

ZBIÓR
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Nauka dziś: teoria, metodologia,
praktyka, problematyka.

Sopot
30.07.2014 - 31.07.2014

Część 3/2

СБОРНИК
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Наука сегодня: теория,
методология, практика,
проблематика.

Сопот
30.07.2014 - 31.07.2014

Часть 3/2

УДК 37+082
ББК 94
Z 40

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

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

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zl.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Nauka dziś: teoria, metodologia, praktyka, problematyka„. (30.07.2014 - 31.07.2014) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. - 96 str.

ISBN: 978-83-64652-53-0 (t.3/2)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 30.07.2014 - 31.07.2014 roku. Sopot.
Część 3/2.

УДК 37+082
ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowym jest odniesienie do zbioru.

Warszawa 2014

ISBN: 978-83-64652-53-0 (t.3/2)

"Diamond trading tour" ©



SPIS /СОДЕРЖАНИЕ
СЕКСЈА 13. PEDAGOGIKA.
(ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)
ТОМ №2

1. Вильчинская-Бутенко М.Э.	5
СУБЪЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СИНЕРГИИ В ТРУДОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
2. Безушко С.В.	9
ПИТАННЯ ЖІНОЧОЇ ТА ЧОЛОВІЧОЇ РІВНОСТІ У КОНТЕКСТІ ГЕНДЕРНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ	
3. Лукашук С.В.	14
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ У СУЧАС- НІЙ ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ	
4. Протас О.Л.	22
ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ У ПРОФОРІЕНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ	
5. Борейко Л.Д., Каушанська О.В., Сенюк Б.П.	28
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	
6. Егизарова Г.П., Чаплыгина М.Л.	33
ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	
7. Скрябинская О. В., Сташкевич И. Р.	40
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ АВИАЦИОННЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕ- ТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ	
8. Шумська О.А.	45
СУЧАСНІ ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	
9. Ванівська О.М.	50
ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛО- ГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
10. Ленюк Н.М.	54
MODERN MEANS AND TECHNOLOGIS OF THE ORGANIZATION THE STUDENT'S AUTONOMOUS LEARNING ON TECHNICAL SPECIALTIES IN LEARNING THE GERMAN LANGUAGE	

11. Грищенко Г.Ю	57
РОЗВИТОК НАВИЧОК САМОАНОЛІЗУ У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
12. Горбушин А. Г.	61
ЦИФРОВЫЕ ЛАБОРАТОРИИ PASCO – НОВЫЙ ПРОЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ	
13. Хом’юк В.В.....	64
ВЗАЄМОЗВ’ЯЗОК МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ТА ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
14. Сторчилов П.А.	68
ВНУТРИПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ХОДЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ	
15. Журба Т.А.	74
ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ ТА МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ВАДАМИ МОВЛЕННЯ	
16. Чемоніна Л. В.	78
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ СЛОВОТВОРЧИХ УМІНЬ І НАВИЧОК	
17. Нікора А.О.....	81
СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В ШКОЛІ	
18. Руденко Ю. А.....	87
ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ СКОРОМОВОК)	
19. Сагдатуллин А. М., Хабаров Р. С.	89
ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЫНКА ТРУДА	
20. Вікторова Л. В.	92
ІНОЗЕМНІ МОВИ ДЛЯ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ :ПОТРЕБИ СВІТОВОЇ СПІЛЬНОТИ	



Вильчинская-Бутенко М.Э.

доцент, кандидат педагогических наук,
Санкт-Петербургский государственный
университет технологии и дизайна

СУБЪЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СИНЕРГИИ В ТРУДОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ключевые слова/Keywords: социально-культурная синергия/socio-cultural synergy, трудовая организация/labor organization

Синергетика как наука о процессах развития и самоорганизации сложных систем сегодня быстро интегрируется в область гуманитарных наук. Методологические принципы синергетики применяются в истории (Л.И. Бородкин, С.А. Гомаюнов, И.Н. Ионов, И.Д. Ковальченко, Г.Г. Малинецкий, М.В. Сапронов, К.В. Хвостова и др.), искусствознании (Ю.В. Кирбаба, О.В. Ибрагимова), социологии (А.И. Крейк), психологии (Ю.Н. Белокопытов, Н.В. Лежнева, Н.В. Поддубный, И.Н. Трофимова и др.), педагогике (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, О.П. Мелехова, Л.И. Новикова, П.Е. Решетников и др.); не является исключением и социально-культурная сфера. Так, например, Ю.М. Аванесов, занимающийся исследованием системно-синергетического принципа в обучении музыке, говорит о саморегуляции как процессе внутренней сонатной структуры социально-культурной системы, при котором достигается внутренний баланс, равновесие, стабильность и покой в любой точке данной системы [1]. Причем это явление, базирующееся на принципе самоорганизации, касается социальных групп, трудовых коллективов, образовательных учреждений и иных социальных систем, в результате чего становится возможным системное прогнозирование и управление их деятельностью. Таким образом, процесс изменения социокультурных реалий сопровождается возникновением новых, не исследованных ранее феноменов, один из которых – процесс синергии в трудовых организациях – является предметом рассмотрения данной статьи.

Прежде всего, целесообразно обозначить авторскую позицию относительно термина «синергия». Под данным термином предлагается понимать процесс существенного (скачкообразного) изменения (увеличения или уменьшения) потенциала трудовой организации, превышающий сумму индивидуальных усилий управляющей (администрации) и управляемой подсистем (персонала организации).

В соответствии с позицией А.И. Крейка, по субъекту «производства» синергию можно разделить на социетальную, организационную и синергию индивида [2, с. 11-12]. Если организационная синергия выступает следствием сознательного управленческого воздействия на организацию, то синергетический подход к управлению трудовой организацией состоит в становлении и закреплении самоуправления и самоподдерживающегося развития, которые с позиций синергетического подхода могут быть интерпретированы как движение от одной точки бифуркации к другой. Первый и последний из выделенных А.И. Крейком типов синергии – социетальная и

синергия индивида – выступают результатом взаимодействия внутренних, природных, присущих каждой организации потенциалов, изменяемых под воздействием внешней (социетальной) и внутренней среды.

По мнению А.И. Крейка, получение эффекта синергии в трудовых организациях возможно при ряде условий, среди которых он, в частности, выделил организационно-экономические меры: целеустремлённые (синхронизированные по времени и функциональности) действия отдельных подразделений и членов организации; наличие взаимно оптимальной структуры и упорядоченности взаимодействия, взаимно непротиворечивых правил и норм, взаимной корректировки деятельности подразделений и членов организации при изменении условий организационной среды; а также оптимальную систему взаимосвязей, взаимовлияний и взаимозависимостей между подразделениями и членами организации. Тем не менее, за рамками рассмотрения А.И. Крейка остались такие важные социальные меры, как педагогические и психологические факторы воздействия на энергетический потенциал трудовой организации, определяющие ее возможности в достижении поставленной цели: обеспечение необходимых организационно-педагогических условий для реализации энергетического потенциала членов организации, благоприятный социально-психологический климат, заинтересованность всех работников организации в достижении общей цели.

Социально-культурная синергия в трудовой организации действует в системе социальной причинности и на основе базовых принципов синергетики, определяющих содержание как саморегуляции в целом, так и социально-культурной саморегуляции в частности.

Первый базовый принцип саморегуляции – иерархичность. «Иерархизация представляет собой последовательное объединение элементарных диссипативных структур в диссипативные структуры более высокого порядка; деиерархизация – последовательный распад диссипативных структур на более простые» [3]. Иерархичность в трудовой организации предполагает иерархию социально-культурных интересов персонала как субъекта организации (микроуровня), управленческого персонала как субъекта управления и руководителей как субъекта руководства (макроуровня) и сферы бизнеса (мегауровня). На каждом уровне этой системы сосуществуют свои представления и идеалы, однако «взаимодействие идеалов, основанное на диалоге, может переходить во взаимодействие, приводящее к конвергенции идеалов. Ведь идеал вряд ли может быть одинаковым у всех и располагающим к постоянному диалогу» [4]. Дискретность синергично-диалогического взаимодействия потенциально предполагает возможность исчезновения признаваемого большинством идеала в результате конкуренции или же конфликта, тогда трудовая организация сталкивается с кризисом прогрессирующей дифференциации идеалов и, как следствие, необходимостью выбора нового идеала. В научной литературе для описания социальной самоорганизации как явления процессы смены идеалов через бифуркацию и аттракторы чаще всего приводят на примерах политических институтов, что, разумеется, придает повествованию особый драматизм, однако бифуркационный скачок от одного идеала к другому в рамках трудовой организации хотя и не так зрелищен, зато не менее значим для каждого конкретного индивида и организации в целом. Например,

сегодня каждая организация либо уже прошла, либо находится в преддверии бифуркации, когда прежние формы функционирования бизнеса и общества стали (или становятся) невозможными: появляются и развиваются на основе явления самоорганизации виртуальные организационные структуры в форме сетевых горизонтальных связей; в результате развития информационных технологий повышается интеллектуальный уровень персонала и клиентов, и т.п. Соответственно, меняется система ценностей, императивом которой становится интеллектуальное развитие и креативность, а ключевым ресурсом – время. Границы рабочего и вне рабочего свободного времени все более размываются, а гармонизация рабочей чреды, тренинги командообразования, коучинг и корпоративный праздничный досуг становятся более востребованными, чем обещание высокой зарплаты или соцпакета. Последние не гарантируют комфортной организационной среды, интересной работы и самореализации, к которым стремится современный работник, поэтому на смену корпоративным организациям приходят индивидуалистические организации как свободное и добровольное объединение индивидов, осуществляющих совместную деятельность.

Принцип гомеостатичности – второй базовый принцип саморегуляции – предполагает устойчивость программы функционирования трудовой организации в рамках миссии, объективных параметров внутренней организационной среды и т.п., позволяющих ей следовать к своей цели. Положительный синергетический эффект будет наблюдаться при балансе социально-культурных интересов субъекта организации, субъекта управления и субъекта руководства, направленных на формирование команды, синергетического коллектива. Преимущественная ориентация на социокультурные интересы и запросы какого-либо одного субъекта – персонала, управленческого персонала или руководителей, – как правило, приводит к нарушению принципа гомеостатичности, результатом чего станет снижение слаженности работы и производительности труда. Так, например, установка субъекта руководства на мероприятия корпоративного досуга преимущественно просветительного характера при всей их позитивной значимости для общекультурного развития членов коллектива может восприниматься негативно значительной частью персонала в случае, если выбор таких мероприятий осуществляется руководителем без учета интересов других членов трудовой организации. Таким образом, социально-культурная синергия имеет, в некотором смысле, выборочность: при правильном выборе инструментов социально-культурного сопровождения персонала и средств корпоративного досуга синергия привет к большей производительности труда, при неправильном – даст отрицательный синергетический эффект (вместо сплочения членов трудовой организации – сплетни, интриги, пьянство в рабочее время и т.п.).

Литература

1. Аванесов Ю.М. Саморегуляция как функция и как феномен культуры //Культурология: новые подходы. Альманах-ежегодник. – № 5-6. – М.: МГУКИ, 1999. – С. 86-100.
2. Крейк А.И. Социальная синергия в организациях как фактор их эффективности: автореф. дис. ...к.с.н. Новосибирск, 2000.

3. Синергетическая философия истории : (коллективная монография) / [С. В. Бу-сов и др.] ; под ред. В. П. Бранского и С. Д. Пожарского. – Санкт-Петербург : Се-верный колледж, 2009. – 313 с.: ил. http://www.life-prog.ru/1_27393_zakon-sinergii.html
4. Берсенева Т. П. Синергия в культуре // Вестн. Том. гос. ун-та . 2013. №377. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sinergiya-v-kulture> (дата обращения: 29.06.2014).

ПИТАННЯ ЖІНОЧОЇ ТА ЧОЛОВІЧОЇ РІВНОСТІ У КОНТЕКСТІ ГЕНДЕРНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ

На рубежі ХХ-ХІ століть відбулися суттєві зміни традиційних поглядів на поняття «стать», під якими розумілись біологічні та фізіологічні особливості чоловіків і жінок. У сучасних умовах для характеристики статево-рольової поведінки такого трактування стало недостатньо. Нові можливості щодо дослідження проблем чоловіків і жінок відкрило введення в науковий обіг поняття «гендер» як початок розвитку теорії соціального моделювання і конструювання статі через соціокультурну практику.

Історія вивчення гендерного питання – це історія завоювання жінкою своїх прав, точніше визнання таких прав з боку чоловіків. Зокрема, ідею інтелектуальної рівності статей було сформульовано вже в середині ХVІІІ століття як усвідомлення того, що «розум не має статі». Одночасно розвивалося уявлення про політичні права жінок (особливо після Великої французької революції, коли було обґрунтовано ідеї щодо рівності всіх людей незалежно від статі, релігії та раси). Зокрема, Жан Кондорсе, французький філософ і діяч, закликав до суспільної рівності жінок і чоловіків, їхнього права на освіту та саморозвиток [1].

Зутворенням незалежної Української держави у суспільстві відбулося багато позитивних змін. Концепція «гендеру», яка була підтримана соціально-культурними програмами у межах ООН (Гендер у розвитку), посіла важливе місце в установленні в суспільстві рівних можливостей для чоловіків і жінок. І на теперішній час законодавство України не суперечить нормам міжнародно-правових актів. 8 вересня 2005 р. Верховна Рада України прийняла Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків». Для реалізації цих прав Кабінет Міністрів України 5 червня 2006 р. №384 затвердив Концепцію Державної програми гендерної рівності в українському просторі на 2006-2010 роки. З огляду на це, завдання освіти полягає у створенні освітнього простору з рівними можливостями для дівчаток і хлопців, юнок і юнаків, жінок і чоловіків. На вирішення цього завдання спрямовано наказ від 10.09.2009 за № 839 «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту». У 2009 р. в Україні за сприяння ООН та Євросоюзу було проведено Всеукраїнський гендерний освітній форум «Через освіту – до рівності», у якому взяли участь понад 300 педагогів, науковців, представників засобів масової інформації та громадськості. Рівність статей закладена в основу таких законів України, як: «Про охорону дитинства», «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту» та ін. [2].

На сьогодні вчені трактують термін «гендер» «як соціальну стать пов'язану з соціально-рольовим статусом особистості в суспільстві й соціально-психологічними характеристиками чоловіка і жінки. З цим поняттям пов'язані всі соціальні аспекти стосунків статей, соціальні взаємини чоловіка і жінки, їх вияв, а також статево-рольові стереотипи, котрі панують у суспільстві.

Соціум є найбільшим транслятором передачі традиційних поведінкових установок, які прийнято вважати культурно-гендерними стереотипами. Адже окрім анатомічної ідентифікації особистості у суспільстві виникає потреба цього ж суспільства щодо певних культурних норм і функцій, які має виконувати людина відповідно своєї статі.

Під гендерними стереотипами науковці розуміють узагальнені уявлення, що сформувались історично в культурі стосовно поведінки чоловіка і жінки. Низка науковців вважає, що гендерні стереотипи є бар'єром для встановлення справжньої гендерної рівності в нашому суспільстві.

Звісно, що центральне місце у цієї проблематиці відводиться жінці.

Протягом багатьох століть жіночою парафією залишався приватний простір – світ родини і дому. Тому однією із проблем жіночої гендерної історії є формування самосвідомості жінок у напрямі до рівноправ'я з чоловіками.

Слід відзначити, що у працях давньогрецьких філософів вже домінувало уявлення про рівність жінки і чоловіка. Особливо в працях Платона й Арістотеля. Платон спирався на патріархальні порядки, які панували в Греції майже в усіх сферах суспільного життя, всіляко дискримінуючи, принижуючи жінку. Але за всього патріархального ставлення до жінок Платон уважав, що в ідеальній державі жінки здатні виконувати функції воїнів-стражів за умови наявності у них необхідних задатків і відповідного виховання. Арістотель відповідно до своєї загальної позиції виключення, ієрархічного бачення світу, вважав жінок нерівними із чоловіками від природи і правовий статус жінок визначав через їх суспільні та біологічні функції: народження дітей та ведення домогосподарства. Положення жінки, на його думку, має бути нижче за чоловіка та вище за дітей та рабів, але, на відміну від дітей чоловічої статі, жінка ніколи не повинна набувати прав громадянина [3].

Церковно-релігійні структури стверджували, що слово «femina» походить від «fe» (fides – віра) і «minus» (менше), тобто жінка – це та, у якої завжди менше віри [4].

К.Міллет у творі «Сексуальна політика» стверджує, що обидві статі «соціалізуються» в єдину патріархальну державу таким чином, що насамперед формується упередження-гарантія чоловічої переваги. Таким чином, гарантується вищий статус чоловікам і нижчий – жінкам [5].

За поглядами Ж-Ж Руссо, нерівність чоловіків і жінок пояснюється законами природи та наявністю приватної власності.

В XV – першій половині XIX ст. сформувались основні напрями сучасного розуміння рівності – соціалістичний (справедливість – це рівність), ліберальний (на першому місці свобода), консервативний (справедливість – це нерівність). Незважаючи на протиріччя, поступово відбувається їх значне взаємопроникнення. Так, визначаючи рольові позиції жінки і чоловіка у суспільстві, Л.Толстой констатував, що «чоловік покликаний служити людям через різноманітні роботи, і він любить ці роботи, поки їх робить; жінка покликана служити людям через своїх дітей. У цьому я бачу досконалу рівність чоловіка і жінки» [6]. З приводу жіночої емансипації Л.Толстой зауважував: «що було б із світом, що було б з нами, якби в жінок не було б цієї якості, і вони б не виявили її? Без жінок – лікарів, телеграфісток, адвокатів, учених, письменниць ми обійдемося, але без матерів, помічниць, подруг, які здатні втішити і любити в чоловікові все те найкраще, що в ньому є, які непомітно

викликають й підтримують в ньому все найкраще, – без таких жінок погано було б жити на білому світі» [7].

На противагу цьому, відома політична діячка і феміністка за своїми поглядами О. Колонтай мала іншу думку: «Для жінки любити і бути любимою замало. Вона інстинктивно – стихійно прагне, щоб і в коханні усталилась та ж товариськість, та ж рівність, те ж взаємне визнання, що знаходиться в основі взаємостосунків усіх членів колективу...» [8].

Хоча у книзі американської дослідниці М. Мід «Стать і темперамент», виданої в 1935 році в США, йшлося саме про жіночу і чоловічу роль у суспільстві. Спочатку автор, як і більшість людей того часу вважала, що роль чоловіка полягає в тому, щоб працювати, отримувати платню та годувати сім'ю, забезпечивши останній більш широкий взаємозв'язок із соціумом; жінка, відповідно, має опікуватись сім'єю, «яка і є основною сферою її діяльності». Цей розподіл ролей, зазначала М. Мід, виник унаслідок природних розбіжностей між чоловіком і жінкою.

Аналізуючи сьгоднішній суспільний настрій можемо констатувати, що конституційно-правові норми про гендерну рівність виділяють право жінки і чоловіка в усіх галузях економічного, політичного, соціально-культурного життя.

Дослідники констатують, що в контексті гендерних концепцій демократичних країн, рівність соціальних статей трактується насамперед за наступними параметрами: рівність прав і свобод, рівність можливостей (гарантій), право на відмінності, які не повинні спричиняти дискримінацію жінок і чоловіків.

Треба зауважити, що у контексті гендерної рівності жінок і чоловіків багато протиріч. Не всі науковці схвалюють можливість і доцільність такого рольового статусу. Деякі дотримуються думки, що сьгодні зростаючі амбіції української жінки не дозволяють їй залишитися колишньою охоронницею домашнього вогнища і просто Матір'ю, дружиною, що начебто жадоба самоствердження обумовила її відхід від традиційних форм самореалізації, штовхає її до пошуку нових форм розкриття особистого Я, оцінюваного, як правило, завищено. Сьгодні, на думку багатьох учених, роль жінки зростає в таких сферах, як державний апарат, наука, медицина. Жінка перетворюється в головного «постачальника» у всіх сферах діяльності. Разом з цим на фоні невпинного зростання самореалізації жінок дещо знижується рівень самореалізації чоловіків. Чоловік всередині сім'ї виявився ніби вибитим з найждженій сторіччями колії, скинутим зі свого коня.

Дослідники зазначають, що молодше покоління чоловіків і справді погоджується з самостійною роллю жінки, хоча продовжує сприймати її лише як другорядну особу.

О.Здравомислова підкреслює, що базовий гендерний контракт «домогосподарки» для жінки і «годувальника» для чоловіка закінчився [9]. Цієї ж думки дотримується К.Карпенко, зауважуючи, що «самопожертва жінки, яка допомагала вижити етносу у минулому, не може і не повинна бути домінуючим мотивом жіночої ідентифікації на початку третього тисячоліття» [10].

На увагу заслуговує думка О.Є.Висоцької, яка твердить: «Якщо розглядати політичні й економічні права, котрі отримала сучасна жінка, то можна дійти висновку, що вона сьгодні має швидше «негативну» свободу, аніж позитивну (свободу «від», а не свободу «для»), оскільки набуваючи нових можливостей, не позбавляється від старих за-

лежностей, і тому змушена відмовлятися від своїх «жіночих» ролей (матері та жінки), або подвоювати свою «жіночу» роль берегині роду суто «чоловічими» стратегіями» [11].

До того ж спостерігається тенденція поступового захоплення жінками чоловічих функцій, що втягує їх у вир соціально-культурної творчості як рівноправних із чоловіками партнерів. Але здобувши цей привілей, жінки намагаються збутися своєї спорідненості з природою.

Визнаючи різні констатації науковців, не можна не погодитись із багатьма їх поглядами. По перше, жінка протягом тисячоліть була під пресом стереотипів із суттєвим обмеженням гендерної поведінки, тому поява нових можливостей підвищує «жадобу до самоствердження». По друге, на сьогодні у державі існує складне економічне і політичне становище, що підштовхує жінку до пошуків самореалізації на рівні з чоловіками.

Ми підтримуємо Г. Дичковську і О. Радченко, які констатували, що суть гендерної тематики полягає у тому, «щоб відновити суб'єктивність людей, долаючи гендерні стереотипи: усвідомити власну людську цінність, змогу виходити за межі соціальних ролей, покладених гендерними штампами, а основне – навчитися повноцінно взаємодіяти, незважаючи на соціально-статеві обмеження. Взаємодія передбачає повноцінну співпрацю в ролях жінка-жінка, жінка-чоловік, чоловік-чоловік» [5]. А також позицію І. Кона, який орієнтуючись на змішані моделі гендерних ролей запевнив, що один і той же мозок здатен уміщувати програми як для чоловічої, так і для жіночої поведінки. Учений переконаний, що ніякі соціальні зміни не повинні зашкодити біологічним особливостям жіночого організму і не відмінять материнських функцій і всього того, що ми вважаємо ідеалом внутрішньої жіночності, як власне й ідеалом внутрішньої чоловічності [12]. Не можна не погодитись із С. Оксамитовою, яка твердить, що «немає і не може бути однієї раз і назавжди визначеної ролі, характерної для окремої статі, тобто «маскуліної» чи «фемінної». Дослідниця вважає, «навіть, якщо соціальна роль вважається однаково прийнятною для людини будь-якої статі, у ній завжди міститься гендерна варіація щодо припустимих відмінностей виконання цієї ролі чоловіком чи жінкою [13].

Така констатація передбачає активізацію гендерних знань у всі сфери сучасних освітніх наук: соціології, політології, філософії, психології, психофізіології, історії, педагогіки. Зокрема, такий розподіл біологічної і культурної складових у дослідженні питань, пов'язаних зі статтю, і дав початок формуванню особливого напрямку в сучасних гуманітарних науках – гендерним дослідженням.

Гендерні дослідження вивчають суспільні інститути, які формують «традиційні» ролі й культурні норми: державу, сім'ю, систему освіти, церкву, мову, законодавство, механізм суспільного розподілу праці, засоби масової інформації. Немає сумніву, що згодом ці дослідження допоможуть знайти поле рівності між чоловіком і жінкою і розв'яжуть проблемне питання взаємостосунків у соціально-економічній і політичній сферах, а також на побутовому рівні.

Література

1. Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 27–29 квітня 2011 р.). — Тернопіль, 2011.

2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. — Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. — 536 с.
3. Мягких А. Принцип рівноправності чоловіків та жінок у західній традиції політико-правової думки: історичний аспект / А. Мягких // Збірник матеріалів науково-практичної конференції «Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії» (м. Київ, 2011 р.). — К., 2011. — С. 348—352.
4. Репина Л. П. Женщины и мужчины в истории: новая картина европейского прошлого. Очерки. Хрестоматия / Л. П. Репина. — М. : Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2002. — 352 с.
5. Дичковська Г. Феномен гендера: історико-філософський аспект / Г. Дичковська, О. Радченко // Збірник матеріалів науково-практичної конференції «Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії» (Київ, 2011 р.). — К., 2011.
6. Толстой Л. Н. Мысли об отношении между полами : Мужские ответы на женский вопрос в России (втор. пол. XIX – перв. треть XX вв.). Антология / сост. и общ. ред. В. Успенская. — Тверь : ФЕМИНИСТ – ПРЕСС, 2005. — 352 с. — С. 120—160.
7. Чумаков В. И. Развитие гуманистической направленности женского образования в России во второй половине XIX — нач. XX в. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. И. Чумаков. — К., 2005. — 203 с.
8. Коллонтай А. М. Дорогу крылатому Эросу / А. М. Коллонтай. — Москва : Молодая гвардия, 1923. — № 2. — С. 165.
9. Здравомыслова Е. А. Социальное конструирование гендера / Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина // Социологический журнал. — 1998. — № 3/4. — С. 172—182.
10. Карпенко К. І. Виховна роль гендерних дискусій в екологічному контексті / К. І. Карпенко // Гендерна освіта в Україні: теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Дніпропетровськ, 24 листопада 2011 р.). — Дніпропетровськ, 2012. — С. 11—16.
11. Висоцька О. Є. Гендер і стать: про особливості трансформації соціальних ролей чоловіка і жінки / О. Є. Висоцька // Гендерна освіта в Україні: теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Дніпропетровськ, 24 листопада 2011 р.). — Дніпропетровськ, 2012. — С. 8—11.
12. Кон И. С. Психология ранней юности : Кн. для учителя / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 256 с.
13. Оксамитна С. Гендерні ролі та стереотипи / С. Оксамитна // Основи теорії гендеру : навч. посіб. / В. П. Агеева, В. В. Близнюк, І. О. Головащенко [та ін.]. — К. : К.І.С., 2004. — С. 157—182.

Лукашук С.В.

Кандидат медичних наук, доцент; доцент кафедри педагогічних та психологічних дисциплін із секцією безпеки життєдіяльності людини

Тернопільського національного економічного університету, докторант інституту проблем виховання Академії педагогічних наук України

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ У СУЧАСНІЙ ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Анотація: сучасна вітчизняна педагогіка у своїх освітній та виховній діяльності орієнтується на гуманістичні цінності. Тому метою даної роботи була спроба автора (на основі достатньої кількості наукових та педагогічних джерел) проаналізувати існуючі підходи до виховання у вітчизняній педагогіці. В роботі представлено характерологічні особливості таких підходів до виховання, а саме: формуючого, культурологічного, синергетичного, соціалізуючого, герменевтичного, аксіологічного, антропологічного, психотерапевтичного. Зроблено висновок про те, що сучасний вихователь повинен володіти філософським кругозором, розуміти реальні проблеми життя підростаючого покоління та застосовувати у своїй професійно-педагогічній діяльності сучасні психодіагностичні та соціологічні технології.

Ключові слова: вітчизняна педагогіка, виховання, формуючий підхід, культурологічний підхід, синергетичний підхід, соціалізуючий підхід, герменевтичний підхід, аксіологічний підхід, антропологічний підхід, психотерапевтичний підхід.

Keywords: domestic pedagogy, education, formative approach, cultural approach, synergetic approach, socializing approach, hermeneutic approach, axiological approach, anthropological approach, psychotherapeutic approach.

Педагогічна теорія – своєрідна стратегія педагогічної діяльності: вона «відстежує» зміни в культурі, соціальних потребах суспільства і пропонує нові рішення вічних виховних проблем, нові підходи до організації життя і діяльності вихованців, їх відносин до світу і до самих себе. Чим складніше відбуваються навколо нас зміни, тим більш глибоким має бути переосмислення наших колишніх теоретичних уявлень. Звичні і здавалося б фундаментальні, вони «розсипаються» в сучасній соціокультурній ситуації, поступаються місцем новим теоретичним концепціям, що визначають нові підходи до виховання.

В кінці ХХ ст. наша вітчизняна педагогіка звільнилася від марксистської методології як єдиного наукового підґрунтя. Розкріпачена теоретична думка звернулася до різних напрямів за межами марксистської філософії: феноменології, герменевтики, екзистенціалізму, антропософії, філософського постмодернізму та ін.

Вітчизняна педагогіка початку ХХІ ст. відкрито демонструє орієнтації на гуманістичні цінності і вводить у свій теоретичний арсенал нові характеристики освіти: «особистісно орієнтований освітній процес», «суб'єкт виховання», «ціннісні відносини», «смыслопороджуюча взаємодія», «інтеріоризація культурних цінностей», «самовизначення особистості» та ін. [1, с.83]

Проте, ще не настав час говорити про фундаментальні теорії виховання, але сьогодні варто спробувати проаналізувати все це теоретичне різноманіття у підходах до феномену виховання. Підхід відображає, в тій чи іншій мірі, вже сформовану концептуалізацію педагогічної реальності. Він відображає певний образ виховання: як вже усталені, реалізовані в практиці ідеї, так і нові які, ще формують свої теоретичні обриси. Безперечно, що кожен підхід до виховання користується своїми категоріальними координатами, але всі вони єдині в гуманістичному погляді на людину і у визнанні необхідності його вдосконалення.

Аналіз достатнього числа наукових та педагогічних джерел, засвідчило, що в даний час у вітчизняній теорії виховання досить виразно сформувались такі підходи: формуючий, культурологічний, синергетичний, соціалізуючий, герменевтичний, аксіологічний, антропологічний, психотерапевтичний. Тому зупинимося на характеристичі кожного з них.

Формуючий підхід (І. З. Глікман, А. І. Кочетов, Б. Т. Лихачов, Г. М. Філонов). Прихильників цього підходу відрізняє переконаність у тому, що майбутня яскрава індивідуальність дитини безпосередньо залежить від цілеспрямованої виховної дії словом, прикладом, справою. «Формування» розуміється як найширша характеристика всіх перетворень особистості дитини під впливом вихователя.

«Виховання як формування» завжди зорієнтоване на систему стійких мотивів вихованців, на основі яких будуть вироблятися певні якості особистості. Набір цих якостей безпосередньо пов'язаний із соціальним замовленням суспільства, його ідеологією та політикою.

Для вихователя в рамках формуючого підходу надзвичайну значимість має виховний ідеал, програма виховання, традиційні форми виховної роботи, прагнення організувати чітко функціонуючу виховну систему. У такій же «формує» виховній системі завжди серйозна увага приділяється режиму, порядку, дисципліні, подоланню дитячого свавілля.

Поряд з цим неправильно думати, що такий формуючий підхід – це якийсь атавізм системи радянського виховання. Ідеологи цього підходу успішно освоюють нову педагогічну мову і вже визначають виховання як «засвоєння суб'єктом на пізнавальному, мотиваційно-вольовому та емоційному рівнях особистісно значущого сенсу, існуючих гуманістичних цінностей, що представлені в даному виховному просторі» [2, с. 11].

Культурологічний підхід (О. С. Газман, О. В. Іванов, Н. Б. Крилова). В основі цього підходу лежать ідеї філософії постмодернізму і гуманістичної психології, зокрема К. Роджерса. Прихильників культурологічного підходу відрізняє відмову від виховання як спеціально організованого педагогічного процесу. Вони вважають, що дитина, осмислюючи навколишній світ адаптується до певних дій і поведінки оточуючих і вже «досвідченим шляхом», «мимохідь» освоює культурні норми і цінності. Головне – це взаємодія, та особистісне спілкування дорослих і дітей, а виховання – це «побічний ефект» всіх самостійних пошуків дитини.

Проте, не можна не помітити, що прихильники культурологічного підходу вважають центральною фігурою освіти, її головним діючим суб'єктом є сама дитина. За дитиною затверджується право самій визначати не тільки «ким бути», «яким бути», але і «як жити», тобто право, самостійно будувати свій образ життя,

обирати свій напрям інтелектуальних, фізичних, художніх інтересів, самостійно вирішувати свої проблеми. «Дитині чи підлітку не потрібні навчання і виховання як особливим чином організовані дорослими. Йому потрібні природні для нього дії, в яких він сам експериментує і шукає, досліджує й контролює, знаходить і реконструює» [3, с. 111].

Таким чином, вихователь в такій системі взаємин визначається як рівноправний партнер у спільних заняттях та, як доброзичливий організатор підтримки (фасилітації) дитини у рамках її проблеми. У своїй діяльності фасилітатор реалізує розуміння дитини, прийняття його, схвалення, довіру, свій відкритий особистісний інтерес до нього. «Ведучий створює психологічний клімат, в якому молода людина може прийняти на себе відповідальність і контроль» [4, с. 304].

Синергетичний підхід до виховання (В. А. Ігнатова, С. В. Кульневич, Н. М. Таланчук, С. С. Шевельова) визначився на основі теорії самоорганізації складних систем. Термін «синергетика» ввів у науковий обіг Герман Хакен та визначив її як науку, яка займається вивченням систем, що складаються з великого числа частин, компонентів і підсистем, які певним чином взаємодіють між собою.

Синергетичний підхід ставить педагога в умови нелінійного осмислення процесу виховання, визнання відкритості виховної системи, організуючого значення випадковостей. Характерна особливість, синергетичного підходу до виховання – це визнання можливості декількох шляхів перетворення особистості і виходу з критичної, нестійкою виховної ситуації стрибком.

Позиція синергетичного підходу відстоює особливу значущість внутрішнього потенціалу та активності особистості дитини. Педагогічний вплив повинен прислухатися до стихійних внутрішніх процесів у самовизначенні в середовищі дітей і погоджуватися навіть з їх імпульсивними поривами активності і спонтанними діями. Будь-яка реальна ситуація виховання завжди пов'язана для дитини з проблемою вибору, для вирішення якої недостатньо вивчених правил поведінки і відбитих у пам'яті сценаріїв життєвих колізій.

Соціалізуючий підхід (В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, А. В. Мудрик, М. В. Шакурова, В. Р. Ясницький) представляє виховання як багатовимірну й відкриту соціальну систему, де на особистість вихованця варіативно впливають різні соціальні джерела. Найважливішою характеристикою виховання є його «соціальна ефективність», тобто забезпечення соціалізації дитини і його особистісного самовизначення.

Методологічні основи соціалізуючого підходу витікають з позицій прагматичних ідей різних філософських і соціологічних напрямів в науковій думці ХХ століття. Дж. Дьюї, як один з головних ідеологів прагматизму в педагогіці, стверджував: «Правильно вибудована освіта починається з активних занять, які мають соціальне коріння і певну корисність» [6, с. 182]. Ключовим поняттям в концепції соціалізуючого підходу є «соціальне виховання». Термін «соціальне виховання» з'явився в педагогічній теорії ще на початку ХХ ст. Цим поняттям вітчизняна педагогіка прагнула окреслити нову область громадянського виховання – формування соціальної і політично-активної особистості, та «розвиток смаку до соціальної діяльності» (В. В. Зеньковський).

Ідеї соціального виховання були активно сприйняті в 1920-і рр. молодю радянською педагогікою (Н. Н. Йорданський, А. Т. Калашников, М. В. Круппеніна, В. М.

Шульгін), і в педагогічному побуті широко використовувався термін «соцвиху». Соціальне виховання в ці роки розумілося як відповідальна ділянка в системі народної освіти: організація соціального життя вихованців, формування у них «соціальних інстинктів та навичок». Соціальне виховання відкрито протиставлялося віджилому дворянському і буржуазному вихованню і несло в собі класову пролетарську спрямованість: воно означало цілеспрямоване пристосування особистості до ідеологічно організованого соціального середовища.

Сучасні прихильники соціального виховання не мають, на жаль, в своєму концептуальному апараті єдиного визначення цього поняття, а оперують формулюваннями, де основний зміст вибудовується навколо феномену соціального, а саме:

- виховання підростаючого покоління в соціумі;
- цілеспрямований процес формування соціально значущих якостей особистості, необхідних для успішної соціалізації;
- педагогічна організація надбання вихованцями особистісного життєвого досвіду;
- профілактика бездоглядності, та правопорушень неповнолітніх;
- педагогічно організоване засвоєння особистістю норм, цінностей, установок, прийнятих у суспільстві;
- педагогічна підтримка творчої самореалізації особистості в соціумі.

Також, на жаль, у рамках соціалізуючого підходу у теоретиків немає єдиного розуміння взаємозв'язку процесів соціалізації та виховання. Ось деякі типові позиції:

соціалізація «поглинає» виховання: виховання розглядається як «соціально контрольована соціалізація» і вважається, що воно необхідне лише до досягнення дитиною повноліття;

соціалізація і виховання існують паралельно і в певні періоди життя людини змінюють свою значимість у розвитку особистості.

Соціалізуючий підхід до виховання приділяє спеціальну увагу організації виховних функцій основних інститутів соціалізації – сім'ї, школі, вузу, спільноті однопілітків. Виховання розуміється як процес включення людини в систему, відносин з інститутами соціалізації, надбання особистого життєвого досвіду. Виховні відносини, спеціально педагогічно організовані, по суті своїй завжди громадські і тому «напрямую виводять молоду людину в життя».

Соціалізуючий підхід до виховання успішно, вбудовується в ліберальну доктрину варіативної освіти, яка почала формуватися в нашій вітчизняній педагогіці в останнє десятиліття ХХ ст. і розвивається донині.

Герменевтичний підхід (А. Ф. Закірова, В. П. Зінченко, Ю. В. Сенько. В основі цього підходу лежить філософська герменевтика – філософська теорія розуміння та інтерпретації гуманітарних явищ, побудована на основних ідеях В. Дільтя, Г. Гадамера, Е. Гуссерля.

З позицій герменевтики, виховання – це звернення до психічного досвіду суб'єкта, до його «життєвого світу», який проявляється як переживання. Такий феномен, як психічне переживання, освоюється тільки в рефлексії. Іншими словами, людина розуміє в інших тільки те, що пережила і розуміє в самій собі.

Герменевтичні виховна практика будується як робота з переживаннями дітей, їх спогадами, очікуваннями, фантазіями. Важливими атрибутами виховного

процесу стають дитячі вірші,, самодіяльні пісні, есе, автобіографічні записки, щоденники, листи. Ці продукти дитячої вербальної творчості повинні бути прийняті вихователем: не проаналізовані і оцінені, а визнані як особистісна цінність дорослішання людини, якій дозволяється бути самим собою. Герменевтическое прийняття дитини неможливо без рефлексії самого вихователя власного дитячого досвіду, своїх дитячих переживань, «проживання» спогадів з дитинства. Такий педагог не буде, керувати дитиною, наставляти його, а чи зможе співпрацювати з ним як старший товариш.

Виховання в душі герменевтики має навчити дитину (у подальшому молодшу людину) розуміти як оточуючих людей, так і саму себе. Розуміння в герменевтиці розглядається як, процедура осмислення: осягнення сенсу в будь-яких проявах людської культури. Тому, для виховання дуже важливо звернення до класичних зразків в літературі, музиці, образотворчому мистецтві, де головний зміст, вже витлумачений великими авторами, і треба тільки відкрити їх.

Важливе місце в практиці герменевтичного підходу відводиться «герменевтичному колу». Це є парадокс, який вказує на особливий циклічний рух у процесі розуміння від минулого до сьогодення, від цілого до деталей і навпаки.

Аксіологічний підхід (В. А. Караковський, А. В. Кір'якова, І. Б. Котова, Г.І. Чіжакова, Є. Н. Шиянов, Н. Є. Щуркова, Є. А. Ямбург). В основі цього підходу лежить філософська теорія цінностей,, яка оформилася як самостійна наукова дисципліна у другій половині ХІХ ст., А в ХХ ст. відбулося широке звернення до теорії, цінностей в різних сферах наукової думки, і в тому числі в педагогіці, зокрема, в теорії виховання.

Для виховання в рамках аксіологічного підходу надзвичайно важливим є розуміння того, що світ цінностей об'єктивний, це – сама соціокультурна реальність, життя людини і суспільства. Цінності життя стають змістом виховання; образно кажучи, виховання вчить підростаюче покоління вирішувати проблему «як жити». Однак цінності мають і особистісні прояви, ціннісні орієнтації (установки, переконання, інтереси, прагнення, бажання, наміри). Саме ціннісні орієнтації детермінують відношення особистості до навколишнього світу і самої себе.

Виховання в системі педагогічної аксіології будується як процес освоєння цінностей. Він включає декілька етапів:

- визначення цінності в реальних умовах виховання;
- її первинне оцінювання, забезпечення емоційно позитивного ставлення до даної цінності;
- виявлення змісту цінності та її значення;
- прийняття усвідомленої цінності;
- включення прийнятого ціннісного ставлення в реальні соціальні умови дій і спілкування вихованців;
- закріплення ціннісного ставлення в діяльності та поведінці вихованців.

Одним з найскладніших питань виховної практики взагалі, і в рамках аксіологічного підходу. Зокрема, є питання про те, як виражається ціннісний . результат виховання. Існує декілька позицій у цьому питанні.

1. Освоєння цінностей безпосередньо залежить від їх усвідомлення вихованцями. Така позиція схиляється до «пізнавальних» форм виховної діяльності: роз'яснень, бесід, дискусій.

2. Ступінь освоєння цінностей виявляється тільки на рівні мотивів соціальної поведінки. Вихователі, які стоять на цій позиції, активно організують власну діяльність вихованців, створюють ситуації вибору, спонукають їх до ініціативних проявів і відповідальності.

3. Результат виховання на аксіологічному рівні пов'язаний з ціннісним ставленням вихованців. Ціннісне ставлення має трикомпонентну структуру:

- когнітивний компонент – поняття і уявлення про ту чи іншу сторону життя;
- емоційно-оцінний компонент – переживання даної події, явища, його оцінка;
- поведінковий компонент – досвід дій, вміння, навички, поведінкова готовність до певних соціальних дій.

Але теоретики аксіологічного підходу обережно оминають принципову проблему: систему, яких цінностей повинно освоювати сучасне вітчизняне виховання як свого змісту? Одні автори пропонують орієнтуватися на глобальні цінності: Природа, культура, любов, сім'я, праця, свобода, інші оперують найменуваннями якостей особистості: духовність, творчість, співпраця, відповідальність, толерантність, гуманізм. Нарешті, треті апелюють до гуманістичної філософії, де досягнуто згоди, що справді людське визначається трьома головними цінностями – Істина, Добро, Краса, які взаємно доповнюють і взаємно обумовлюють один одного. Парадоксальність ситуації полягає в тому, що суспільна свідомість вже визнає неминучість перегляду старого соціокультурного змісту виховання, а сучасна педагогіка ще не готова збудувати прийнятні всіма ціннісні виховні орієнтири.

Антропологічний підхід (Ш. О. Амонашвілі, Б. М. Бім-Бад, В. Б. Куликов, Л. М. Лузіна, В. І. Максакова) розвивається в рамках педагогічної антропології і заявляє себе як напрям сучасної педагогіки, що інтегрує «знання про дитину як цілісну істоту, повноцінного представника виду *Homo sapiens*, повноправного учасника виховного процесу».

Виховання з позиції педагогічної антропології розглядається як природний процес, що відповідає природі людини, як розвиток індивідуальних здібностей, задатки яких властиві йому від народження. В основі цього розвитку лежить найважливіша духовна потреба людини – потреба у вихованні.

Антропологічний підхід відстоює значення системи в організації виховання, оскільки декларує єдність і цілісність розумової, емоційної, вольової, моральної і фізичної сторін розвитку. Антропологічна виховна система будується з урахуванням наступних умов:

- відкрита постановка гуманістичних цілей як моральних чеснот (людяності, довіри, подяки, терпимості);
- спеціальну увагу до здоров'я вихованців, виховання у них досвіду здорового способу життя і безпечної поведінки;
- постійна педагогічна діагностика, вивчення, в першу чергу, природних задатків, внутрішніх передумов обдарувань і здібностей дітей;
- організація виховного процесу з урахуванням специфіки провідних видів діяльності в конкретному віковому періоді, сенситивних передумов психічного розвитку;
- забезпечення самовизначення особистості кожного вихованця у діяльності (подолання труднощів, проявів ініціативи і відповідальності);

– природовідповідні, ненасильницькі методи виховання (особливу увагу методам «повчання», «вмовляння», «звернення», «включення в діяльність»), використання «здоров'язберігаючої технології» виховання.

Незважаючи на те, що прихильники антропологічного підходу активно розвивають ідеї про «пробудження» задатків і внутрішніх можливостей особистості, про значення її самовдосконалення, вони все-таки встановлюють певні «межі» виховання, окреслені природними задатками та індивідуальними особливостями дитини.

Психотерапевтичний підхід (В. М. Букатов, Н. П. Капу стін, В. П. Кащенко, Л. Д. Лебедева, Т. А. Стефановська). Виховання в сучасній педагогіці все частіше розглядається як надання допомоги дітям, що потрапили в проблемну ситуацію, як націлювання їх на духовне оздоровлення. Для цього використовуються різні види мистецтва і засоби художньої діяльності, які забезпечують виховний вплив на дітей і допомагають їм перебороти емоційні переживання, знімають фізичне і психічне напруження, позбавляють від страхів і сором'язливості.

На допомогу педагогам прийшли: арттерапія і її різновиди – музикотерапія, танцювальна терапія; психодрама (соціодрама) – спеціально організована групово-форма вирішення життєвих проблем, тренінги особистісного зростання, спілкування та ін. Складається враження, що тут має місце перенесення досягнень психотерапії в педагогічну практику. Але в дійсності все інакше: досить довго практична медична психологія запозичала століттями апробовані виховні технології, а зараз відбувається їх повернення в педагогіку, і оновлений набір прийомів і психологічна термінологія створюють ефект новачій.

Виникає цілком резонне запитання: як ставитися до цього різноманіття підходів до виховання? Вихователь виявляється на складному методологічному роздоріжжі: що вважати за краще – звичні універсальні моделі або наукову рефлексію, як поєднати традиційні технології виховання і нові, гуманістичні?

У сучасній вітчизняній педагогіці ще не втрачено прагнення збудувати ґрунтовне педагогічне вчення, яке, як колись теорія комуністичного виховання, прийняло б «під своє крило» всі можливі педагогічні проблеми. Дозріває розуміння, що завданням педагогічної науки як раз і є співвіднесення і узгодження різних підходів, концепцій, моделей виховання та розробка якоїсь конструктивної концепції, яка б народилася на основі досягнутих у наукових дискусіях домовленостей самих учених.

Але поряд з цим, у середовищі освітян-теоретиків дуже сильні настрої методологічного плюралізму як відображення поліпарадигмальності самої вітчизняної педагогіки. Звертає на себе увагу цікава тенденція – своєрідне «змішання доктрин»: важливі положення окремих філософських напрямів «працюють» одночасно в різних підходах до виховання (наприклад, ідеї екзистенціалізму і феноменології досить сильні і в антропологічному, і в соціалізуючому, і в аксіологічному підходах, а не тільки в герменевтичному; прагматизм проявляється і в соціалізуючому підході, і в культурологічному і навіть у формуючому). Більшість теоретичних підходів до виховання визнають як важливі складові сучасного виховання: суб'єкт – суб'єктна виховна взаємодія, значення індивідуальних досягнень вихованця та його самореалізація, звернення до життєвого досвіду дитини, використання в процесі виховання особистісних механізмів рефлексії, автономності, вільного вибору, прийняття відповідального рішення.

За останні десятиліття ми вже відвикли розглядати ситуацію в освіті як ідеологічне протистояння, як боротьбу прогресивних і реакційних тенденцій. Авторитетні дослідники в галузі теорії виховання сходяться на тому, що всі численні підходи до виховання по суті декларують гуманістичні цілі і реалізують особистісно орієнтовану парадигму освіти, а тому різними шляхами призводять до єдиних загальнолюдських цінностей.

Тому, все це ставить нові серйозні завдання у професійно-педагогічній освіті, в справі підготовки сучасного вихователя. Він повинен не тільки володіти широким філософським кругозором, приймати зміни в ідеології, знати нові моделі підходів до виховання, та практичні стратегії їх реалізації, але й мати уявлення про герменевтичні процедури інтерпретації педагогічних спостережень, розуміти реальні проблеми життя вихованців, володіти психодіагностичними та соціологічними технологіями, вміти будувати відносини з дитиною як істотою, що живе природного, душевної та духовної життям.

Список літератури

1. Зеньковский В.В. Російська педагогіка в ХХ столітті // Педагогіка. 1997. №2.
2. Філонов Т.М. Виховний процес: методологія і специфіка дослідження // Педагогіка. 2000. № 9.
3. Крилова Н.Б. Культурологія освіти. М., 2000.
4. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода вчитися. М., 2002.
5. Дьюї Дж. Демократія і освіта / Пер. з англ. М., 2000.

ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ У ПРОФОРІЕНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

Ключові слова / Keywords: технологія / technology, соціально-педагогічне проектування / socio-pedagogical design, профорієнтація / career guidance, старшокласники / senior pupils.

В сучасних умовах розвитку України як держави з ринковою економікою перед загальноосвітнім навчальним закладом постає низка спеціальних завдань, серед яких – необхідність підготовки підростаючого покоління до життя та професійної діяльності, що передбачає аналіз розробки теоретичних і практичних аспектів проблеми професійної орієнтації молоді.

Аналіз стану проблеми у практиці роботи середніх загальноосвітніх навчальних закладів свідчить про неповну відповідність змісту, форм та методів здійснення підготовки учнів до професійного самовизначення принципово новим соціально-економічним умовам, детермінованим входженням України в Європейський освітній простір та розвитком ринкової економіки.

З огляду на це, проектування соціальним педагогом профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю є важливою умовою забезпечення їх ефективної підготовки до вибору майбутньої професії.

Вітчизняною і зарубіжною психолого-педагогічною наукою накопичено значний теоретичний доробок та емпіричний досвід у сфері організації професійної орієнтації учнівської молоді, що висвітлюються у працях таких учених, як Г. Балл, Е. Зеєр, Є. Клімов, М. Піддячий, К. Платонов, М. Пряжников, Н. Самоукіна, Б. Федоришин, В. Чебишева та інші, при цьому значна увага акцентується на особливостях підготовки школярів до професійного самовизначення (О. Вітківська, Є. Головаха, В. Синявський, М. Тименко, С. Чистякова, П. Шавір, М. Янцур та ін.).

Вивчення соціально-педагогічних особливостей профорієнтаційної роботи здійснювали Н. Отрощенко, І. Уличний. Проте вивчення науково-теоретичних підходів, спрямованих на створення і реалізацію соціально-педагогічного проекту профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, не стало предметом окремого наукового дослідження.

Мета статті – дати загальну характеристику використання технології соціально-педагогічного проектування при здійсненні профорієнтаційної роботи зі старшокласниками на прикладі конкретного соціально-педагогічного проекту.

Аналіз досліджень та тенденції погіршення ситуації на ринку праці, пов'язаної із працевлаштуванням молоді засвідчують необхідність нових підходів та внесення змін до змісту технологій профорієнтаційної роботи зі школярами.

Згідно з концепцією державної системи професійної орієнтації населення,

профорієнтація – це комплексна науково обґрунтована система форм, методів та засобів впливу на особу з метою оптимізації її професійного самовизначення на основі врахування особистісних характеристик кожного індивідуума та потреб ринку праці [4, с. 2]. Розмежовуючи поняття «профорієнтація» і «професійне самовизначення» М. Пряжніков вказує, що відмінність між ними полягає в тому, що перша орієнтує оптанта на вибір, а «професійне самовизначення» більше співвідноситься з поняттям «самоорієнтація», що передбачає здатність людини до самостійної орієнтації і самовизначення [7, с.30].

Загальна мета профорієнтації, на думку Н. Отрощенко полягає у підготовці учнів до обґрунтованого вибору професії, що задовольняє як особисті інтереси, так і суспільні потреби [6, с. 2].

У психологічній та педагогічній науковій літературі професійну орієнтацію розглядають як систему, яка включає такі основні компоненти: профосвіту і виховання, професійну діагностику та консультування, профвідбір та профвідбір та професійну адаптацію [5, с. 47].

У структурі професійної орієнтації, В. Чебишева виділяє такі основні компоненти: 1) повідомлення учням знань про професії, що цікавлять їх; 2) глибоке і всестороннє вивчення школярів; 3) професійні консультації; 4) допомога учням у оволодінні вибраною професією [8, с. 28].

Проектування – це конструювання індивідом, групою чи організацією дій, спрямованих на досягнення соціально значимої мети [1, с. 170].

На думку М. Коган, соціально-педагогічний проект – це сконструйоване соціальне нововведення, метою якого є вдосконалення педагогічних процесів (розвитку, освіти, виховання, соціального становлення особистості) у певних соціокультурних умовах [3].

Аналіз праць науковців: С. Архипової, Р. Вайноли, А. Капської, С. Савченко, С. Сисоевої та ін., які розробляли теоретичні засади соціального проектування, дозволяє відзначити, що проектування – це створення суб'єктом моделі майбутньої діяльності, яка включає в себе уявлення про стадії, етапи змін у станах суб'єкта від початкового до бажаного. Роботи науковців засвідчили ефективність використання проектування у соціально-педагогічній діяльності, тому вважаємо доцільним використовувати технологію соціально-педагогічного проектування для здійснення профорієнтації учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Основою проектування є передбачення і прогнозування, результатом роботи – проект (або програма діяльності), який можна перевірити лише в ході апробації технології.

Аналіз статистичних даних стану державної служби зайнятості дозволив встановити, що станом на 1 липня 2014 року кількість зареєстрованих безробітних в Івано-Франківській області становила 15685 осіб, з них : молодь (особи до 35 років) – 7470 осіб (47,6%) [3] . Найбільше від безробіття потерпають молоді особи у віці від 15 до 24 років. Це пояснюється тим, що значна частина молодих людей дезорієнтовані у виборі професії, не мають необхідних професійних навичок і досвіду роботи. Тому особливого значення набуває цілеспрямована підготовка молоді з метою допомоги їм у виборі професії та реалізації суспільно значущих й особистісних інтересів. Ви рішення цієї проблеми можливе за допомогою розробки технології соціально-

педагогічного проектування у підготовці учнів старших класів до вибору професії.

При відборі учнів для організації й впровадження проекту було враховано результати дослідження на виявлення готовності учнів старших класів до вибору професії, проведене соціальними педагогами загальноосвітніх навчальних закладів Тисменицького району Івано-Франківської області. Так, за результатами методик: вивчення професійних намірів та диференційно-діагностичним опитувальником Є. Клімова, враховуючи потреби старшокласників та показники діагностики професійного самовизначення, нами визначені загальноосвітні навчальні заклади для реалізації проекту (Підпечерівська ЗОШ І–ІІІ ст., Угринівська ЗОШ І–ІІІ ст. № 1, Ямницька ЗОШ І–ІІІ ст.).

Враховуючи актуальність проблеми вибору професії та працевлаштування учнівської молоді, наукові підходи до напрямів здійснення профорієнтаційної роботи зі старшокласниками, особливості соціально-педагогічної діяльності та технології проектування, ми розробили соціально-педагогічний проект «ПРОФ-тур», реалізація якого, на нашу думку, сприятиме формуванню готовності учнівської молоді до вибору майбутньої професії.

Метою реалізації проекту є формування у старшокласників готовності до вибору майбутньої професії. Для цього необхідно розв'язати такі завдання: 1) визначити професійні наміри, готовність учнів старших класів до вибору професії; 2) розробити комплексний план заходів щодо формування готовності учнів старших класів до вибору професії; 3) створити групу волонтерів для практичної реалізації проекту; 4) розширити знання старшокласників про: світ професій, підходи до вибору професії за навчальною програмою («Професійне самовизначення і кар'єра» С. Чистякової); 5) провести комплексну комп'ютерну діагностику професійних інтересів і здібностей школярів та надати консультації за її результатами, залучивши спеціалістів науково-дослідного центру «Педагогіка і психологія вищої школи», що діє при ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»; 6) залучити практичних психологів до проведення індивідуальних консультацій щодо здійснення та уточнення вибору майбутньої професії старшокласниками; 7) ознайомити учнів старших класів із сучасною ситуацією на ринку праці, послугами, які надають центри зайнятості, залучивши до співпраці працівників обласного та районного центрів зайнятості; 8) організувати зустріч з працівниками підприємств та установ області з метою проведення бесід про особливості організації праці в певній професійній діяльності та залучення учнів до професійних проб; 9) провести тренінгові заняття зі старшокласниками з метою формування в них професійно-важливих якостей та якостей конкурентоспроможної особистості; 10) розробити рекламні та інформаційно-просвітницькі матеріали; 11) визначити ефективність запроваджених форм роботи зі старшокласниками; 12) обговорити результати проекту під час проведення конференцій.

Цільовою групою соціально-педагогічної роботи в межах соціально-педагогічного проекту «ПРОФ-тур» є учні 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів Тисменицького району Івано-Франківської області (Підпечерівська ЗОШ І–ІІІ ст., Угринівська ЗОШ І–ІІІ ст. № 1, Ямницька ЗОШ І–ІІІ ст. – 95 осіб); батьки учнів, оскільки часто від їх думки залежить вибір спеціальності та професії дитини; вчителі, які повинні використовувати інноваційні форми і методи роботи з учнями та їх батьками.

Організаторами роботи в межах соціально-педагогічного проекту є соціальні педагогі, практичні психологи, заступники директорів з виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів, а соціальними партнерами: спеціалісти науково-дослідного центру «Педагогіка і психологія вищої школи», при ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», представники центрів зайнятості, вищих навчальних закладів міста, представники трудових колективів підприємств, фірм та організацій області, волонтери. Окрім того, у рамках Дня відкритих дверей виступлять ректори та викладачі вищих навчальних закладів міста Івано-Франківська.

Проблемою, яку необхідно вирішувати, стала потреба старшокласників здійснити усвідомлений вибір майбутньої професійної діяльності.

Науково-теоретичною базою проекту стали основні положення, викладені в: Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти в Україні, «Концепції профорієнтації учнівської молоді», Концепції державної системи професійної орієнтації населення», «Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю».

Тривалість зазначеного проекту – вересень 2014 р. - червень 2016 р. Для його реалізації визначені необхідні ресурси: людські, інформаційні, фінансове обґрунтування проекту – реалізується на волонтерських засадах.

Проектом передбачено роботу в три етапи: 1) підготовчий; 2) основний; 3) підсумковий. На підготовчому етапі ведуться домовленості з адміністраціями загальноосвітніх навчальних закладів щодо розробки та реалізації проекту, залучення старшокласників, волонтерів, підбір необхідних засобів і матеріалів, діагностичного інструментарію, пошук необхідних ресурсів, домовленості про співпрацю із установами, організаціями, підприємствами області, рекламно-інформаційна компанія щодо реалізації проекту. Основний етап передбачає проведення різних форм роботи, визначених програмою проекту, а також моніторинг ефективності діяльності. На підсумковому етапі планується оцінка результативності здійснення проекту під час проведення учнівських та педагогічних конференцій, педагогічних рад.

Реалізація проекту передбачає поетапне проведення заходів, методи та терміни їх реалізації (табл. 1).

Моніторинг здійснення діяльності, передбаченої планом реалізації проекту передбачає контроль за такими показниками: 1) на підготовчому етапі: готовність учнів старших класів до усвідомленого вибору майбутньої професії; ставлення педагогів школи до проблеми вибору майбутньої професії старшокласниками; поінформованість батьків про підходи до вибору майбутньої професії та навчального закладу; 2) на етапі реалізації проекту: кількість бажаючих взяти участь у реалізації проекту, учасників заходів.

У результаті здійснення усіх видів діяльності, передбачених соціально-педагогічним проектом ми очікуємо такі результати: 1) актуалізацію в учасників проекту мотивації до заходів профорієнтації, розуміння важливості усвідомленого вибору професії на сучасному етапі; 2) формування системи знань про підходи до вибору майбутньої професії, сучасний стан ринку праці та освітніх послуг в

Таблиця 1
План проекту ПРОФ-тур зі старшокласниками

Етап	Вид діяльності	Мета	Термін реалізації	Методи	Відповіді даліні
Підготовчий	Розробка проекту	Формування готовності учнів старших класів до вибору майбутньої професії	вересень 2014 р	Просвітницька діяльність, бесіди.	Адміністратор ністра ція ЗНЗ, соціальні педагоги, практичні психологи
	Налагодження зв'язків із керівниками ЗНЗ щодо планування і реалізації проекту, укладання договорів співпраці із вищими навчальними закладами, науково-дослідним центром «Педагогіка і психологія вищої школи», представниками центрів зайнятості, підприємств, фірм та організації області	Пошук шляхів реалізації проекту, соціальних партнерів для співпраці	вересень-жовтень 2014 р.	Просвітницька робота, бесіди.	Адміністратор ція ЗНЗ соціальні педагоги, практичні психологи, педагоги
	Підбір необхідних засобів і матеріалів, діагностичного інструментарію, програм з профорієнтації	Визначення професійних намірів, готовності старшокласників до професійного самовизначення, та усвідомленого вибору професії	листопад 2014 р.	Аналіз методичних розробок	Соціальні педагоги, практичні психологи
	Створення групи волонтерів для практичної реалізації проекту	Залучення зацікавлених осіб до просвітницької роботи	грудень 2014 р	Просвітницька діяльність; надання профінформації	Творча група, педагоги

Україні; 3) розвиток умінь учнів вивчати свої професійні інтереси, нахили, здібності; 4) розвиток професійно-важливих якостей та умінь; 5) формування суб'єктів професійного самовизначення, здатних до усвідомленого професійного вибору та планування перспектив свого професійного розвитку на будь-якому етапі життєвого розвитку; 4) підвищення рівня поінформованості батьків щодо умов забезпечення професійного самовизначення дітей та усвідомленого вибору ними майбутньої професії; 5) підвищення професійної компетентності педагогів ЗНЗ щодо зазначеного напряму роботи; 6) набуття досвіду соціальними педагогами, практичними психологами, педагогами, волонтерами щодо впровадження інноваційних форм і методів соціально-педагогічної діяльності.

Отже, організація профорієнтаційної роботи зі старшокласниками шляхом впровадження технології соціально-педагогічного проектування, на нашу думку, сприятиме формуванню їх готовності до усвідомленого вибору майбутньої професії, розвитку в них професійних інтересів, нахилів, здібностей та професійно-важливих якостей і забезпечить конкурентоспроможність на ринку праці.

Література

1. Архипова С. Методи та технології роботи соціального педагога : навч. посіб. / С. Архипова, Г. Майборода, О. Тютюнник. – К. : Слово, 2011. – 496 с.
2. Інформаційна записка про стан ринку праці та діаграми [Електронний ресурс] : за даними статистики та аналітики / Івано-Франківський регіональний центр зайнятості. – Режим доступу: <http://www.dcz.gov.ua/ifr/control/uk/statdatacatalog/list>
3. Коган М. Метод проектов и условия его эффективного применения в воспитательной работе. – Режим доступу: <http://www.websib.ru/vospitanie/04-05/metod1/htm>.
4. Концепція державної системи професійної орієнтації населення : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 17 вересня 2008 р. N 842 // Професійна орієнтація в документах : збірник нормативних, інструктивних та методичних матеріалів з питань професійної орієнтації незайнятого населення та інших категорій громадян : [уклад. Л. Авдеев, Н. Ортікова]. – К. : ІПК ДСЗУ, 2013. – 142 с.
5. Коропецька О. Профорієнтація та профпідбір : навч. посібник. – 2-е вид., доп. і перероб. / О. Коропецька. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2009. – 348 с.
6. Отрощенко Н. Основи профорієнтаційної роботи: соціально-педагогічний аспект: навч.-метод. посіб. для студ. спец. «Соціальна педагогіка» / Н.Отрощенко; Держ.закл. «Луганський нац.ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012.- 248 с.
7. Пряжникова Е. Профорієнтація: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений / Е.Пряжникова, Н.Пряжников. – М. : Изд.центр «Академия», 2008.- 496 с.
8. Чебышева В. Психология трудового обучения / В. Чебышева. – М.: Высшая школа. – 1983. – 264 с.

ПОД- СЕКЦІЯ 6. Теорія, практика і методи навчання.

Борейко Л.Д.¹, Каушанська О.В.², Сенюк Б.П.³

¹к.мед.н, доцент кафедри догляду за хворими та вищої медсестринської освіти

Буковинського державного медичного університету

²к.мед.н, доцент кафедри внутрішньої медицини, клінічної фармакології та професійних хвороб

Буковинського державного медичного університету

³к.мед.н., доцент кафедри пропедевтики внутрішніх хвороб
Буковинського державного медичного університету

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Резюме: У статті розглядається проблема організації самостійної роботи іноземних студентів.

Ключові слова / keywords: самостійна робота іноземних студентів / foreign students' independent work, навчальний процес / educational process.

Вступ. Інтеграція України до європейської системи освіти зумовила необхідність впровадження кредитно-модульної системи навчання та оцінювання знань студентів, в основу якої покладено індивідуально-диференційовану форму навчання, спрямовану на організацію самоосвіти студентів. В результаті самостійної роботи студентів відбувається процес придбання, структуризації та закріплення знань. Адже сучасний фахівець повинен володіти новітніми інформаційними технологіями, мати комунікативні вміння, вміти трансформувати отримані знання в інноваційні технології та мати навички самостійного отримання знань і підвищення кваліфікації [4, 24-25].

Основна частина. Навчання в умовах кредитно-модульної системи передбачає використання таких форм та методів, які надають більше можливостей для самоосвіти студентів, більше часу відводиться позааудиторній навчальній діяльності. Стають актуальними питання вдосконалення змісту самостійної роботи та методів заохочення студентів до професійного самонавчання та самовдосконалення. Проблема підвищення ефективності самостійної роботи іноземних студентів пов'язана з науковими і практичними завданнями державної освітньої політики, асоційованої з виходом на ринок світових освітніх послуг і поглибленням міжнародного співробітництва.

Організація самостійної роботи студентів виконує декілька функцій:

- розвиваюча (підвищення культури розумової праці, залучення до творчих видів діяльності, збагачення інтелектуальних здібностей студентів);
- інформаційно-навчальна;
- педагогічна корекція (виводить студентів на новий рівень професійно-творчого мислення);
- орієнтуюча і стимулююча (дозволяють надати процесу навчання студентів так зване професійне прискорення);
- дослідницька;

- виховна (розвиваються, формуються та корегуються професійні якості фахівця) [4, 28].

Слід відмітити, що перш, ніж переходити до самоосвіти іноземним студентам необхідно адаптуватися в Україні та навчальному закладі, де панують інші звичаї, традиції. В першу чергу важливо психологічна адаптація, яка визначає здатність до подолання різних перешкод у пошуку власного місця у життєвому просторі, що є вирішальним фактором успішного розвитку людини. При цьому важливо, коли викладач сприяє розумінню культурного світу іншої людини, повазі до цієї культури і адаптації до неї. Для організації самостійної роботи важливо враховувати різний рівень підготовки, який залежить від країни, з якої приїхали до нас навчатись іноземці, а також їх поведінкові особливості. Так, англійські африканські студенти характеризуються схильністю до повільнішого навчання та засвоєння нових понять, підвищеною реакцією на небезпеку, інтенсивне внутрішнє життя, мрійливість, схильність до роздумів про сенс життя. Для франкомовних африканських студентів характерна відкритість, контактність, схильність до тривожності, недостатність самоконтролю [2, 131].

Деякі студенти переконані в тому, що їх абсолютно всього повинен хтось навчити, все показати й пояснити. Вони бачать себе лише у пасивній, а не активній ролі студента вищого навчального закладу, основне завдання якого – здобування знань самостійною напруженою працею.

Певні труднощі спілкування та співпраці породжують і особливості використання іноземної мови, адже викладачі використовують літературні, класичні поняття англійської мови, в той час як іноземці використовують «живу» англійську мову зі своєрідними місцевими зворотами та особливим розумінням певних слів чи виразів. Все це передбачає, крім звичайного знання іноземної мови, ще й поступове вивчення викладачем, так би мовити, студентського сленгу і навіть використання його для покращання взаєморозуміння та створення дружніх відносин.

У зв'язку з тим, що для певної категорії іноземних студентів англійська мова є зовсім чужою і зовсім далекою від рідної, це призводить до виникнення у них труднощів у висловлюванні своєї думки, що помилково може бути сприйнято викладачем як незнання матеріалу. У такому разі потрібно допомогти студенту висловитись, розібратись в ситуації, чи він дійсно просто не може пояснити те, що знає, чи це справжнє незнання та нерозуміння вивченого матеріалу.

Для адаптації іноземних студентів до нових умов організації навчання викладач повинен навчити їх вчитися на кожному занятті, створювати атмосферу партнерства, що сприяє співтворчості, співробітництву, удосконалювати уміння і навички самостійної роботи, розвивати мистецтво спілкування. Тобто, необхідно перевести студента з пасивного споживача знань у активного творця, що вміє сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її рішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність. При цьому викладач повинен бути відкритим у спілкуванні, не використовувати демократичний стиль викладання, завжди тримати дистанцію у спілкуванні, особливу увагу приділяти самоконтролю та дисципліні студента. Важливим є визначення лідера із студентів для кращої взаємодії і взаєморозуміння (формування у таких студентів високого рівня відповідальності).

Потрібно робити акцент на відпрацювання практичних навичок. Іноземні

студенти завжди дуже схвально і з ентузіазмом відносяться до них і часом приділяють менше уваги теорії. Нами встановлено, що різноманітні завдання (тестування, письмові роботи, розв'язування клінічних задач, складання схем, таблиць, усні рецензії на відповіді одногрупників, участь у проведенні "ділових ігор") активізують пізнавальну діяльність, стимулюють розкриття здібностей іноземних студентів, формують в них цікавість до дисципліни. На старанність виконання такого завдання впливають зацікавленість, важливість для вивчення дисципліни, майбутньої професії, бажання одержати високу оцінку, схвалення викладача. Для висвітлення теоретичного матеріалу викладачі використовують на лекціях таблиці, схеми, мультимедійні презентації, відеофільми. При роботі у лікувальних закладах залишається проблемним безпосереднє спілкування іноземних студентів із пацієнтами через мовний бар'єр.

Важливим етапом при підготовці майбутніх фахівців є формування адекватної самооцінки, яка є регулятором поведінки студента, визначає взаємини з іншими, відношення до успіхів у навчанні, критичність і вимогливість до себе [1, 106-108]. Труднощі у співпраці виникають через наявність мікроконфліктів у групі залежно від расових, культурних, релігійних відмінностей, різного рівня досконалості володіння мовою, а також гендерних особливостей. Саме студенти чоловічої статі виявляють вищу активність, ініціативність, самостійність та лідерські якості. Серед іноземних студентів часто відмічається завищений рівень самооцінки, що знижує якість самостійної роботи та навчання.

Ефективними методами і прийомами організації самостійної роботи іноземних студентів є: 1) забезпечення студентів наочними, навчальними аудіо-, відео- і комп'ютерними засобами навчання, розвиненою інформаційною базою; 2) оптимізація методів навчання, впровадження в навчальний процес інтерактивних технологій навчання для підвищення продуктивності праці викладача; 3) розробка і впровадження електронних посібників у навчальний процес; 4) активне використання інформаційних технологій, що дозволяють студентові у зручний для нього час освоювати навчальний матеріал; 5) участь у ділових іграх і в розборі проблемних ситуацій; 6) підбір рекомендованої навчальної, довідкової, методичної та наукової літератури, підготовка навчальних та методичних матеріалів, індивідуальних творчих завдань для організації самостійної роботи студентів; 7) застосування системи комунікативних завдань для розвитку всіх комунікативних умінь; 8) проведення самоконтролю з боку студента: аналіз виконуваної діяльності та її самооцінка; 9) облік індивідуальних і групових особливостей студентів, компетентне керівництво самостійною роботою студентів; 10) чіткі критерії контролю та оцінки роботи студента (у тому числі самоконтролю та самооцінки), широке впровадження комп'ютеризованого тестування, підрахунок і аналіз балів за рейтинговою системою оцінювання [3, 189].

Важливу роль в організації самостійної роботи іноземних студентів відіграють інформаційні засоби навчання, зокрема, електронні навчальні курси (ЕНК) на сервері дистанційного навчання університету в середовищі «MOODLE». В якості джерел інформації все ширше використовуються електронні засоби і глобальні телекомунікаційні мережі Інтернет, а програми інтерактивного навчання все частіше застосовуються як практичні тренажери для формування і закріплення професійних умінь і навичок.

Освітня практика засвідчує перспективність навчання в інтерактивному,

дистанційованому форматі через Інтернет, оскільки, в першу чергу, розраховане на вдосконалення іноземними студентами уміння і здатності працювати самостійно, вести власне дослідження, а також дозволяє користуватися матеріалом у зручний для них час і спосіб, самостійно контролювати власний рівень якості знань та успішності та сприяє розвитку почуття відкриття, творчого відчуття, переміщення студента в реальність майбутньої професії [1, 46-50; 4, 28-29].

Вищою формою самостійної роботи є участь студентів у науковій роботі, оскільки вона формує професіоналізм і фахове бачення проблеми, виробляє системний підхід до здійснення самостійної роботи. На індивідуальну та самостійну роботи теж виділяються бали, що безумовно заохочує студентів до додаткової праці. Сучасний фахівець повинен бути дослідником, а це можливо за умови, коли людина в студентські роки займається науковою роботою, засвоює методику наукових досліджень. Для реалізації вище вказаних положень на кафедрі функціонує студентський науковий гурток, основною мотивацією якого є прагнення до самовдосконалення, самоусвідомлення потреби знань.

Доведено, що чим вищий рівень активності та самостійності в процесі самостійної підготовки, тим менше студент потребує контролю зовні, тим швидше зможе виконувати свої обов'язки на професійному рівні. Міцними є ті знання, які студент опанував самостійно, користуючись здобутими знаннями та власним досвідом. А тому, самостійна робота є ефективною, практичною та продуктивною формою навчання у формуванні особистості студента.

Висновок

Самостійна робота іноземних студентів сприяє підвищенню ефективності їх професійно-орієнтованої підготовки, усвідомленню цінності набутих знань та прагненню й умінню їх самостійно здобувати.

Література

1. Муковіз О.П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: монографія / О.П. Муковіз. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. – 180 с.
2. Проняєв Д.В., Гораш Є.В., Столяр Д.Б. Проблема мотивації іноземних студентів до навчання / Д.В. Проняєв, Є.В. Гораш, Д.Б. Столяр // Актуальні питання вищої медичної та фармацевтичної освіти: досвід, проблеми, інновації та сучасні технології: матеріали навчально-методичної конференції. – Чернівці, 2012. – С. 131.
3. Субота Л.А. Самостійна навчальна діяльність іноземних студентів у вивченні текстів за професійним спрямуванням / Л.А. Субота // Вісник Запорізького національного університету. – № 1(17), 2012. – С. 188-191.
4. Хорошайло О.С. Використання інноваційних технологій і прийомів для організації самостійної роботи студентів (аналіз зарубіжного досвіду) / О.С. Хорошайло // Освітологічний дискурс. – 2011, № 1 (3). – С. 24-34.

ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT WORK FOREIGN STUDENTS

L. Boreyko¹, O. Kaushanska², B. Senyuk³

Bukovinian State Medical University, Chernivtsi

¹Department of Nursing Care and HNE (Head – Prof. I.A. Plesh)

²Department of Internal Medicine, Clinical Pharmacology and Occupational Diseases (Head – Prof. O.S.Khukhlina)

³Department of Propedeutics Internal Diseases (Head – Prof. T.A. Ilashchuk)

Summary. *The article considers the problem of the organization of foreign students' independent work.*

Keywords: foreign students' independent work, educational process.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Л.Д. Борейко¹, Е.В. Каушанская², Б.П. Сенюк³

Буковинский государственный медицинский университет, г. Черновцы

¹Кафедра ухода за больными и ВМО (Зав. – проф. И.А. Плеш)

²Кафедра внутренней медицины, клинической фармакологии и профессиональных болезней (Зав. – проф. О.С. Хухлина)

³Кафедра пропедевтики внутренних болезней (Зав. – проф. Т.А. Илащук)

Резюме: *В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы иностранных студентов.*

Ключевые слова: самостоятельная работа иностранных студентов, учебный процесс.

Егиазарова Г.П.

Заместитель директора по педагогической практике,
доцент кафедры математики, информатики

Чаплыгина М.Л.

Декан гуманитарно-технического факультета,
доцент кафедры педагогики, психологии

Филиал СГПИ в г. Эссентуки

ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Современный этап развития образования в России может быть охарактеризован как переходный. Во многих регионах страны переход от традиционного образования к личностно-ориентированному вызывает немало вопросов, ставит проблемы, на которые до сих пор многие не могут дать обоснованные ответы. В частности, это касается определения объектов, целей, основных ценностей, задач педагога и ученика, форм, содержания, методов и технологий личностно-ориентированного образования.

Главным объектом и целью личностно-ориентированного образования является личность учащегося и развитие ее индивидуальных способностей, свободы самоопределения в мире культуры, поддержка личностного формирования механизмов самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, принципов гуманизма и духовно-ценностных ориентиров. При этом личность понимается, как способность индивида занимать определенную позицию, что проявляется в конкретных функциях личности: избирательности, рефлексии, смыслообразовании, ответственности, саморегуляции, креативности, свободе. Все эти цели не могут и не должны быть заданы в качестве универсальных и совершенно единых для всех учащихся. При правильном выборе цели образования педагог сможет практически подготовить выпускника современной школы к жизни в условиях рыночной экономики, диалога культур и народов, межнационального общения, новой религиозности и сильно политизированного общества [3, с. 29].

Под основными ценностями личностно-ориентированного образования, на которые может опираться педагог в процессе обучения, подразумевается человек как предмет воспитания; культура как среда, растящая и питающая личность; творчество как способ развития человека культуры; гуманистические смыслы воспитания, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы педагогической культуры, запечатленные в культурном облике человека, культурных образцах жизни, межпоколенного взаимодействия, в педагогических теориях и системах, технологиях и способах педагогической деятельности и поведения. Абсолютной ценностью личностно-ориентированного образования является ребенок, его личность, человек как «мера всех вещей».

В личностно-ориентированном образовании воплощаются принципы ценностно-целевого подхода к личности, личностная направленность воспитания и образования; общечеловеческие принципы гуманизации личности, демократизированные педагогические отношения; углубленные индивидуальные подходы; приро-

досообразность обучения и воспитания; активизация и использование внутренних саморегулирующих механизмов развития личности.

Личностно-ориентированное обучение строится на следующих принципах: принципы природосообразности образования, культуросообразности образования, индивидуально-личностного подхода, ценностно-смысловой направленности образования [1, с. 38].

Принцип природосообразности воспитания означает отношение к ребенку как к части природы, что предполагает его воспитание в единстве и согласии с природой и заботу об экологически чистой природной среде его обитания и развития. Здесь важно учитывать половозрастные особенности детей, воспитывать мальчиков иначе, чем девочек, не перегружать младших школьников, но создавать оптимальные физические и умственные нагрузки подросткам, разрабатывать и осуществлять щадящие режимы для детей с ослабленным здоровьем, беречь детскую индивидуальность, не стремиться ее переделывать и каждого ребенка принимать, учить и воспитывать таким, какой он есть, создавая ему доступные зоны развития.

Принцип культуросообразности воспитания определяет отношения между воспитанием и культурой как средой, растящей и питающей личность, а также между воспитанием и развитием ребенка как человека культуры. Это означает, что культурное ядро содержания воспитания должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности, а отношение к ребенку строится исходя из восприятия его как свободной, целостной личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации. Основные функции культуросообразного воспитания состоят в создании различных культурных сред, где осуществляется развитие ребенка и приобретение им опыта культуросообразного поведения, оказание ему помощи в культурной самоидентификации и самореализации творческих задатков и способностей. Это воспитание, которое всей своей организацией побуждает культурное саморазвитие ребенка и помогает ему в этом процессе. Оно основывается на идее саморазвития ребенка как творческой личности.

Принцип личностного подхода определяет положение ребенка в воспитательном процессе, означает признание его активным субъектом этого процесса. В соответствии с таким подходом законы духовного и физического развития, процессы и изменения, происходящие во внутреннем мире ребенка, служат главными ориентирами в воспитательной деятельности. Всестороннее изучение личности выступает необходимым условием успешности воспитания, а ее саморазвитие, формирование субъектных свойств – высшим показателем его эффективности. Личностный подход основывается на том, что каждая личность универсальна, и главной задачей личностно-ориентированного образования становится формирование индивидуальности, создание условий для развития творческого потенциала. Индивидуальность интегрирует все социально-ценные свойства личности, придает ей целостность, и ее становление предполагает творческий поиск вариантов развития и воспитания, адекватных ее возможностям и особенностям. Личностный подход позволяет педагогу сформировать ценностные ориентации в воспитании и обучении ребенка, преодолеть отношение к ребенку как «винтику» воспитательно-образовательной системы, вызывающее отчуждение, повысить его активность как субъекта воспитательного

процесса, расширить границы свободы, жизни творчества, самоопределения как личности. Важным результатом ориентации воспитания на личностный подход является восстановление разумного отношения между личностью и коллективом, основанного на понимании того, что личность – основа коллектива, а не наоборот.

Принцип ценностно-смысловой направленности образования – создание условий для обретения каждым учащимся смысла своего учения и жизни. Для этого ребенку требуется духовная и нравственная поддержка и помощь. Ее оказывают педагоги, родители, другие взрослые, сотрудничающие с детьми в решении проблем их здоровья, образования, досуга и др. Эта помощь имеет гуманитарный характер, т.е. осуществляется добровольно, адресно, с любовью и уважением к детям, с заботой о растущем человеке, милосердным отношением к нему.

Главная задача, определяемая перед педагогом в рамках личностно-ориентированного образования – это задача постановки ученика в позицию активного субъекта учебной деятельности, организации ее таким образом, чтобы он все более активно и самостоятельно овладевал научными фактами и законами, формировал убеждения, совершенствовал умения и навыки. Школьник же, в рамках учебной деятельности, решает познавательные задачи (учебно-познавательная деятельность), задачи тренировочного характера, смысл которых состоит в том, чтобы сформировать у учащихся умения и навыки, и, также стимулировать ученика к решению ряда задач психологического плана, а именно: возможности взглянуть на себя изнутри и извне, сравнить себя с другими учащимися: критичной оценкой своих поступков и поведения, умению принимать себя и других со всеми положительными и отрицательными чертами характера; умению управлять собой через постоянное влияние на жизненные и учебные ситуации, преодолению собственных эмоциональных барьеров.

Все это становится возможным из-за того, что система личностно-ориентированного образования полностью соответствует комплексу индивидуальных способностей ученика. Поэтому ученик сознательно или стихийно мобилизует свои ценные для этой системы качества, в то же время компенсирует те, которые препятствуют достижению успеха. В процессе такой деятельности у него вырабатывается склонность к систематичности, основательности в работе, происходит присвоение таких черт характера, как любовь к учению, умение быстро входить в работу, умение отдыхать в перерывах между делом, концентрация внимания, спокойствие, умение ладить с людьми, уверенность в себе, самоуважение и уважение к другим [2, с. 41].

В школьные годы становление личности происходит, прежде всего, в познавательной деятельности, в процессе взаимодействия учения и преподавания, когда одни участники приобретают опыт, а другие создают благоприятные условия для освоения социального опыта, который отражен в содержании образования (опыт предметной, репродуктивной и творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений). Каждый из субъектов (учитель и ученик) имеет свои функции в этой взаимосвязанной деятельности. Но задача первого в новых условиях состоит не столько в сообщении знаний, сколько в создании условий для возникновения, проявления, интенсивного развития познавательной активности каждого школьника. Задача ученика заключается в том, чтобы овладеть способами познавательной деятельности путем усвоения системы знаний и умений, обретения опыта эмоционально-ценностных отношений.

Основой личностно-ориентированного образования является опыт – личный, субъективный, создаваемый самой формирующейся личностью. Так, например, И.С. Якиманская в своих исследованиях уделяет большое внимание субъектному опыту – опыту жизнедеятельности, приобретаемому ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей. В субъектный опыт входят: предметы, представления, понятия, операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических), а также эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы).

В личностно ориентированном обучении необходима работа с субъектным опытом ученика, учет его в организации процесса обучения, предоставление ученику возможности выбирать те способы действий, которые ему близки. Образование должно обеспечивать своеобразную «встречу» уже имеющегося субъектного опыта с общественно значимым в виде обмена и согласования ценностей, смыслов, значений. Задача обучения – образовать, т.е. обогатить, «окультурить» субъектный опыт как жизненно значимый для личности. Личный опыт ребенка, как отражение его индивидуального жизненного пути, всегда уникален, самобытен и неповторим. Нет и не может быть некоего усредненного личного опыта, присущего среднестатистическому ребенку-школьнику. При таком понимании дела важнейшей задачей педагога является не только научить ребенка новому опыту в какой-либо области, но и изучить тот опыт, который уже имеется у него в этой области в данный момент.

В свете таких представлений о личностной ориентации образования главным средством индивидуального воздействия на формирование личности ученика с целью решения задач обучения, воспитания и развития ребенка, становится активизация учебной деятельности школьников. К компонентам системы средств активизации учебной деятельности относятся содержание, методы, формы и технологии обучения. Однако основным элементом активизации индивидуальной деятельности учащихся и его взаимодействия с педагогом в современной системе личностно-ориентированного образования продолжает оставаться школьный урок, в ходе которого и реализуются определенные цели, задачи и содержание при помощи методов, форм и средств личностно-ориентированного обучения.

Содержание обучения обладает большими возможностями для активизации учебной деятельности школьников при условии реализации следующих мер: включение в содержание обучения индивидуального опыта учащихся; включение в процесс обучения знаний о правилах, приемах построения умственных действий, обеспечивающих овладение научными знаниями.

Методы обучения – это способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся по достижению конкретных целей обучения, воспитания и развития. Совершенствование процесса обучения в целях повышения активности школьников в учебной деятельности связано с усилением активизирующего влияния методов обучения на процесс учебной деятельности школьников на основе увеличения доли методов, которые создают условия для межсубъектного взаимодействия, сотрудничества, свободного общения с целью коллективного выполнения учебной задачи. Это такие методы, как проведение «круглого стола», «мозгового штурма», создание ситуации познавательного спора, организация учебных дискуссий, анализ жизненных ситуаций [2, с. 53].

Форма организации личностно-ориентированного обучения – это упорядоченный способ существования содержания, овладение которым становится средством, способствующим раскрытию и развитию индивидуальных способностей ребенка. Формы обучения очень важны как средство, способствующее активизации учебной деятельности школьников при соблюдении соответствия форм обучения четким целям дидактической системы, положительном эмоциональном настрое, который достигается, когда выбранные формы создают условия полного достижения результата собственной деятельности каждого учащегося и создании педагогом атмосферы равноправного общения, сотрудничества.

Технологии личностно-ориентированного процесса обучения являются процессом межличностного взаимодействия его участников по проектированию учебной деятельности и ее реализации, когда максимально учитываются индивидуальные способности и возможности субъектов и гарантируется достижение поставленных целей. В современной психолого-педагогической литературе содержится описание многочисленных педагогических технологий, по-разному организующих взаимодействие учителя и учащихся, направленных не только на усвоение учащимся изучаемого материала, но и на развитие у него различных психологических аспектов, т.е. мышления, интеллекта, целеполагания и пр. Это: технологии обучения в сотрудничестве (обучение в команде, индивидуально-групповые и командно-игровые технологии), имитационные (моделирующие) технологии (анализ конкретной ситуации, разрешение возникшей проблемы), технологии конкретной ситуации, игровые технологии обучения (имитационные игры, операционные, исполнение ролей, «деловой театр»), технологии проектного обучения, технологии коллективного обучения (организованный диалог, сочетательный диалог, коллективный способ обучения, работа учащихся в парах сменного состава), занятия – поиски (ученик стремится сам ответить на поставленные вопросы), занятия-исследования, технологии моноконструкции (индивидуальная работа над заданием) и технологии социоконструкции (сочетание парной и групповой работы над заданием). Эти технологии обучения основаны на идее совместного достижения учениками конечного результата всей деятельности за определенное время. В применяемых учителями личностно-развивающих технологиях воплощается принцип индивидуально-творческого подхода с учетом мотивации обучаемых, ее динамики в образовательном процессе. Это дает возможность ученику осознать уровень своего развития и динамику роста, достижения учебных результатов и личностных целей. Основное назначение индивидуально-творческого подхода видится в том, чтобы создать условия для самореализации личности, выявить и развить ее творческие возможности [1, с. 33].

Основным элементом образовательного процесса был и остается урок, но в системе личностно-ориентированного обучения существенно меняется его функция и форма организации. Личностно-ориентированный урок – это не просто создание учителем благожелательной творческой атмосферы, а постоянное обращение к субъектному опыту школьников как опыту их собственной жизнедеятельности.

Основной замысел личностно ориентированного урока состоит в том, чтобы раскрыть содержание субъектного опыта учеников по рассматриваемой теме, согласовать его с задаваемым знанием и перевести в соответствующее научное содержание («окультурить»). Учитель на уроке помогает ученику преодолеть ограниченность

его субъектного опыта, существующего часто в виде разрозненных представлений, относящихся к различным областям знания, переводя этот опыт на научно-значимые образцы. Готовясь к уроку, учитель должен продумать не только, какой материал, он будет сообщать на уроке, но и какие содержательные характеристики по поводу этого материала возможны в субъектном опыте учащихся (как результат их предшествующего обучения у разных учителей и собственной жизнедеятельности).

Важна при этом и форма обсуждения детских «версий». Она не должна быть жесткой, в виде оценочных ситуаций («правильно-неправильно»). Задача учителя – выявить и обобщить «версии» учеников, выделить и поддержать те из них, которые наиболее адекватны научному содержанию, соответствуют теме урока, целям и задачам того или иного предмета.

Цель педагога в рамках личностно-ориентированного урока – создание условий для проявления познавательной активности учеников, способствование эффективному накоплению каждым ребенком своего собственного личностного опыта, стремление выявить реальные интересы детей, индивидуальная работа с каждым учеником, помощь детям в самостоятельном планировании своей деятельности, обучение детей самостоятельной критичной оценке результатов собственной работы и выработке правил поведения, формирование в детях стремления обсуждать возникающие между ними конфликтные ситуации и самостоятельно искать пути их разрешения, способствование воспитанию в личности ребенка гуманистических качеств, культурной, этнической и исторической самоидентификации.

Средствами для достижения учителем этой цели в ходе урока и его организации является использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющих раскрыть субъектный опыт учащихся; создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе класса; стимулирование учащихся к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ, использование дидактического материала, позволяющего ученику выбирать наиболее значимые для него вид и форму учебного содержания; оценка деятельности ученика не только по конечному результату, но и по процессу его достижения; поощрение стремления ученика находить свой способ работы (решения задачи), анализировать способы работы других учеников в ходе урока, выбирать и осваивать наиболее рациональные; создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; предоставление возможности для естественного самовыражения ученика.

Для обеспечения успешного проведения личностно-ориентированного урока учитель, еще в процессе его организации, должен помнить, что учебный материал должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения. Изложение знаний педагогом в ходе урока должно быть направлено не только на увеличение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на обогащение личного опыта каждого ученика. В ходе обучения учителю необходимо добиться постоянного согласования опыта ученика с научным содержанием задаваемых знаний. Учебный материал должен быть организован педагогом таким образом, чтобы ученик имел возможность выбора при выполнении заданий, решении задач. Необходимо стиму-

лизовать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала. Педагогу важно обеспечивать контроль и оценку не только результата, но, главным образом, процесса учения.

После проведения урока педагог должен при помощи ряда критериев, и с участием самих детей проанализировать ход его проведения, цели и задачи, результат и особенности проведения занятия.

Основными критериями для анализа своей деятельности как педагога в ходе урока с личностно-ориентированной направленностью являются: характер использования проблемных творческих заданий, применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую), создание положительного эмоционального настроения на работу у всех ребят в ходе урока, сообщение в начале урока не только темы, но и предполагаемого порядка организации учебной деятельности, обсуждение с детьми в конце урока не только того, что «нового узнали», но и того, что понравилось (не понравилось) и почему, что бы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому, оценка (поощрение) при опросе на уроке не только правильного ответа ученика, но и анализ того, как ученик рассуждал, какой способ рассуждений использовал, почему и в чем ошибся; и оценка определяется по ряду параметров: по конечному результату, пути его достижения, самостоятельности, оригинальности [3, с. 49].

Таким образом, при анализе урока с позиции личностно-ориентированного образования следует обратить внимание на использование субъектного опыта учеников, применение учителем на уроке специально разработанного дидактического материала, характер педагогического общения на уроке, активизацию способов учебной работы, проявление учителем гибкости в ходе проведения урока.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Норма, 2009. – 671 с. – ISBN 5-980-74686-8.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2008. – 208 с. – ISBN 5-97-379414-4.
3. Петрушин, В.И. Психологические аспекты деятельности учителя и классного руководителя [Текст] / В.И. Петрушин. – М., 2007. – 160 с. – ISBN 5-901030-46-10.

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

Скрябинская Ольга Владимировна

5 факультет (подготовки штурманов) филиала ВУНЦ ВВС «ВВА»

г. Челябинск, соискатель, кафедра иностранных языков

Сташкевич Ирина Ризовна

доктор педагогических наук, проректор по научно-исследовательской и инновационной работе ГБОУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования»

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ АВИАЦИОННЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Ключевые слова / Keywords: авиационный вуз/aviation high school, радио-обмен/radio communication, компетенция профессионального иноязычного общения/foreign language professional competence, профессионально-ориентированно обучение иностранному языку/professional language training, самостоятельная работа/independent work.

Одна из основных задач высшего образования заключается в формировании личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Самостоятельная работа студентов должна стать основой образовательного процесса. Традиционным путем передачи готовых знаний от преподавателя к студенту решение этой задачи едва ли возможно. Мы считаем, что «самостоятельность – это одно из ключевых понятий в педагогике, формирование которой – одна из основных задач обучения, а уровень её сформированности определяет как успешность обучения, так и успешность последующей профессиональной деятельности» [3, с.22-23].

Высокий уровень развития современной авиационной техники, сложность задач, стоящих перед авиационными специалистами, требуют от выпускников авиационных вузов умения анализировать большое количество информации в быстро меняющейся обстановке и способности к самостоятельному решению сложных проблем. Поэтому одним из профессионально значимых качеств личности авиационного специалиста является самостоятельность, которая формируется и развивается в учебном процессе как познавательная самостоятельность.

Речь идет не просто об увеличении числа часов на самостоятельную работу. Усиление роли самостоятельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире. В этой связи мы разделяем точку зрения Э.Ф. Зеера, который отмечает что: «Профессиональное образование имеет четкую функциональную направленность – подготовить личность к профессиональному труду. Целевые установки этого образования двойственны: с одной стороны, образование имеет социально-экономическую заданность, с другой – личностно

обусловлено. Ведь профессии не только общественно востребованы, но и позволяют личности обеспечивать свою жизнедеятельность и, самое главное, реализовать свой потенциал» [1, с.14].

Профессиональная деятельность авиационного специалиста напрямую связана с активным использованием иностранного языка. Поэтому качественная языковая профессиональная подготовка участников радиобмена является гарантией безопасности воздушного движения, особенно в странах, где английский язык не является родным или основным языком общения.

Решение ICAO (International Civil Aviation Organization) о введении в действие усиленных требований к владению общим и авиационным английским языком пилотами и авиадиспетчерами гражданской авиации поставило перед организациями, занимающимися профессиональным образованием авиаспециалистов, задачи совершенствования обучающих программ. Начиная с 5 марта 2008 года, владение общим и авиационным английским языком должно соответствовать описанию четвёртого (рабочего) уровня по специально разработанной шестиуровневой Шкале ICAO [5, с.АТТА-1].

Четвёртый уровень допускает наличие незначительных ошибок в произношении, грамматике, в словарном запасе и понимании. Однако встретившись с языковыми затруднениями или непредвиденным развитием событий, пилоты должны чувствовать себя в языке достаточно уверенно, чтобы уметь решать эти проблемы. Следовательно, одной из целей повышения профессионального уровня авиационных специалистов является знание иностранного языка как инструмента профессионального общения, то есть можно говорить о необходимости формирования у студентов авиационных вузов компетенции профессионального иноязычного общения.

Под компетенцией профессионального иноязычного общения мы понимаем сложное интегративное целое обеспечивающее способность специалиста успешно осуществлять профессиональное общение на иностранном языке в условиях межкультурной коммуникации. Компетенцию профессионального иноязычного общения можно определить, как сложное образование, включающее в себя профессиональную, иноязычную коммуникативную и рефлексивную составляющие, используемые для нужд профессионально ориентированного общения [2].

Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов является необходимым условием для успешного формирования компетенции профессионального иноязычного общения.

Мы рассматриваем самостоятельную работу как специфический вид деятельности, в результате которого у ее исполнителя не только формируются новые знания и умения, но и прежние знания и умения приобретают новые качества. Самостоятельность – не только черта личности, но и характеристика деятельности студента в учебном процессе. По нашему мнению, «познавательная самостоятельность реализуется в деятельности. Систематическое проявление познавательной самостоятельности в учебном процессе становится привычной нормой поведения. Следовательно, самостоятельность можно рассматривать в двух взаимозависимых плоскостях: как черту личности и как характеристику деятельности учащегося в учебном процессе. Второе участвует в формировании и развитии первого» [4, с.18] .

Правильно организованный процесс самостоятельной работы формирует у студентов целеустремленность, силу воли, способствует овладению приемами умственного труда, развивает способность самостоятельно получать знания и применять их в новой ситуации. Организовывая самостоятельную работу, мы направляем деятельность студента на понимание и осмысление изученного, выделение и структурирование существенного, включение вновь усвоенного материала в систему уже имеющихся знаний.

Нами был разработан компьютерный тренинг «Виртуальный диспетчер», включающий в себя систему разно-уровневых упражнений, пригодных для самостоятельного выполнения студентами. Данные задания носят характер тренировочных и выполняются по образцу. Усвоение знаний и развитие личностных качеств студентов в процессе самостоятельной работы происходит через систему связанных между собой способов деятельности, которая обеспечивает: «самостоятельное планирование учащимися путей решения поставленной проблемы; самостоятельное выполнение запланированных действий; самоанализ результатов конкретного действия на этапах решения проблемы; самокорректировку действий в зависимости от результатов самоанализа» [4, с. 9].

Самостоятельная работа используется нами как основной способ включения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, которая является необходимым условием для развития такого качества личности будущего специалиста, как самостоятельность.

В компьютерном тренинге «Виртуальный диспетчер» особое внимание уделяется развитию таких способностей как фонематический слух, способностей имитации. То, что упражнения предлагаются в электронном виде, дает возможность оптимальным образом организовать самостоятельные действия каждого студента.

Использование информационных технологий даёт возможность в несколько раз повысить эффективность обучения. Одна из самых сильных сторон информационных технологий – повышение скорости усвоения учебного материала. Кроме того, компьютер даёт преподавателю возможность оптимальным образом перераспределить работу с учебным материалом так, чтобы часть механической тренировочной работы студент мог выполнить во внеурочное время. Компьютерный тренинг «Виртуальный диспетчер» имеет, прежде всего, тренировочную направленность. Это означает доведение до автоматизма, во-первых распознавания на слух лексики и фразеологии, во-вторых подтверждения простых команд диспетчера.

В компьютерном тренинге «Виртуальный диспетчер» нами было выделено два блока:

Изучение теоретического материала. Управляющее воздействие осуществлялось через содержание учебного материала, в котором были указаны цели обучения, объем материала, необходимая учебно-методическая литература, формы и сроки контроля.

Работа с лексическим и фразеологическим материалом – перевод фраз, подтверждение команд диспетчера, заполнение пробелов в услышанном диалоге, заполнение таблиц цифровыми данными.

Упражнения тренинга направлены, в первую очередь, на отработку лексики и фразеологии (отработка ранее изученного лексического материала с опорой на

аудиозапись-образец; тренировочное прослушивание аудиозаписей, предварительно разобранных на занятии; различные творческие задания).

Приведем примеры упражнений. Все слова и фразы студенты могут прослушать в аудиозаписи как целиком так и по отдельности.

Задание 1. Выучите новые слова.

to hold	ждать
to leave	покидать
abeam	траверз, на траверзе
to deviate	отклонять, отклоняться
to lock	ставить на замок, блокировать
to estimate	рассчитывать,
on estimate	по расчёту
a holding pattern	схема ожидания
a holding area	зона ожидания

Задание 2. Выучите новые выражения.

1. Request holding instructions. – Прошу инструкции по ожиданию.
2. No delay expected. – Задержки не предвидится.
3. Expected approach time. – Предполагаемое время захода.
4. Delay not determined. – Время задержки не установлено.

Задание 3. Повторите команды:

1. Standby for 5 min.
2. Maintain present flight level.
3. Reduce to approach speed.
4. Vacate the RW quickly. Report vacated.

Как уже было сказано, упражнения второго блока тренинга «Виртуальный диспетчер» предназначалась для обеспечения прочности запоминания новой лексики и фразеологии, что бы в дальнейшем студент мог применять их в речи. На данном этапе большие преимущества дает возможность неограниченного количества обращений к заданиям – учащиеся могут возвращаться к каждому заданию столько раз, сколько необходимо для качественного усвоения материала.

Компьютерный тренинг «Виртуальный диспетчер» сопровождается учебно-методическими материалами: 1) рекомендациями по выполнению задания; 2) журналами отчетов по выполнению заданий, заполнение которых направляет работу студента.

Содержание самостоятельной работы студентов в каждом блоке строилось с учетом уровней усвоения знаний, заданными целями обучения и этапами развития самостоятельной познавательной деятельности студентов. Разработанный нами компьютерный тренинг «Виртуальный диспетчер», полностью согласован со всеми другими формами обучения, и исключает ненужное дублирование материала и рутинную отработку лексики во время практических занятий, давая возможность преподавателю посвятить освободившееся время более сложным для восприятия студентами учебным вопросам.

Как показали результаты педагогического эксперимента, компьютерный тренинг «Виртуальный диспетчер» является эффективным средством выработки языковых навыков, поскольку он:

- предоставляет студентам возможность работать в удобном для них темпе;
- даёт студентам возможность сосредоточиться на тех аспектах, которые они считают для себя наиболее трудными или наиболее интересными;
- позволяет практиковать индивидуальный подход при восполнении пробелов и повторном прохождении отдельных разделов курса;
- в процессе индивидуальной самостоятельной работы воспитываются такие важные качества личности как самостоятельность, ответственность, самодисциплина, организованность;
- позволяет преподавателю более рационально использовать учебное время.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал.гос.проф.-пед.ун-та, 2000. – 258 с.
2. Скрябинская, О.В. Педагогическая модель формирования компетенции профессионального иноязычного общения (на примере студентов авиационных вузов)// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – №10. – С. 227–236.
3. Сташкевич И.Р. Развитие познавательной самостоятельности курсантов военных вузов при компьютерном сопровождении учебного процесса: Монография. – Челябинск: Челяб.гос.ун-т, 2005. – 204 с.
4. Сташкевич И.Р. Теория и практика развития познавательной самостоятельности курсантов военных вузов при компьютерном сопровождении учебного процесса: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Уфа, 2004. – 39 с.
5. Annex 1 to the Convention on International Civil Aviation. “Personnel Licensing”, Tenth Edition, 2006.

СУЧАСНІ ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядаються традиційні та сучасні методики вивчення іноземних мов, серед яких перекладні, прямі, інтенсивні, діяльнісні та комунікативні. Умовами ефективності іншомовної підготовки сучасного професіонала є активне користування мовою, застосування проектного підходу та інноваційних інформаційних технологій.

Ключові слова/ Key words : пряма методика/direct methods, інтенсивна методика/intensive methods, комунікативна методика/communicative methods, інтерактивна методика/interactive methods, проектна методика/ design methods, інформаційні технології/ IT.

Знання іноземної мови є необхідним для студентів, викладачів та дослідників, оскільки дає змогу одержати хорошу освіту, проводити науково-дослідну діяльність, збагатити свій досвід та стажування за кордоном. Вивчення іноземних мов в контексті відповідної професійної підготовки забезпечує створення єдиного європейського простору вищої освіти (ЄПВО). У контексті Болонського процесу вищі навчальні заклади України розробляють навчальні програми, методичні рекомендації та посібники згідно з європейськими стандартами та міжнародними освітніми програмами.

На думку С.Г.Тер-Мінасової, останнім часом вивчення мови стало більш прагматично-орієнтованим, із відповідним ставленням до мови як до знаряддя виробництва та засобу реального спілкування [7]. Компетенції є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії. Комунікативні компетенції – це ті, які забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Комунікативна компетенція інтерпретується як сума базових компетенцій: лінгвістична (мовна); соціолінгвістична (мовленнева); прагматична (соціальна) [2]. Ця компетенція має бути обов'язково включена до контексту майбутньої професійної діяльності фахівця. Програмою з дисципліни «Англійська мова» для студентів I–IV курсів денної та заочної форми навчання передбачається робота з удосконалення вмінь та навичок студентів користуватися англійською мовою в різних комунікативних ситуаціях та читати літературу за фахом. Формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих спеціальностей базується на комплексному застосуванні елементів найефективніших методик навчання іноземної мови для спеціальних цілей. Обов'язковими компонентами кожної методики є мета, завдання і зміст навчання, відповідні організаційні форми навчання та підбір навчально-методичних матеріалів [5].

Граматики-перекладна та текстуально-перекладна методика належать до перекладних методик навчання іноземних мов. Граматики-перекладна методика (В.Гумбольдт, Дж.Майдінгер, Г.Оллендорф, К.Пльотц, Б.Сірс) – має на меті засвоєння

граматичних конструкцій іноземної мови і формування умінь та навичок читання літератури іноземною мовою. [5; 8]. Ця методика розглядає речення як базову одиницю мови. Переважною формою роботи є опрацювання лексичних одиниць з навчальних текстів, переклад та занесення невідомих слів в індивідуальні словники, заучування правил граматики та їх опрацювання.

Текстуально-перекладна методика (Ж.Жакото, Г.Лангеншейдт, Ш.Пуссен) передбачає оволодіння новою лексикою в процесі читання, заучування напам'ять фрагментів тексту та здійснення перекладу. Граматичні структури пропонуються до розгляду у формі коментарів до текстів [5].

Методика природного навчання (І.Альж, Ф.Гуен, Л.Савур, М.Палмгрен) пропонує повну відмову від перекладу, пояснення за допомогою жестів і дій, спілкування винятково іноземною мовою. Студент має засвоювати іноземну мову як колись у дитинстві рідну, шляхом імітацій готових зразків, багаторазового повторення та відтворення за аналогією [5].

Методика «прямого» навчання (М.Берліц) [5] має за мету формування здатності думати іноземною мовою. Передусім необхідно сформувати у студентів уміння і навички комунікації іноземною мовою, потім формувати в них уміння читання та письма. Лексика та граматики легше засвоюються, якщо будуть розглядатися у природному розмовному контексті.

Методика іноземних мов усного навчання (Г.Пальмер) [5] базується на тому, що імітація та заучування напам'ять є основними принципами навчання іноземної мови. Система іншомовної підготовки передбачає пасивне сприймання та інтуїтивне розуміння іноземної мови, усну асиміляцію, виконання студентами вказівок викладача, короткі відповіді на загальні запитання; повторювання звуків, слів, виразів та речень; умовну усну комунікацію: запитання і відповіді, накази, вказівки і відповіді – реакції, закінчення речень; природне усне спілкування.

Аудіолінгвальна методика навчання (Ч.Фріз, Р.Ладо) [5] базується на багаторазовому повторюванні почутого та можливості згодом додавати до повторюваного тексту власні фрази. Методика характеризується відсутністю детального пояснення правил граматики, подачею навчального матеріалу у готових формах. Типовими для аудіолінгвальної методики вправами є повторення, модуляція, заміщення, перефразування.

Аудіовізуальна методика навчання іноземної мови (П.Губерина, П.Ріван, Р.Мішеа, Ж.Гугенейм) передбачає у процесі засвоєння іноземної мови одночасне використання зображення і звуку [5]. Аудіовізуальний метод спирається на обмежений лексико-граматичний матеріал, розмовний стиль мовлення та моделі вербальної і невербальної поведінки носіїв іноземної мови.

Емоційно-сенсовий метод або сугестопедія (Г.Лозанов, Г.Китайгородська, І.Шехтер) [4; 5] передбачає під час іншомовної підготовки використання можливостей гіпнозу та навіювання. Основними принципами реалізації сугестивної методики у навчальному процесі є встановлення довірливих стосунків, усунення психологічних бар'єрів, розслаблення, використання функціональної асиметрії мозку, динамічних співвідношень між свідомим та несвідомим, естетизація навчання, виявлення резервних можливостей студента. Одним з варіантів сугестивної методики є сеанс занурення в іноземне мовне середовище на 10 діб без можливості спілкуватися рідною мовою, без підручників і вправ за спеціально розробленим для робочої групи

сценарієм. Види роботи є різноманітними, а робочий день триває 12-14 годин від сніданку до відходу до сну. Протягом 10 днів звучить мова у вигляді діалогів, пісень, скетчів, проблемних ситуацій, обговорень, прес-конференцій, інтерв'ю, доповідей, презентацій, вечірок, святкувань тощо.

Особливої популярності набуває інтенсивна методика 2-3 місячної іншомовної підготовки, особливо у випадку англійської мови, яка на 25% складається з кліше. Інтенсивна методика спрямована на формування «виразної мовної поведінки», що реалізується через діалогічне спілкування та тренінги [4].

Методика 25-го кадру часто подається як одна з найпотужніших методик вивчення іноземної мови. Основою є підсвідоме сприймання інформації у вигляді пар слів рідною та іноземною мовою, але подібний варіант простого запам'ятовування слів просто може збагатити словник, але не навчити реального користування мовою [4]. Може бути рекомендована для самостійної роботи студентів вдома.

Лінгвосоціокультурна методика (С.Г.Тер-Мінасова) [4; 7] апелює в першу чергу до соціального та культурного середовища, оскільки особистість і мова є продуктами культури, історії, умов життя, традицій та побуту народу. Лінгвосоціокультурний метод бере до уваги те, що крім навчання правильності висловлювання треба також підвищувати його змістовність. Важливим є саме сенс, який транслюється, оскільки кінцевою метою комунікації є розуміння. Мета вивчення мови за допомогою даного методу – полегшення розуміння співбесідника, формування сприймання на інтуїтивному рівні.

Методика ситуативного аналізу приділяє особливу увагу створенню навчальних ситуацій, які мотивували б студента до усної комунікації і відображали логіку спілкування у навчальному середовищі [5].

Комунікативні методики навчання іноземних мов розвивають у студентів уміння і навички говоріння, письма, слухання і читання та формують іншомовну комунікативну компетентність. Найбільш популярними методами навчання за комунікативною методикою є рольові, симуляційні, ділові ігри, робота у парах і групах, дискусії [5]. Оксфордський та кембриджський підходи до мови об'єднує те, що в основу роботи більшості курсів покладена саме комунікативна методика, інтегрована з деякими традиційними елементами викладання в індивідуалізованому руслі, при цьому значний акцент робиться на використанні аудіо-, відео та інтерактивних ресурсах, використанні аутентичного матеріалу, стилістичних особливостях, практичних навичках та життєвих прикладах [4]. Вона передбачає максимальне занурення студента в мовний процес. Основна мета цієї методики – навчити студента вільно розмовляти та думати іншою мовою, розвинути креативність та загальний кругозір, дати можливість орієнтуватися в глобалізованому полікультурному світі.

Суть інтерактивної методики навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається шляхом взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці) де студент і викладач є рівноправними суб'єктами. Викладач організовує процес, консультує, виступає в якості посередника, а головними у процесі навчання є зв'язки між студентами, їх взаємодія і співпраця. Ефективність і результативність занять для себе та інших студентів, а також позитивні якості, проявлені під час роботи, оцінює кожен студент та затверджує викладач [1, с.110].

Реалізація проектної методики передбачає можливості вибору для студентів цілей, змісту, методів навчання, використання навчальних ресурсних центрів, друкованих, аудіо та відеоматеріалів, комп'ютерних програм, роботи в парах і мікрогрупах, а також консультації викладачів. Працюючи над проектом (комунікативними проблемними завданнями), студенти самостійно обирають способи діяльності та виправляють свої помилки, що створює можливість розвитку креативності мислення, здатності до рефлексії, цілеспрямованості, комунікативних умінь, соціокультурної обізнаності, здатності до врахування специфічних професійних та академічних ситуацій [3, с.104-106].

Методики іншомовної підготовки можна класифікувати за ознакою основної використаної мовленнєвої або мисленнєвої діяльності на перекладні, прямі, інтенсивні, діяльнісні та комунікативні [5]. Умовами ефективності такої підготовки для спеціалістів природничого профілю можуть бути занурення в іншомовне культурне середовище під час навчання та стажування за кордоном, активне застосування інноваційних інформаційних технологій (застосування інтерактивних дощок та інших ТЗН, навчаючих та контролюючих мультимедійних програмних комплексів, актуальних за змістом та аутентичних аудіо- та відеоматеріалів, навчального та супутникового ТБ, мережі Інтернет, соціальних мереж та інших сучасних засобів спілкування) [6], комунікативного та проектного підходів, кейс-методів, рольових ігор, дебатів і дискусій та велика кількість самостійної роботи з аналізу спеціалізованої фахової іншомовної літератури. Комплексний підхід до проблеми іншомовної підготовки ініціює пошукову діяльність студентів, розвиває здатність до орієнтації у ситуаціях професійного та соціально-побутового іншомовного спілкування, збагачує емоційне тло процесу навчання, формує мотивацію мовного, соціокультурного, комунікативного та наукового самовдосконалення, надає знання та ресурси для створення конкурентоздатного науково-технологічного продукту та його привабливої презентації світовій науковій спільноті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бестужева В. М. Створення на заняттях з інтерактивним навчанням необхідних умов для виховання позитивних якостей // Актуальні питання іншомовної підготовки майбутніх фахівців в умовах кредитно-модульної системи навчання: Матер. Міжнар.наук.-практ. конф. (10-11 квітня 2008 р.). – Х.: Вид-во НФаУ, 2008. – С.110 – 112.
2. Костікова І.І. Особливості професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців // Актуальні питання іншомовної підготовки майбутніх фахівців в умовах кредитно-модульної системи навчання: Матер. Міжнар.наук.-практ. конф. (10-11 квітня 2008 р.). – Х.: Вид-во НФаУ, 2008. – С.98 – 100.
3. Кулікова О.В. Реалізація цілей навчання англійської мови для професійного спілкування за допомогою проектної методики // Актуальні питання іншомовної підготовки майбутніх фахівців в умовах кредитно-модульної системи навчання: Матер. Міжнар.наук.-практ. конф. (10-11 квітня 2008 р.). – Х.: Вид-во НФаУ, 2008. – С.104 – 106.
4. Методики преподавания английского языка: [electronic sources]: <http://www.native-english.ru/articles/prepod>

5. Микитенко Н.О. Ефективні методики формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей Наукові записки. Серія: Педагогіка. — 2011. — No 2. С. 160 – 169. <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/296/1/Mukutenko.pdf>
6. Микитенко Н. Оптимізація процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців засобами інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій / Н. Микитенко // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Зб. наук. праць. Ч. 2 / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Никало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 308–313.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: [electronic sources]:http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_Index.ph
8. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching / J. Richards, T. Rodgers. –Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 270 p.

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ключові слова/Keywords: інформаційні технології/information technologies, іноземні мови/foreign languages, навчальний процес/learning process, мультимедійні ресурси/multimedia resources.

Впровадження інформаційних технологій у всі сфери діяльності людини потребує вирішення проблеми підготовки фахівців з новим типом мислення і культури, які б відповідали вимогам сучасного інформаційного суспільства й комунікаційного простору. Володіння іноземними мовами в сучасному світі є ознакою високого професіоналізму, це ключ до успіху, адже людина автоматично переходить на вищий соціальний щабель, оскільки стає конкурентноспроможним претендентом на високооплачувану посаду. Вивчення будь-якої іноземної мови відкриває перед нами можливості, робить багатшим наш духовний світ.

Проблеми застосування інформаційних технологій, а саме теоретичні та практичні аспекти комп'ютеризації освіти, висвітлюються в наукових дослідженнях Б.С.Гершунського, А.М.Короткова, В.В.Рубцова, О.Б.Тищенко, А.В.Петрова та ін. Деякі аспекти інформатизації під час вивчення іноземних мов розглядалися О.І.Дмитрієвою, М.Ю.Бухаркіною, Е.Л.Носенко, С.В.Богдановою та іншими науковцями. Впровадженню інформаційних технологій в освіту присвячені праці О.О.Глуценка, Н.А.Кудаса, В.Я.Ожогіна, О.В.Співаковського, В.І.Струніна та ін.

Сучасні педагогічні технології такі, як навчання у співпраці, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів допомагають реалізовувати особистісно орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання, враховуючи здібності та інтереси студентів. В основі сучасного навчання повинен лежати комунікативний підхід, який розглядається як процес набування комунікативної компетенції, рівень якої повинен бути не нижче такого, що дозволяє використовувати мову практично. Реалізація принципу комунікативності передбачає збереження в навчально-мовленнєвій практиці основних характеристик і умов природного процесу спілкування: вмотивованість висловлювань, їхнє спрямування на конкретну особистість, ситуативність, варіативність, емоційне забарвлення тощо [3, с.42]. Тому вже на стадії формування комунікативної компетенції фахівців необхідно виховувати комунікативно активну особистість, здатну забезпечити адекватне міжкультурне спілкування, діалог культур [1, с.11–12]. Опанування мовою повинно бути наближене до різних ситуацій реального спілкування в умовах соціо- й культурного середовища народу – носія мови. Саме тому комунікативний, культурологічний та соціологічний аспекти іншомовного спілкування набувають особливої ваги.

Оволодіваючи професійним спілкуванням, студенти вчаться використовувати мову, враховуючи ситуацію спілкування і прагматичний ефект впливу на партнера під час комунікації. З огляду на це нові інформаційні технології, сучасна структура інформаційних ресурсів та форми навчальної діяльності потребують іншого рівня інформаційної підготовки і вищої якості інформаційних знань та умінь. Ми, викладачі, зобов'язані дати нашим студентам і нашому суспільству таку систему вищої освіти, щоб вони мали найкращі можливості шукати і знаходити свою особисту сферу для застосування вмінь. Студенти повинні мати доступ до різних програм, зокрема й можливість багатoproфільного навчання, розвивати знання мов і використовувати нові інформаційні технології [4, с.12].

Комп'ютер є могутнім засобом мотивації, оскільки студенти, які ним опанували, самі, усвідомлено, прагнуть поліпшити свої знання та ще й мають можливість одержати багато корисних матеріалів з навчальних центрів через Інтернет. Чи не найбільшою перевагою комп'ютера є те, що здійснювати пошук можна вдома або у центрах з особистим доступом, готуючись до будь-яких завдань і практичних робіт, дотримуючись рекомендацій, поданих у навчальних підручниках. Багато програм мають відмінне зображення і звук, що робить їх доволі привабливими. Вже зараз існують якісні програми, які дозволяють опановувати іноземні мови, проте викладачам потрібне нове програмне забезпечення, а для його створення крім колективів досвідчених викладачів і методистів необхідні дизайнери і програмісти.

Безсумнівний аргумент на користь Інтернету полягає у тому, що він має значний економічний, політичний, культурологічний та інтелектуальний резонанс у суспільстві, адже можна назвати багато його застосувань – для розваг, торгівлі, організації різноманітних дискусій, встановлення та підтримання контактів, отримання інформації, освітні цілі.

Застосування мультимедійних ресурсів допомагає інтегрувати різні форми діяльності і значно інтенсифікувати процес вивчення іноземних мов. Сьогодні мультимедійні навчальні програми дозволяють без участі викладача відпрацьовувати вимову, освоювати граматику, а також слухати „носіїв мови”. З погляду використання мультимедіа в навчальному процесі, розглядаючи його як один з інформаційних екранних засобів поряд з навчальним телебаченням і відео, його можна визначити як організовану наочну форму подання навчального змісту, де відбувається інтеграція двох інформаційних потоків (звукового і наочного), що виконують специфічні завдання, доповнюють один одного. Як приклад пропаганди інформаційних технологій у викладанні іноземних мов можна навести програму ІАТР (Internet Access Training Program). Центри, які відкрила і підтримує ІАТР в декількох містах України, залучили до співпраці не тільки випускників американських освітянських і наукових програм, але й надали безкоштовний доступ до Інтернету школярам і вчителям середніх шкіл, студентам, викладачам університетів та інститутів [2, с.41–42].

Для групового спілкування студентів і викладача застосовуються такі мережеві технології як відеофоруми, дошки оголошень, чати, групи новин, відеоконференції й аудіоконференції. Відео- і аудіоконференції забезпечують найвищий ступінь інтерактивності, однак їхнє постійне використання в процесі освоєння іноземних мов нині є не зовсім реальним через високу вартість цих технологій [5, с.168].

Звичайно, з огляду на високу вартість таких послуг для одержання того або іншого статусу, користувач повинен пройти процедуру реєстрації в обраному ним віртуальному представництві навчального закладу і провести оплату замовлених у процесі реєстрації послуг.

Використання телекомунікацій передбачає застосування електронної пошти, телеконференцій, віддалених баз даних. В освітньому процесі різних закордонних держав застосовуються різні телекомунікаційні проекти. В Австралії, Америці, Великобританії, Швейцарії та інших країнах вони стали невід'ємною частиною навчального процесу в школах та університетах.

Комп'ютерні технології можуть бути застосовані для підвищення всіх форм навчання – очної, вечірньої, заочної, а також найбільш широко їх використовують для організації дистанційного навчання. У такому типі навчання до комп'ютерних технологій додають засоби телекомунікаційної передачі студенту навчальних матеріалів (електронну пошту, чат, відеоконференції). Це створює йому умови навчатися у зручний час та у віддаленому від викладача місці.

Однак під час використання інформаційних технологій в процесі вивчення іноземних мов виникають певні труднощі для освіти загалом через відсутність не тільки методичної бази, але й методології розробки таких технологій. Тому педагоги на практиці змушені орієнтуватися лише на особистий досвід і уміння шукати шляхи ефективного застосування інформаційних технологій у процесі викладання іноземних мов, що призводить до „розриву” між можливостями інформаційних освітніх технологій і їхнім реальним застосуванням у практиці. Прикладом може служити дотепер наявний досвід застосування комп'ютера тільки як друкарської машинки. „Цей розрив часто підсилюється тим, що основна маса шкільних вчителів і викладачів гуманітарних вузів не володіє сучасними знаннями, необхідними для ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Ситуація ускладнюється й тим, що інформаційні технології швидко обновляються: з'являються нові, більш ефективні і складні, засновані на штучному інтелекті, віртуальній реальності, багатомовному інтерфейсі, геоінформаційних системах тощо. Виходом із протиріччя, що склалося, може стати інтеграція технологій, тобто таке їхнє об'єднання, яке дозволить викладачеві використовувати на уроках і лекціях зрозумілі йому сертифіковані й адаптовані до процесу навчання технічні засоби” [6, с.11]. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій і освітніх технологій повинна стати новим етапом їхнього більш ефективного впровадження в систему освіти в процесі вивчення іноземних мов.

Література

1. Губерський Л. Культура, ідеологія, особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002. – 507 с.
2. Нещерет О. Інформаційні технології та освіта / О.Нещерет // Вісник програм шкільних обмінів. – 2001. – Випуск № 8. – С. 41 – 42.
3. Огурцов А.П. Підготовка випускників вищих навчальних закладів до роботи в умовах становлення ринкової економіки / А.П.Огурцов, Л.М. Мамаєва, В.В.Заліщук // Нові технології навчання. – 2000. – Вип. 27. – С. 16 – 21.
4. Степко М.Ф. Сорбоннська декларація „Узгодження структури системи вищої освіти в Європі (укладено чотирма міністрами Франції, Німеччини, Іта-

лії і Сполученого Королівства Великобританії та Північної Ірландії)» Париж, Сорбонна, 25 травня 1998 року / М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин // Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага Берлін). – Київ–Тернопіль, 2003.

5. Шуневич Б.І. Відеоконференції: проблеми та перспективи їх використання у навчальному процесі / Б.І.Шуневич // Використання персональних ЕОМ у навчальному процесі вищих та середніх навчальних закладів: [матеріали 5-ої української науково-методичної конференції]. – Львів: ЛДУ, 1998. – С. 15 – 19.
6. Яковлев А.И. Информационно-коммуникационные технологии в дистанционном обучении: [доклад на круглом столе “Информационно-коммуникационные технологии в дистанционном образовании”] / А.И.Яковлев. – М.: МИА, 1999. – С. 14.

**MODERN MEANS AND TECHNOLOGIS OF THE ORGANIZATION THE
STUDENT'S AUTONOMOUS LEARNING ON TECHNICAL SPECIALTIES IN
LEARNING THE GERMAN LANGUAGE**

Keywords: autonomous learning, method, technology, i-learning, Internet

The problem of the autonomous learning nowadays is one of the most significant in education. Scientific works devoted to the problem of student's autonomous learning include studying different aspects on this problem. These are organization, planning and determination the nature of the autonomous learning.

The necessity to use the communicative and systematic-communicative methods, problem-solving, project, information technologies and technology of portfolio in organization of autonomous learning on technical specialties have been grounded in the article. However, despite the fact that the autonomous learning as a pedagogical problem is the subject of research of many scientists, the questions related to teaching students of autonomous learning in various types of speech activity are remained still hot thoroughly studied especially in the conditions of transition to the Bologna system [1].

The analyses of the latest publications show us, that there is no singular interpretation of the term "method of studying" today because they like the interpretation of the term by itself are not fully studied. In our research we use the interpretation of the term taken from A.N. Shukin's studies, where he explains the term «method of studying». He interprets the term as «... a direction in studies that determine aims and tasks of studying, and also ways and methods of achievement the goal according to the condition and the stage of the lesson [2]».

According to the aim of communication the following types of methods can be named: communicative method, which based on the speech trend of studying, systematic-communicative, which is directed to the communicative interaction [3].

Communicative and systematic-communicative methods help to form the verbal skills of students and to ensure mastery of various aspects of German language. The system of education that based on communicative and systematic-communicative methods was done. The system of exercises has the following criteria such as motivation, communication and professional orientation.

Project has considerable educational opportunities. The project method provided successful preparation of students for active and effective autonomous learning activities and self-education for their successful adaptation to modern conditions of life and professional activities, and secondly, contributed to the formation of their ability to self-goal setting language acquisition; thirdly, created the conditions for successful mastery of the language and culture of the people, of their personal qualities (independence, commitment,

organization, persistence, responsibility) and their ability to self-realization in the present social environment.

We used the method of projects that provided the increasing of students' motivation, their development, contributed to the development of autonomy of students (students gave more autonomy in choosing the type, scope and implementation of the project), and also armed their ability to use technology that they can be applied widely in future careers. As a result of the project (information, research, creative, etc.), students are not only improved the level of competence in German language, but also created a practical product that can be used (e.g. the dictionary on the theme «der Computer»).

Owing to the computer technology and Internet, students on technical specialties received a variety of materials and texts for the study the German language and improved skills in reading and writing through the e-mails [4].

The computer applications, electronic aids, electronic dictionaries, electronic encyclopedias, Internet resources are most extensively used computer technology in the learning the German language.

The students on technical specialties have received a variety of materials for the study of German language using the Internet. They formed their skills of reading using materials of different levels of complexity; improved listening skills based on authentic texts from Internet; improved the skills of writing, corresponding the e-mails; improved grammar skills with the help of special grammar online materials.

Information and communication technologies provide *e-learning* (online learning in which the course material is available on-line) [12, 59]. The students use technical devices and informational technology in the process of learning the German language. We introduce the use of the Internet, electronic dictionaries (e.g. ABBY Lingvo, Lange-scheidt), electronic encyclopedias (e.g. ENCARTA, Meyers Lexicon online, Wissen.de, Wikipedia). Consequently, the use of information technology in the autonomous learning can not only intensify the educational process, but also lays the foundation for further self-education.

The introduction of communicative and system-communicative methods in student's autonomous learning, we have developed verbal skills of students and ensured mastery of various aspects of language and types of speech activity. These methods have the following criteria as communication, motivation, professional orientation. Using the problem-based learning technology in the autonomous learning students in learning the German language, we have improved the language speech competencies, developed mechanisms of thinking, planning.

Using technology of language portfolio in learning German in the autonomous learning, we have improved the motivation of students of technical specialties and the level of competence in German language and developed autonomy of students. Through the use of computer technology and the Internet, we received a variety of materials for the study of the German language.

Perspectives of the research are seen in the further study the problems of the students' autonomous learning organization by means of the educational information technologies.

Literature

1. Zharov L.V. Learn to autonomy [textbook] /. – M.: Education, 1993. – 205 p.

2. Kapitonov T.I, Shchukin A.N. Modern methods of teaching Russian as a foreign.-M., 1987.
3. Passov E.I. Communicative method of teaching foreign language speaking. – M.: Education, 1991. – 223 p.
4. Shunevich B. Theoretical Foundations of distance education. – Lviv: Publishing House of the National University “Lviv Polytechnic” 2006. – 244 p.

РОЗВИТОК НАВИЧОК САМОАНОЛІЗУ У СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ключові слова / Keywords: сутність людини / **a person's essence**, здатність до самоаналізу / **ability to selfanalysis**, соціальна взаємодія / **social interaction**, процес самоконтролю / **selfcontrol process**, самовдосконалення / **selfperfection**.

Сучасність потребує від людини аналітичної активності в соціально-економічних, етико-політичних і культурно-духовних процесах, що відбуваються у суспільстві. У зв'язку з цим розвиток здатності до самоаналізу, яка надає людині можливість здійснювати такий вибір, що відповідає потребам життя цієї людини й не суперечить цілісній сутності людини як такої, є одним з важливих питань в освітньої діяльності.

Наш час поставив нові задачі перед системою освіти, яка має бути зорієнтованою на підтримку та розвиток людини на основі розвитку здатності до самоаналізу та самоконтролю в процесі навчання.

Філософія визначає сутність розвитку здатності до самоаналізу як найважливішу цінність особистості (Геракліт, Сократ, Марк Аврелій та ін.); як засіб входження у світ та надбання особистістю розуміння значення своєї життєдіяльності (М. М. Бахтін, М. Бердяєв, І. Кант, В. Франкл, М. Хайдеггер та ін.); як чисту логіку – логіку змісту через суб'єктний досвід (Е. Гуссерль); як індивідуальне буття через рефлексію (Р. Декарт, Дж. Локк, І. Фіхе та ін.); як основу процесу, результату і старта для нових орієнтирів (Г. Гегель, І. Кант та ін.); як пошук шляху власного буття через вербалізацію (М. Хайдеггер); як внутрішню духовну діяльність (Л.П. Буєва, Д.І. Дубровський, М.К. Мамардашвілі та ін.).

У психології питання розвитку здатності до самоаналізу визначається як питання знаходження шляхів саморозвитку особистості та вміння досягати особистісного зростання, прагнення до особистісної ідентичності (Е. Еріксон); як мотив усвідомлення і активізації саморефлексії (В.П. Зінченко, С.П. Рубінштейн та ін.). Самоаналіз також розглядається як процес життєвого самовизначення (К.А. Абульханова-Славська); як духовна інтелектуальна діяльність, спрямована на самостворення (А.А. Бодалев, В.П. Зінченко, А.Н. Леонт'єв); як єдність рефлексії та самоусвідомлення, що ґрунтується на ній (Л.С. Виготський); як розкриття психологічного змісту свідомості (І.Н. Семьонов, С.Ю. Степанов); як рефлексивність індивіда, що визначає новий рівень психічних функцій, особистісних рис, які набуває людина у процесі рефлексивної діяльності (Р. Бернс, В. Франкл, Е. Фромм).

У педагогічній науці на сьогоднішній день сформовані лише найбільш загальні підходи до розуміння самоаналізу особистості – вперше поняття «самоаналіз» як педагогічний термін з'явилося в Педагогічно-енциклопедичному словнику лише в 2002 році, але розуміння самоцінності самоаналізу у процесі виховання, що має за

мету розвиток цілісної особистості, існувало ще у гуманістичній педагогіці минулого (Я.А.Коменський, І.Г.Песталоцці, М.О.Добролюбов, П.Ф.Каптерев, К.Н.Вентцель, С.І.Гессен, А.С.Макаренко та ін.). Реформування школи на ґрунті звернення до внутрішнього світу людини в умовах свободи як для тих, хто отримує освіту, так і для тих, хто її надає, вважали за потрібне ще С.І.Гессен, М.О.Добролюбов, Л.М.Толстой, К.Д.Ушинський, В.В.Розанов, П.Ф.Каптерев та інші.

Базові концепції з антропоцентричних питань виховання, які націлені на створення гуманістичної системи відносин, зорієнтованої на особистісний саморозвиток, знаходимо у В.А.Сухомлинського, І.П.Волкова, Л.І.Новікової, Л.А.Степашко, М.Н.Невзорова, Л.Н.Кулікової, Л.П.Лазарева, Г.П.Звенігородської, В.Г.Москвіна, Г.І.Пігуль та багатьох інших.

Процес пізнання людиною самої себе, свого внутрішнього світу; аналіз власних думок і переживань, роздуми про себе, свою роль у створенні власної особистості, є тією рефлексією, (від латинської reflexio – звернення назад) без якої неможлива сучасна освіта. Наступним кроком є самоаналіз (порівняння, ідентифікація тощо) – вивчення своїх вчинків, думок, почуттів, переконань, які засновані на виділенні їх складових частин та елементів, розгляді їх якостей. Самоаналіз відбувається на основі внутрішнього діалогу з самим собою. В процесі і в результаті самоспостереження, ідентифікації, самоаналізу в людини формується самооцінка. Як відомо, самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей, місця серед інших людей – залежить від досягнутих результатів в різноманітних сферах діяльності, взаємовідносин з людьми, від розвиненості у людини критичності, вимогливості тощо. Виявлення приблизного співвідношення самооцінки можливо, якщо порівняти її з оцінками навколишніх людей. Як правило, з віком самооцінка стає менш залежною від навколишніх, але повністю ця залежність не зникає ніколи.

Саморозвиток можливий тільки на основі самоаналізу, правильної самооцінки та постійному процесі самоконтролю. Для молодих людей притаманно оцінювати інших за вчинками, а себе за мотивами своїх вчинків, таким чином підчас виправдовуючи свою недбалість чи небажання працювати наполегливіше. Зрозуміло, що не подолавши ціє тенденції у молодій людини відноситись до себе менш критично, неможливо зробити більш-менш серйозний крок у напрямку розвитку здатності до самоаналізу, а потім і до самоконтролю власної діяльності, включаючи навчальну. Тому надзвичайно важливою є реалізація принципу свідомості і активності у стимульованні студентів до власного контролю й аналізу своїх дій, коли всі зусилля, спрямовані на самовдосконалення, студент повинен робити свідомо. Отже, одим з найважливіших завдань педагога є пробудження в кожному з тих, кого він навчає, усвідомлення необхідності корекції результатів своєї діяльності та розуміння важливості цілеспрямованого розвитку особистості у різних сферах. Таким чином, акцент у навчальному процесі треба робити не на механічному засвоєнні певної кількості інформації, а на цінності особистості, її аналітичній активності, що актуалізує свідоме ставлення до власної життєвої стратегії на базі розвитку та саморозвитку здібностей, в тому числі і здібності до самоаналізу. Звісно, така складна задача не може бути вирішена без належної педагогічної підтримки, яку потребують студенти.

Практика показує, що подекуди викладачі іноземної мови першим чином мають докорінно змінити мотиви, якими керуються студенти. Наприклад, деякі сту-

денти нефілологічних спеціальностей, нажаль, починають курс іноземної мови з відчуттям, що це є якийсь неприємний тягар, перешкода, яку треба подолати. Деякі ще й досі вважають, що, якщо іноземна не є їхнім провідним предметом, вона не потребує особливої уваги й докладання зусиль. Саме тут потрібна допомога педагога в тому, щоб звільнити особистість від внутрішніх 'кайданів', які заважають їй розвиватися та самовдосконалюватися. Для цього студент має навчитися постійно ставити питання щодо задоволення власними результатами, співвідносити їх із загальними вимогами та власними потребами. Така постійна рефлексія сприяє не тільки покращенню результатів навчання, а й розвитку особистості як такої. Дуже важливою тут є постановка позитивної мети – інколи для кожного студента своєї власної. Звісно, дуже добре, якщо можна розраховувати на те, що у студента є стимул для розвитку своїх потенційних можливостей, незважаючи на труднощі, які він матиме подолати. Наприклад, дуже стимулює можливість попрацювати в англійській країні. Практика показала, що ті студенти, які поставили за мету скористатися можливістю участі у програмі *Camp America*, починають більш критично ставитись до своїх успіхів. Це підштовхує їх до аналізу своєї навчальної діяльності, своїх помилок та позитивних надбань; вони вчаться більш ретельно планувати свою діяльність у зв'язку з обмеженим часом підготовки. До того ж, спілкування для них не закінчилось із закінченням програми, так як вони продовжують спілкуватися із друзями, які живуть по всьому світу. Це підтримує в них бажання самовдосконалюватись, робить кожного з них людиною світу, яка не обмежена тісним колом спілкування. Наявність позитивної мотивації та стимулу у будьякої особистості створює найкращу можливість для її скорішого пристосування до зовнішнього оточення, до виконання своїх обов'язків, і, нарешті, до реалізації її потенційних можливостей. Нажаль, така можливість відчутти необхідність опанування іноземної мови десь в іншій країні не завжди існує. В такому випадку особливого значення набуває педагогічна підтримка. Вона може полягати в тому, щоб закріпити навички рефлексії, зробити її невід'ємною частиною навчального процесу. Студент має навчитись контролювати власну діяльність таким чином, щоб завжди вміти визначити найголовнішу мету, правильно оцінити свої можливості, передбачити можливі складнощі та шляхи їхнього подолання. Тому робота в кожній новій групі починається з певної рефлексії – студентам пропонується заповнити анкету та визначити свої сильні та слабкі місця, поставити найближчу мету у зв'язку з тим, що від них вимагає навчальна програма, та намітити шляхи вирішення цих проблем. Діагностичні роботи з різних видів мовленнєвої діяльності з'ясовують, чи правильно була попередня самооцінка, і вказують, що першим чином потребує корекції та негайного спрямування зусиль. Головним є зробити таку рефлексію постійною – це привчає студентів до самоконтролю, і в той же час не зробити так, що студент втратить віру в свої сили – в цьому і полягає майстерність викладача. Можна відзначити позитивну роль групової форми роботи в навчальному процесі. Професійні значущі особистісні якості (такі як емпатійність, комунікативність, соціальний інтелект, рефлексія та ін.) ефективно розвиваються саме в груповій формі роботи, оскільки саме в групі її учасники отримують потрібний досвід взаємодії, надають підтримку, зворотний зв'язок, зростають особистісно, і, це не лише тому, що група є соціумом в мініатюрі, але й тому, що цьому сприяє особлива рефлексивна атмосфера, яка створюється не лише самими учасниками, а й викладачем. Важливою є його зді-

бність виступати в якості фасилітатора групової взаємодії. Саме вміле керівництво дозволить студентам здійснювати самопізнання, вдосконалити свої професійні вміння та людські якості.

Педагогічна підтримка розвитку у процесі навчання здатності до самоаналізу полягає у спеціальному створенні дидактичних ситуацій, при яких відбувається «запуск» механізму подолання себе у ситуації «тут і зараз», вміння подивитись в себе з метою усвідомлення необхідності приведення внутрішнього стану у відповідний стан відкритості до зовнішнього світу. Ці навчально-виховні ситуації, створені під час занять, мають викликати ціннісно-рефлексивний відгук студентів-учасників процесу навчання – трансформацію зовнішнього впливу у предмет усвідомлення. Важливими моментами є орієнтація на особистісний, вже набутий поперенний рефлексивний досвід студента, та надання йому можливості проявляти свою індивідуальність. Так, при обговоренні тем з історії, студенти-історики завжди мають можливість застосовувати вже отримані знання з певного питання і представляти як традиційну, так і власну думку з цього приводу.

Педагогічна підтримка у формуванні позитивної мотивації у студентів відіграє дуже важливу роль, але необхідне самовиховання – свідомо діяльність, спрямована на найбільш повну реалізацію особистості себе як людини, тобто виховання у собі таких якостей, які є найбільш бажаними для цієї особистості.

Якості певної особистості можуть так і не сформуватися, чи не праявитися належним чином, якщо не буде 'запущений' механізм самопізнання, самоконтролю, самовиховання, і, врешті-решт – самовдосконалення. Самовиховання сприяє цілеспрямованій діяльності особистості, її прагненню до досягнення більш високого рівню моральних та соціальних якостей і до реалізації свого особистісного призначення.

Рекомендована література

1. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 4-е издание. – М.: Политиздат, 1980.
2. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
3. Психология. Словарь /Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е издание, исправленное и дополненное – М.: Политиздат, 1990
4. Абульханова – Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980.
5. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М.: Просвещение, 1991.
6. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). – М.: Международ. отношения, 1990. – 336 с.
7. Берн Э. Введение в психоанализ для непосвящённых.; Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. СПб.1992.
8. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. – М.: Магистр, 1995.
9. Данилова В.А. Как стать собой. Психотехника индивидуальности: Пособие для самообразования. – М., 1994.
10. Как построить свое Я / Под ред. Зинченко В.П. – М.: Педагогика, 1991.
11. Кон И.С. Открытие «Я». М. 1990.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1985.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.

Горбушин А. Г.

к.п.н., доцент, Глазовский инженерно-экономический институт (филиал)
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Ижевский государственный технический университет
имени М.Т. Калашникова»

ЦИФРОВЫЕ ЛАБОРАТОРИИ PASCO – НОВЫЙ ПРОЕКТНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ

Ключевые слова: цифровые лаборатории / digital laboratory , PASCO

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт общего образования (ФГОС) ориентирует современную, педагогику начиная с начальной школы на деятельную практику, формирующую универсальные учебные действия [1]. Овладение универсальными учебными действиями должно происходить на конкретном материале в рамках определенной предметной области (математика, физика, химия, биология и т.д.). ФГОС вводит требования к образовательной среде. Эти требования задаются в виде списка видов деятельности, которые должны быть обеспечены ИКТ-инструментами. Как правило, эти инструменты-реальные измерительные приборы, которые либо присоединяются к компьютеру, либо являются самостоятельными изделиями. К ним, например, относятся цифровые естественнонаучные лаборатории Архимед, регистраторы данных NOVA 5000, USB-Link, мобильные цифровые лаборатории с мультисенсорным регистратором данных ЛабДиск [2].

С введением новых требований ФГОС большое значение приобретает воспитание в учащихся навыков коллективного взаимодействия, распределения задач, коммуникативных способностей, умения находить нужную информацию самостоятельно. Современная школа отдает приоритет развитию навыков перед донесением знаний. Такие требования неизбежно влекут за собой изменение методик, подходов и, разумеется, появлению новых ИКТ инструментов. Компания PASCO scientific является лидером в области производства цифровых образовательных лабораторий. С помощью цифровых лабораторий PASCO учителя могут реализовать новый – проектно-деятельностный – подход к обучению: постановка гипотезы с дальнейшей возможностью прийти к выводу методом проб и ошибок, исключая большой объем работы по изучению теории из учебников.

Основной стандартной цифровой лабораторией PASCO являются датчики, которых в активе компании на сегодняшний день существует более 70 разновидностей: для измерения силы тока, напряжения, частоты, сопротивления, давления, температуры, скорости и т.д. Датчик подключается к универсальному мобильному устройству для сбора и анализа данных SPARK Science Learning System. Это компактное, размером с книгу, изделие выполнено из прочного пластика и металла. Продуманная конструкция устройства делает возможным использовать его как в помещении, так и на улице, причем в любую погоду. Оно не боится ни падения, ни ударов, ни дождя, ни воздействия реагентов. Подобно мобильному компьютеру (чем оно, в сущности, и является)

устройство имеет полноцветный сенсорный дисплей с большой диагональю.

Программное обеспечение SPARKvue включает мультимедийный курс обучения, сбор информации в режиме реального времени и мощные инструменты для научного анализа, которые представлены в виде удобного в использовании и графического пользовательского интерфейса. Учащиеся могут представлять информацию в виде графиков, таблиц, в цифровом виде и аналоговых измерительных приборов – все в едином представлении. Программа разработана, чтобы стимулировать ответную реакцию учащихся и их взаимодействие со встроенными инструментами для комментариев, средствами фиксации мгновенного состояния процесса и средствами для введения журнала. Она позволяет учащимся распечатывать свои журналы или даже создавать электронные портфолио, что позволяет учителю контролировать успеваемость учащихся и их степень освоения знаний. Лабораторные работы содержат инструкции, процедуры, советы по безопасности, графики, таблицы, инструментарий для анализа и средства для фиксации ответов студентов, необходимые для успешных научно-обоснованных исследований, – все в едином пакете. Универсальное программное обеспечение SPARKVue полностью совместимо с другими интерактивными устройствами, которые обычно есть в классах и лабораториях, – планшетами, мультимедийными досками, проекторами, независимо от того, под управлением какой оперативной системы они работают: iOS, MacOS, Android или Windows.

Цифровые лаборатории PASCO являются высокотехнологичной научной лабораторией, широкий спектр оборудования которой позволяет преподавателю и учащимся с помощью высокоточных датчиков демонстрировать и проводить все опыты по физике, химии, биологии, географии, природоведению, окружающему миру, естествознанию, экологии и остального эксперимента учебной программы, в том числе в рамках ФГОС, а также ряд научных экспериментов в рамках университетской программы по физике. Математический аппарат цифровой лаборатории позволяет проанализировать и вывести любую существующую закономерность [4].

Пять ключевых моментов, без которых невозможно усвоить новую информацию:

Во-первых, не обойтись без квалифицированных преподавателей.

Во-вторых, необходимо постоянно наглядно демонстрировать, что знания о науке в жизни помогают нам в любой ситуации.

В-третьих, изучение естественных наук должно проходить на практике.

В-четвертых, крайне важно, чтобы учащиеся при этом самостоятельно искали ответы на вопросы, которые поставил учитель или возникли у них самих.

В-пятых, нужно всякий раз подчеркивать взаимосвязь естественных наук с другими предметами.

Оборудование PASCO позволяет успешно решать все поставленные педагогом задачи, помогает ему самому расти и развиваться, а значит, способствует реализации всех этих принципов.

Таким образом, используя цифровые лаборатории и регистраторы данных PASCO можно проводить широкий спектр демонстрационных и лабораторных работ, способствовать освоению метапредметных компетентностей [3].

Литература:

1. Федеральный Государственный стандарт общего образования, утвержденный 62

приказом Министерства образования и науки РФ № 1897 от 17.12.2010.

2. Е.Булин-Соколова. «От цифрового мира до внутреннего мира ребенка», Учительская газета, №32(10373). 9 августа 2011.
3. Продвижение цифровых образовательных лабораторий PASCО на российском рынке. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.polymedia.ru/o-kompanii/novosti/45554/>
4. Цифровые лаборатории. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.polymedia.ru/oborudovanie/tsifrovye-laboratorii/>
5. PASCО. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.pasco.com/>

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ТА ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ключові слова: методологічні підходи, математична компетентність, майбутній інженер, принципи формування.

Keywords: methodological approaches, mathematical competence, future engineer, principles of formation.

Відповідальним етапом дослідницького процесу є визначення методологічних основ наукового пошуку та вибір методів його проведення, що потім перетворюються у конкретні методики, адекватні меті й завданням дослідження.

На основі аналізу сучасних концепцій в освіті визначимо та обґрунтуємо методологічні підходи, з урахуванням яких згодом змоделюємо модель формування математичної компетентності майбутніх фахівців машинобудівної галузі.

До методологічних підходів формування математичної компетентності майбутніх інженерів нами віднесено: компетентнісний, особистісно орієнтований, системний підходи.

Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, причому в якості результату розглядається не сума засвоєних знань, а здатність людини застосувати їх в різних проблемних ситуаціях [1].

Компетентісно зорієнтований підхід до формування математичної компетентності майбутнього інженера спрямований на: формування особистості студентів, розвиток їх інтелекту й здібностей до логічного та алгоритмічного мислення, характерних для математичної діяльності і необхідних людині для повноцінного життя у суспільстві; оволодіння студентами основами математичного апарату, прийомами математичної діяльності, які необхідні у вивченні спецпредметів для продовження навчання та в майбутній практичній діяльності; вироблення навичок самостійного вивчення наукової літератури з математики та її застосувань; навчання основним математичним методам, які необхідні для аналізу та моделювання процесів, явищ, пристроїв при пошуку оптимальних розв'язків методом обробки та аналізу результатів числових та натуральних експериментів; формування уявлень про вищу математику як форму опису і метод пізнання дійсності; виховання студентів у процесі навчання математики; формування позитивного ставлення та інтересу до математичних дисциплін.

Системний підхід (англ. *Systems thinking* – системне мислення) – напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи [2].

Системний підхід дозволяє розглядати процес формування математичної компетентності майбутніх фахівців машинобудівної галузі з точки зору його струк-

тури, змісту, функцій, сукупність методів, системних зв'язків, можливості трансформувати педагогічні вміння викладача в практичну діяльність. Процес формування математичної компетентності майбутнього інженера машинобудівника згідно системного підходу має базуватися на індивідуальних особливостях студентів та включати різні аспекти навчально-виховного процесу: лекції, практичні заняття, аудиторну та позааудиторну самостійні роботи, самоосвіту, науково-дослідну роботу.

Формування математичної компетентності майбутніх інженерів-машинобудівників у процесі вивчення фундаментальних дисциплін полягає у використанні *особистісно орієнтованого підходу*, який передбачає створення умов для розвитку й самовдосконалення студентів. На нашу думку, ідею особистісно орієнтованого навчання вищої математики, з метою формування математичної компетентності майбутніх інженерів допомагають втілити такі засоби: використання різноманітних форм і методів орієнтації навчальної діяльності, що сприяє розкриттю суб'єктного досвіду студентів використання математичних методів в майбутній професійній діяльності; створення атмосфери зацікавленості кожного студента на занятті, шляхом роз'яснення соціальної значущості обраної ним спеціальності; стимулювання студентів до висловлювання, використання різних способів виконання завдань, використання різних математичних пакетів, без будь-якого страху помилитися чи дати неправильну відповідь; використання під час занять дидактичного матеріалу прикладного спрямування, диференційованих індивідуальних домашніх завдань, які дають змогу студенту розкрити свої математичні здібності залежно від рівня їх сформованості; оцінювання діяльності студента не тільки за кінцевим результатом (правильно – неправильно), а й за процесом його досягнення; заохочення прагнень студента знаходити свій спосіб розв'язування завдань, аналізувати способи роботи інших під час заняття, вибирати й засвоювати більш раціональні; створення педагогічної ситуації спілкування на занятті, що дають змогу кожному студенту виявити ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи, створення умов для природного самовиявлення студента.

Розглянемо принципи, які лежать в основі формування математичної компетентності майбутніх інженерів.

1. *Принцип інтегративності*, який забезпечується використанням міжпредметних зв'язків для поповнення змісту фундаментальних дисциплін прикладними задачами зі спеціальності в процесі навчання.

2. *Принцип професійної мобільності*, який означає таку побудову змісту математичної освіти, за яким спеціаліст здатен швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, що обумовлено створенням нового технологічного обладнання та комплексів.

3. *Принцип мотивації*, який передбачає створення таких психолого-педагогічних умов, за яких студент спроможний зайняти активну особистісну позицію і найбільш повною мірою розкритися не тільки як об'єкт навчальної діяльності, а й як суб'єкт.

4. *Принцип самоорганізації*, який означає, що в умовах ринкової економіки суспільству потрібні ініціативні та самостійні фахівці, здатні постійно удосконалювати себе, виявляти готовність до швидкого оновлення знань, розширення навичок і вмінь, освоєння нових технологій.

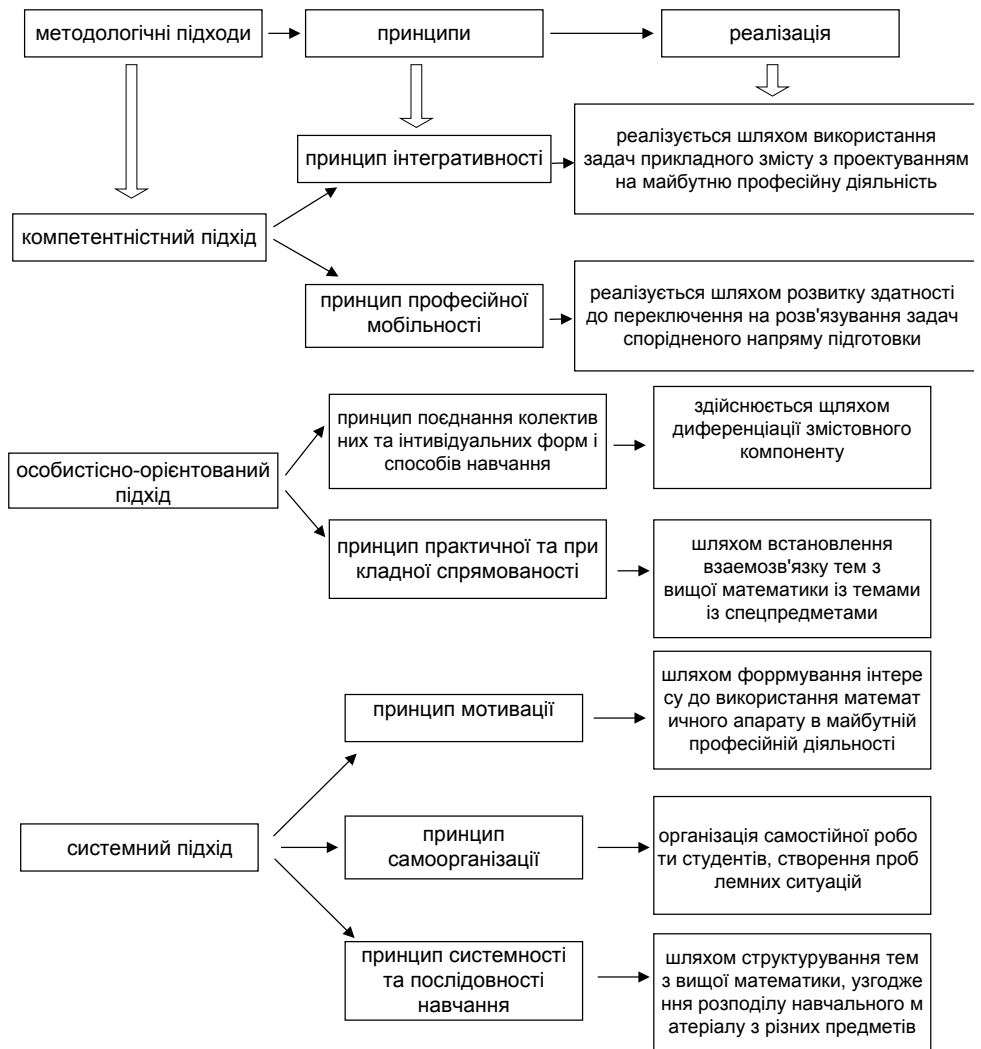


Рисунок 1 Взаємозв'язок методологічних підходів та принципів формування математичної компетентності

5. *Принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи.* Смісл цього принципу полягає в тому, що педагог відповідно до колективного характеру навчального процесу, враховуючи індивідуально-психічні особливості суб'єктів учіння, може і повинен застосовувати різноманітні методи і форми навчальної діяльності під час проведення занять.

6. *Принцип практичної та прикладної спрямованості навчання* полягає в розумінні зв'язків і залежностей між пізнанням дійсності, наслідком якої є теорія, та практикою. Під час проведення лекцій студенти мають здобувати знання, необхідні для їх успішної професійної діяльності, а на практичних заняття – навчитись ефективно діяти в умовах, що пов'язані з розв'язуванням прикладних задач спеціальності.

7. Принцип системності й послідовності навчання можна розглядати як похідний від принципу науковості, оскільки кожна наука, маючи свою систему, передбачає певну систему і послідовність викладу в дидактичному процесі. Цей принцип стосується як змістового, так і процесуального компонентів навчального процесу, тобто визначає його логіку і послідовність.

Принципи, що впливають із розглянутих методологічних підходів та їх реалізацію представлено на рис. 1.

Таким чином, узагальнення педагогічного досвіду, виходячи з підходів до формування математичної компетентності майбутніх інженерів-машинобудівників, дав нам можливість визначити сукупність принципів, які лежать в основі досліджуваного процесу формування.

Література:

1. Компетентностный подход / Школьные технологии №1, 2005. – 7с.
2. Вікіпедія.Електронний ресурс.http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D1%96%D0%B4.

ВНУТРИПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ХОДЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ

внутрипредметные связи / intradisciplinarity
система внутрипредметных связей / intradisciplinary system

Одним из направлений, которые остаются актуальными на протяжении уже нескольких десятилетий, представляется комплекс проблем, связанных с системой внутрипредметных связей. В рамках этой достаточно мало исследованной темы остается нераскрытым важный вопрос о формировании системы внутрипредметных связей в ходе решения задачи. В данной статье мы остановимся именно на динамике системы внутрипредметных связей у школьников (на примере решения физических задач).

Внутрипредметные связи являются одним из самых малоосвещенных вопросов в методической науке. Распространенной точкой зрения тут является стихийный и неконтролируемый процесс формирования внутрипредметных связей, не требующий всестороннего изучения. Среди немногочисленных исследований внутрипредметных связей можно выделить несколько различных формулировок понятия и классификаций. Для дальнейшего рассмотрения мы должны определить, что входит в этой понятие. За основное определение возьмем определение данное Гнитецкой Т.Н. [1]: «Внутрипредметные связи – это связи, устанавливаемые между элементами структуры курса физики через принципы, модели, теории, законы и понятия».

Другими словами внутрипредметные связи являются той основой, на которую ученик опирается в процессе своей учебной деятельности. Такие связи могут формироваться как стихийно, так и целенаправленно благодаря специально организованной деятельности учителя. Говоря о внутрипредметных связях, нельзя забывать, что зачастую приходится рассматривать задачу не построения системы, а ее корректировки и дополнения. В таком случае учителю необходимо изначально определить состояние сформированности системы внутрипредметных связей, а затем, приступая к работе, руководствоваться результатами анализа. Определение состояние системы внутрипредметных связей при этом так же остается ключевой проблемой в изучении внутрипредметных связей.

В самом общем случае решение задачи происходит по сложившемуся у ученика методу умственной деятельности, опирающемуся на совокупность имеющихся знаний. Происходит анализ задачи и соотнесение с категориями уже известных задач. «Выделение существенных сторон и сравнение с существующими знаниями для нахождения тех систем или той системы, ближе всего соотносящихся с данной задачей – вот что является необходимым условием решение задачи» [2].

Первоначально актуализируется наиболее близкая к данному виду задачи система знаний. Если данный шаг не дает результата, начинается перебор «отдаленных» систем знаний, который происходит под руководством той или иной выбранной аналогии с актуализированными. Все это происходит за счет обращения к системе внутрипредметных связей. Фактически учеником на каждом шаге сравнивается комплекс выявленных внутрипредметных связей, с похожими совокупностями связей, сформированных ранее.

Обычно поиск проходит более или менее систематично, сопровождаясь проверкой различных путей решения: мысленной или действенной. Можно отметить, что сначала ученики останавливаются на системе знаний наиболее близко соотносящейся с задачей. Это знания, относящиеся к механическим двигателям внутреннего сгорания. В дальнейшем задействуются более отдаленные системы связей, на первый взгляд меньше соотносящиеся с данной задачей. При должном уровне абстрагирования путей решений от конкретных условий – часть из них будет отсеиваться «на лету», оставив лишь некоторую совокупность общих принципов решения, для дальнейшего сравнения и соотнесения. Ключевую роль в таком «ускорении» выбора способа решения играет систематизированность внутрипредметных связей. Способность построить как можно большую базу сравнения, связанных с условием задачи внутрипредметных связей, гарантирует быстроту поиска оптимальных методов решения.

Построение предположительных решений, мысленная проверка, отброс отрицательных и выбор положительных сравнений возможны в связи с определенным образованием многообразных внутрипредметных связей (стой общей системой, образующейся на протяжении всего обучения). Собой это представляет процессы анализа и синтеза, опирающиеся на систему внутрипредметных связей, глубина этой системы характеризует подвижность умственной деятельности в ходе решения задачи [2].

Ход решения задачи можно представить в виде некоторой схемы. В качестве начальных условий для самого простого случая предположим, что с некоторым условием однозначно связан некоторый способ действия который заведомо приведет к правильному решению. В этом случае не имеет смысла говорить о решении задачи. Такая ситуация не требует выбора, анализа, синтеза (схема №1).

Тело отпустили с некоторой высоты без начальной скорости, определите скорость тела в момент падения на землю, если оно падало 6 секунд. В данном случае не требуется мышление, к данному условию уже есть ранее сформированный способ действия: использовать уравнение движения без начальной скорости для свободного

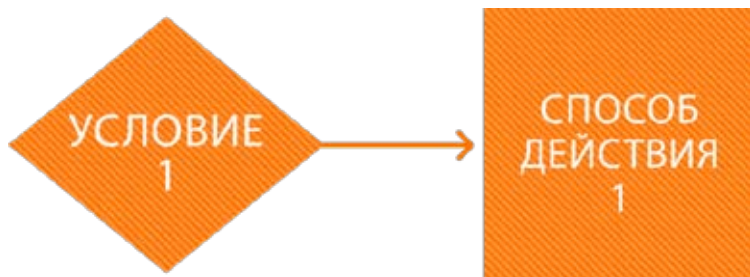


Схема 1



Схема 2

падения тел – $h = \frac{gt^2}{2}$ в которое требуется подставить лишь численные значения.

Поменяв время падения на 10 секунд, мы принципиально ничего не изменим, задача остается той же по содержанию.

В итоге, сформировав к определенному образу условия способ действия, в дальнейшем решение задач такого же вида не дает сколько-нибудь существенного вклада в умственную деятельность.

Однако при наличии двух условий, с каждым из которых связан свой способ действий, уже требуется некоторый отбор (схема №2).

Предположим у ученика сложены два различных способа действия для решения задач: кинематический и энергетический, рассмотрим решение следующей задачи.

Тело бросили со скоростью 7 м/с под углом 60 градусов к горизонту. Пренебрегая сопротивлением воздуха, определите, на какую максимальную высоту h поднимется данное тело?

В данном случае существует элементарный анализ, решать задачу с кинематической или энергетической точки зрения.

Фактически оба способа решения равноценны (по сложности и временным затратам на решение). Сначала этот выбор требует осознанной умственной деятельности. В дальнейшем он в большей степени автоматизируется, таким образом, задачи по существу нет. Происходит выбор «привычного» способа действия. В такой ситуации анализ требуется лишь на этапе выбора варианта способа действия. В этом состоит главная проблема решения большого количества однотипных задач. С одной стороны они формируют общий шаблон решения, с другой стороны на определенном этапе, когда процесс автоматизируется, они перестают приносить пользу.

В каком же случае имеет смысл говорить о решении задачи? Она появляется тогда, когда есть некоторое условие, отличающееся от тех, к которым в соответствии



Схема 3

поставлен способ действий. На первом шаге в таком случае происходит сравнение исходного условия с типовыми, уже известными (схема №3).

Для решения такой задачи приходится сравнивать составляющие условий. Предположим в условии 3 мы можем выделить некоторый набор элементов. В роли набора элементов выступают явления, понятия и внутрипредметные связи, которые можно получить из условия. Самый простой и распространенный способ заключается в выделении хотя бы одного сходного элемента в двух условиях, что позволяет заключить некоторое тождество между условиями (схема №4).

Такое решение зачастую может быть ошибочным. Схожесть по одному (или нескольким элементам) не дает однозначный ответ на тождество между условиями, поскольку не учитывается степень значимости каждого элемента в условии.

В качестве примера можно привести классический случай из школьной физики. Решение типовых задач на законы сохранения призвано сформировать определенный алгоритм действия. Получив задачу, отличную от стандартной включением в условие действие сил трения, в случае, когда мы не учитываем роль значи-

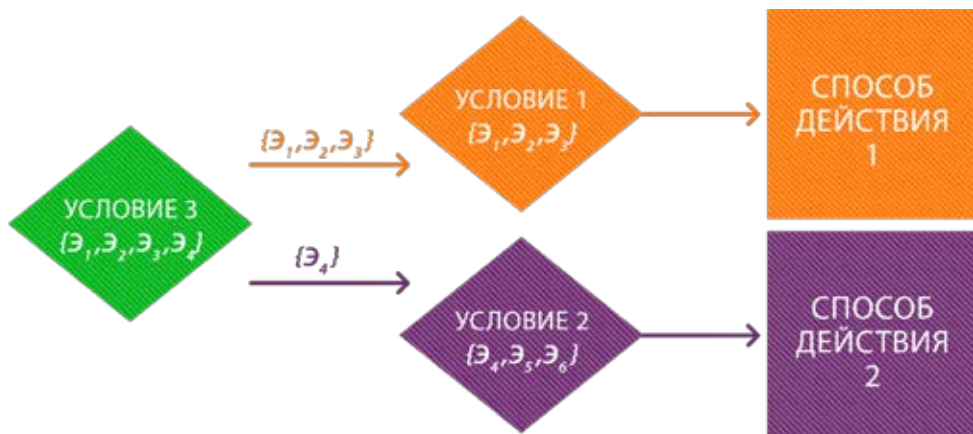


Схема 4

мости того или иного элемента условия, осуществляется переход на «знакомую тропу» и применяются законы сохранения. В таком случае упускается важный элемент условия – наличие сил трения. Примером этого является задача вычисления скорости падения тела в вакууме и в воде. В целом задачи похожи, общим является падение тела с некоторой высоты, но во втором случае законы сохранения выполняются некоторыми дополнениями.

В данном случае единственный элемент условия не совпадающий с «образцом» – сила сопротивления среды в которой падает тело. Решение задачи по уже «накатанному» способу приведет к ошибке, потому что не учитывается ключевая роль отдельного элемента условия.

Поэтому задача первоначального анализа условий заключается не только в выявлении сходных элементов условия, но и в определении, какую роль играют несходные элементы в условии, насколько они являются для него определяющими. Следовательно, ключевая задача состоит в определении существенных сходств и несущественных различий.

Установление сходства, аналогии между известными и неизвестными, между различными явлениями представляет собой первичный синтез, или первоначальную гипотезу, без которой невозможна творческая деятельность и вообще любая умственная деятельность [2].

Рассматривая процесс решения задачи сейчас мы излишне кибернетизировали его. Мы полагаем, что все решение задачи представляет собой простой последовательный перебор определенных пар «условие-способ действия» с целью найти подходящий под данную задачу вариант. Основная проблема такого подхода состоит в невозможности объяснить некоторое «предвидение» решения задачи, в ходе которого откидываются заранее неподходящие или выбираются оптимальные пары «условие-способ действия». Например, подобное «предвидение» позволяет не проверять схожесть условия задачи на кинематику с задачами на термодинамику. Так что же позволяет нашему мышлению отбрасывать «на лету» заведомо неподходящие варианты решения задачи? Объяснение может крыться во внутрипредметных связях. Рассмотрим на примере решения задачи.

Тело бросили со скоростью 12 м/с под углом 45 градусов к горизонту. Определите, на какую максимальную высоту h поднимется данное тело, если сопротивление воздуха пропорционально квадрату скорости движения тела.

Эта задача во многом похожа на предыдущую, тело бросают под углом к горизонту с начальной скоростью и также надо узнать высоту, на которую тело поднимется.

При хорошо (и корректно) сформированной системе внутрипредметных связей происходит сравнение не различных элементов условия, а совокупности внутрипредметных связей это задачи.

Такая система, используемая для сравнения, является своеобразным «отпечатком» задачи (точнее условия задачи). Она позволяет найти наиболее близкие задачи не по схожести элементов условия, а по схожести затронутых внутрипредметных связей.

Таким образом, построение гипотезы для решения задачи, даже в ее первоначальном виде, опирается на какие-то элементы системы внутрипредметных связей, но тут еще нет тщательного анализа отобранных для гипотезы связей. Отбор происходит только по признаку схожести элементов, при этом по большей

части игнорируются несхожие элементы. Другими словами нахождение сходства в сравниваемых явлениях, в том комплексе внутриспредметных связей с которыми они связаны. Соответственно напрямую на уровень качества гипотезы влияет тот сформированный комплекс внутриспредметных связей. Качественная и обширная система внутриспредметных связей позволяет найти не явные, не видимые на первый взгляд сходства в сравниваемых явлениях, а так же присвоить определенные приоритеты некоторым элементам в ходе решения задачи.

Список литературы:

1. Гнитецкая, Т.Н. Научно-методические и теоретические аспекты внутриспредметных связей: дис. ... канд. пед. наук :13.00.02 / Т.Н. Гнитецкая – Владивосток, 1998. – 113 с.
2. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума, М., Акад.пед.наук, 1962, 504 с.



Журба Т.А.

Старший вчитель початкових класів вищої категорії
Новоушицької спеціальної загальноосвітньої
школи-інтернат

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ ТА МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

Ключові слова/ keywords: комунікативна компетентність/ communicative competence, мовленнєва діяльність/ speech activity, корекційна педагогіка/ correctional pedagogy, принципи навчання/teaching principles, вправи/exercises.

У Державному стандарті про базову і повну загальну середню освіту № 1392 затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. наголошується на необхідності вдосконалення освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку в системі закладів суспільного виховання, забезпечення їхньої повноцінної життєдіяльності та соціальної адаптації, розвитку їх адаптаційних можливостей [1, с. 22].

Розв'язання цілої системи комплексних задач соціальної адаптації в значній мірі лягає на плечі спеціальної школи. Одним із цих завдань і найважливішим з них є формування комунікативних навичок у дітей з тяжкими вадами мовлення. Це легко зрозуміти, якщо врахувати ту виключно важливу роль, яка належить мові в житті людського суспільства і кожної людини зокрема, оскільки мова – це засіб і спілкування, і мислення, і пізнання оточуючої дійсності. Шлях до суспільства лежить виключно через мову і мовні форми мислення.

Проблема навчання і виховання дітей зі складними психофізичними порушеннями є надзвичайно актуальною на сучасному етапі розвитку вітчизняної корекційної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний стан проблеми розвитку комунікативної компетентності та корекції мовленнєвої діяльності у дітей з вадами

мовлення представлений теоретичними доробками вітчизняних науковців: М.С. Вашуленка, Т.О. Ладиженської, Т.Г. Рамзаєвої, Л.О. Варзацької, А.С. Зимувдіною, В. Бадер, І. Хом'яком, І. Безруковою та іншими. Спроби узагальнення методики розвитку мовленнєвої діяльності дітей з психофізичними вадами були здійснені Р.А.Мареєвою та Л.В. Пашенцевою.

Мета дослідження – аналіз особливостей процесів корекції мовленнєвої діяльності учнів з тяжкими вадами мовлення у спеціальних освітніх закладах.

Реалізації поставленої мети сприяє розв'язання таких **завдань**:

1) вивчення педагогічних і методичних аспектів підвищення ефективності формування комунікативної компетентності учнів;

2) дослідження особливих принципів навчання та розвитку комунікативної компетентності дітей з тяжкими вадами мовлення і шляхи їх реалізації у спеціальному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. У процесі вивчення рідної мови дітьми з вадами мовлення формуються спеціальні мовні знання, поповнюється їхній словниковий запас виробляються навички усного й писемного мовлення, реалізуються важливі розвивальні та виховні завдання, тобто формується комунікативна компетентність.

Комунікативна компетентність – здатність особистості застосовувати у конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями. Навчальними програмами обов'язково передбачається внесок кожного навчального предмета у формування зазначеної компетентності [1, с. 22-27]. Таким чином, весь курс навчання у спеціальному навчальному закладі носить практичну мовленнєву спрямованість. Це означає, що головним завданням педагога спеціальної школи є формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей у процесі мовленнєвої діяльності. Кінцевою метою роботи є оволодіння дитиною навичками користування розбірливою, емоційно забарвленою та інтонаційно оформленою мовою.

Відповідно до цього, для формування достатнього рівня комунікативної компетентності у дітей з тяжкими вадами мовлення педагог спеціальної школи в своїй роботі повинен користуватися такими принципами розвитку мовлення та навчання дітей:

1. Комунікативна спрямованість навчання.

Цей принцип означає, що процес навчання дітей спрямований на оволодіння мовою як засобом спілкування (уроки української мови, читання, розвитку зв'язного мовлення, уроки розвитку мовлення), на засвоєння дітьми навичок розмовної літературної української мови (уроки читання) та вмінь практично їх використовувати відповідно до ситуації спілкування (за приклад можна брати будь-який урок в спеціальних освітніх закладах).

Принцип комплексного підходу до розвитку мовлення, який передбачає вирішення на одному занятті кількох різних мовленнєвих завдань (уроки розвитку зв'язного мовлення для дітей з тяжкими вадами мовлення).

Принцип взаємозв'язку мислення, мови і мовлення передбачає практичне ознайомлення дітей з граматичними формами рідної мови (уроки української мови, читання), артикуляцією звуків (уроки вимови, – фонетика), багатозначністю слів, синонімами, антонімами, композицією тексту тощо.

Мета вищезазначених принципів полягає в тому, щоб включити роботу над учнівським мовленням у сферу навчальної діяльності на уроці, дати учням елементарні відомості про усне й писемне мовлення, сформувати в них комунікативні вміння, необхідні для побудови власних висловлювань та вміння орієнтуватися в умовах спілкування, планувати своє мовлення, контролювати правильність сказаного та усувати допущені помилки у вимові. Однак основну увагу в навчанні слід приділяти розвитку умінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо. З цією метою необхідно використовувати спеціальні педагогічні методи розроблені у галузі корекційної педагогіки (Корекційна педагогіка – наука про особливості, закономірності, прийоми процесу виховання й навчання осіб із різними вадами психофізичного розвитку, яка досліджує ефективність виховних впливів, форм і засобів корекційного навчання [4, с. 236]).

Оскільки мовна здатність виникає тільки у спілкуванні та розвивається через неї (спілкування), то спілкування у практичній діяльності, у грі, у процесі організації уроку, у різноманітних спостереженнях проходить через усю учбову діяльність дітей. Комунікативна компетентність розвивається у процесі застосування мови, а не тільки її сприйманні. Тому дітей із самого початку вчать промовляти увесь матеріал, незалежно від його фонетичної складності, і відтворювати кожне слово або фразу усно. Методичними прийомами навчання є природні мовні ситуації, штучно створені мовні ситуації, дидактичні ігри, а також спеціальні тематичні завдання та мовні вправи на знайомому матеріалі [2, с. 42]. Основними методичним прийомом й обов'язковою умовою є вживання (використання) мовлення у практичній діяльності. Прикладом може бути така вправа для дітей:

Інсценізуйте діалог із казочки «Ріпка»/ «Курочка Ряба»/ «Колобок»/ «Котик і Півник»/ «Коза-Дереза» та ін.

Окрім загально-дидактичних методів слід використовувати у роботі й спеціальні прийоми і методи, що спрямовані на оживлення мовного матеріалу через його комунікативне використання. Вчитель повинен створити всі умови, щоб мова засвоювалася не як результативна освіта, а в самому режимі її використання, як специфічна людська діяльність, невід'ємна частина існування людини [3, с.17]. З цією метою педагогу доцільно використовувати у своїй практиці такі завдання:

Наприклад:

З якими предметами асоціюються наведені нижче слова?

Зима – ковзани, книга – бібліотека,

урок – книга, колесо – машина.

Як відомо мовленнєва діяльність передбачає не тільки оперування тими моделями, які зберігаються в довгочасній пам'яті в результаті набутого мовленнєвого досвіду (схеми побудови слів, словосполучень, речень, окремих уривків текстів), а й активну творчість: уміння конструювати нові необхідні в конкретній мовленнєвій ситуації одиниці. Тому вправи як методичний засіб навчання продукувати словосполучення, речення, твори-мініатюри є одним з ефективних шляхів удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів [3, с. 21]. Прикладом може бути така вправа:

До поданих слів доберіть слова та утворіть з ними словосполучення. Скажіть, які з них можуть негативно характеризувати людину.

Корисливий, ласкавий, щедрий, щирий, веселий.

Навчання культури мовлення проводиться у зв'язку з вивченням фонетики, лексики, граматики і направлене на розвиток в учнів свідомого ставлення до свого мовлення і мовлення навколишніх [3, с. 22]. Завдання навчанню мовної культури полягає в тому, щоб допомагати учням оволодіти правильним і комунікативно доцільним мовленням. Прикладом вправи з розвитку та формування вимови окремих слів у учнів буде:

«Який звук наступний?» Ви або дитина називаєте слово. Наприклад, мак. Перший учасник гри вимовляє перший звук М, другий – А, і знову перший – К. (При проведенні таких вправ педагог повинен мати позитивний емоційний фон, уміння вчасно підбадьорити дитину, непомітно допомогти їй, підтримати інтерес, інтелектуальне напруження. При цьому йому не варто квапитися з підказкою, краще вчасно запропонувати запитання, висловити подив, пожартувати тощо.)

Важливою умовою для розвитку мовленнєвої діяльності дітей з тяжкими вадами мовлення є щоденне обов'язкове використання фонетичної зарядки. Прикладом буде наступна артикуляційна вправа:

Пригадаймо, друзі, вмить, Як пшениченька шумить: Ш-ш-ш-ш-ш-ш-ш!

Як в гайку струмок дзвенить: Джр-джр-джр-джр!

Як бджола в саду бринить: Дз-дз-дз-дз!

Як шумлять у птаха крила: Ш-ш-ш-ш-ш-ш-ш!

В морі синьому вітрила: Ш-ш-ш-ш-ш-ш-ш!

Вітер з гаєм розмовляє: Ш-ш-ш-ш-ш-ш-ш!

Поміж листячком гуляє: Ш-ш-ш-ш-ш-ш-ш!

Всі ми трохи пошуміли, До роботи приступили.

Отже, слід наголосити на необхідності включення комплексу мовленнєвих вправ у структуру не тільки кожного уроку мови, а й у структуру інших уроків, здійснювати роботу з розвитку мовлення на уроках читання, країнознавства, природознавства, математики.

Література

1. Постанова Кабінету Міністрів «Державний стандарт про базову і повну загальну середню освіту № 1392 від 23 листопада 2011 р.» – Офіц. вид. – К.: «Освіта України», 2011. – 139 с. – (Бібліотека офіційних видань).
2. Спирова Л.Ф. Учителю о детях с нарушениями речи. / Спирова Л.Ф., Ястребова А.В. – М.: Просвещение, 1976. – 110 с.
3. Інформаційно-методичне видання «Вчимося слухати та говорити» [укл.: Карпенко О.О., Сулімова О.Є., Саркізова С.П. Цись В.В.] Вип. №3. – Херсон, 2006. – 49 с.
4. Український педагогічний словник Гончаренко С. У.. – К.: Либідь, 1997. – 457 с.



Чемоніна Л. В.

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

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ СЛОВОТВОРЧИХ УМІНЬ І НАВИЧОК

Ключові слова / Keywords: *уміння / ability, навички / skills, словотворення / word formation, словотворчий аналіз / word-formative analysis.*

Загальновідомо, що основним завданням навчання молодших школярів української мови є формування компетентної особистості, здатної вільно користуватися усіма її виражальними засобами. Опрацювання словотвірних явищ на цьому етапі сприяє поповненню словника кожного учня, усвідомленню ним лексичного значення кожного слова, що забезпечує належний рівень сформованості комунікативної компетентності дитини.

Питання вивчення словотвору на уроках рідної мови в загальноосвітньому навчальному закладі у своїх працях висвітлювали В. Горпинич, М. Львов, Г. Передрій, М. Плющ, Т. Потоцька, Т. Рамзаєва, З. Сікорська та ін. Ураховуючи той факт, що словотворення є основним засобом поповнення лексичного складу мови, вони обґрунтували необхідність ознайомлення школярів із найпоширенішими способами творення слів. Результати досліджень вітчизняних науковців дозволили констатувати, що свідоме засвоєння учнями основ словотвору не лише сприяє збагаченню, уточненню та систематизації їхнього словника, а й створює підґрунтя для вільного володіння граматичною, орфографічною і стилістичною нормами української літературної мови. Саме тому пропедевтичне ознайомлення з елементами словотвору передбачено вже під час навчання першокласників грамоти. Аналіз матеріалу, розміщеного на сторінках сучасного «Букваря», дозволяє чітко визначити зміст і характер підготовчої роботи до вивчення словотворчих явищ [2].

Пропедевтичне вивчення способів творення слів доцільно здійснювати в та-

кій послідовності, як-от: 1) спостереження за структурою слів, актуалізація опорних знань учнів про значущі частини слова; 2) самостійні висновки школярів (на основі аналізу відповідного мовного матеріалу) про способи творення слів; 3) узагальнення знань четвертокласників; виділення ознак, способів творення різних лексикограматичних розрядів слів; 4) збагачення словника дітей та забезпечення точності слововживання на основі ознайомлення учнів із семантикою префіксів і суфіксів.

У результаті такої роботи на кінець навчального року четвертокласники мають знати:

- способи творення слів за допомогою префіксів і суфіксів (без називання термінів);
- семантику найуживаніших словотворчих афіксів.

Загальновідомо, що трансформації знань учнів класів в уміння й навички сприяють вправи, які, за оцінкою С. Карамана та М. Пентиліук, є невід'ємною складовою навчання мови [3]. Отже, ми згодні з названими вище лінгводидактами, що навчити школярів установлювати структурно-семантичні зв'язки і визначати спосіб творення слова можливо за допомогою словотворчих вправ, а саме на: з'ясування, від якого слова і за допомогою яких засобів утворене певне слово; складання ланцюжка спільнокореневих слів (у порядку їх творення); визначення способу творення слова тощо [1; 3].

Найважливішим прийомом теоретико-практичного опрацювання способів творення слів за дослідною методикою виступає словотвірний аналіз. Формуванню в четвертокласників уміння визначати способи творення основних частин мови (іменника, прикметника, дієслова) мають сприяти вправи на елементарний словотвірний аналіз. Наприклад:

Прочитайте текст. Доберіть до нього назву. Випишіть у стовпчик прикметники. Спробуйте пояснити, від яких слів вони утворилися, і запишіть ці слова за зразком. Позначте у прикметниках ті частини слова, за допомогою яких вони утворені. Поміняйтеся зошитом із сусідом по парті та перевірте, чи правильно він виконав завдання.

ЗРАЗОК: шкільний – школа

На зимові канікули хлопці вирушили на лижах до лісу. У безхмарному небі яскраво сяяло сонце. З надвисоких сосон обсипався іній. Це руденька білочка перескакувала з гілки на гілку. Метнулися в гущавину косулі, і через просіку пробіг заєць. Хлопці спустилися в балочку, і Пилипко звернув до лисячої нори. Як же він обурився, коли біля нори побачив невеликий капкан. Хлопці побоювалися брати капкан, а Пилипко одв'язав його від дерева і сказав, що занесе лісникові [5].

Подібні завдання сприяють формуванню в учнів початкової школи уявлення про префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний способи творення слів, виробленню вміння визначати спосіб творення слова (на дотеоретичному рівні) і встановлювати структурно-семантичні зв'язки між твірним і похідними словами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.

2. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. ВНЗ / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
4. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – [3-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр „Академия”, 2007. – 464 с.
5. Чемоніна Л. Наступність і перспективність вивчення словотвору української мови в початковій і основній школі: монографія / Лада Чемоніна. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – 156 с.

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ СКОРОМОВОК)

Ключові слова / Key words: увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів/ expressiveness of speech future educators preschools, професійно-мовленнєва діяльність майбутніх вихователів/ vocational and speech activity for future educators, текстоцентричний підхід/ text centric approach, скоромовка / tongue-twister.

Метою публікації є з'ясування дидактичних можливостей використання текстів скоромовок у процесі увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Текстоцентричний підхід до розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів передбачає використання КЗФТ (культурно-значеннєвих фахових текстів) у процесі їх фахової підготовки. До КЗФТ відносимо тексти, що використовуються вихователями в процесі їх професійно-мовленнєвої діяльності. Насамперед це український фольклор: малі фольклорні жанри (скоромовки, українські пісні, загадки, прислів'я, приказки, фразеологізми, вірші, заклички, утішки, примовки); прозовий фольклор (казки, оповідання, байки тощо). З'ясуємо сутність поняття «скоромовка».

Скоромовка (спотиканка, швидкомовка) витлумачується вченими як «невеликий за розміром твір гумористичного спрямування, головне призначення якого – домогтися правильної вимови важких для дитини звуків, позбутися дефектів мови» [2, с.154]; «жанр усної народної творчості, жартівливий вислів, скомпонований із важких для швидкої вимови слів» [1, с. 403].

Зауважимо, що окрім відпрацювання важких для вимови звуків, тексти скоромовок виступають засобом увиразнення мовлення, сприяють розвитку продуктивних умінь і навичок, слугують базовим матеріалом для всіх видів професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх вихователів (читання, письмо, аудіювання, говоріння). В рамках програми спецкурсу «Методика розвитку увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів» було розроблено низку тренінгових вправ, мовним матеріалом яких були тексти скоромовок. На формульованому етапі експерименту було проведено 2 серії тренінгів за змістом скоромовок (за текстами скоромовок для дорослих та текстами, що розраховані на дітей дошкільного віку). Мета тренінгових вправ полягала в ознайомленні студентів зі скоромовкою, її культурологічними особливостями, збагаченні словника лексемами з текстів скоромовок та увиразнення їхнього мовлення. Основними завданнями тренінгових вправ були: збагачення активного та пасивного словника майбутніх вихователів дошкіль-

них навчальних закладів КЗФТ (скоромовками); укладання словників мінімумів за змістом скоромовок; розвиток рецептивних, репродуктивних, продуктивних умінь і навичок використання текстів скоромовок в професійно-мовленнєвій діяльності з дітьми дошкільного віку. Наводимо приклади мовленнєвих вправ за текстами скоромовок формувального етапу дослідження.

Вправа 1. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна. Мета: навчити майбутніх вихователів розуміти значення скоромовки, вдосконалювати навички кодування та декодування інформації, що закладена в тексті скоромовки. Інструкція: Складіть ребус за змістом скоромовки. При складанні ребусу враховуйте основні правила складання ребусів. Студенти розподіляються на 2 команди. Кожна команда отримує по 10 скоромовок для різних вікових груп. Після складання ребусів кожна команда розгадує ребуси команди партнера. Виграє команда, яка за одну хвилину відгадає найбільшу кількість ребусів.

Вправа 2. Тип: умовно-комунікативна, репродуктивна. Мета: навчити студентів працювати з текстами скоромовок та визначати, на яку вікову групу розраховано тексти скоромовок. Інструкція: За допомогою Інтернет-ресурсів, підручників, методичних рекомендацій, програм навчання та виховання дітей дошкільного віку складіть педагогічне портфоліо за текстами українських скоромовок для різних вікових груп. У педагогічному портфоліо повинна міститися мінімальна кількість (50 скоромовок для кожної вікової групи). До кожної скоромовки доберіть наочний матеріал, який можна використовувати в роботі з дітьми дошкільного віку.

Вправа 3. Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна. Мета: сформувати вміння будувати нові текстові форми (монофони) за змістом скоромовок. Інструкція: групу студентів розподіляють на творчі підгрупи (3-4 студенти). За змістом дібраних скоромовок складіть монофони, дотримуючись методичних рекомендацій до укладання монофонів. Монофон – це текст, що складається з 5-7 речень, в якому всі слова в реченні починаються на одну літеру. Виграє та команда, що презентує монофони, які мають всі ознаки тексту (логічність, точність, виразність, завершеність, наявність заголовку, тощо).

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у висвітленні педагогічної технології у виразненні мовлення майбутніх вихователів на матеріалі текстів українського фольклору.

Список використаної літератури:

1. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі/ А. М. Богуш, Н. В. Лисенко: навч. посібник. – К.: Вища шк., 2002. – 407 с.
2. Сивачук Н. Український дитячий фольклор: підручник / Н. Сивачук.. – К.: Деміур, 2003. – 288 с.

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЫНКА ТРУДА

Аннотация. Актуальным вопросом в настоящее время является оценка перспективных направлений тех или иных профессий, которые в будущем, возможно, будут пользоваться наибольшим спросом. Сделан вывод о том, что в общемировом масштабе большинство новых и перспективных профессий на рынке труда появляется в IT-области, медицине, нанотехнологиях и областях искусственного интеллекта, виртуальной реальности, диетологии, интернет-маркетинга, программировании, нейробиологии, добыче сланцевого газа и шельфовой нефти, онлайн-рекламы и обучения, Social «networking».

Ключевые слова. Профессиональный рынок труда, направления.

Keywords. Professional labor market, directions.

Появление новых технологий, мобильных электронных устройств, растущая потребность в знаниях в области компьютерной техники, появление новых языков программирования, бизнеса и аналитики, стали результатом возникновения новых областей исследования (виртуальные пространства, Data Mining и Big Data, Cloud-технологии). Альтернативой формирования IT-области может быть достаточно большое количество новых профессий в медицине и фармацевтике, так как формируются новые методы лечения и диагностики заболеваний, увеличивается спрос на специалистов в области маркетинга современных лекарственных препаратов. Растет необходимость и в специалистах Human Resource (HR— человеческие ресурсы), решающих проблемы в общении между людьми, создания благоприятной рабочей атмосферы, адаптации персонала в коллективе. Потребность в специалистах космической сферы, логистики, сфере образования, квалифицированных инженерах, специалистах альтернативных источников энергии также возрастет в будущем. Развитие науки будет связано с квантовой физикой, математическим моделированием и кибернетикой, также будет расти спрос на специалистов в лингвистике (особенно на специалистов по восточной группе языков). Все данные области и сферы предполагают появление нового всплеска потребности в высококвалифицированных специалистах.

Таким образом, можно сделать вывод, что появление во всех областях и сферах перспективных направлений напрямую или косвенно связано с развитием интернет-технологий, компьютерной и мобильной техники, мобильных устройств и приложений. Однако, несмотря на значительное расширение спектра профессий и применения творческих способностей личности, можно предположить, что также будет наблюдаться дефицит высококвалифицированных специалистов по данным

направлениям, который в наибольшей степени наблюдается в крупнейших городах России. Например, наиболее часто в вакансиях для молодых специалистов в России в I квартале 2014 г. встречалось требование к техническому образованию (финансовое, управление и т.п.) – 36% вакансий и экономическому образованию – 36% вакансий, юридическое образование – 16%.

Литература

1. Емекеев А.А., Сагдатуллин А.М., Исламов И.А. Методы искусственного интеллекта для анализа режимов работы скважин // Ученые записки Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Том 12. – Часть 1. – С. 66-72.
2. Багаутдинов А.А., Сагдатуллин А.М. Вопросы искусственного интеллекта // Ученые записки Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Том 12. – Часть 1. – С. 237-241.
3. Сагдатуллин А.М. Мультимедийные технологии обучения // Ученые записки Альметьевского государственного нефтяного института. 2014. Том XII. Часть 2. С. 146-152.
4. Сагдатуллин А.М. Процессы визуальной и вербальной репрезентации // Ученые записки Альметьевского государственного нефтяного института. 2014. Том XII. Часть 2. С. 153-158.
5. Сагдатуллин А.М. Синергетика социокультурной виртуализации // Теория и практика современного профессионального образования. – 2014. – Т. 1. – № 2. – С. 147-153.
6. Сагдатуллин А.М. Мультимедийное обучение, согласующееся с процессом усвоения информации // Теория и практика современного профессионального образования. – 2014. – Т. 1. – № 2. – С. 21-29.
7. Сагдатуллин А.М. Дуальный поток репрезентации визуальной и вербальной информации // Теория и практика современного профессионального образования. – 2014. – Т. 1. – № 2. – С. 7-12.
8. Сагдатуллин А.М. Научно-технический журнал «Research Science and Technologies (RST)» // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 1. – № 2. – С. 374-377.
9. Сагдатуллин А.М. Процесс активного обучения способен решить проблему эффективной передачи знания // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 1. – № 2. – С. 370-374.
10. Сагдатуллин А.М. Принципы мультимедийного обучения и процесс усвоения информации // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 1. – № 2. – С. 363-370.
11. Сагдатуллин А.М. Репрезентация информации как основа мультимедийного обучения // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 1. – № 2. – С. 358-363.
12. Сагдатуллин А.М. Мультимедийное обучение и процесс усвоения информации // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 1. – № 2. – С. 305-313.
13. Сагдатуллин А.М. Виртуальная реальность как техническая реализация искусственного мира // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 1. – № 2. – С. 206-212.

14. Емекеев А.А., Сагдатуллин А.М. Искусственные нейронные сети в анализе режимов работы скважин // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 1. – № -1. –С. 45-50.
15. Сагдатуллин А.М., Багаутдинов А.А. Философский анализ игры, синергетики и ноосферы // Материалы научной сессии ученых Альметьевского государственного нефтяного института. – 2014. – Т. 1. – № -2. – С. 259-363.

ІНОЗЕМНІ МОВИ ДЛЯ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ : ПОТРЕБИ СВІТОВОЇ СПІЛЬНОТИ

Нещодавнє підписання Україною Угоди про асоціацію з Європейським Союзом супроводжується формуванням загального освітнього та наукового простору, розробкою єдиних критеріїв і стандартів. Іншомовна освіта в Україні, таким чином, реформується з урахуванням основних документів Ради Європи у цій сфері, зокрема таких як «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», «Європейський мовний портфель», вимоги до Євроспитів, та спрямована на перегляд структури ступенів навчання, оновлення змісту іншомовної освіти, створення авторських програм та курсів, альтернативних підручників.

Прагнення України стати повноправним членом європейської спільноти спонукає фахівців до вивчення зарубіжного освітнього досвіду. Проблема іншомовної підготовки набула серйозної теоретичної та практичної розробки у зв'язку з розширенням сфери міжнародного співробітництва в Європі та світі, з формуванням поняття «європейський вимір», з втіленням у життя концепції багатомовності, необхідності збереження національної, культурної та мовної ідентичності. Вивчення досвіду розвитку стратегії іншомовної освіти (у багатьох країнах, зокрема членах Ради Європи, США, Японії, Китаю, Індії) розкриває взаємовплив національних й зарубіжних освітніх процесів, намічає орієнтири для адаптації освітньої політики України та дозволяє визначити напрями реформування системи освіти, спираючись на позитивний досвід інших держав.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури та узагальнення результатів компаративних досліджень виявлено, що сутнісними характеристиками професійно-орієнтованого навчання іноземних мов є двокомпонентність змісту, що передбачає наявність у курсах професійно-орієнтованого навчання іноземних мов загального та професійного компонентів, поєднання яких уможливорює здійснювати мовну професійну підготовку в широкому контексті. Загальний компонент орієнтовано на вдосконалення знань, умінь і навичок індивідуумів з мови для загальних цілей, а професійний – на опанування мови для спеціальних цілей. Включення загального компоненту пояснюється тим, що здатність індивідуума задовольняти вузькі потреби у професійному житті вже не забезпечує вирішення широкого кола комунікативних проблем у суспільному та індивідуальному вимірах.

Проблемні огляди та стратегії розвитку американської системи іншомовної підготовки висвітлені у публікаціях Департаменту економічного розвитку США та доповіді экс-директора ЦРУ, экс-міністра оборони США, професора Л. Панетти у Стенфордському університеті, а також у роботі канадської дослідниці Р. Duff. Ефективність та бар'єри у впровадженні положень іншомовної освітньої політики ЄС на прикладі Туреччини розглянуто в роботі М. Kinsiz et al. Аналіз іншомовної підготов-

ки у Німеччині подано в дослідженні F. Königs з Philipps-Universität Marburg. Питання вивчення іноземної мови з точки зору перегляду політики викладання її в Японії подано у рекомендаціях K. Namita, Hokkaido Information University. Як фактор міжкультурної толерантності вивчення іноземної мови розглянуто у роботі сербських дослідниць А. Gojko-Rajić та J. Prtljaga. Розробка концептуальних основ вивчення іноземних мов у технічних університетах Румунії подана у роботі D. Tănase-Robescu та M. Pop, а сучасні тренди у побудові силабусів до навчання іноземної мови – у роботі M. Rahimpour.

Вивчення вітчизняних досліджень останніх років показало, що предметом аналізу для науковців був широкий спектр теоретичних і практичних проблем іншомовної освіти. Зокрема, у роботах Р. Гришкової проаналізовано останні європейські та вітчизняні документи з мовної освіти. Окреслено шляхи впровадження Рекомендацій Ради Європи в навчальний процес в рамках модернізації змісту, форм і методів навчання й оцінювання рівнів мовленнєвої компетенції здобувачів. Системні дослідження проблем розвитку іншомовної освіти у різних країнах проведено Т. Десятковим, М. Дреерманом, Л. Гульпою, О. Кузнецовою, О. Лазаренко, О. Максименко, Н. Махиною, М. Пархомчук, Л. Пуховською, М. Тадеєвою. Численні роботи вітчизняних мовознавців, педагогів та психологів доповнені останнім часом дослідженнями Ю. Гончарук, у яких обґрунтовується нестабільний характер змісту іншомовної освіти, необхідність вивчення існуючих підходів до визначення змісту іншомовної освіти та розробки умов реформування системи іншомовної освіти; В. Гаманюк, дисертація якої присвячена вивченню теоретичних засад і практики іншомовної освіти в Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів та публікацією М. Тадеєвої відносно трансформації цілей сучасної іншомовної освіти у колишніх постсоціалістичних країнах Європи під впливом глобалізаційних процесів. Аналіз теоретичних положень та практики викладання іноземних мов студентам дозволив виділити низку протиріч, що об'єктивно знижують успішність реалізації цілей іншомовної підготовки та потребують розробки невирішених питань. Зокрема: приведення у відповідність вимог Міністерства освіти і науки України та Рекомендацій Ради Європи в галузі мовної освіти; визнання необхідності теоретичного обґрунтування взаємовпливу фахової підготовки майбутніх спеціалістів та соціокультурної компетенції з іноземної мови; орієнтація процесу навчання іноземної мови на формування не лише мовної та мовленнєвої, але й соціокультурної компетенції з предметів; формування соціально-педагогічних умов для розвитку навичок міжкультурного спілкування.

Вивчення досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогіки, аналіз лінгвопсихологічної, культурологічної та методичної літератури з проблеми професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у країнах Ради Європи, США, Японії, Китаю дає підстави констатувати, що іншомовна підготовка є відкритою гнучкою системою, у якій усі складові ланки взаємопов'язані і взаємодіють узгоджено. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти забезпечено спільне підґрунтя для розроблення навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників для навчання іноземних мов у європейському освітньому просторі; регламентовано подолання бар'єрів між фахівцями галузі викладання сучасних мов, які відносяться до різних освітніх систем; запропоновано цінні рекомендації адміністраторам освіти,

укладачам навчальних програм та викладачам іноземних мов. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти посилюють прозорість курсів з іноземних мов, планів та кваліфікацій і сприяють міжнародній співпраці у галузі викладання іноземних мов, а визначення об'єктивних критеріїв опису рівнів володіння мовою полегшує взаємне визнання кваліфікацій, прийнятих у різних навчальних закладах.

Основними характеристиками професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у різних країнах є неперервність та компетентнісна спрямованість. Крім того, в умовах глобалізації простежується тенденція щодо використання та узгодження параметрів виміру результатів іншомовної освіти для офіційної сертифікації на основі засад мовного портфеля та спрямованість на лінгвосамоосвіту. А укладання змісту іншомовної освіти відбувається відповідно до завдань кожної освітньої ланки у професійному контексті. Особливостями структурування змісту є поєднання професійного та загальноосвітнього компонентів. Загальний компонент охоплює загальноосвітню тематику, професійний компонент – корелюється з профілем навчання, забезпечуючи володіння тими видами мовленнєвої діяльності, які потрібні для комунікації в робочому контексті.

