, що сприяє культурному прогресу, зміцненню взаєморозуміння між народами, об'єднанню культурних потенціалів націй); *інтенсифікація* (прискорення процесів організації розвитку національних систем освіти за рахунок застосування ефективних освітніх засобів). Методологічного значення для нашого дослідження набувають такі філософські принципи, як *єдність загального, особливого та одиничного, природного та соціального*. Важливим є розуміння філософських категорій *можливості та дійсності*. З позиції філософської методології індивід постає як цілісна єдність природного та суспільного, об'єктивного та суб'єктивного. На рівні *загальнонаукової методології* проблема професійної підготовки музично обдарованих студентів передбачає звернення до *синергетичного, системного, гуманістичного та діяльнісного підходів.* Вивчення проблеми на рівні конкретно наукової методології здійснювалося на основі *акмеологічного, аксіологічного, фасилітаційного і герменевтичного підходів.*

Литература:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту [Текст]: ст., нариси, інтерв'ю / Віктор Андрущенко. – 2-ге вид., допов. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.

2. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. - М.: Изд-во МГУ, 1984. — 104 с.

3. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: [монографія] / О. В. Вознюк. – Житомир: Видавництво ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 184 с.

4. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людино центризму [Текст]: [монографія] / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 367 с.

5. Філософія: [підручник/ Г. А. Заїченко, В. М. Сагатовський, І. І. Кальний та ін.; / за ред. Г. А. Заїченко]. – К.: Вища школа, 1995. – 455 с.

References:

1. Andrushhenko V. P. Rozdumy` pro osvitu [Tekst]: st., nary`sy`, interv'yu / Viktor Andrushhenko. – 2-ge vy`d., dopov. – K.: Znannya Ukrayiny`, 2008. – 819 s.

2. Asmolov A.G. Ly`chnost` kak predmet psy`xology`cheskogo y`ssledovany`ya / A. G. Asmolov. - M.: Y`zd-vo MGU, 1984. — 104 s.

3. Voznyuk O. V. Rozvy`tok vitchy`znyanoyi pedagogichnoyi dumky`: sy`nergety`chny`j pidxid: [monografiya] / O. V. Voznyuk. – Zhy`tomy`r:

принятие, впитывание культуры, как много веков назад, является составляющей интеллигентности – интегративной характеристики личности современного педагога [3, 4].

Подтверждение выводов современников мы находим и в истории педагогической мысли. Так, выдающийся педагог конца XIX века П. Каптерев, саморазвитие учителя рассматривал как работу над собственным развитием и усовершенствованием. Наиболее близко нашему исследованию утверждение П. Каптерева о том, что учитель, стоящий в стороне от культуры, от трудов по ее усвоению и личному совершенствованию, сам не развивающийся, не может содействовать развитию других и в личностном плане стоит значительно ниже ребенка, находящегося по своей природе в постоянном поиске и работе над собой [3, 4].

Процес осмысления и освоения культуры саморазвития как необходимого условия для становления профессионализма педагога в современных условиях становится особенно актуальным, продиктованным быстро меняющимися социально-экономическими, культурными преобразованиями в обществе и образовании, отвечающим личностным притязаниям школьников, их родителей и современного педагога.

Выводы. Теоретический анализ позволил взять за основу существующие в науке методологические ориентиры, которые помогли обосновать особенности информационно-дидактического пространства саморазвития учителя. Это идеи гуманистических традиций, признающие неповторимость и уникальность личности педагога в ее стремлении к саморазвитию; гуманистические идеи организации процесса обучения, позволяющие создать открытые, доверительные отношения между молодыми и опытными коллегами; аксиологические идеи, признающие приоритет общечеловеческих ценностей в становлении и развитии современных педагогов; акмеологические ориентиры, нацеливающие педагогов к профессиональному развития; а также подходы: андрагогический, определяющий особые взаимоотношения со взрослыми обучающимися; системно-синергетический, позволяющий рассматривать открытые самоорганизующиеся системы. Связующим звеном является информационный подход, который аккумулирует в себе современные возможности Internet-ресурса, фундаментальность и массовость.

Профессиональное саморазвитие учителя происходит под воздействием определенных факторов. К внешним факторам, которые создаются определенными позициями внешнего окружения, мы относим систему учебных и общественных заведений, функции которых связаны с просвещением, повышением квалификации, фактор свободного времени и профессиональную среду школы, в которой проходит педагогическую практику будущий учитель. К внутренним факторам, которые харакеризируются способностью к тому, чем овладевает будущий учитель. Эти способности предполагают наличие потребностей в обновлении, развитии, самопознании, понимании своих целей, средств достижения целей [2, 5, 6].

Саморазвитие есть характеристика осознанного процесса, направленного на изменение в личностной сфере (интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной), как способа реагирования на внешнюю среду. Профессиональная среда как внешнее окружение многоаспектна, и в ней выделяют следующие составляющие: социальная или коммуникативная (межличностные отношения, организационный микроклимат); предметная

(предмет, средства и орудия труда); мотивационная (цели, условия труда, стимулы, препятствия). Совокупность внешних условий, непосредственно влияющих на развитие личности, формирование потребностей и интересов есть профессиональная среда [3, 5].

Совместно со студентами-магистрантами по профилю «Начальное образовании» нами осуществляется работа по разработке ученого курса и учебных модулей, предполагающих их подготовку (готовность) к использованию в будущей профессиональной деятельности инновационных, информационных и исследовательских технологий, что обеспечивает ефективные условия для профессионального саморазвития учителя.

Литература:

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.

2. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2003. – №5. – С. 79-90.

3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 231 с.

4. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования / П Г. Щедровицкий // Институт развития образования г. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 155 с.

5. Філософія педагогічної майстерності: Зб. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинцського / Редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 380 с.

6. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago, 1980.

References:

1. Amonashvyly Sh.A. Razmыshlenya o gumannoj pedagogyke / Sh.A. Amonashvyly. – M.: Yzdatelskyj Dom Shalvы Amonashvyly, 1995. – 496 s.

2. Zeer Э.F. Professyonalno-obrazovatelnoe prostranstvo lychnosty: synergetycheskyj podxod / Э.F. Zeer // Obrazovanye y nauka. – 2003. – №5. – S. 79-90.

3. Markova A.K. Psyxologya professyonalyzma / A.K. Markova. – M., 1996. – 231 s.

4. Shhedrovyczkyj P.G. Ocherky po fylosofyy obrazovanya / P.G. Shhedrovyczkyj // Ynstytut razvytya obrazovanya g. Ryg : Pedagogycheskyj centr «Эksperyment», 1993. – 155 s.

5. Filosofiya pedagogichnoyi majsternosti: Zb. nauk. pr. / Instytut pedagogichnoyi osvity i osvity doroslyx APN Ukrayiny, Vinnyczkyj derzhavnyj pedagogichnyj universytet imeni Myxajla Kocyubynczskogo / Redkol.: N.G. Nychkalo (golova) ta in. – Kyiv-Vinnycya: DOV «Vinnycya», 2008. – 380 s.

6. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago, 1980.

проблематики дослідження є категорії *дійсності та можливості*, через які розкривається концепція розвитку. *Дійсність* – філософська категорія, яка відображає актуалізоване, реалізоване буття явища. *Можливість* – філософська категорія, яка характеризує потенційне буття; це майбутнє, що міститься у теперішньому. Саме у зв'язку із категорією можливості розглядаються умови та передумови розвитку здібностей, обдарованості людини. Діалектичний взаємозв'язок можливості та дійсності проявляється насамперед у тому, що конкретна дійсність містить можливість своїх подальших змін і розвитку. Дійсність виникла як результат реалізації існуючих можливостей. Таким чином обидві ці категорії є нероздільними та взаємопов'язаними. Слід зазначати, що задатки особистості постають потенційними можливостями людини, які розвиваються та реалізуються у дійсність при дотриманні певних умов. Іншими словами, людина народжується з певною сукупністю можливостей (задатків), які реалізуються у дійсність за наявності відповідних умов. Розвиток задатків і здібностей людини стимулює розвиток здібностей нового рівня, що відкриває нові можливості для подальшого їх розвитку, який здійснюється у вигляді спіралі.

Отже, вважаємо важливим розуміння методологічних принципів єдності *загального, особливого та одиничного*, *природного та соціального, дійсності та можливості, принципу цілісності (холізм).* Статус загального надано підготовці обдарованих музикантів певної країни, особливого – реального навчального закладу, а одиничного – конкретній музично обдарованій особистості. У свою чергу задатки особистості до музичної діяльності постають як потенційні можливості особистості, що реалізуються у реальну дійсність при наявності відповідних умов. Холізм як філософія цілісності розглядає професійну підготовку обдарованих студентів як сукупність компонентів, які складають певну цілісність, утворюють нову якість, що відсутня у окремих частинах цієї цілісності, з іншого, –професійна підготовка надає своїм складовим нові властивості. Відначимо, що методологічні основи професійної підготовки музично обдарованих студентів досліджувалися на рівні загальнонаукової, конкретно наукової методології. *Рівень загальнонаукової методології* передбачає звернення до *системного, синергетичного, гуманістичного та діяльнісного підходів.* У якості методологічної основи *на конкретно-науковому рівні* запропоновано комплексне використання сукупності наступних методологічних підходів: *акмеологічного, аксіологічного*, *фасилітаційниго та герменевтичного підходів.* Слід зазначити, що досліджуючи особливості професійної підготовки обдарованих студентів музичних спеціальностей, також треба встановити філософські засади сутності музичного мистецтва, виявити його глибинні таємниці. По-перше, музика має часові параметри; по-друге, музика має просторовий характер, звуковисотна сторона музики – інтервали, акорди, мелодія – регулюються просторовими нейронами. Коли частота коливань більш ніж 1/16 секунди, часові коди передають свої функції просторовим кодам, іншими словами, із співвідношенням нижче – вище мозок людини легше працює. Таким чином, музика вступає у взаємодію із нейрологією, наукою про мозок та характеризується *категоріями часу та простору*. Наступною категорією буття є *енергія*, яка пов'язана з ритмом та динамікою музичних творів і їх виконанням. Наступна категорія – *зміст* у музиці. Але під змістом музики розуміється не тільки відображення дійсності в мистецтві, а й

існує через особливе та одиничне, а одиничне вміщує у себе загальне та особливе. Так кожна людина має загальні особливості Homo sapiens, але будучи його представником, кожну конкретну людину характеризують відмінності психіки, прояви темпераменту, характеру, наявність інтересів, прагнень та потреб, особливості емоційно-вольової сфери, інтелекту. Одна особистість від іншої відрізняється неповторністю та унікальністю, що зумовлює індивідуальність стилю діяльності.

Відзначимо, що розвиток постіндустріального суспільства, який відбувається в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, з одного боку, призводить до різкого зменшення відмінностей систем мистецької освіти різних країн світу, з іншого – вимагає врахування особливостей національних культурних традицій, за допомогою яких й відбувається розвиток обдарованого музиканта.

Отже, трансдисциплінарний характер проблеми обдарованості визначає наявність різнорівневої методології її вивчення, зокрема взаємозумовленість і взаємозв'язок *загального, особливого та одиничного*. На рівні філософської методології проблема професійної підготовки студентів-музикантів розглядається як категорія *загального,* вона передбачає врахування глобалізаційних та інтеграційних тенденцій до підготовки музикантів в умовах мистецької освіти України. На загальнонауковому рівні, статус *особливого* надається професійній підготовці обдарованих музикантів певного навчального закладу, що має свої закономірності й особливості. Конкретно-науковий рівень детермінує специфіку розвитку музичної обдарованості студента у процесі професійної підготовки (філософська категорія *одиничного*). Тому, для вирішення завдань наукового пошуку, подальшу дослідницьку роботу буде сконцентровано на особистісних аспектах прояву музичної обдарованості студентів. Спираючись на принцип *єдності природного та соціального,* людина розглядається як природно-суспільна істота, продукт як соціуму так і природи, здатний до соціально-детермінованого життя, професійної діяльності. Для цілісного життя людини, її саморозвитку та самореалізації необхідно бути соціально зрілим фахівцем, здоровим індивідом. Тому єдність біологічного та соціального у індивіда є вкрай необхідним.

Наступний методологічний принцип цілісності (холізм), спирається на положення: ціле завжди більше суми його частин. Згідно філософського словника "холізм" – це "філософія цілісності". Цю категорію вперше застосував Я. Сметсон у 20-их роках XX століття по відношенню до цілісності світу, яка обіймає біологічну, соціальну, психічну та фізичну сфери людської діяльності та спирається на положення, згідно якого ціле більше суми його частин. Вищою формою цілісності холістичного типу є особистість, у якій синтезується об'єктивне та суб'єктивне, духовне та матеріальне. У межах проблематики дослідження, з позиції холізму професійна підготовка обдарованих студентів розглядається як якісна своєрідність цілого по відношенню до її компонентів (мотиваційно-цільового, процесуального й акмеологічного). При цьому, з одного боку, сукупність предметів, які складають певну цілісність, утворює нову якість, що відсутня у окремих частинах цієї цілісності, з іншого – ціле, професійна підготовка, надає своїм складовим нові властивості.

Відзначимо, що важливими філософськими категоріями для розуміння

Педагогіка

УДК 387

аспірант Мороз Світлана Едуардівна
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
(м. Полтава)

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ТОВАРОЗНАВЦІВ-ЕКСПЕРТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РИНКУ МИТНИХ ПОСЛУГ ТА ЇЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА

Анотація. У статті розглядається авторський підхід до організації і змісту фахової підготовки майбутніх товарознавців-експертів, який спрямований на підвищення конкурентоспроможності випускників та ураховує потреби ринку праці. Наводяться узагальнені результати експериментального дослідження.

Ключові слова: інтерактивні технології навчання, митно-брокерська компетентність, мотиваційний компонент, педагогічна технологія, професійний досвід.

Аннотация. В статье рассматривается авторский подход к организации и содержанию профессиональной подготовки будущих товароведов-экспертов, который направлен на повышение конкурентоспособности выпускников и учитывает потребности рынка труда. Приводятся обобщенные результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова: интерактивные технологии обучения, таможенно-брокерская компетентность, мотивационный компонент, педагогическая технология, профессиональный опыт.

Annotation. The article describes the author's approach to the organization and content of professional training future on commodity experts, aimed at improving the competitiveness of and takes into account the needs of the labor market. We present the summarized results of the pilot study.

Keywords: nteractive learning technology, customs brokerage competence, motivation component, educational technology, professional experience.

Вступ. Підготовку кваліфікованих фахівців, здатних реалізувати національні інтереси України як демократичної соціальної держави з розвинутою ринковою економікою, вважають одним з основних завдань освіти. Суттєва тенденція до зростання масштабів міжнародної торгівлі, залучення у цю сферу значної кількості трудових ресурсів, довгострокові євроінтеграційні перспективи держави, актуалізують дослідження проблем професійної підготовки фахівців, спроможних забезпечувати вільний рух товарів через митний кордон та спонукають до удосконалення традиційної моделі підготовки товарознавців у системі вищої освіти на засадах формування та розвитку особистісних здібностей, забезпечення фундаментальних та професійних знань молоді, конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

Професійна діяльність на ринку митних послуг – явище для України порівняно нове, хоча інститути митного представництва у тому чи іншому вигляді (митний брокер, митний агент) присутні в усіх економічно розвинених країнах світу. Проблема полягає у тому, що вітчизняний інститут підприємницької діяльності у період свого становлення формувався на основі

тієї нормативно-правової бази, яка залишилася у спадок від радянських часів, коли питання про регулювання посередницької діяльності у митній сфері державою не ставилося і практично не вирішувалося [1, с.3], отже і цілеспрямована професійна підготовка фахівців для ринку митних послуг не здійснювалася. Посилюється окреслена проблема і тим, що з моменту відкриття спеціальності «Товарознавство та експертиза у митній справі», професійна підготовка майбутніх фахівців була націлена, передусім, на підготовку кадрів для митної системи. Державний освітній стандарт [2] тривалий час (з 2002 по 2012 рр.) передбачав формування товарознавців-експертів з компетенціями митників, не враховуючи того, що переважна більшість випускників фактично буде працювати не у митних органах, а на ринку митних послуг.

Розбалансованість інтересів роботодавців, студентів та ВНЗ, негативно вплинули і на зміст освітніх програм, і на організацію процесу навчання майбутніх товарознавців-експертів, оскільки, на певному етапі, системою вищої освіти перестали враховуватися потреби ринку праці.

Формулювання мети статті та завдань. Забезпечення захисту національних інтересів України у сфері розвитку міжнародної торгівлі тісно пов'язане із формуванням ринку митних послуг, ефективне функціонування якого неможливе без висококваліфікованих кадрів. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблему готовності у контексті професійного становлення особистості досліджували Р. Гуревич, Н. Бібік, О. Дубасенюк, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, В. Сєриков, М. Степко, І. Зимня, В. Краєвський, А. Маркова, Ю. Татур, А. Тряпіцина, Л. Хомич, А. Хуторський, Я. Цехмістер, І. Чечель та ін.; проблеми формування компетентного фахівця з товарознавства досліджували Г. Багрій, О. Гаврилова, Л. Карташова, Е. Морозова, В. Муратов, Н. Ніколкіна, О. Пахолюк, О. Передрій, М. Поліщук, О. Попова, Н. Сорокіна, О. Цопанова; окремі аспекти митної підготовки фахівців висвітлені у роботах А. Галімова, І. Грязнова, В. Зеленого, О. Корнійчука, В. Лєскова, О. Миропольської, О. Нагорічної, О. Павленко, О. Пахолюк, О. Передрій, М. Поліщук, О. Попової. Віддаючи належне високому рівню наукових робіт названих авторів, зазначимо, що аналіз літературних джерел не виявив жодних наукових розвідок, у яких би системно та всебічно висвітлювалися проблеми підготовки фахівців для підприємницької діяльності на ринку митних послуг.

Наше дослідження було спрямоване на подолання суперечностей між соціальним замовленням суспільства на фахівця ринку митних послуг, спроможного професійно і компетентно представити інтереси суб'єктів зовнішньоекономічної діяльності у митних органах, і відсутністю такої підготовки у вищих навчальних закладах України.

Мета статті – обґрунтувати доцільність та ефективність впровадження авторської педагогічної технології формування готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг.

Виклад основного матеріалу. Євроінтеграційні процеси, відкриття кордонів, формування приватної власності у якості альтернативи державному сектору економіки, зумовили виникнення низки нових професій в економічній сфері, у тому числі і у галузі митної справи.

Система вищої освіти відреагувала на запити ринку, запропонувавши нові освітні програми з акцентом на митну підготовку фахівців. Для напряму

діяння) виступають як необхідні моменти. Саме методологія дає орієнтир для передумов формування особистості як "цілісної істоти, а не як розрізненої сукупності проекцій абстрактних начал" [5, с. 261].

Соціально відповідальний, зрілий, вмілий фахівець, здоровий індивід – ось що потрібно для нормального цілісного життя людини як істоти природно-суспільної. Єдність соціального і біологічного в людині є необхідною умовою, але без духовності людина не буде людиною. "Духовність – це і є життя людини як біологічного індивіда і соціальної особистості. Духовність людини існує немовби в полі, створеному двома полюсами: з одного боку – унікальністю людської індивідуальності, а з другого – причетністю до природи і культури" [5, с. 266-268]. Розуміння людської цілісності як єдності трьох "іпостасей" – біологічної (індивіда), соціальної (особистості) та духовної (індивідуальності) – дозволяє зрозуміти, що фізична досконаліть, соціальна зрілість і внутрішня духовність повинні бути взаємопов'язаними та доповнювати одна одну. Іншими словами, сутність людини можна розподілити на три рівні: індивід, особистість, індивідуальність. На думку психологів, індивідом народжуються, особистістю стають, індивідуальність відстоюють [2].

Таким чином, поняття "індивід" характеризує біологічну складову людини, її фізичну красу, задатки до виконання певних видів діяльності, характер, вроджений темперамент. Поняття "особистість" характеризує людину в єдності її природних і соціальних якостей. У філософському аспекті особистість – це індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства [5, с. 219]. Поняття "індивідуальність" визначає: 1) сукупність рис, що відрізняють цього індивіда від усіх інших; 2) зміст неповторного духовного стану людини, її найвищі цінності та безумовні авторитети. Духовність як основна характеристика індивідуальності орієнтована на безумовні цінності гуманістичного, морального змісту [5, с. 423].

Психологи одностайні в твердженні про складність об'єктивного визначення сутності особистості, її інтерпретації. Ми погоджуємося з ними щодо твердження про особистість як явища настільки об'ємного, що описати його досить складно [2, с. 15]. А тому середовище об'єктивно включається у систему соціальних відносин та визначає формування структури особистості, яка є комплексом властивостей, якостей, мотивів, прагнень, звичок, установок та інші. Процес формування особистості визначає розвиток психічних феноменів людини. Отже, особистість – це системна якість, включений у суспільні відносини індивід. Така системна якість набувається в процесі професійної діяльності, у взаємодії з іншими людьми. Багатство проявів особистості зумовлено, з одного боку, її структурою, з іншого – визначається ситуаціями та умовами реальної діяльності, зокрема творчої музичної діяльності. Відзначимо, що особистість характеризується суспільною сутністю, поза соціальною та професійною групою людина невзмозі розвинути свої задатки та здібності, сформуватися як фахівець.

У контексті розв'язування проблеми розвитку особистості, її здібностей та обдарованості, методологічного значення набувають такі філософські принципи як *єдність загального, особливого та одиничного*, *природного та соціального, принцип цілісності (холізм)*. Розглянемо їх більш детально. На протязі існування усієї історії філософії існувала проблема взаємозв'язку *загального, особливого та одиничного*. Діалектика стверджує, що загальне

андрагогічну, акмеологічну, ціннісну, комунікативну, духовну, синергетичну та інші парадигми освіти [3]. При великої кількості парадигм В. Г. Кремень стверджує, що усі вони базуються на підвалинах людиноцентризму, які створюють умови для самореалізації та саморозвитку творчого потенціалу особистості. Тому що саме людиноцентризм відбиває наростаючу в світі тенденцію до парадигматичного оформлення гуманістичної традиції у сфері освіти [4, с.261-286]. Згідно цієї парадигми, знання виступають не метою, а лише засобом і умовою розвитку особистості.

Одним із процесів, що спричинив неабиякий інтерес науковців до проблеми обдарованості виступає інтеграція суспільної практики. Інтеграційні процеси в освіті досліджуються активно із середини XX століття, що пов'язано з такими напрямками як: інтеграція процесів мислення, цінностей, світогляду, знань і вмінь [1]. Разом з тим, інтеграційні процеси проявилися також і на рівні світових тенденцій розвитку освіти, прикладом цього слугує Болонський процес, до якого Україна увійшла у 2005 році. Саме цей крок підштовхнув вітчизняну освіту до кардинальних змін в оновленні навчально-виховного процесу ВНЗ.

Інтеграційні процеси в освітньому просторі Європи зумовили зближення концепцій підготовки музикантів на вищому рівні та її стандартизацію, створення спільного ринку праці з єдиними вимогами до знань, умінь, активний розвиток музичної освіти, розробку спільних міжнародних музичних проектів. Відзначимо, що маргінальний характер має підготовка музично-педагогічних кадрів впродовж кінця XX – першого десятиріччя XXI ст. Це пояснюється відокремленням музично-педагогічної ланки від системи вищої музичної освіти, прищеплення її до педагогічної освіти. Хоча підготовка учителів музичного мистецтва до 60-их років XX століття здійснювалася у межах консерваторій та інститутів мистецтв на музично-педагогічних факультетах. Однак інтеграційні процеси у вітчизняній освіті призвели до об'єднання музично-педагогічної та музичної освіти в межах одного напряму підготовки (спеціальності) 0202 "Музичне мистецтво" як у педагогічних ВНЗ, так і університетах, академіях культури та мистецтв, консерваторіях.

Відзначимо, що багатоаспектність і складність проблеми розвитку музичної обдарованості, підготовки обдарованих студентів музичних спеціальностей потребує глибокого аналізу та вивчення її на різних рівнях методології науки. При цьому загальновідомим є те, що для продуктивного розвитку, кожна наука, зокрема й музична педагогіка, повинна спиратися на визначені положення, що дають правильні уявлення про проблеми, що вона вивчає.

Отже, при розгляді індивідуальних відмінностей між людьми варто починати розгляд методологічної основи дослідження з проблеми людини в філософії. Місце людини в світі по-різному тлумачиться представниками основних філософських напрямів. *Суб'єктивний ідеалізм* замикає людину в її внутрішньому світі, відриває її від об'єктивних основ буття. *Матеріалізм* виходить з визнання об'єктивної реальності і вбачає призначення людини в пізнанні та перетворенні реальної дійсності. *Об'єктивний ідеалізм* розглядає людину як особливе, головне творіння Бога. *Дуалізм* зазначає подвійність людини, її існування в реальностях. Такі уявлення утворюють різноманітність основних варіантів філософських концепцій людини. Світоглядно людина постає як цілісна єдність, в якій вказані всі сторони взаємодії (а не однобічного

підготовки «Торгівля» було впроваджено спеціальність, пов'язану із митною справою: «Товарознавство та експертиза у митній справі». Окрім того, дисципліну «Митна справа» було включено як нормативну до навчальних планів підготовки майбутніх менеджерів, економістів, фінансистів. У співавторстві нами було розроблено програму нормативної дисципліни «Митна справа» для студентів, які навчалися за напрямами «Торгівля», «Менеджмент», «Економіка і підприємництво» (затверджена Президією Науково-методичної комісії з торгівлі Міносвіти України протокол № 22 від 04-05.12.2003 р.), де зокрема зазначалося, що «…Україна, як будь-яка держава, прагне до активної участі у міжнародному співробітництві у галузі митної справи, тому підготовка висококваліфікованих працівників митної служби набуває виключної важливості…», а у зв'язку з великим об'ємом матеріалу, рекомендованого для вивчення, пропонувалося «…виділити як окремі курси «Правові засади митної справи», «Мито та митні тарифи», «УКТЗЕД», «Боротьба з ПМП та контрабандою» [3, с.5].

На той час у країні відчувалася гостра нестача кваліфікованих митників, оскільки підготовка фахівців такого профілю у вищих навчальних закладах раніше не здійснювалась. З огляду на це, передбачені стандартом вимоги до знань і вмінь майбутніх товарознавців-експертів у галузі митної справи були орієнтовані на підготовку посадових осіб митних органів [2].

Аналіз педагогічних досліджень в області фахової підготовки товарознавців для митної галузі (Г. Багрій, Е. Морозова, В. Муратов, О. Передрій, О. Пахолюк, М. Поліщук, О. Попова та інші) свідчить про те, що і сьогодні науковці продовжують вивчати проблеми кадрового забезпечення митної системи, фактично залишаючи поза увагою той факт, що лібералізація зовнішньоекономічної діяльності запустила механізм формування ринку митних послуг, який також потребує належного кадрового забезпечення.

Слід погодитися із думкою І. Бондаренко, що «одним із завдань удосконалення зовнішньоекономічних відносин є розвиток митної та навколомитної інфраструктури, формування цивілізованого ринку митних послуг…, однак розвиток цих напрямків відстає від потреб сьогодення» [4]. Науково обгрунтоване вирішення зазначених проблем детермінує переосмислення цілей та завдань професійної підготовки товарознавців-експертів.

Однією з вихідних гіпотез нашого дослідження стало припущення, що у підготовці майбутніх фахівців спеціальності «Товарознавство та експертиза у митній справі» необхідно орієнтуватися на запити ринку митних послуг, а не митної системи, оскільки працевлаштування випускників у митних органах обмежене [5]. На наш погляд, професійна підготовка товарознавців-експертів відповідатиме сучасним вимогам і сприятиме ефективному формуванню ринку митних послуг європейської якості, якщо будуть виконані такі умови: розкриті сутність і зміст готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг; виявлені та узгоджені із роботодавцями професійні компетенції, які потребують формування; обгрунтована та представлена модель формування готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг (у єдності мотиваційно-цільового, когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісного та адаптаційного компонентів); розроблені та реалізовані педагогічні умови формування готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної

діяльності на ринку митних послуг; уточнені критерії оцінювання готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг та реалізовано цілісну програму з діагностики рівня сформованості результатів навчання на основі сучасних методик; здійснюватиметься постійний моніторинг відповідності освітньої програми ВНЗ вимогам сучасної сфери митних послуг шляхом налагодження системи зворотного зв'язку з ринком праці.

Для перевірки педагогічних умов формування готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг було організовано та проведено педагогічний експеримент, який здійснювався у три етапи (констатувальний, формувальний і рефлексивно-узагальнюючий (підсумковий)) протягом 2007–2014 років. Дослідно-експериментальну роботу було організовано на базі ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

Констатувальний експеримент (2007–2008 рр.) здійснювався у двох напрямах. *Перший напрям* стосувався теоретичного аналізу предмета дослідження, зокрема, на цьому етапі обґрунтовувалася ідея про те, що підготовку товарознавців-експертів необхідно орієнтувати на потреби ринку митних послуг, для чого поглиблено вивчалися дані офіційних документів і літературних джерел за темою дослідження, розроблялися питання методології та методики експериментального дослідження. Зокрема, було уточнено сутність поняття «готовність до професійної діяльності» у контексті компетентнісної парадигми освіти; з'ясовано специфіку діяльності майбутніх товарознавців-експертів на ринку митних послуг та визначено її особливості; шляхом аналізу пропозицій послуг, розміщених на офіційних сайтах митних брокерів та під час експертного опитування спеціалістів, що здійснюють митно-брокерську діяльність у Полтавському регіоні, виявлено та конкретизовано компоненти митно-брокерської компетентності; розроблені критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг; з'ясовані організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг та роль дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у забезпеченні ефективності цього процесу; підготовлено методичний супровід підготовки майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг.

Зокрема, розроблені *програми*: *дисциплін* «Товарна номенклатура зовнішньоекономічної діяльності», «Митні платежі», «Декларування», *практик* «Вступ до фаху», «Навчальна митна практика», «Технологічна практика з митної справи» та робочі навчальні програми з цих дисциплін, а також навчально-методичні комплекси дисциплін «ТНЗЕД», «Митні платежі» з блоками практико-орієнтованих завдань та методичними вказівками до їх виконання у рамках практичних робіт, передбачених робочими навчальними програмами. Підготовлені методичні рекомендації щодо проходження *навчальної митної практики* за кредитно-модульною системою організації навчального процесу, методичні рекомендації щодо проходження *технологічної практики з «Митної справи»* та методичні рекомендації і завдання до виконання *курсових робіт* з митної справи.

Другий напрям констатувального експерименту стосувався отримання

студенты, тенденции развития музыкального образования, философские принципи и категории, методологические подходы.

Annotation. The paper training musically talented students considered at three levels of the methodology of science: the philosophical (general principles of unity, special and individual, natural and social, of possibility and reality, integrity), the general scientific and concrete scientific.

Keywords: training, musically gifted students, the development trend of music education, philosophical principles and categories, and methodological approaches.

Вступ. Модернізація системи вищої професійної освіти, пов'язана із глобалізаційними, інтеграційними, інтернаціоналізаційними процесами. Зокрема, глобалізаційні тенденції вносять суттєві зміни у світову динаміку, багато в чому визначають взаємодію між державами, регіонами, націями, економічними та політичними системами, що значно розширює культурні контакти, впливає на ринок праці, виробництво, розвиток національних музичних шкіл. У контексті процесів глобалізації питання розвитку музичної обдарованості, творчості, інтелекту студентів ВНЗ повинно зайняти належне місце у професійній підготовці, оскільки від обдарованих фахівців залежить майбутнє держави. Разом з тим, глобалізація веде до зникнення кордонів, мобільності людей, але тільки для висококваліфікованих спеціалістів, у той час як некваліфікована робоча сила "витісняється на узбіччя цивілізації" [1, с. 366].

Відзначимо, що на фоні зазначених тенденцій має змінитися роль освіти, яка формується вже як глобальна освіта, що заснована на необхідності підготовки до умов швидкозмінного, інтегрованого світу. Свідченням міжнародної уваги до цієї проблеми є підготовка ЮНЕСКО таких документів, як "Всесвітня декларація щодо вищої освіти у XXI столітті" (2003), "План дій ЮНЕСКО щодо завдань вищої освіти в умовах глобалізації" (2003), документи Глобального форуму щодо забезпечення на міжнародному рівні якості вищої овіти (2003). Нажаль українські вчені приєдналися до глобалістичної освіти дещо пізніше, це пояснює відсутність тлумачення поняття "глобалізація" у сучасній довідниковій літературі. На сьогодні суверенна Україна стала відкритою до глобалізаційних впливів, а українські науковці почали активно долучатися до досліджень у цьому напрямі з метою визначення особливостей розвитку освіти відповідно з новими вимогами [1, 4 та інші]. Розуміння нової філософії освіти сприятиме пошуку шляхів реалізації та розвитку творчої сутності кожної обдарованої особистості. Символічно, що "Національна стратегія розвитку освіти України на 2012-2021 роки", визначає тенденцію до глобалізації як основу сталого розвитку освіти та педагогічної думки. Зокрема стратегія розвитку національної системи освіти "має формуватись адекватно сучасним глобалізаційним та інтеграційним процесам, чим забезпечить стійкий рух і розвиток України в першій половині XXI століття, інтегрування у європейський і світовий освітній простір" [4, с.3]. Отже, глобалізаційні тенденції затребували для реалізації нових цілей освітянської практики відповідний особистісний інструментарій, у якості якого і розглядається музична обдарованість.

Слід зазначити, що глобалізаційні процеси підштовхнули до парадигмальних змін в освіті. Зокрема О. В. Вознюк зазначає, що багатовимірність глобалізації знаходить свій відбиток у поліпарадигмальності педагогіки, оскільки виділяють гуманістичну, особистісно орієнтовану,

особливо гостро постають матеріальні та технічні проблеми використання СІТ та їх інтеграції у навчально-виховний процес. З часом ця група проблем не втрачає своє актуальності для більшості опитаних.

Проте, проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми, котра досліджується. Детальнішого розгляду потребують питання розробки курсів методики використання СІТ студентами різних спеціальностей; методики викладання пропедевтичних курсів інформатики у початковій школі та інтеграції СІТН у процес навчання різних дисциплін, які вивчаються у молодших класах, тощо. Дослідження педагогічних умов, які забезпечать формування інформаційної компетентності студентів.

Література:

1. Остапйовська І. І. Порівняльний аналіз динаміки визначення студентамипріоритетних проблем використання новітніх інформаційних технологій в освіті / Ірина Ігорівна Остапйовська // Вісник Черкаського університету. Сер. : Педагогічні науки : Зб. статей / [ред. кол.: А. І. Кузьмінський (гол. ред.), Н. А. Тарасенко (відп. ред. серії) та ін.] – Черкаси, 2013. – № 40. – С. 99–103.

References:

1. Ostapjovs`ka I. I. Porivnyal`ny`j analiz dy`namiky` vy`znachennya studentamy priory`tetny`h problem vy`kory`stannya novitnih informacijny`h tehnologij v osviti / Iry`na Igorivna Ostapjovs`ka // Visny`k Cherkas`kogo universy`tetu. Ser. : Pedagogichni nauky`: Zb. statej / [red. kol.: A. I. Kuz`mins`ky`j (gol. red.), N. A. Tarasenko (vidp. red. seriyi) ta in.] – Cherkasy`, 2013. – № 40. – S. 99–103.

Педагогіка

УДК:378.2

доктор педагогічних наук, доцент Полубоярина Ірина Іванівна
Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського
(м. Харків)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті професійна підготовка музично обдарованих студентів розглядається на трьох рівнях методології науки: філософському (принципи єдності загального, особливого і одиничного, природного та соціального; можливості та дійсності; цілісності), загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях.

Ключові слова: професійна підготовка, музично обдаровані студенти, тенденції розвитку музичної освіти, філософські принципи і категорії, методологічні підходи.

Аннотация. В статье профессиональная подготовка музыкально одаренных студентов рассматривается на трёх уровнях методологии науки: философском (принципы единства общего, особенного и единичного, природного и социального; возможности и действительности; целостности), общенаучном и конкретно-научном.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, музыкально одаренные

емпіричних даних, на основі яких ми розробляли та визначали шляхи й умови реалізації технології формування готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг.

За результатами аналізу рефератів на тему «Моя майбутня професія», якими першокурсники звітують про проходження практики «Вступ до фаху», встановлено, що переважна більшість студентів пов'язує свою майбутню професійну діяльність із роботою у митних органах. Так, 76,8% студентів детально описують важливість роботи митників, їх роль у захисті економічних інтересів України, «привілеї» та престижність професії і т.ін., 18,2% майбутніх товарознавців-експертів пов'язують майбутню професію з експертною діяльністю і лише у 5% робіт важко визначити пріоритети майбутньої професійної діяльності авторів, оскільки у рівній ступені описуються професії товарознавця, експерта, митника. Примітним є те, що жодна робота першокурсників не містить згадувань про професійну діяльність на ринку митних послуг.

Анкетування студентів п'ятого курсу показало, що 31,4% пов'язують свою майбутню професію з експертною діяльністю; 14,0% – з митною, 26,0% – з товарознавчою, 9,5% студентів не пов'язують своє майбутнє з придбаною спеціальністю; 11,9% планують зайнятися бізнесом і решта 7,2% продовжать освіту (рис. 1).

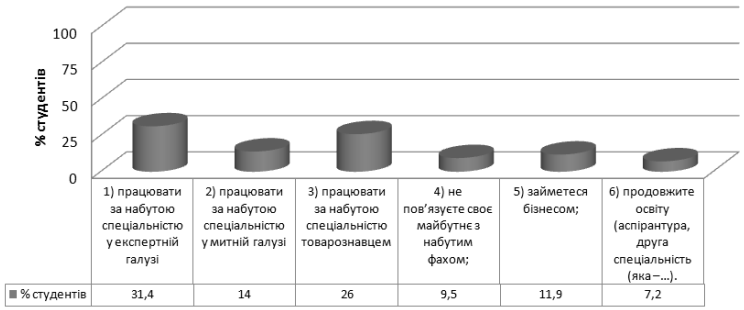

Рис. 1. Розподіл відповідей студентів на питання: «Чим Ви плануєте зайнятися після закінчення університету? (у відсотках від числа опитаних)»

Під час пілотажного дослідження виявлені такі негативні явища: слабо виражений інтерес студентів до функціонування ринку митних послуг; нерозуміння значення євроінтеграційних процесів, що відбуваються у країні, та пов'язаних з ними професійних перспектив, у т. ч. і щодо діяльності на ринку митних послуг; нерозуміння майбутніми товарознавцями-експертами своїх конкурентних переваг на ринку праці у разі оволодіння специфікою митно-брокерської діяльності та ін., що дало можливість зробити висновок про педагогічну доцільність експериментальної роботи по формуванню готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг.

За результатами констатувального етапу були визначені основні *етапи*

роботи зі студентами в експериментальних групах під час *формувального експерименту*:

1. *Пропедевтично-підготовчий* – передбачав актуалізацію та формування знань майбутніх товарознавців-експертів про митні послуги, митно-брокерську діяльність, корисність і престижність посередницьких послуг у галузі митної справи, ексклюзивність професійних знань, пов'язаних із митно-брокерською діяльністю, саморозвиток, саморегуляцію; організацію самостійної роботи. Ці питання було висвітлено у змісті лекційних і практичних занять курсів «Вступ до фаху» та «Основи митної справи» на першому і другому курсі навчання [6].

2. *Діяльнісний* – на компетентнісних засадах забезпечував розвиток знань з митної справи, формування системи понять митно-брокерської діяльності та набуття досвіду надання митних послуг під час вивчення дисциплін митного спрямування. Викладання цих дисципліни здійснювалося у контексті митно-брокерської діяльності на основі професійного програмного забезпечення MD-office із застосуванням інноваційних інтерактивних технологій, у т.ч. майндмеппінгу.

3. *Рефлексивний* – передбачав використання набутих професійних знань і вмінь під час написання курсової роботи з митної справи, сутність якої полягала у моделюванні митно-брокерської діяльності, під час проходження митної практики та їх корегування.

Формувальний етап експериментальної роботи (2009–2013 рр.) включав експериментальну перевірку запропонованої автором педагогічної технології формування готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг. Технологія ґрунтується на засадах компетентнісного підходу (автором науково обґрунтовано і розроблено структуру митно-брокерської компетентності), ураховує запити ринку праці і спрямована на формування готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг.

Розроблена нами технологія передбачає змістову переорієнтацію дисциплін митного спрямування у контекстно-професійну систему координат і підготовку майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг у суб'єкт-суб'єктному освітньому середовищі із застосування наступних *методів*:

– методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, що сприяють формуванню знань, умінь та навичок професійної діяльності майбутніх товарознавців-експертів на ринку митних послуг (викладання дисциплін митного спрямування на основі професійного програмного забезпечення MD-office з урахуванням міждисциплінарних зв'язків у контексті митно-брокерської діяльності із застосуванням технології майндмеппінгу; діяльнісного освоєння змісту митно-брокерських послуг за допомогою інноваційних інтерактивних методів навчання);

– методів стимулювання та мотивації, що спрямовані на формування мотиваційного компонента готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг, розвиток пізнавальних потреб, особистісних ціннісних орієнтацій (дискусії, створення ситуації успіху у навчальній діяльності, створення ситуацій пізнавальної новизни та зацікавленості, позитивних прикладів, пояснення практичної значущості навчання та професії агента з митного оформлення, методи опори на набуття досвіду митно-брокерської діяльності);

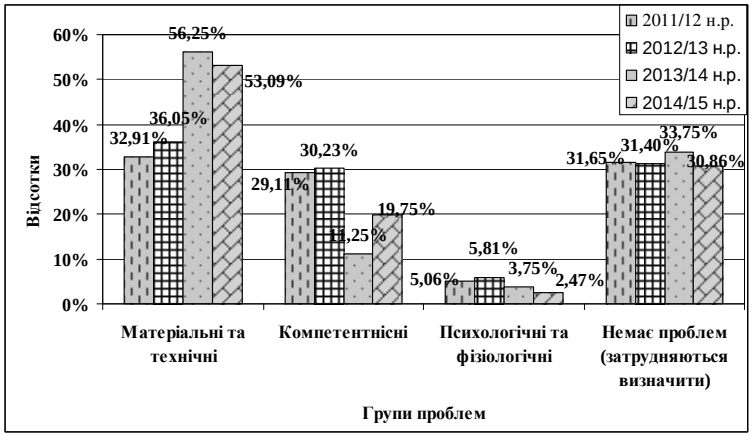

Рис. 2. Оцінка студентами наявності проблем використання СІТ у власній діяльності (у %)

Як видно із рис. 2 протягом усього дослідження близько третини респондентів вважали, що у них не виникає жодних проблем під час використання СІТ у власній діяльності (2011/12 н.р. – 31,65%31, 2012/13 н.р. – 31,40%, 2013/14 н.р. – 33,75%, 2014/15 н.р. – 30,86% відповідно). Не залежно від років дослідження найбільш поширеними як в освіті, так і під час власної навчальної, наукової та трудової діяльності студенти вважають матеріальні та технічні проблеми (рис. 1, рис. 2). Проте, ця група проблем визначається студентами більш гострою для освітньої ділянки, ніж для себе (від 62,79% до 95,00% і від 32,91% до 56,25% відповідно). Наступними за пріоритетом є група компетентісних проблем. Оцінюючи ці проблеми використання СІТ у власній навчальній (трудовій) та науковій діяльності їх відмітили 29,11% у 2011/12 н.р. і 30,23% у 2012/13 н.р., у 2013/14 н.р. цей відсоток знизився до 11,25%, і знову збільшився до 19,75% у 2014/15 н.р. При оцінюванні респондентами компетентісних проблем в освіті спостерігається наступна динаміка: у 2011/12 н.р. їх відмітили 26,58% опитаних, у 2012/13 н.р. – 29,07%, у 2013/14 н.р. – 40,00%, у 2014/15 н.р. – 27,16%. На думку опитаних студентів, найменш пріоритетними є психологічні та фізіологічні проблеми. Так, важливими для себе їх вважають від 2,47% до 5,81% опитаних, для освітньої сфери ці показники становлять від 4,84% до 8,14%. Слід також зазначити, що пріоритет цієї групи проблем виявився найнижчим у студентів опитаних 2014/15 н.р.

Висновки. Проведене нами дослідження є підставою стверджувати, що сьогодні студенти-майбутні вчителі початкових класів володіють СІТ на рівні користувача, тобто: здатні та, в основному, використовують комп'ютерні технології у власній навчальній (трудовій) діяльності; крім того значна частина студентів, які працюють в освітніх закладах, використовують СІТ у своїй професійній діяльності. Проте, за результатами дослідження, перед студентами особисто та, як відзначали респонденти, в освіті на сьогоднішній день

освітян;

3) до цієї категорії проблем ми віднесли небажання освоювати СІТ педагогами (особливо старшого покоління); боязнь і психологічну неготовність інтегровувати сучасні інформаційні технології у навчально-виховний процес; можливість негативного впливу комп'ютерних технологій на ефективність пізнавальної діяльності школяра, формування його світогляду та погіршення фізичного стану [1].

Оцінюючи відповіді студентів на питання №5 та №6, ми склали таблицю пріоритету проблематики використання СІТ студентами у власній навчальній (трудовій) і науковій діяльності та відповідну оцінку проблематики використання СІТ в освітній діяльності по роках дослідження (табл. 1). На їх основі ми наочно проілюстрували пріоритетну динаміку вище вказаних проблем (рис. 1 та рис. 2).

Таблиця 1

Проблеми використання СІТ в освіті (кількість осіб)

Групи проблем	Загальні				Виникають під час власної діяльності			
	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Матеріальні та технічні	61	54	76	70	26	31	45	43
Компетентнісні	21	25	32	22	24	25	9	16
Психологічні та фізіологічні	6	7	5	4	4	5	3	2
Немає проблем (затрудняються визначити)	0	0	0	3	25	27	27	25

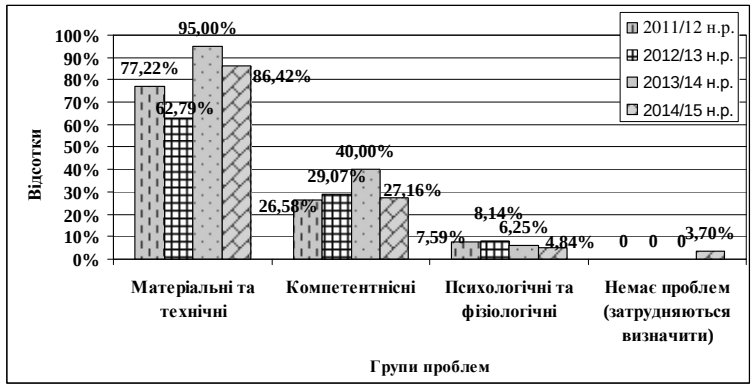

Рис. 1. Оцінка студентами наявності проблем використання СІТ в освіті (у %)

– методів контролю та самоконтролю за ефективністю формування готовності до професійної діяльності на ринку митних послуг, що забезпечували зворотний зв'язок у навчанні, давали змогу оперативно його коригувати, формували прагнення майбутніх товарознавців-експертів до самоосвіти, саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретації й інтерпретації іншого та фахової саморегуляції (індивідуальне, фронтальне опитування, бесіди, самоконтроль).

Форми навчання коригувалися від «класичних» лекцій і практичних занять до лекцій-консультацій, проблемних лекцій, лекцій-візуалізацій, лекцій-прес-конференцій та інших нешаблонних індивідуально-групових інтерактивних форм навчання. Використовувалися різні *засоби* навчання: відеоматеріали, інтелект-карти, комп'ютерні презентації, таблиці, опорні конспекти лекцій тощо.

З метою використання всіх можливостей дисциплін митного спрямування у цілісному процесі формування готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг, ми активно залучали допоміжну інформаційну базу (професійні форуми, Єдиний державний реєстр судових рішень щодо вирішення спірних митних питань і т.ін.), використовували реальні професійні ситуації, що виникають під час здійснення митно-брокерської діяльності, спиралися на професійне програмне забезпечення MD-office, та візуалізували окремі технологічні операції, які виконують митні брокери під час декларування товарів, за допомогою ментальних карт.

Важлива увага приділялася ознайомленню з досвідом роботи фахівців ринку митних послуг за допомогою перегляду навчальних і документальних фільмів, вивченню фахових періодичних видань, а також проведенню стажування викладачів і студентів.

З метою адаптації товарознавців-експертів на ринку митних послуг, дисертантом у співпраці з випускниками університету ініційовано інноваційний проект – створення філії кафедри експертизи та митної справи ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» – брокерської контори ТОВ «Консалтингова фірма «ЛАВРІК», штатними працівниками якої стали виключно товарознавці – випускники ВНЗУ ПУЕТ різних років. Філія забезпечує проведення навчальних занять, виробничої практики, науково-дослідної роботи студентів, стажування викладачів і студентів з дисциплін митного спрямування.

На наш погляд, отриманню позитивних результатів експериментальної роботи на формувальному етапі сприяла творча співпраця представників митних брокерів, викладачів та студентів. Відстежуючи у спілкуванні з випускниками, наскільки актуальними і затребуваними у професії агента з митного оформлення виявляються знання, набуті під час вивчення дисциплін митного спрямування, ми маємо можливість не тільки більш чітко розставляти акценти під час організації індивідуальної консультаційної роботи зі студентами, а й оперативно покращувати навчально-методичне забезпечення.

Результати формування готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг доводять педагогічну доцільність використання розробленої технології (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз рівнів готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг до і після експерименту

Рівень готовності	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
	Мотиваційно-цільовий критерій							
Бажаний	12	9,5	43	34,1	16	13,7	28	23,9
Прийнятний	47	37,3	74	58,7	44	37,6	55	47,0
Критичний	67	53,2	9	7,2	57	48,7	34	29,1
	Когнітивний критерій							
Бажаний	23	18,3	30	23,8	21	17,9	25	21,4
Прийнятний	50	39,7	82	65,1	41	35,1	61	52,1
Критичний	53	42,0	14	11,1	55	47,0	31	26,5
	Операційно-діяльнісний критерій							
Бажаний	15	11,9	26	20,6	11	9,4	25	21,4
Прийнятний	55	43,7	85	67,5	54	46,2	56	47,9
Критичний	56	44,4	15	11,9	52	44,4	36	30,8
	Особистісний критерій							
Бажаний	10	7,9	32	25,4	12	10,3	23	19,7
Прийнятний	50	39,7	87	69,0	37	31,6	73	62,4
Критичний	66	52,4	7	5,6	68	58,1	21	17,9

Об'єктивність отриманих результатів доведена наявністю існування довірчої різниці між результатами, одержаними у контрольній і експериментальній групах. Перевірку здійснено за допомогою методу математичної статистики (χ^2-критерій). Результати свідчать про існування чітко окресленої тенденції до зростання рівня сформованості готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг у експериментальній групі, що підтверджує справедливість висунутої нами гіпотези.

Література:

1. Світлак І.І. Організаційно-правові засади провадження посередницької діяльності митного брокера та митного перевізника в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук: спец. 12.00.07 «Теорія управління; адміністративне право і процес; фінансове право; інформаційне право» / І.І. Світлак. – Національна академія державної податкової служби України. – Ірпінь, 2006. – 25 с.

2. Державний стандарт вищої освіти України ДСВОУ – 02: Освітньо-

зіткнулись із тим, що значна частина студентів не достатньо обізнана із програмним забезпеченням комп'ютера. Зокрема, тільки 58 (17,79%) студентів вказали програмні засоби СІТ, які вони мають змогу використовувати та використовують у своїй навчальній (трудовій) діяльності, причому ці програми не завжди були названі конкретно, а тільки за типом (наприклад – графічні, текстові редактори тощо) чи призначенням (наприклад – програми для роботи із мультимедіа (презентаціями), або Інтернетом, або звуком тощо). Такими засобами були прикладні програми, орієнтовані на роботу в операційній системі Microsoft Windows: програми пакету MS Office, графічний редактор Paint (рідше – Adobe Photoshop) і, як правило без вказівки конкретної назви програмного продукту, звукові редактори, програми-броузери, обробки зображень і табличної інформації. На жаль, тільки 9 (2,49%) студентів вказали, що мають змогу та використовують спеціальні дидактичні комп'ютерні програми у власній трудовій діяльності. Також нами було відмічено, що у студентів виникали проблеми під час переліку технічних засобів, які вони мають змогу використовувати або використовують у власній навчальній (трудовій) та науковій діяльності; значною мірою це стосувалось сумісних із персональним комп'ютером пристроїв вводу-виведення інформації, технічних засобів мультимедійних та мережевих технологій (128 (39,26%) опитаних допускали неточності у переліку апаратних засобів сучасних інформаційних технологій, які вони використовують).

Проведений аналіз відповідей дозволив констатувати, що у власній навчальній (трудовій) та науковій діяльності всі опитані мають змогу використовувати ноутбуки, нетбуки чи планшети (власні, на роботі чи у навчальному закладі, комп'ютерному клубі або у родичів чи знайомих тощо), 291 (89,26%) респондент використовує принтери і сканери, 272 студенти (83,44%) користуються Інтернетом (зокрема – мобільним Інтернетом). Слід зазначити, що 129 опитаних (39,57%) використовують технічні засоби мультимедіа: мультимедійні комп'ютери, проектори, демонстраційні екрани та мультимедійні дошки тощо. За результатами опитування було встановлено, що тільки 13 (3,99%) студентів, із числа опитаних не використовують засобів СІТН у своїй навчальній (трудовій) діяльності. Варто також відмітити той факт, що заклади освіти не завжди належним чином забезпечені необхідними технічними та програмними засобами, тому для навчання або підготовки та проведення уроків та занять студенти використовують власні комп'ютери (ноутбуки) та інші технічні та програмні засоби СІТ або користуються послугами Інтернет- і комп'ютерних клубів тощо.

Проаналізувавши відповіді респондентів на питання № 5 і № 6 ми розділили проблематику використання СІТ у трудовій, навчальній та науковій діяльності на такі групи: 1) матеріальні та технічні, 2) компетентнісні, 3) психологічні та фізіологічні.

1) до цієї групи проблем ми зарахували відсутність або недостатність належного технічного та програмного забезпечення; відсутність коштів для створення та оновлення технічного, програмного та методичного забезпечення СІТ; нестачу або відсутність допоміжного персоналу для обслуговування комп'ютерних класів (лабораторій);

2) компетентнісні проблеми ми означили як відсутність належних знань та навиків роботи освітян; недостатній рівень володіння СІТ респондентом; нестачу або недоступність засобів підвищення інформаційної компетентності

(СІТН) в освіті та у школі зокрема.

Формування мети статті. Метою статті є виділення та актуалізація проблем, які виникають перед студентами під час використання СІТ у власній навчальній (трудовій) і науковій діяльності та СІТН у професійній діяльності педагогів, дослідження їх пріоритетної динаміки. Для досягнення означеної мети нами було вирішено такі завдання: 1) проаналізовано стан досліджуваного питання у сучасній педагогічній науці та навчально-виховній практиці; 2) проведено анкетування серед студентів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (спеціальність "Початкова освіта"); 3) на основі отриманих результатів зроблено аналіз проблематики використання СІТ та СІТН студентами, їх бачення труднощів, які виникають під час впровадження та використання комп'ютерних технологій освітянами, оцінено пріоритетну динаміку вище вказаних проблем.

Виклад основного матеріалу статті. Не дивлячись на те, що на сьогодні СІТ усе ширше впроваджуються у навчально-виховний процес молодших класів, дане питання все ще перебуває дискусивно-експериментальному рівні. Існує ціла низка проблем, які заважають широкому та ефективному використанню СІТ у навчально-виховному процесі. В умовах сьогодення відбувається надзвичайно швидкий розвиток комп'ютерної техніки та відповідного їй програмного забезпечення, тому постійно змінюється коло проблем та їх пріоритетність. Для актуалізації сучасної проблематики використання СІТ у навчальній та трудовій діяльності освітян нами протягом 2011/12–2014/15 навчальних років серед студентів педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (спеціальність "Початкова освіта" денної та заочної форм навчання), було проведене анкетування. У ньому взяло участь 326 студентів I–VI курсів. Під час анкетування респонденти повинні були дати відповіді на наступні запитання.

1. Ваш вік.
2. Чи працюєте Ви за спеціальністю? Якщо ні, то вкажіть, ким Ви працюєте?
3. Які технічні та програмні засоби СІТ доступні Вам для використання на роботі (у навчальній діяльності)?
4. Які технічні та програмні засоби СІТ Ви використовуєте на роботі (у навчальній діяльності)?
5. Які, на Вашу думку, проблеми постають особливо гостро при впровадженні СІТ у педагогічній сфері?
6. Із якими проблемами стикаєтесь Ви під час використання СІТ у власній трудовій (навчальній) діяльності?

У результаті аналізу результатів проведеного анкетування було встановлено, що 179 опитаних працює в освітній галузі. Причому 139 із них – учителі початкової школи та вихователі груп продовженого дня, 39 працюють учителями-предметниками (викладають хореографію, музику, іноземні мови тощо), соціальними педагогами та педагогами-організаторами, у дошкільних закладах освіти, керівниками гуртків у закладах позашкілля. 147 студентів або не працюють за спеціальністю (є працівниками сфери торгівлі, медичними працівниками, зайняті у сфері послуг тощо), або тільки навчаються. Вік опитаних варіювався від 18 до 46 років (середній вік становив 24 роки).

Детально аналізуючи відповіді студентів на запитання № 3 та № 4, ми

професійна програма підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.050302 «Товарознавство та експертиза в митній справі». – Видання офіційне. – Міністерство освіти і науки України. – К. – 2002. – 34 с.

3. Програма нормативної дисципліни «Митна справа» для студентів, які навчаються за напрямами «Торгівля», «Менеджмент», «Економіка і підприємництво» [Текст] / Н. Тихонова, Н. Омельченко, С. Мороз, О. Зельніченко, Ю. Вашуленко. – Міністерство освіти і науки України. – К. – 2003. – 18 с.

4. Бондаренко І. О. Організаційно-правові основи надання послуг в галузі митної справи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук: спец. 12.00.07 «Теорія управління; адміністративне право і процес; фінансове право; інформаційне право» / І.О. Бондаренко. – Ірпінь, 2006. – 20 с.

5. Мороз С.Э. Проблемы совершенствования образовательных стандартов подготовки товароведов-экспертов в таможенном деле в условиях международной интеграции. XXXI Международная научно-практическая конференция «Пути преодоления кризисных явлений в педагогике, психологии и языкознании». Международная Академия Науки и Высшего образования, Великобритания. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://gisap.eu/ru/node/12600.

6. Мороз С.Э. Роль вариативных дисциплин в формировании готовности будущих товароведов-экспертов в таможенном деле к профессиональной деятельности // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – Курск, 2013. – № 3 (27) Часть 1 [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://scientific-notes.ru/pdf/031-022.pdf

References:

1. Svitlak I.I. Orhanizatsiyno-pravovi zasady provadzhennya poserednyts'koyi diyal'nosti mytnoho brokera ta mytnoho pereviznyka v Ukrayini: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. yuryd. nauk: spets. 12.00.07 «Teoriya upravlinnya; administratyvne pravo i protses; finansove pravo; informatsiyne pravo» / I.I. Svitlak. – Natsional'na akademiya derzhavnoyi podatkovoyi sluzhby Ukrayiny. – Irpin', 2006. – 25 s.

2. Derzhavnyy standart vyshchoyi osvity Ukrayiny DSVOU – 02: Osvitn'o-profesiyna prohrama pidhotovky spetsialista za spetsial'nistyu 7.050302 «Tovaroznavstvo ta ekspertyza v mytniy spravi». – Vydannya ofitsiyne. – Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny. – K. – 2002. – 34 s.

3. Prohrama normatyvnoyi dystsypliny «Mytna sprava» dlya studentiv, yaki navchayut'sya za napryamamy «Torhivlya», «Menedzhment», «Ekonomika i pidpryyemnytstvo» [Tekst] / N. Tykhonova, N. Omel'chenko, S. Moroz, O. Zel'nichenko, Yu. Vashulenko. – Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny. – K. – 2003. – 18 s.

4. Bondarenko I. O. Orhanizatsiyno-pravovi osnovy nadannya posluh v haluzi mytnoyi spravy: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. yuryd. nauk: spets. 12.00.07 «Teoriya upravlinnya; administratyvne pravo i protses; finansove pravo; informatsiyne pravo» / I.O. Bondarenko. – Irpin', 2006. – 20 s.

5. Moroz S.Э. Problemы sovershenstvovanyya obrazovatel'nыkh standartov podhotovky tovarovedov-эkspertov v tamozhennom dele v uslovyyakh mezhdunarodnoy yntehratsyy. XXXI Mezhdunarodnaya nauchno-praktycheskaya konferentsyya «Puty preodolenyya kryzysnыkh yavlenyy v pedahohyke, psykholohyy y yazыkoznanyy». Mezhdunarodnaya Akademyya Nauky y Vыssheho obrazovanyya, Velykobrytanyya. [Эlektronnыy resurs] – Rezhym dostupa: URL: http: //gisap.eu/ru/node/12600.

6. Moroz S.Э. Rol' varyatyvnыkh dystsyplyn v formyrovanyy hotovnosty budushchykh tovarovedov-эkspertov v tamozhennom dele k professyonal'noy deyatel'nosty // Uchenыe zapysky. Эlektronnыy nauchnыy zhurnal Kurskoho hosudarstvennoho unyversyteta. – Kursk, 2013. – # 3 (27) Chast' 1 [Эlektronnыy resurs] – Rezhym dostupa: URL : http://scientific-notes.ru/pdf/031-022.pdf

Педагогіка

УДК 378.001.3–051:004

кандидат педагогічних наук Остапйовська Ірина Ігорівна
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк)

АНАЛІЗ ДИНАМІКИ ПРІОРИТЕТНОЇ ОЦІНКИ ПРОБЛЕМАТИКИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Анотація. У статті обґрунтовано важливість актуалізації основних проблем використання новітніх інформаційних технологій у навчальній, науковій і трудовій діяльності студентів та освітній сфері в цілому. Згідно поставлених завдань розглянуто стан досліджуваного питання у сучасній науці; проведено анкетування серед студентів з метою визначення пріоритету проблематики використання СІТ; проаналізовано відповіді респондентів та на їх основі виділено три групи проблем (матеріальні та технічні, компетентісні, психологічні та фізіологічні), встановлено особливості використання засобів новітніх інформаційних технологій опитаними та виведено динаміку пріоритету основних проблем.

Ключові слова. Інформатизація освіти, проблеми освіти, інформаційні технології, новітні інформаційні технології, сучасні інформаційні технології навчання.

Аннотация. В статье обосновано важность актуализации основных проблем использования современных информационных технологий (СИТ) в учебной, научной и трудовой деятельности студентов и образовательной сфере в целом. Согласно поставленных заданий рассмотрено состояние исследуемого вопроса в современной науке; проведено анкетирование среди студентов с целью определения приоритета проблематики использования СИТ; проанализированы ответы респондентов и на их основе выделены три группы проблем (материальные и технические, компетентосные, психологические и физиологичные), установлены особенности использования средств новейших информационных технологий опрошенными и выведено динамику приоритета основных проблем.

Ключевые слова. Информатизация образования, проблемы образования, информационные технологии, современные информационные технологии, новейшие информационные технологии обучения.

Annotation. The importance of actualization of basic problems of the use of the newest information technologies is grounded in educational, scientific and labour activity of students and educational sphere on the whole in the article. According to the put tasks of the article the explored question is considered in modern science; the questionnaire among students with the purpose of determination of priority of problems of the using MIT is conducted; the answers of students are analyzed and on

their basis selected three groups of problems (material and technical, competence, psychological and physiological), the features of the use of facilities of the newest information technologies are set polled and the dynamics of priority of basic problems is shown out.

Keywords. Informatization of education, problem of education, information technologies, newest information technologies, the modern information technologies of teaching.

Вступ. Загальні глобалізаційні процеси, які охопили усі сфери життя кожної із цивілізованих держав, змінили пріоритети їх розвитку. На відміну від епохи індустріального суспільства новий час висуває на перше місце виробництво не матеріальних, а інформаційних продуктів. Саме відношення кількості та якості матеріальної та інформаційної складових визначає місце держави у світовому співтоваристві. Таким чином, чим розвиненіші інформаційні технології та більша частка інформаційно компетентного населення, тим вищий авторитет кожної конкретної країни. У контексті загальної інформатизації усіх сфер життя суспільства особливо гостро постає проблема формування нового типу громадян – особистостей із високим рівнем сформованості інформаційної компетентності. Провідна роль у вирішенні цього завдання належить освіті, зокрема початковій школі. Саме учителі молодших класів закладають основи інформаційної і комунікаційної культури, формують понятійно-навикову базу у галузі інформаційних технологій (у тому числі – комп'ютерних або сучасних інформаційних технологій (СІТ)). Слід зазначити, що тільки педагог із високим рівнем сформованості власної інформаційної компетентності здатний розвинути дану особистісну характеристику у своїх учнів. Інформаційно компетентна особистість повинна володіти не тільки відповідними знаннями, уміннями та навичками, особистісними якостями і ціннісними орієнтирами, але й – уміти виявляти проблеми, які заважають успішній інформаційній діяльності, та знаходити шляхи їх розв'язання. Таким чином важливо дослідити, які саме проблеми виділяють студенти у застосуванні сучасних інформаційних технологій в освіті та власній навчальній і трудовій діяльності.

Не дивлячись на те, що СІТ в українській освіті використовуються порівняно недавно, серед науковців-теоретиків та педагогів-практиків на сьогоднішній день не існує єдиного підходу до проблем використання сучасних інформаційних технологій та розробки на їх основі відповідних навально-виховних технологій. Аналіз наукових досліджень присвячених проблематиці сучасних інформаційних технологій дозволяє констатувати, що глобальні проблеми інформатизації освіти досліджували М. Жалдак і В. Кремень; різноманітні аспекти використання засобів СІТ та відповідності їх сучасним освітнім вимогам розглядались О. Рибалко, Т. Проценко, Н. Морзе та ін.; розробкою пропедевтичних курсів займаються О. Коршунова, Н. Олефіренко, Й. Рівкінд та ін. Розробки концептуальних положень СІТ в освіті знаходимо у працях В. Андрієвської, Я. Глинського, Е. Федорчука та інших учених. Проте, на сьогодні немає достатньої кількості наукових досліджень присвячених аналізу проблем використання сучасних інформаційних технологій майбутніми вчителями молодших класів, аналізу виділених студентами труднощів, які виникають у них під час використання СІТ у власній навчальній (чи трудовій) і науковій діяльності та СІТ навчання