

ZBIÓR
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Pedagogika
Współczesna nauka. Nowy wygląd.

Wrocław

30.01.2015 -31.01.2015

Część 2

СБОРНИК
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Педагогика
Современная наука. Новый взгляд

Вроцлав

30.01.2015 -31.01.2015

Часть 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. „Pedagogika Współczesna nauka.Nowy wygląd.»,
(30.01.2015 - 31.01.2015) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»,
2015. - 132 str.

ISBN: 978-83-64652-82-0 (t.2)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-
Praktycznej Konferencji 30.01.2015 - 31.01.2015 roku. Wrocław
Część 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 2015

ISBN: 978-83-64652-82-0 (t.2)

"Diamond trading tour" ©

**SEKCJA 13. Pedagogika.
(Педагогические науки)**

Część 2

1. Андриюшук А.А.	6
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УКРАИНЕ	
2. Борейко Л.Д. , Яценюк А.О.	14
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ	
3. Чернов Б.	18
РОЗВИТОК МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПОЛЬСЬКІЙ ЗАГАЛЬНІЙ ДИДАКТИЦІ І ДИДАКТИЦІ ГЕОГРАФІЇ У 60-80-ТІ РР. ХХ СТ.	
4. Черушева Г.Б.	31
ПІДГОТОВКА ЕКОНОМІСТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ	
5. Гамза А. В.	37
РОЗВИТОК ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ ПРО ІМЕННИК	
6. Герасимова К.Ю.	43
РЕАЛИЗАЦІЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ НЕМЕЦКИХ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ШКОЛ	
7. Кошара Ю. М.	47
ВПЛИВ МОТИВАЦІЙНОГО АСПЕКТУ НА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ УМІНЬ ТА НАВИЧОК САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	
8. Пархоменко В.В.	50
ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
9. Шевчук О.С., Шевчук С.П., Кіщак І.Т.	59
АНАЛІЗ СИТУАЦІЙ ЯК МЕТОД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	

10. Таран С.Н.....	65
МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДСТВАМИ ФУТБОЛА	
11. Ткачук О. С.	68
ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ФОНЕТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	
12. Дзундза А.І., Літвінова В.Ю.	73
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	
13. Лукин А., Сергеева Е. А.....	76
ПРИМЕНЕНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ У БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ-МЕХАНИКОВ	
14. Косівська А.В.	79
ВПЛИВ ЗАСОБІВ ШЕЙПІНГУ НА МОРФО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ РУХОВОЇ ФУНКЦІЇ СТУДЕНТОК НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
15. Павлишин А.В.....	84
ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ І НАДАННЯ САМОДОПОМОГИ В ЗОНІ ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ ТА ПРОВЕДЕННЯ АНТИТЕРОРИСТИЧНИХ ОПЕРАЦІЙ У СТРУКТУРІ ДИСЦИПЛІНИ «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ»	
16. Собко Н. Г., Мішин С. В.	89
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН	
17. Барсукова Н.С.	92
ЗМІСТ ТЕОРЕТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	
18. Абылова Г. Ж.	96
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	
19. Борисенко Н. А.	99
МЕТОД МОДЕЛЮВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	

20. Бурчак Л.В., Бурчак С.О. 101
МІСЦЕ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ФОРМУВАННІ ЇХ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
21. Чемоніна Л. В. 105
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВИ І ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ (ФАЗА ЕВОКАЦІЇ)
22. Гайдич Л.І., Рябий С.І..... 107
ІНТЕГРАЦІЯ НАУКИ І ПРАКТИКИ ПРИ ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОЗНАЙОМЧА МЕДИЧНА ПРАКТИКА» У СТУДЕНТІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ
23. Матюха Г.В., Гедікова О.А..... 110
НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ САМОСТІЙНОГО ЧИТАННЯ
24. Рябий С.І., Гайдич Л.І..... 112
ОПТИМІЗАЦІЯ ШЛЯХІВ ОПАНУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТАМИ МЕДИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ З ДИСЦИПЛІНИ «ДОГЛЯД ЗА ХВОРИМИ (ПРАКТИКА)» В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ
25. Ящук О. В..... 115
ЩОДО ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ
26. Юрий Р.Ф. 118
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМИ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ
27. Майба О.К..... 121
ПРАВОСЛАВНИЙ ХОРОВИЙ СПІВ ЯК ЗАСІБ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ
28. ГУК С.В. 126
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ



SEKCJA 13. Pedagogika. (Педагогические науки)

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

Андрющук А.А.

Кандидат технических наук, доцент,
Глуховский национальный педагогический университет
имени Александра Довженко

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УКРАИНЕ

Целесообразно проводить разработку программ подготовки преподавателей высших учебных заведений с использованием компетентностного подхода, что дает возможность точнее определить перечень дисциплин учебного плана и содержание обучения, учитывая современные требования к преподавателю вуза.

Ключевые слова: компетентность, подготовка преподавателей, педагогика высшей школы.

Keywords: competence, competence, teacher training, teaching high school.

Начало нового тысячелетия характеризуется глобализацией общественного развития, сближением наций, народов, государств, образовательных систем. Происходит переход человечества от индустриального к информационному обществу, который базируется на интеллектуальной собственности, знаниях и основывается на научном потенциале страны. Развитие Украины определяется в общем контексте европейской интеграции с ориентацией на фундаментальные ценности общемировой культуры. Высшее педагогическое образование, особенно подготовка преподавателей высших учебных заведений (вузов), выполняет важнейшую функцию в формировании современного человека, его интеллектуального и духовного потенциала.

Важность модернизации системы образования Украины и, особенно, высшего определена в Национальной доктрине развития образования [1], где также обозначена в качестве первоочередной задачи подготовка педагогических и научно-педагогических работников.

Проблема подготовки преподавателей для вузов является актуальной и определяется совокупностью факторов.

Во-первых, необходимостью повышения уровня профессионализма научно-педагогических работников. Во многих научно-педагогических исследованиях состояния высшего педагогического образования подчеркиваются противоречия между:

- требованиями информационного общества и устаревшим содержанием, формами и методами подготовки преподавателей вузов;
- общественной потребностью в высококвалифицированных преподавателях вузов и традиционным подходом к осуществлению их подготовки;
- уровнем развития педагогической науки, культуры, социальной сферы, производства и имеющейся профессиональной квалификацией научно-педагогических работников;

- растущим объемом научно-практической информации в педагогической сфере и возможностями ее усвоения;
- массовостью подготовки преподавателей для высшей школы и индивидуально-творческим характером их профессиональной деятельности;
- уровнем высшего педагогического образования и новыми, постоянно растущими, требованиями к педагогической деятельности в высшей школе.

Во-вторых, именно такая постановка проблемы вызвана необходимостью решения социально-педагогических противоречий между потребностями педагогической науки в объективном осмыслении исторического опыта становления и развития подготовки преподавателей вузов. Необходимость повышения педагогического профессионализма преподавателей вызвана также новыми подходами к высшему образованию, согласно которым в центре педагогического процесса находится личность как высшая ценность общества. Интегрирование украинского педагогического образования в общеевропейское и мировое образовательное пространство требует осознания основ и принципов современной профессионально-педагогической подготовки преподавателей вузов [2].

Практика деятельности классических и педагогических университетов Украины дает нам основания для вывода, что теория и методика подготовки преподавателей вузов магистерского уровня остается недостаточно развитой и разработанной с точки зрения потребностей новой педагогической реальности. Можно предположить, что сегодня в Украине не существует целостной системы подготовки преподавателей вузов, а практическое состояние дел не удовлетворяет потребности высшей школы страны в высококвалифицированных преподавателях.

Следует отметить, что только с 1997 года в Украине началась подготовка преподавателей вузов по специальности 8.000005 «Педагогика высшей школы» [3]. Также были разработаны образовательно-квалификационная характеристика и образовательно-профессиональная программа как составляющие отраслевого стандарта по указанной специальности [4]. В 2010 году был принят новый перечень специальностей, по которым осуществляется подготовка специалистов в вузах по образовательно-квалификационным уровням специалиста и магистра [5], при этом специальность «Педагогика высшей школы» получила новый шифр 8.18010021. Несмотря на то, что целевая подготовка преподавателей вузов начата 18 лет назад, отраслевой стандарт до сих пор не был пересмотрен, поэтому каждый вуз руководствуется собственным опытом, закладывая в программу подготовки преподавателей свое понимание содержания профессионального образования.

Согласно образовательно-квалификационной характеристики магистра по специальности 8.000005 «Педагогика высшей школы» специалист способен выполнять указанную в ДК 003-95 (ныне ДК 003: 2010) [6] профессиональную работу: 2310.2 «Ассистент», 2310.2 «Преподаватель вуза» и может занимать первичные должности: преподаватель-стажер, ассистент (при условии наличия опыта производственной или научно-педагогической деятельности не менее 2-х лет). Указанное выше требует наличия определенного научно-педагогического опыта. Это противоречит тому, что подготовка профессионалов по указанной специальности осуществляется на основе базового или полного высшего образования любого направления подготовки или специальности [5]. Кроме того, ряд вузов Украины, в частности, Высшее учебное за-

ведение «Университет экономики и права «КРОК» [7] осуществляет прием на учебную по магистерской программе «Педагогика высшей школы» только тех претендентов, кто имеет полное высшее образование (специалист, магистр) по любому направлению. Также поступающие обязательно должны иметь стаж педагогической деятельности на менее пяти лет.

Как указано выше, отраслевой стандарт специальности «Педагогика высшей школы» с 2005 года не пересматривался, а подготовка современных преподавателей высшей школы требует новых подходов, основанных на компетенциях [8 – 15].

Практика деятельности классических и педагогических университетов Украины подтверждает, что теория и методика подготовки преподавателей вузов на магистерском уровне все еще остается недостаточно развитой и разработанной с точки зрения потребностей новой педагогической реальности.

По данным информационной системы «Конкурс» [16] в 2014 году прием на специальность 8.18010021 «Педагогика высшей школы» осуществляли 32 вуза Украины, в том числе 26 государственной (среди них 9

педагогических вузов) и 6 частной формы собственности. Общий лицензионный объем дневной, заочной, вечерней и дистанционной форм обучения составляет 1630 человек. По данным Министерства образования и науки Украины [17], численность педагогических и научно-педагогических

работников в вузах всех уровней аккредитации составляет 195,2 тысячи человек. Таким образом, за один год квалификацию «преподаватель вуза» максимально могут получить 1630 выпускников по специальности 8.18010021 «Педагогика высшей школы», что составляет 0,8% от общего количества преподавателей, работающих в системе высшего образования Украины. И, как следствие, нельзя утверждать, что система подготовки преподавательского состава в Украине создана, потому что нельзя даже удовлетворить простого воспроизводства преподавательских кадров.

Анализ информационных ресурсов вузов, которые готовят преподавателей показал следующее. Четверть вузов расположены в Киеве. Информация на официальных сайтах вузов Украины, которые осуществляют подготовку преподавателей, очень короткая, иногда подается только неполный перечень профессиональных дисциплин по специальности

«Педагогика высшей школы». Описание программ подготовки и концептуальные принципы, на которых построены такие программы, как правило, отсутствуют. Поэтому судить о том, используют ли вузы Украины компетентностный подход при разработке программ подготовки преподавателей, практически невозможно.

Как указано выше, анализу понятия «компетентность» посвящено определенное количество научных работ [8 – 15].

Отметим, что российский ученый Байденко В.И., анализируя взаимосвязь результатов обучения и компетентностного подхода, констатирует:

«Результаты обучения:

- выступают средством выражения уровня компетенции;
- являются формулировкой того, что, как ожидается, студент будет знать, понимать и быть в состоянии продемонстрировать после завершения обучения на соответствующем уровне;
- могут относиться к отдельной курсовой единице или периоду обучения;

- определяют необходимые условия для присуждения кредитов;
- формулируются профессорско-преподавательским составом.

Компетенции:

- представляют собой динамическую комбинацию знания, понимания, умений и навыков (включают в себя знания, умения, навыки, установки, мотивацию, ценности);
- их развитие является целью образовательных программ;
- формируются в различных курсовых единицах и оцениваются на разных стадиях;
- приобретаются студентами» [9, с. 16].

Законом Украины «О высшем образовании» 2014 года [18] определение понятия «компетентность» закреплено и на законодательном уровне. Статья 1 (пункт 13) этого закона гласит: «компетентность – динамическая комбинация знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которая определяет способность человека успешно осуществлять профессиональную и дальнейшую учебную деятельность и является результатом обучения на определенном уровне высшего образования».

Опираясь на вышеизложенное, можно утверждать, что компетентностный подход является базисным принципом, который должен быть положен в основу определения содержания подготовки специалистов магистерского уровня по специальности «Педагогика высшей школы».

Обязанности научно-педагогических, научных и педагогических работников определены статьей 58 Закона Украины «О высшем образовании» 2014 года [18]:

1) обеспечивать преподавание на высоком научно-теоретическом и методическом уровне учебных дисциплин соответствующей образовательной программы по специальности, проводить научную деятельность (для научно-педагогических работников);

2) повышать профессиональный уровень, педагогическое мастерство, научную квалификацию (для научно-педагогических работников);

3) соблюдать нормы педагогической этики, морали, уважать достоинство лиц, обучающихся в высших учебных заведениях, прививать им любовь к Украине, воспитывать их в духе украинского патриотизма и уважения к Конституции Украины и государственных символов Украины;

4) развивать у лиц, обучающихся в высших учебных заведениях, самостоятельность, инициативу, творческие способности;

5) соблюдать устав высшего учебного заведения, законы, другие нормативно-правовые акты.

Указанные обязанности необходимо с корректировать с соответствующими компетенциями, которыми должен обладать преподаватель высшей школы, в том числе и на момент окончания обучения по магистерской программе специальности «Педагогика высшей школы».

Известные украинские ученые-педагоги Витвицкая С.С. [19], Кузьминский А.И. [20], Курлянд З.Н. [21], Лозова В.И. [22], Туркот Т.И. [23], Фицула М.М. [24] и другие в своих трудах многократно останавливались на требованиях к преподавате-

лям высшей школы. В частности, А.И. Кузьминский, с точки зрения компетентности преподавателя высшей школы, отмечает: «Преподаватель высшей школы должен удовлетворять следующим требованиям:

- высокая профессиональная компетентность: глубокие знания и широкая эрудиция в научно-предметной области, нестандартное мышление, креативность, владение инновационной тактикой и стратегией, методами решения творческих задач;
- педагогическая компетентность: основательные знания педагогики и психологии, в частности, андрагогики, медико-биологических аспектов интеллектуальной деятельности, владения современными формами, методами, средствами и технологиями обучения;
- социально-экономическая компетентность: знание глобальных процессов развития цивилизации и функционирования современного общества, а также основ социологии, экономики, менеджмента и права;
- коммуникативная компетентность: культура устной и письменной речи, владение иностранными языками, современными информационными технологиями, эффективными методами и приемами межличностного общения.

К этому следует добавить и высокий уровень общей культуры: сформированное научное мировоззрение, устойчивая система национальных и общечеловеческих духовно-нравственных ценностей» [20, с.137].

Понятно, что указанные требования к преподавателю высшей школы должны формироваться в процессе подготовки по магистерской программе. Анализ содержания подготовки (перечень учебных дисциплин) по действующему стандарту [4] показывает, что корреляция отсутствует, поэтому вузы, имеющие лицензии на подготовку преподавателей по специальности «Педагогика высшей школы», вносят изменения в программу подготовки, формируя содержание обучения самостоятельно.

На качество выпускников магистерских программ по специальности «Педагогика высшей школы» существенно влияет работодатель, которым является Министерство образования и науки Украины, поэтому активная позиция министерства как работодателя по внесению изменений в действующий стандарт [4] даст возможность вузам более качественно, более скоординировано готовить преподавателей высшей школы.

Как указано выше, подготовкой преподавателей по специальности «Педагогика высшей школы» занимаются только 9 педагогических вузов Украины. Отметим, что педагогические вузы по структуре имеющихся научных, научно-педагогических кадров более подходят к формированию содержания и реализации подготовки преподавателей для всех вузов.

Формирование магистерской программы по «Педагогике высшей школы» следует строить с учетом новых требований к качеству профессорско-преподавательского состава университетов, академий, институтов как основных типов вузов, обозначенных законом Украины «О высшем образовании» 2014 года [18, раздел V] и развитых в статьях автора о концептуальных принципах образовательной деятельности по подготовке магистров [2] и о компетентностном подходе к разработке модели и программы подготовки профессионалов магистерского уровня [8].

Особенностью предоставления заявленных образовательных услуг по реа-

лизации магистерской программы подготовки преподавателей вузов есть отличные концептуальные принципы, на которых строится подготовка магистров по обозначенной специальности. При этом еще раз подчеркнем, что профессионалы образовательно-квалификационного уровня «магистр» предназначены для работы в качестве преподавателей вузов (по квалификационному признаку в соответствии с Национальным классификатором профессий ДК 003: 2010 [6]) и в качестве научных работников по педагогическим наукам (по признаку того, что необходимой составляющей преподавательской деятельности в вузе типа университет, академия, институт является обязательная научная работа):

- программа магистерской подготовки должна строиться таким образом, чтобы половину срока обучения на дневной форме было возможно организовать обучение в зарубежном вузе-партнере университета обучения;
- на протяжении обучения в магистратуре студент должен принять участие в работе всех научных семинаров выпускающей кафедры, опубликовать не менее двух статей в изданиях, входящих в перечень научных специализированных изданий Украины, выступить на двух-трех научных конференциях (в том числе и в других университетах) по профилю подготовки, пройти научно-педагогическую стажировку (чтение лекций по специальности, проведение практических форм обучения со студентами университета) на соответствующей кафедре под руководством научного руководителя индивидуальной магистерской работы;
- государственная аттестация магистрантов должна состоять из государственных экзаменов по философии и иностранному языку, программы которых приближены к программам кандидатских экзаменов аспирантской подготовки и публичной защиты квалификационной магистерской работы.

Указанные отличия магистерской программы позволяют выпускнику непосредственно получить возможность конкурсного отбора к работе в качестве ассистента (преподавателя) на соответствующей кафедре (учитывая полученную специальность), а также активно готовиться к научной работе в вузе (магистерская квалификационная работа будет иметь научно-исследовательский характер, результаты выбранной научной тематики будут апробированы и опубликованы в сроки обучения, сделана основательная подготовка к сдаче кандидатских экзаменов).

Таким образом, разработку программ подготовки преподавателей высших учебных заведений следует выполнять с использованием компетентностного подхода, что дает возможность точнее определить перечень дисциплин учебного плана и содержание обучения, учитывая современные требования к преподавателю вуза.

Литература

1. Національна доктрина розвитку освіти / затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002.
2. Андришук А.О. Концептуальні принципи освітньої діяльності з підготовки магістрів (на прикладі спеціальності 8.18010021 “Педагогіка вищої школи”) / А.О. Андришук // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Вип. LX. – Слов’янськ: СДПУ, 2012. – С. 9-16.

3. Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями / затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 року № 507.
4. «Прозатвердження складових галузевого стандарту вищої освіти за спеціальністю 8.000005 «Педагогіка вищої школи» специфічних категорій підготовки / Наказ Міністерства освіти і науки України від 31.03.2005 р. № 193.
5. Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра / затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 27 червня 2010 року № 787.
6. Національний класифікатор професій ДК 003:2010 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.kadrovik01.com.ua/dk_01_11_2010.html. (Дата звернення 12.01.2015)
7. Магістерська програма «Педагогіка вищої школи». Вищий навчальний заклад «Університет економіки і права «КРОК». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://fpo.krok.edu.ua/magistratura-specifichnikh-kategorii/magisterski-programi/pedagogikavishchoji-shkoli/>. (Дата звернення 12.01.2015)
8. Андрущук А.О. Компетентнісний підхід до розробки моделі та програми підготовки професіоналів магістерського рівня (на прикладі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи») / А.О. Андрущук // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф В.І. Сипченка]. Вип. LVІ. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – С. 14-21.
9. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра. пед. наук, профессора В.И.Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
10. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22-24.
11. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О.В.Овчарук // Стратегія реформування освіти України. – Київ: К.І.С. – 2003. – 295 с.
12. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи / О.В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ime/edu-ua.net/em.html>. (Дата звернення 12.01.2015)
13. Череміс І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Череміс // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84-88.
14. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М.С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.
15. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
16. Інформаційна система «Конкурс». Вступ до вищих навчальних закладів України I-IV рівнів акредитації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vstup.info/2014/>.
17. Вища освіта України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/58/>. (Дата звернення 12.01.2015)

18. Закон України «Про вищу освіти» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (Дата звернення 12.01.2015)
19. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С.Вітвицька. — К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
20. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / А.І.Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
21. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін. За ред. З.Н.Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
22. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / За ред. В.І.Лозової. – Харків: «ОВС», 2006. – 496 с.
23. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / Т.І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
24. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М.М. Фіцула. – 2-ге вид. доп. – К.: Академвидав, 2014. – 456 с.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Резюме: У статті розглядається проблема організації самостійної роботи студентів, аналізуються методи самостійної роботи.

Ключові слова / keywords: самостійна робота студентів / students' independent work, навчальний процес / educational process, методи організації самостійної роботи / methods of independent work organization.

Вступ. В сучасних умовах ринку праці та особливостей працевлаштування зростають вимоги до професійної компетентності випускників, що вимагає застосування якісно нових форм та методів освіти, спрямованих на створення цілісної системи безперервної освіти, на розширення сфери самостійної діяльності студентів, які формують навички самоорганізації та самоосвіти. 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 [3, 24-25].

Основна частина. Проблема підвищення ефективності самостійної роботи студентів пов'язана з науковими і практичними завданнями державної освітньої політики, асоційованою з виходом на ринок світових освітніх послуг і поглибленням міжнародного співробітництва. Стають актуальними питання вдосконалення змісту самостійної роботи та методів заохочення студентів до професійного самонавчання та самовдосконалення.

Організація самостійної роботи студентів виконує декілька функцій: розвиваючу (підвищення культури розумової праці, залучення до творчих видів діяльності, збагачення інтелектуальних здібностей студентів); інформаційно-навчальну; педагогічну корекцію (виводить студентів на новий рівень професійно-творчого мислення); орієнтуючу і стимулюючу (дозволяють надати процесу навчання студентів так зване професійне прискорення); дослідницьку; виховну (розвиваються, формуються та корегуються професійні якості фахівця) [3, 28].

Слід відмітити, що перш, ніж переходити до самоосвіти студентам необхідно адаптуватися у навчальному закладі. В першу чергу важливою психологічною адаптацією, яка визначає здатність до подолання різних перешкод у пошуку власного місця у життєвому просторі, що є вирішальним фактором успішного розвитку людини. Для організації самостійної роботи важливо враховувати різний рівень освітньої підготовки студентів.

Організація самостійної роботи студентів потребує методичного і матеріального забезпечення. У цьому важливою є роль викладача. 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 навчального закладу, основне завдання якого – здобування знань самостійною напруженою працею. Не всі студенти можуть сконцентрувати свою увагу на заняттях, не вміють працювати самостійно, вибирати з великої кількості матеріалу необхідні знання, згруповувати і узагальнювати їх. Індивідуальний підхід до них з боку викладачів потребує систематичної роботи. Отже, під самостійною роботою слід розуміти творчу діяльність студента під управлінням викладача. Викладач і студент повинні активно взаємодіяти. Бажання студента отримати глибокі та фундаментальні спеціальні знання слід всіляко підтримувати та заохочувати, щоб виробити в ньому схильність до творчої самостійної роботи, до самостійного мислення, творчого оволодіння найновішими досягненнями науки і техніки, постійного оновлення особистого запасу знань.

Для адаптації студентів до нових умов організації навчання викладач ознайомлює студентів із системою форм і методів навчання у навчальному закладі, науковою організацією праці, методикою, термінами виконання, формами контролю та критеріями оцінки якості виконуваної самостійної роботи, формує уміння пошуку оптимальних варіантів відповідей, рішень, навик наукового дослідження. Викладач повинен навчити їх вчитися на кожному занятті, створювати атмосферу партнерства, що сприятиме в подальшому 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.

У студентські роки особливого прояву набуває потреба в самоствердженні, в прагненні до лідерства та саморозвитку, яке частіше за все проявляється в активізації наукової або художньої творчості, комунікативної активності. Це значною мірою сприяє отриманню задоволення від процесу навчання та його результатів і в той же час підвищує відповідальність у ставленні до навчання [1, 106-108]. Необхідно навчити студента опановувати професійну термінологію, оперувати спеціальною термінологією, аргументовано висловлювати власну думку, аналізувати факти, вміти вести дискусію [2]. Формування мотивації студентів під час аудиторних занять до вивчення дисципліни повинно відбуватися шляхом демонстрації зв'язку основних її положень з навиками і знаннями фахівця, які передбачаються освітньо-кваліфікаційною характеристикою. Тобто, необхідно показати, які знання і вміння, набуті при вивченні дисципліни, будуть необхідні студенту в його подальшій професійній діяльності або при вивченні наступних дисциплін [4, 206].

Ефективними методами і прийомами організації самостійної роботи 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 студентам 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'ютерного тестування, підрахунок і аналіз балів за рейтинговою системою оцінювання [1, 189].

Контроль виконання самостійної роботи студента дає змогу не тільки виявити рівень знань, а й проблемні питання, які потребують додаткового опрацювання. Контроль сприяє активізації роботи студента, підвищує його зацікавленість до навчального процесу.

Суттєву роль в організації самостійної роботи студентів відіграють інформаційні засоби навчання, зокрема, електронні навчальні курси в середовищі «MOODLE». В якості джерел інформації все ширше використовуються електронні засоби і глобальні телекомунікаційні мережі Internet, а програми інтерактивного навчання все частіше застосовуються як практичні тренажери для формування і закріплення професійних умінь і навичок.

Перспективним є навчання в інтерактивному, дистанційному форматі через мережу Internet, оскільки, в першу чергу, розраховане на вдосконалення студентами умінь 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; 3, 28-29]. Таке навчання може проводитись у будь-який час, але за умови наявності мережі Internet.

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. 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 функціонує студентський науковий гурток, основною мотивацією якого є прагнення до самовдосконалення, самоусвідомлення потреби знань. Студенти активно приймають участь у роботі гуртка з подальшим виступом на студентських конференціях.

Встановлено, 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 є обов'язковим видом навчальної діяльності студента і ефективним способом навчання. Активізація самостійної роботи студентів сприяє стимулюванню їх професійного зростання, 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. Скуратівська С.П. Організація самостійної роботи студентів Режим доступу / С.П. Скуратівська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://osvita.ua/school/lessons_summary/education/36615/ (Дата звернення: 26.07.2013).
3. 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.
4. Швець Д.Є., Швець Є.Я. Керованість самостійною роботою студентів як шлях для підвищення якості освіти / Д.Є. Швець, Є.Я. Швець // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2010, вип.41. – С. 203-207.

FEATURES ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT WORK STUDENTS

L. Boreyko¹, A. Yatseniuk²

¹Department of Nursing Care and HNE Bukovinian State Medical University

²Novoselytsia Medical College of Bukovinian State Medical University

Summary. *The article considers the problem of the organization of students independent work and methods of independent work organization.*

Keywords: students' independent work, educational process, methods of independent work organization.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Л.Д. Борейко¹, А.А. Яценюк²

¹Кафедра ухода за больными и ВМО,

Буковинский государственный медицинский университет, г. Черновцы

²Новоселицкий медицинский колледж Буковинского государственного медицинского университета, г. Новоселица

Резюме: *В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы студентов, анализируются методы самостоятельной работы.*

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, учебный процесс, методы организации самостоятельной работы.



Борис Чернов

кандидат педагогических наук, профессор
Переяслав-Хмельницького ДПУ
Імені Григорія Сковороди, Україна

РОЗВИТОК МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПОЛЬСЬКІЙ ЗАГАЛЬНІЙ ДИДАКТИЦІ І ДИДАКТИЦІ ГЕОГРАФІЇ 60-80-ТІ РР. ХХ СТ.

Анотація. Висвітлюється розвиток загально-дидактичних методів навчання і методів навчання географії у 60-80-ті рр. ХХ ст. від спокійного плину навчального процесу в епоху розквіту традиційних методів навчання (словесних, наочних і практичних) до появи і розквіту проблемного навчання, теоретично і методично обґрунтованого видатним польським дидактом Вінценті Оконею.

Ключові слова: передача готових знань учням, словесні, наочні, практичні методи, програмоване і проблемне навчання, поява класифікацій методів, Ч. Купісевич, В. Оконь.

Аннотация. Освещается развитие обще-дидактических методов обучения и методов обучения географии в 60-80-е гг. ХХ в. от спокойного течения учебного процесса в эпоху развития традиционных методов обучения (словесных, наглядных и практических) до появления и расцвета проблемного обучения, теоретически и методически обоснованного выдающимся польским дидактом Винценты Оконею.

Ключевые слова: передача готовых знаний учащимся, словесные, наглядные, практические методы, программированное и проблемное обучение, появление классификаций методов, Ч. Куписевич, В. Оконь.

Abstract. Highlighted the development of general didactic teaching methods and teaching methods in geography 60-80's. XX century. of calm during the learning process in the heyday of traditional teaching methods (verbal, visual and practical) to the emergence and flourishing of problem-based learning, theoretically and methodologically grounded famous Polish dydaktom Vincent Ocone.

Keywords: transfer knowledge to students ready , verbal, visual , practices and programmed learning problem , the emergence classification methods Ch. Kupisevych, V. Okon'.

Актуальність дослідження. У середині 60-х років ХХ ст. наче від землетрусу здригнулася плекаєма тривалий час всіма методистами і вчителями традиційна система навчання не тільки в Польщі, а й в усій Східній Європі. І винуватцем цього був Вінценти Оконь, директор Науково-дослідного інституту педагогіки у Варшаві, праця якого «Основи проблемного навчання» («Upodstawproblemowouguczeniasie») була двічі видана у Польщі, а у 1968 р. у Москві. Ця праця стала бажаним посібником для усіх, хто прокинувся від надто тривалого летаргічного сну. Одразу виникли питання: «Хиба до цієї праці не було публікацій про проблемне навчання? Якщо були, то чому вони пройшли мимо уваги спільноти методистів і учителів?».

Для з'ясування цих питань виникла проблема дослідження «Розвиток методів навчання в польській загальній дидактиці і дидактиці географії у 60-80-ті рр. ХХ ст.». Потрібно одразу зазначити – попередники були, починаючи з ХІХ ст. Дидактичні пошуки у ХІХ ст. проводилось багатьма педагогами і психологами, але найбільш відомий з них Я.В.Давид. На думку В. Оконя, важливий вклад Я.В.Давида в розвиток дидактики внесла його праця «Наука про речі» (1882 р.), в якій він узяв за основу процес пізнання «природи речей», а в якості психологічного фундаменту навчання прийняв психічний процес. Головне, що Я.В. Давид першим в польській дидактиці іодним з перших в світовій дидактиці висловив вимогу, у відповідності з якою навчання повинно ґрунтуватись на чуттєвому і інтелектуальному пізнанні, а також практичній діяльності, і довів, що тільки усе це може гарантувати ефективність навчання» [5,90 с. 45, 46; тут і далі підкреслене – Б. Ч.]. Ця вимога педагога почала активно реалізовуватись в Польщі тільки з середини ХХ ст.

У середині ХХ ст., відмічає Ч. Купісевич, К. Сосницький ще у 1948 р вважав, що оскільки існує штучне (шкільне) і природне учіння, то й існує два методи навчання: привнесене і пошукове. У свою чергу, Б. Наврочинський виділяв три методи навчання: привнесений, пошуковий і лабораторний. Тобто, елементи проблемного навчання вже пропонувалися Б. Наврочинським, який вважав, що пошуковий метод виділяється виходячи з роботи учнів, «шукаючих знання».

Проте, на думку В. Оконя, судження Б. Наврочинського були більш глибокими. Він у праці «Принципи навчання» висловив ряд критичних зауважень щодо запропонованих ДжДью послідовних ступенів дослідження дійсності. Б. Наврочинський підкреслював, що запропоновані послідовні ступені пізнання як процес навчання, Дж. Дью ототожнював з процесом дослідження. Разом з тим, Б.Наврочинський запропонував своє бачення процесу дослідження: «В залежності від природи проблеми можна...сказати тільки те, що коли проблема складна, її слід розбити на більш прості частини з допомогою запитань, які на відміну основного або головного назвемо допоміжними. Слід відрізнити їх від навідних запитань. Допоміжні запитання є наче віхи, що позначають шлях до розв'язання проблеми, навідні ж – є дороговказами, які направляють заблукавшого пішохода зі стежок на головну дорогу. Пошуки закінчуються, коли учень знайшов задовольняючу його відповідь на поставлену проблему. Тепер необхідно дати правильне формулювання отриманого результату і визначити його

місце в системі наукових понять» [Цит. за: 5, с. 49]. Цим самим, на думку В. Оконя, Б. Наврочинський намагався надати послідовним ступеням пізнання більш «шкільний» характер при одночасному «згортанні» принципової ідеї Дж.Дьюї про самостійне розв'язання проблеми. Але висловлені судження Б. Наврочинського, не сприйняті сучасниками, пізніше лягли в основу теорії проблемного навчання. Зазначимо, що його слухна методична порада щодо розв'язання складної проблеми, яку «слід розбити на більш прості з допомогою запитань, які на відміну основного або головного назвемо допоміжними», є основою сучасного частково-пошукового методу навчання, коли «вчитель складну проблемну задачу розчленовує на кілька допоміжних задач і тоді розв'язування кожної з них полегшить наближення учнів до розв'язання всієї проблемної задачі. Вчитель спрямовує учнів на пошуки способу розв'язання не цілісної задачі, а окремих її елементів, що в сукупності ведуть до розв'язання поставленої проблеми» [8, с. 87]. Таким чином, попередники заклали фундамент подальшого розвитку дидактики в Польщі і, звичайно, проблемного навчання.

Зі сказаного випливає **мета дослідження**: дослідити еволюцію теорії методів навчання в польській загальній дидактиці і дидактиці географії. Мета зумовила **завдання дослідження**: 1) проаналізувати наявні літературні джерела; 2) прослідкувати еволюцію методів навчання в польській дидактиці і в практиці навчання географії.

Виклад основного матеріалу. У 60-ті р. ХХ ст. навчання майбутніх громадян в соціалістичних країнах відбувалось за умови одноманітності навчальних планів, шкільних програм, підручників, методів і форм навчання, формалізму виховних заходів, ігнорування школою полових, вікових і індивідуальних особливостей учнів, засилля авторитарних способів навчання. В узагальнюючій статті В. Кошарські (W. Koszarski) «Про розвиток навчання географії в Польській Народній Республіці за 25 років» (1945-1970 рр. – Б. Ч.) відзначав, що за двадцять п'ять післявоєнних років на освітянській ниві усе було тихо і спокійно: звичайно, в часопису «Географія у школі» («Geografiawszkole»), який почав видаватись з 1948 р., висвітлювались і питання методів навчання, і результати конкурсів доповідей учителів з методики навчання географії, які сприяли активізації діяльності учителів і їх ініціативи, і бажаними були матеріали польських і зарубіжних дидактів, але у навчальному процесі нічого не мінялось [18].

Продовжуючи цю тему, В. Оконь, відмічав, що за цих умов формувались і відповідні характерні риси учня. «Учень – це істота відносно пасивна, покірлива, старанна і несамостійна. Зразком такого ідеалу є перший учень, відомий зразок традиційної школи. Своїм першим місцем він був зобов'язаний зовсім не незадоволеної допитливості або живому розуму, а насамперед хорошій пам'яті, великої старанності і бажанням отримувати високі оцінки з усіх предметів та пристосуванням власних поглядів до поглядів учителя. У свою чергу традиційна дидактика, розглядаючи учня як посудину, яку потрібно наповнити знанням, не хвилюючись про саму «посудину», концентрувала свої зусилля на вчителю. Саме йому підказувала, як він повинен наповнювати «посудину»[5, с. 24]. Цей період дуже добре схарактеризував славнозвісний Ернст Неизвестний: «С юных лет, – писал он, – я тяготился «сплюсненным» сознанием, уроки иной раз отвечал стихами. Учителю бы возрадоваться, так нет, меня подвергали остракизму. Это было время, в котором не было ни дня, ни ночи, ни вечера, ни утра... Тут была бездуховность. Отсутствие измерений души.

Плоскостное видение мира, превращение многоцветного пространства в бес-красочное...Где увядание вместо движения, рутина как принцип, энтропия как цель»[4, с. 48; выделено – Б.Ч]. Талановиті діти вривались у цей затхлий світ «якими звёздами, воплощая в своём свечении саму суть Детства, Таланта, Гармонии, – и так страшно, что большинство из них погаснут, как метеориты в плотных слоях нашей «взрослой» атмосферы, превратившись в тусклые камешки. А мы так и не успеем ничего понять...И самое страшное – эти Таланты – яркие личности одарённых ребят – выброшены на свалку самой школой. Это тревожный набат всего детства, его звона колокола» [2, с.4]. Це був того часу самотній крик в пустелі. Уся спільнота науковців, дидактів, методистів, учителів не почули тривожного дзвону...

Почув тільки Вінценти Оконь, який у виданій книжці «Основи проблемного навчання» зумів показати всій методичній спільноті вихід з цього жахливого світу завдяки застосуванню проблемного навчання. Він суттєво і зрозуміло схарактеризував значення і суть проблемного навчання: «Головний зміст сучасної дидактики є у тому, щоб втілити можливості у дійсність, щоб збудити можливості учнів, розширити і максимально використовувати ці можливості для розвитку їх особистості, яка не народжується сама по собі, для виховання усебічно розвинених людей...І для цього є багато джерел, до яких відносяться: 1) засвоєння готових відомостей; 2) творча дослідницька діяльність учнів; 3) емоційне переживання під час сприймання різних цінностей як необхідне доповнення до інтелектуально пізнавальної діяльності і 4) практична діяльність. Ці чотири сторони навчання є чотирима головними напрямками пізнання і перетворення світу в усьому його багатстві у доступних для учнів межах при максимальному використанні їх можливостей...Підготовка молоді до швидко мінливих умов життя не може спиратися ні на зразки, ні навіть на педагогічні традиції, які необхідні тільки у початковий період навчання». І підкреслював: «Вчення, в якому ученя виконує завдання не самостійно, має мізерну цінність, оскільки воно позбавляє його контакту з дійсністю і внаслідок цього не створює умов для розвитку самостійності в мисленні і дії. Вирішальною умовою розвитку самостійного мислення є набуття нових знань шляхом розв'язання проблем» І далі одним реченням позбавив нападок майбутніх критиканів: «Мова тут йде про знання і проблеми, які є новими тільки для учня, а не його вкладом у науку» [5, с. 5, 6, 7, 38].

У серпні 1971 р. в Москві на 1-шій науковій конференції учених-педагогів соціалістичних країн з проблем соціалістичної педагогіки В. Оконь виголосив переконливі докази невідкладної необхідності застосування у навчанні проблемного методу навчання: «У процесі навчання учнів потрібно навчити їх користуватися (в школі і дома) самостійно продуманими способами розумової праці, які гарантують отримання оптимальних результатів. Справжнє проблемне навчання без сумніву є одним з найкоротших шляхів, які ведуть до раціонального учіння» [6, с. 362].

Натомість, у 1987 р. виходить узагальнююча праця В. Оконя «Уведення у загальну дидактику» («Wprowadzenie dodydaktyki ogólnej»). Розкривши методологічну суть категоріального апарату дидактики, природно, що В. Оконь серйозну увагу приділив «проблемному викладанню-учінню» та «Методам викладання-учіння». Схарактеризувавши «Розвиток методів викладання» і «різні аспекти методів навчання», обґрунтовує «типологію методів навчання». В праці В. Оконя, хоч і наводить класифікацію методів навчання І. Я. Лернера, не наслідує їй, натомість на основі

аналізу наукових дидактичних надбань теоретично обґрунтовує власну класифікацію методів навчання, в якій об'єднав традиційні, проблемні і нові методи. Після цього на конкретних прикладах різних навчальних дисциплін методично грамотно показує реалізацію їх на практиці. Класифікація об'єднує чотири групи: 1) методи засвоєння знань, які за основу беруть пізнавальну активність репродуктивного характеру; 2) методи самостійного оволодіння знаннями, які називають проблемними, в основі яких лежить творча пізнавальна активність під час розв'язання проблеми; 3) експонуючі методи (оцінюючі) з домінуванням емоційно-художньої активності; 4) практичні методи, що характеризуються переважанням практично-технічної діяльності, яка змінює оточуючий світ або створює його нові форми [7, с. 271].

Таким чином, Вінценти Оконь не тільки теоретично обґрунтував і на підставі експериментальних досліджень дав вичерпну характеристику самостійності мислення, учінню і досліджень учнів, поняттю проблемного навчання, але й на конкретних прикладах з різних предметів, зокрема й географії, у розділі «Приклади дидактичних проблем» показав методику застосування проблемного навчання, адекватну закономірностям психічної діяльності учнів. **Це було дійсно нове слово в дидактиці.** Тому усі зрозуміли – настала нова епоха у шкільній освіті і розпочали кожний на своєму рівні втілювати у життя нове віяння. У подальшому усе сказане В. Оконем підтвердилось новими дослідженнями як в самій Польщі, так і в інших країнах, особливо в колишньому СРСР у працях, насамперед, з географії М. К. Ковалевської, Л. М. Панчешнікової, і особливо у загально-дидактичних і методичних працях І. Я. Лернера і М. І. Махмутова.

На перший погляд другий видатний польський дидакт Чеслав Купісевич начебто залишився у тіні і його голос не чути. Насправді член Польської академії наук, завідувач кафедри дидактики Варшавського університету Чеслав Купісевич, мабуть, одним з перших на високому науковому і експериментальному рівні розпочав вивчати навчальний процес в польській школі. Він у 1960 р. видав працю «Про ефективність проблемного навчання», а у 1973 р. на основі теоретичних і методичних узагальнень – підручник «Основи загальної дидактики» («Podstawydydaktykiogólnej»), та ще близько десяти книжок, присвячених методам дидактичного програмування. У 1986 р. загальна дидактикабула видана в Москві, яка до цього в Польщі витримала шість видань і в якій автором підсумовано понад двадцятирічні дослідження проблем дидактики. Можна не сумніватись, вона знайшла собі вдячних науковців з дидактики, методистів предметників і Учителів.

У працях Ч.Купісевич неодноразово звертається до характеристики методів навчання. Так, в «Основах загальної дидактики» Ч.Купісевич частково характеризує «так зване проблемне навчання» (висловлювання автора – Б. Ч.), перераховує методи навчання, запропоновані І.Я.Лернером і А.М.Скаткіним, частково характеризує проблемно-лабораторний і пошуковий методи, коли учні «шукають знання», але перевагу надає традиційним методам: словесним, наочним і практичним. Він пише: «Основу класифікації методів навчання можна уніфікувати, якщо в якості такої виділити слово, спостереження і практичну діяльність учнів. Подібний поділ відповідає історичному розвитку методів навчання. В групу методів, які основанийі спостереженні, входять: демонстрація, що передбачає вплив як на зір, так і на слух (наприклад, музичні твори), а також метод оцінки предметів, явищ і процесів. До групи

словесних методів належать: бесіда, оповідь, дискусія, лекція і робота з книжкою. Нарешті, метод лабораторних і метод практичних занять утворюють особливу групу методів, заснованих на практичній діяльності учнів. До цих методів можна віднести й метод дидактичного програмування [1, с. 178-179]. І далі (с. 180-193) характеризує названі групи методів.

Крім того, Ч.Купісевич характеризує й групу методів дидактичних ігор. До їх числа він відносить стимуляційні і ситуаційні методи, а також методи інсценізації і генерації ідей. Ч.Купісевич зазначає: «На користь виділення методів дидактичних ігор в особливу групу говорить, по-перше, те, що вони виходять за межі научних, словесних і практичних, вбираючи в себе їх елементи, а по-друге, те, що вони мають особливості, притаманні тільки їм і виокремлюючи їх з найбільш близьких до них задач проблемного характеру». Наприкінці розділу про методи навчання Ч. Купісевич дає критерії вибору методів навчання [1, с. 193-194]. У принципі, розділяючи появу проблемного навчання (педагог присвятив цьому навіть працю) і знаючи передовий педагогічний досвід учителів польської (та і зарубіжної) школи, Ч. Купісевич на диво залишається (на кінець 1980-х років – Б. Ч.) прихильником традиційної класифікації методів навчання, хоч вона й зазнала певної модернізації.

Хоч в Польщі ідеї проблемного навчання вже поширились і оприлюднені у 1970/1971 н. р. нові навчальні програми, усе ще публікувались статті з досвіду роботи за традиційними методами навчання. Інакше й не могло бути, одразу навчальний процес у всіх школах і роботу усіх учителів не перебудуєш. Класичним прикладом сказаному – опис алгоритму навчання географії, наведений Яном Мордавські (Jan-Mordawski), хоч він і критикує традиційну систему навчання, відзначаючи «велику кількість інформації на одному уроці, повідомлення малозначущих відомостей, утруднення здійснення повного контролю за роботою учнів, невміння учнів контролювати свою роботу, що гальмує ініціативу і активність учнів, самостійність їх мислення». Крім того, зазначає Я. Мордавські, «у немалому ступеню цьому сприяють і підручники географії, які містять відомості у готовому вигляді і не активізують мислення учнів. Підручники слабо навчають умінню спів ставляти, узагальнювати, робити умовиводи, тобто вмінням, тісно пов'язаним з розвитком мислення» [3, 78, с. 61]. Я. Мордавські переконаний, що тільки розробка такої моделі уроку географії, яка поєднувала б позитивні елементи традиційного і програмованого видів навчання. Основою подібного об'єднання едидактичний алгоритм – ретельна інструкція про точне і послідовне виконання певної системи операцій, яка дозволяє розв'язати поставлені завдання. Особливості алгоритмів: 1) надійність – гарантують виконання будь якого завдання; 2) визначеність – не припускають суб'єктивності; 3) масовість – розраховані на виконання комплексу завдань усім класом [23].

Натомість є й оригінальний практичний досвід. Учителі по мірі своїх сил і здібностей намагались удосконалити навчальний процес з географії, полегшити сприймання учнями складного для них матеріалу. Так, Едмунд Стуцкі (Edmund Stucki) висвітлює досвід проблемного методу навчання на уроці у IV класі в повіті Торунь. В основу уроку покладені закони психології, показується методика його проведення з використанням посібників, пояснюється характер домашнього завдання [23]. Не чекаючи милості від методистів, для активізації розумової діяльності учнів, наприклад, Бодан Коженевські (Korzeniewski Bohdan) виготовив унікальний прилад

«Горизонтаріум». Прилад дозволив учням самостійно визначати висоту Сонця над горизонтом в різний час доби і року [19]. Натомість Вітольд Кранас (WitoldKranas) успішно застосовував під час навчання учнів елементам астрономії на уроках географії винайденим прийомом «Фазограмом» – моделі астрономічних явищ, які полегшували сприймання річний рух Сонця, добовий рух Сонця в різні пори року як у V класі початкової школи, так і в I і IУ класах ліцею [31]. Але, з переходом на нову програму з географії у 1982/1983 н. р. проведене навчання за цією програмою і виявило недосконалість структури курсу для V класу, особливо розділ «Земля як планета». Ядвіга Міхалчик (JadwigaMichalczyk) вважає, що недосконалість курсу пояснюється невдалою послідовністю викладу матеріалу [22], а за свідченням Я. Кондрацькі (J. Kondracki), експериментальне навчання виявило суттєві труднощі засвоєння учнями змісту курсу з загальної географії. І знов з астрономічних основ. Виявилось – винна форма викладу матеріалу у підручнику [16]. І знов знайшовся талановитий учитель Ян Вінклевські (JanWinklewski), який розробив модель горизонту, яка спрощувала засвоєння не тільки поняття «горизонт», а й понять – азимуту, географічної сфери, визначенню висоти пунктів над горизонтом, положення Сонця, зірок тощо[30]. Звичайно, усі ці труднощі спонукали учителів застосуванню традиційних методів навчання, з використанням оригінальної наочності. Було не до проблемності.

Проте, вже на початку і особливо у середині 70-х рр. XX ст. польські вчителі і методисти географії почали втілювати нові форми і методи організації навчального процесу. Так, Чеслав Відельські (WidelskiCzeslaw) вважав, що найважливішою особливістю семінарських занять з географії – це показ переходу від традиційних шкільних методів до активних форм самостійної роботи учнів, коли вони вчать самостійно користуватись різними джерелами знань і практично реалізовувати набуті знання під час обробки і систематизації зібраного матеріалу [29]. В інших випадках учитель з учнями 5 класу одного з ліцеїв м. Любліна під час екскурсій на місцевості застосовував метод лекції з географії [9], інший учитель проводив уроки з географії в музеї [13].

Оскільки навчальні і справжні учнівські дослідження на уроках неможливі, тому в загальноосвітніх ліцеях Польщі у 1970/1971 н. р. новими програмами уведено у навчальний процес факультативи, якими й передбачено загальні рекомендації методистів. Чеслав Відельські (CzeslawWidelski) з метою координації роботи учителів географії з цієї форми роботи висвітлює проведення семінарського заняття, на якому було оприлюднено досвід самостійного складання учнями старших класів ліцею м. Кунта монографії. Для плідної роботи учителів з організації учнів на самостійне дослідження географічного середовища передбачено: 1) публікація бібліографії з проблем географії міст; 2) виступи учителів з доповідями на конференціях окружних методичних центрів з методики організації наукової роботи учнів; 3) врахувати в планах методичних колективів місцеві умови для підготовки типових монографій з дослідження оточуючого середовища, демографічних проблем і господарських комплексів [28].

Натомість для учнів IУ класу ЗдіславБаторович (ZdislawBatorowicz) розробив факультатив «Вивчення середовища», у якому передбачив складання комплексних монографічних описів невеликого населеного пункту, сільськогосподарського району, або окремої галузі промисловості на основі власних самостійних досліджень.

Вважається, що подібне навчання сприяє заохоченню учнів до дослідницької роботи, розвитку загальної культури, формує практичні дослідницькі навички і вміння [12]. Константа Світальські (KonstantySwitalski) розробила рекомендації і для факультативів з економічної географії, наприклад, написання монографії комбінату «Манечка», що у повіті Шрема – великого сільськогосподарського підприємства, яке має 8 тис. га землі і 7 ферм. Вивчення і монографічний опис історії і діяльності цього комбінату розраховано на три роки занять за складеним планом. Подібні дослідження формують самостійну пізнавальну діяльність учнів[27].

Не дивлячись на труднощі і непорозуміння, безсистемне і епізодичне застосування проблемного навчання учнів праці видатних дидактів В. Оконя і Ч. Купісевича, їх виступи на семінарах і в пресі робили свою позитивну справу, сприяючи розвитку творчої діяльності учителів. Вже у 70-х рр. ХХ ст. в польській шкільній освіті почали з'являтися перші статті учителів з досвіду проблемного навчання учнів, організації елементарних і наукових самостійних досліджень учнів. Так, на підставі загально-дидактичних теоретичних положень проблемного навчання, обґрунтованого В. Оконем, З. Баторович розробив методичну основу типології проблемних задач для навчання географії і розкрив методику проблемного викладу матеріалу на учнівських лекціях у темах: «Населення і господарство Аргентини», «Населення і господарство Австралії» та «Морський транспорт Польщі»[11]. Крім того, З. Батарович звертав увагу учнів на активізацію їх розумової діяльності під час усного викладу матеріалу з допомогою системи проблемних запитань по карті і до ілюстрацій, які може використати будь який учитель [10]. З'явилась і перша розробка структури проблемного уроку. Ян Мордавські (JanMordawski) виділяє чотири стратегії навчання: тип А заснований на принципах асоціативної психології (тобто заснований на засвоєнні готових знань); Р – розвиваючий мислення учнів в ході розв'язання проблем; О розвиваючий процес мислення учнів; Е – сприяючий розвитку емоційних процесів. Здебільшого учителі географії надають перевагу першим двом, але вже застосовують і проблемне навчання, за умови, що учні оволодівають значною кількістю дослідницьких умінь і навичок і логічним мисленням. Проблема структура уроку розвиває у учнів самостійне мислення, формує дослідницькі навички, сприяє розумінню залежності і взаємозв'язку між окремими фактами і явищами [24].

Запобігаючи плутанини у назвах однакових тем в географії Польщі в різних класах С. Зайонц (S. Zajac) пропонує усі географічні знання, які засвоюються учнями, поділити на дві групи: фактографічні відомості і відомості узагальнення. Вони прийшли до висновку: **чим нижче рівень навчання, тим більше у пізнавальному матеріалі міститься фактографічного матеріалу**(на нашу думку це залежить не тільки від невміння учнів працювати самостійно, а й можливо від невміння самого учителя навчити їх цьому? – Б.Ч.). Розв'язуючи проблему наступності, польські дидакти зазначають, якщо у молодших класах важливу роль відіграє метод безпосереднього спостереження та метод використання наочних засобів розвитку уявлень про поняття йде від орієнтовного визначення їх властивостей, то у старших класах формуються повні визначення понять. В старших класах у процесі навчання у пізнавальних цілях переважають узагальнення, встановлення закономірностей і реалізація знань на практиці[32].

У польських дидактів і учителів є й оригінальні підходи до навчання географії,

зокрема застосування еволюційно-ландшафтного методу як одного із способів навчання регіональної географії. Коп Я. (J. Кор) пояснює, що принципи методу реалізуються на прикладі вивчення учнями теми «Економічний розвиток Келецько-Сандомирської височини» у третьому класі загальноосвітнього ліцею. Застосування еволюційно-ландшафтного методу яскраво ілюструє план уроку: повторення відомостей про природне середовище височини; характеристика первинного ландшафту височини на основі історії Польщі; розвиток господарства на території височини; результати господарської діяльності людини на території регіону.

Запропонований метод сприяє формуванню у учнів самостійного мислення під час встановлення взаємозв'язків між природним середовищем і впливом господарської діяльності людини на різних історичних етапах, встановленню яких сприяють зв'язки географії і історії, біології і хімії. Усе це сприяє не тільки формуванню розуміння раціонального використання природних і людських ресурсів, а й розуміння життєдіяльності суспільства і свого місця в ньому [20]. Дуже грамотно у науковому і методичному обґрунтуванні побудовано навчання учнів географії з допомогою ландшафтно-еволюційного методу на високому науковому рівні. Брати приклад! Адже перед учнями дійсно проходить історичний процес розвитку і природи, і господарства на відомій їм території, яку вони самі досліджують. І, найголовніше, перед учнями яскраво розкривається взаємозв'язок і взаємовплив між природою і людиною. Це практичний шлях підготовки учнів до життя, досвід якої варто наслідувати.

У 1982/1983 н. р. польська школа перейшла на навчання географії, як і інших предметів, за новою програмою, якою передбачено вивчення типових ландшафтів за єдино обраним принципом у розділі «Огляд окремих ландшафтів Землі». І одразу деякі неув'язки: 1) типологія ландшафтів відносна – не вказані критерії і методи дослідження; 2) єдиний принцип, мабуть, не годиться і не відомо, що передбачає цей принцип? [25]. Виявляється, не вказана наступність у вивчення ландшафтів, адже цьому розділу передує курс «Ландшафти Польщі» і у процесі його вивчення учні засвоюють уявлення про ландшафт як сукупність рис, специфічних для кожної ділянки земної поверхні, про еволюційні зміни в ландшафті, про взаємодію окремих складових ландшафту і їх характеристик, про вплив людської діяльності на ландшафт. Низовинні ландшафти вивчаються після високогірних [14]. Звичайно, за цих умов учителі віднайдуть і відповідні методи їх вивчення, що сприятиме розвитку самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Нова програма спонукала учителів на більш активну і різноманітну учнівську діяльність в географічних гуртках. Як повідомляє Едмонд Зурек (Edmund Żurek), характерними стали самостійні учнівські дослідження у рідному краї за такими темами: 1) характер забруднення атмосфери; 2) причини забруднення поверхневих вод і визначення якості питної води; 3) проблеми збереження зелених насаджень в населеному пункті і навколо; 4) з'ясування величини шуму і його вплив на здоров'я людей і інші [33].

Начебто усе складалося добре, проте, відзначає Роман Домаховські (Roman Domachowski), наприкінці 80-х рр. ХХ ст. в Польщі, як і в інших європейських країнах, почав спостерігатися з УП-УШ класів загальноосвітньої школи спад інтересу до географії. Головна причина – недостатнє практичне значення знань з географії,

які могли б згодитись учням у майбутньому в їх виробничій (практичній) діяльності після школи. Виникла потреба перегляду програм і методів навчання географії, а також покращення теоретичної і методичної підготовки учителів (по можливості й перепідготовки) з орієнтацією на більш тісний зв'язок з життям [15].

Підтвердженням спаду у учнів інтересу до географії, як і до навчання в цілому, є проведена польськими дидактами географами масова перевірка знань учнів, яку вони проводять доволі часто. Як зазначає Кжиштоф Козуховський (Kozuchowski Krzysztof), анкетним опитуванням було охоплено 100 учнів початкових і середніх шкіл м. Лодзі з метою з'ясування наступності знань з метеорології і кліматології. Опитуванням виявлено суттєвий недолік – відсутність розуміння учнями основних закономірностей зміни метеорологічних процесів і методів дослідження та прогнозування погоди. Учні недооцінюють вплив клімату на діяльність людини, у них відсутні навички користування метеорологічною інформацією, яку передають по радіо і телебаченню. Виявлені також пробіли у розумінні учнями типів клімату, закономірностей річного розподілу опадів у різних кліматичних зонах. Натомість учні продемонстрували вміння оперувати абстрактними поняттями, але зазнавали утруднення під час розв'язання задач практичної метеорології [17].

Виявлені факти говорять про те, що учні заучували віртуальні факти і поняття без підкріплення їх практичними спостереженнями на шкільному майданчику. Невідомо як в Польщі, але в Україні спостерігається подібна картина віртуального навчання метеорології, оскільки географічні майданчики сьогодні відсутні у більшості шкіл з кінця 90-х рр. ХХ ст., а які є – без догляду руйнуються (*залишились в окремих школах, де працюють справжні Учителі географії*). Навіть неозброєним оком можна бачити, що чим далі то шкільна географія набуває рис кабінетної віртуальної науки. То ж про яку творчість мислення учнів можна говорити? Хіба що про віртуальну? Мовчать науковці-географи, мовчать і дидакти-географи, і, що цікаво, – мовчать і вчителі...

Висновки. Значний внесок в обґрунтування методів навчання зробили дидакти-географи особливо видатні дидакти Польщі, що й засвідчують їх праці – Ч. Купісевича і В. Оконя. Дидакти і дидакти-географи для покращення навчально-виховного процесу і спонукання учителів до використання певної системи навчання учнів, описують методи конструювання географічних завдань, спрямованих на активізацію мислення учнів, для більш глибокого засвоєння ними матеріалу і особливо на практичне спрямування навчання, пропонують учителям розроблені алгоритми. В. Оконь відзначав, що «підготовка молоді до нових швидко мінливих умов не може ж спиратися ні на зразки, ні навіть педагогічні традиції, які необхідні тільки у початковий період навчання» і переконливо доводив – це можливо тільки за умови проблемного навчання.

Окремі уроки учителів, проведені з проблемним навчанням, навіть яскраві, як камінчик кинутий у воду болота: невеличкі хвилі колами розбіглися по водній гладі, а болотна твань затягнула у себе яскравий камінчик. І знов тихо і спокійно плывуть урок за уроком...

Ідея проблемного навчання, як хвиля цунамі, пронеслася по усіх країнах і, не знайшовши сили зруйнувати стару систему навчання, схлинула, залишивши в шкіль-

ній справі сум'яття і окремі острівці-школи, де Учителі самотужки продовжували удосконалювати розпочате проблемне навчання. А вчителі, які не мали доброї освіти, випадкові, або взагалі без фахової освіти, нарешті з полегшенням зітхнули і зраділи. Чому? Тому, що на зміну проблемному навчанню наприкінці 80-х – початку 90-х рр. XX ст. з педагогічного звалища історії витягли ігрові методи навчання, метод проєктів, комплексний метод, бригадний метод навчання. Та ще й придумали термін – інтерактивні методи навчання. При цьому чомусь ніхто не згадав, мабуть просто не знали, що 80 років тому усі ці «новомодні методи» були засуджені і викинуті на педагогічне звалище, оскільки вони не давали систематичних знань, так необхідних для життєдіяльності майбутніх громадян країни. Як тут не згадати фінал казки О. С. Пушкіна, коли баба залишилась у «розбитого корита».

Мабуть мало хто задумувався – чому так сталося, що хороша ідея пройшла мимо? В. Оконь мусив з гіркою констатувати, що «на тему активізації навчального процесу у школі в Польщі вже достатньо багато написано (зокрема й моя книга «Процес навчання»), але смисл і зміст проблемного навчання для значної кількості учителів залишається недостатньо ясным». Це була загальна біда...

Можна навчити одного учителя, можна при певних умовах навчити усіх учителів школи і навіть повіту, але від цього нічого не зміниться в країні. Потрібно корінним чином **мінати підготовку усіх майбутніх учителів**, щоб вони прийшли у школи дійсно професіоналами своєї справи. Але для цього потрібно провести реформу вищої школи і запропонувати її викладачам самим навчитися читати проблемні лекції і відповідно проводити лабораторні і практичні заняття. Складно? Так. Можливо хтось запропонує інше?

Література

1. Куписевич Ч Основы общей дидактики / ЧеславКуписевич; [пер. с польск. и предисловие О.В.Долженко]. – М.: Высш. шк., 1986, – 368 с.
2. Мариничева О. Самые обычные дети / О. Мариничева // Комс. правда. – 1987. – 31 мая.
3. Мордавкин Я. Опыт разработки модели урока географии на основе принципов современной дидактики / Ян Морловски // Геогр. в школе (Москва). – 1978. – № 3. – С. 61-63.
4. Неизвестный Э. Древо жизни / Э. Неизвестный // Новое время. – 1989. - № 13. – С. 46-47.
5. Оконь В. Основы проблемного обучения; [пер. с польск. С. Ф. Жуйкова]. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
6. Оконь В. Главные направления модернизации дидактического процесса / В. Оконь // Проблемы социалистической педагогики; [Материалы 1-й науч. конф. учёных-педагогов соц. стран]. – М.: Педагогика, 1973. – С. 357-368.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику/ В. Оконь; [пер. с польского: Л. Г. Кашкуревич, Н. Г. Горина; предисл. Т. А. Хмеля]. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
8. Чернов Б. О., Методи навчання географії в школі: Посібник для вчителів / Б. О. Чернов, В. П. Корнеев; [за ред. А. М. Алексюка і А. Й. Сиротенка]. – К: Рад. шк., 1986. – 174 с.
9. Augustyńska Jadwiga. Wycieczka w Góry Świętorzyskie = Экскурсия в Свентокшиские горы / Jadwiga Augustyńska; [пер. с польск. И. Ерофеева]. – РЖ.07. География. – 07А. Теоретические и общие вопросы географии, М. – 1973. – 6А250. – С. 37.

10. Batorowicz Z. Uwagi o lekcjach geografii w klasie piątej / Z. Batorowicz // Geogr. w szkole. – 1982. – 35. – № 1. – S. 26 – 29.
11. Batorowicz Z. Pojęcie problem I nauczania problemowego w geografii / Z. Batorowicz // Geogr. w szkole. – 1980. – 33. – № 3. – S. 120–126.
12. Batorowicz Zdzisław. Studium środowiska w programie zajęć fakultatywnych = Изучение среды в программе факультативных занятий [по географии] / Zdzisław Batorowicz; [пер. с польск. М. Студеникина]. – РЖ.07. География. – 07А. Теоретические и общие вопросы географии, М. – 1970. – 11А164. – С. 25.
13. Berne Irena. Wykorzystanie ekspozycji muzealnej w nauczaniu geografii / Irena Berne, Izabela Smierczńska. – Geogr. szkole. – 1971. – 24. – № 4. – 204–208.
14. Berne I. Propozycja realizacji działu programu kl. IV «krajobrazy nizinne» = Рекомендации по преподаванию раздела программы для 1У класса «Низинные ландшафты» / I. Berne, М. Wilczyńska; [пер. с польск. Г. Иоффе]. – РЖ.07. География. – 07А. Теоретические и общие вопросы географии, М. – 1982. – 4А23. – С. 3.
15. Domachowski Roman. W poszukiwaniu nowej koncepcji kształcenia geograficznego / Roman Domachowski. – Geogr. szk. – 1987. – 40. – № 2. – S. 86–89.
16. Kondracki J. Zmiany w programie nauczania geografii w klasie V szkoły podstawowej = Изменения в программе курса географии для V класса средней школы / J. Kondracki; [пер. с польск. Г. Иоффе]. – РЖ.07. География. – 07А. Теоретические и общие вопросы географии, М. – 1982. – 4А20. – С. 3.
17. Koźuchowski Krzysztof. Co wiedzą uczniowie o pogodzie i klimacie? / Krzysztof Koźuchowski // Geogr. szk. – 1988. – 41. – 1. – S. 23–28.
18. Koszarski W. Uwagi o rozwoju nauczania geografii w okresie 25-lecia / W. Koszarski. – Geogr. Szkole. – 1969. – 22. – № 4. – 210–216.
19. Korzeniewski Bohdan. Horyzontarium dla klasy IV/ Bohdan Korzeniewski // Życie szkoły. – 1969. – 24. – № 7-8. – 112–114.
20. Kor J. Metoda ewolucyjno-krajobrazowa w nauczaniu geografii regionalnej = Эволюционно-ландшафтный метод в обучении региональной географии / J. Kor; [пер. с польск. Ч. Рачинской]. – РЖ.07. География. – 07А. Теоретические и общие вопросы географии, М. – 1979. – 3А236. – С. 33.
21. Lubelska Michalina. Rodzaje zadań geograficznych. Przykłady zadań w postaci algorytmu = Типы географических заданий. Примеры заданий в виде алгоритмов / Michalina Lubelska; [пер. с пол. С. Филя]. – РЖ.07. География. – 07А. Теоретические и общие вопросы географии. – 1989. – 6 А43. – С. 6.
22. Michalczyk Jadwiga. Analiza dydaktyczna struktury treści nauczania z zakresu astronomicznych podstaw geografii w klasie V (artykuł dyskusyjny) = Дидактический анализ структуры содержания обучения астрономическим основам географии в V классе / Jadwiga Michalczyk; [пер. с польск. В. Милошевича]. – РЖ.07. География. – 07А. Теоретические и общие вопросы географии, М. – 1983. – 11А26. – С. 4.
23. Mordawski Jan. Algorytmy w nauczaniu geografii / J. Mordawski // Geogr. Szkole. – 1972. – 25. – № 14. – 203–209.
24. Mordawski Jan. Tradycyjna a problemowa struktura lekcji geografii = Традиционная и проблемная структура уроков географии / Jan. Mordawski; [пер. с польск. Ч. Рачинской]. – РЖ.07. География. – 07А. Теоретические и общие вопросы географии, М. – 1978. – 10А263. – С. 42.

25. Program szkoły podstawowej geografia klasa V – Программа курса по географии для У класса средней школы; [пер. с польск. Г. Иоффе]. – РЖ.07. География. – 07А. Теоретические и общие вопросы географии, М. – 1982. – 4А19. – С. 3.
26. Stucki E. Przykład struktury lekcji problemowej z geografii w kl. IV. (W krainie ropy naftowej) = Пример построения проблемного урока по географии в 1У классе на тему «В краю нефти» / Edmund Stucki; [пер. с польск. Ч. Рачинской]. – РЖ.07. География. – 07А. Теоретические и общие вопросы географии, М. – 1970. – 12А198. – С. 28.
27. Switalski Konstanty. Monografia region rolniczego / Konstanty Switalski. – Geogr. szkole. – 1970. – 23. – № 2. – 84-89.
28. Widelski Czeslaw. Monografia miasta w systemie prac tksperymentalnej grupy fakultatywnej geograficzno-ekonomicznej = Монография города в системе работы экспериментальной факультативной группы [учащихся лицезя] / Czeslaw Widelski; [пер. с польск. И. Ерофеева]. – РЖ.07. География. – 07А. Теоретические и общие вопросы географии, М. – 1970. – 2А239. – С. 36.
29. Widelski Czeslaw. Cwiczenia na zajęciach seminaryjnych grupy fakultatywnej geograficzno-ekonomicznej / Czeslaw Widelski // Geogr.szk. – 1971. – 24. – № 4. – 191-196.
30. Cz. I. Winklewski Jan. Obserwacj pomiary w nauczaniu astronomicznych podstaw geografii = Наблюдения и измерения при изучении астрономических основ географии / Cz. I. Winklewski Jan; [пер. с польск. В. Милошевича]. – РЖ.07. География. – 07А. Теоретические и общие вопросы географии, М. – 1983. – 11А27. – С. 4.
31. Kranas Witold. Fazogramy do nauczania elementów astronomii w V klasie szkoły podstawowej oraz w I i IV klasie szkoły sredniej / Witold Kranas // Geogr. szk. – 1977. – 30. – № 5 – 207-212.
32. Zajac S. Ustalaniu celu poznawczego w pawczaniu geografii = Установление познавательной цели при обучении географии / S. Zajac; [пер. с польск. Ч. Рачинской]. – РЖ.07. География. – 07А. Теоретические и общие вопросы географии, М. – 1979. – 3А232. – С. 32.
33. Żurek Edmund. Ochrona srodowiska – tematem prac badawczych kol zainteresowan / Edmund Żurek. – Geogr.szk. – 1989. – 42. – № 2 – 130-133.

ПІДГОТОВКА ЕКОНОМІСТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: педагогічна діяльність, професійно-педагогічний розвиток особистості, професійно-педагогічна підготовка.

Keywords: pedagogical activity, professionally pedagogical development of personality, professionally pedagogical preparation.

Постановка проблеми. Глобалізація світових соціально-економічних процесів обумовила кардинальні зміни у підготовці спеціалістів всіх напрямків, рівнів функціонування вищої освіти. Наша країна чітко визначила орієнтир на входження в освітній європейський простір згідно з вимогами Болонського процесу. Першочерговим завданням вищої професійної освіти стала перспектива відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, інтеграція вітчизняної освіти, науки, і культури. Проблеми концептуально мають вирішуватись у контексті національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства.

У Національній Доктрині розвитку освіти наголошується на особистісній орієнтації освіти, формуванні національних і загальнолюдських цінностей, запровадженні освітніх інновацій, інформаційних технологій, створенні ринку освітніх послуг, інтеграції вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів. Вища школа характеризується потребою конкретизації педагогічних тенденцій – зміни цілепокладання у напрямку гуманізації, пріоритетності освітніх траєкторій у самоосвіті, зорієнтованості на технологізацію, комп'ютеризацію навчання, неперервність поповнення знань.

Перед вищою школою відкрилися нові перспективи розвитку економічної освіти не тільки на досягненнях світової науки та освіти і надбаннях історії зарубіжної педагогіки, а й на цінностях української освіти. Сучасна вища економічна освіта – це простір для вибору пріоритетів, поле інноваційних процесів у сучасній професійній педагогіці. Саме тут прослідковуються педагогічні ресурси та вектори її розвитку:

- тенденції до змін всієї освітньої системи і одночасно до збереження культуросообразності освіти;
- відкритість сучасним тенденціям розвитку науки, сконцентрованість на пошуку шляхів вирішення наукових проблем;
- спрямованість освітнього процесу на становлення і розвиток базових здібностей людини, вплив на розвиток його сутнісних сил, який має носити креативний, пошуковий та діяльнісний характер.

Докорінні зміни, що сталися в соціально-економічних умовах суспільства, висунули вимогу впровадження науково обґрунтованої підготовки науково-педагогічних кадрів для вищої школи, зокрема для системи економічної освіти. Ефективність професійної підготовки економістів нової формації залежить, передусім, від

викладачів вищих навчальних закладів, які повинні не тільки бути спеціалістами за фахом, а й мати спеціальну професійну психолого-педагогічну освіту. У Концепції розвитку економічної освіти в Україні зазначено, що: «Для вдосконалення системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів необхідно: розробити цілісну систему пошуку та відбору талановитої молоді для вступу до аспірантури...; організувати систему стажування в наукових центрах України та за кордоном; створити молодіжні наукові центри при вищих навчальних закладах; розробити систему підтримки та заохочення талановитої молоді до наукової роботи; створити механізм прогнозування потреб вищої освіти в науково-викладацьких кадрах економічного профілю; реорганізувати систему перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників з орієнтацією на інноваційні зміни в системі економічної освіти, використання сучасних інформаційних і комунікаційних засобів» [8].

Покращення системи підготовки педагогічних кадрів в Україні потребує: «запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра та забезпечення мобільності вітчизняних педагогів і викладачів з вищою освітою на європейському просторі; оптимізацію мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти, удосконалення їх діяльності на основі запровадження компетентісно та особистісно орієнтованих підходів до організації процесу неперервної освіти педагогів; розширення практики підготовки педагогічних працівників для роботи в дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах за поєднаними спеціальностями або спеціальністю і спеціалізацією» [11].

Проблема професійно-педагогічного розвитку особистості майбутнього педагога-економіста має важливе значення для реформування сучасної вищої економічної та педагогічної освіти в новій Українській державі. Перед вищою школою відкрилися нові перспективи розвитку педагогічної та економічної освіти не тільки на досягненнях світової науки та освіти і надбаннях історії зарубіжної педагогіки, а й на цінностях української освіти. Про актуальність дослідження проблеми свідчать і вихідні концептуальні положення щодо основних завдань педагогічної освіти [7].

Мета статті. На основі аналізу різних наукових поглядів розкрити сутність професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача-економіста, визначити педагогічні умови формування готовності спеціаліста до педагогічної діяльності.

Аналіз публікацій. Вимоги щодо розвитку (професійно-педагогічної підготовки фахівців) особистості стоять перед педагогічною й економічною освітою України та відображені у державних нормативних документах: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції розвитку економічної освіти в Україні, Законі України “Про вищу освіту”, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Наказі Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року” та інших документах МОНМСУ.

Аналіз вітчизняної системи підготовки науково-педагогічних працівників дає підстави зазначити, що на сьогодні магістратура покликана здійснювати фундаментальну психолого-педагогічну та науково-практичну підготовку викладачів професій-

ної школи, забезпечувати безперервність освіти й фахову спрямованість викладацької діяльності («Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів»). Вивчення досвіду системи економічної освіти свідчить про наявність певних протиріч, що зумовили актуальність зазначеної проблеми. Визначаючи провідну роль викладача у професійній підготовці майбутніх економістів, Т. Приходько водночас, наголошує на недостатній рівень теоретичного підґрунтя розв'язання зазначеної проблеми; неготовністю фахівців, до ефективної реалізації професійно-педагогічних функцій [13].

В Україні вимоги до професійної компетентності фахівця економічного профілю визначено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) та освітньо-професійній програмі (ОПП), що є стандартами вищої освіти та основою для розроблення програм навчальних дисциплін. В ОПП зазначена структура змісту дисциплін, встановлено обсяг навчального матеріалу для засвоєння студентами, визначено засоби діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки фахівця.

Актуальність розробки проблеми професійно-педагогічного розвитку особистості майбутнього економіста як викладача економічних дисциплін окреслені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках магістра за напрямом професійної підготовки «Економіка і підприємництво»

Аналіз галузевих стандартів більшості спеціальностей економічного профілю, які визначають зміст професійної підготовки, дозволив зробити висновки, що вони зорієнтовані лише на фахову освіту, нехтуючи науковою й педагогічною спрямованістю магістратур. Професійна підготовка має передбачати не лише глибоке володіння предметною галуззю, а й науковими основами педагогічної діяльності. Тому однією з загальних потреб професійної економічної освіти є створення педагогічних умов, що забезпечать формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності у процесі магістерської підготовки. К. Добровольська, С. Кіршо, стверджують про необхідність зміни уявлень про однобічне призначення галузевої професійної підготовки. «Педагогічна підготовка має розглядатися, перш за все, як шлях гуманізації суспільства, бо її зміст і становить сутність гуманізації освіти [1].

Сьогодні галузеві ВНЗ (економічні) мають внутрішні резерви і можливість в процесі підготовки за основним напрямом водночас забезпечити професійну підготовку викладача економіки завдяки впровадженню у навчальний процес (навчальний план) дисциплін філософського та соціально-гуманітарного циклу, зокрема психолого-педагогічного. Процес професійно-педагогічного розвитку та виховання свідомої, творчої, гуманної особистості економіста і викладача економіки нового типу є складним, багатогранним, поступовим і не обмежується хронологічними рамками навчальної аудиторної роботи викладачів вищої школи.

Результати теоретичного дослідження. Проблема професійної підготовки майбутніх економістів досліджувалася у працях Ф. Акермана, Т. Жижко, В. Крамаренко, О. Тришиної, Ю. Фокіна та інші. В наукових працях піднімалися питання, спрямовані головним чином на дослідження професійного становлення та розвитку майбутнього фахівця, зокрема, виявленню особливостей їх психолого-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах. Цій проблемі присвятили свої роботи Г. Ковальчук, В. Козаков, В. Лозниця, І. Міщенко, І. Шерстньова.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань готовності особистості до викладацької діяльності, проблема професійно-педагогічної підготовки

майбутніх економістів в умовах магістратури як у теоретичному, так і у практичному аспекті залишається мало дослідженою. За думкою О. Карпової ця проблема є сьогодні особливо пріоритетною, коли стоїть завдання створити нову концепцію гуманної освіти, наближеної до повсякденного життя та професійної діяльності [5].

Питання підготовки магістрів-економістів до педагогічної діяльності піднімається в окремих наукових працях (О. Грінчук, К. Добровольська, С. Кіршо, О. Карпова, Г. Ковальчук, Л. Лебедик, В. Лозниця, І. Міщенко, М. Опольська, Т. Поясок, Т. Приходько та інші). Однак в цих дослідженнях простежується відсутність єдиного підходу до розуміння цього феномену, теоретично визначеної моделі, обґрунтованих та апробованих педагогічних умов. Сьогодні очевидна потреба педагогічної практики в науково обґрунтованій системі професійної педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки.

Вивчення досвіду вищих навчальних закладів України економічного спрямування свідчить, що проблемам формування творчої особистості педагога приділяють серйозну увагу науковці окремих ВНЗ України, зокрема у Національній академії статистики, обліку та аудиту, Київському національному економічному університеті, Київському національному торговельно-економічному університеті, Одеському національному економічному університеті та інших класичних університетах України.

На сьогодні існує ряд проблем, пов'язаних з посиленням професійно-педагогічної підготовки фахівців, а саме:

- висока мотивація до професійно-педагогічної готовності майбутнього економіста, потреба у навчально-виховній роботі зі студентською молоддю;
- потреби викладача-економіста в опануванні основних засад педагогіки;
- засвоєння методик проведення теоретичних та практичних занять;
- засвоєння та застосування інтерактивних методик та технологій для інтенсифікації навчального процесу;
- усвідомлення ролі самоосвіти та удосконалення педагогічної компетентності;
- оволодіння основами діалогової взаємодії з іншими суб'єктами навчання;
- спрямованість на створення значимого для студента освітнього продукту.

Прояв професійного інтересу до професійно-педагогічної діяльності у студентів, створення умов з метою розвитку професійних здібностей для здійснення майбутніми економістами викладацьких функцій спонукало до розроблення програми і запровадження у навчальний процес професійно зорієнтованих курсів. Проведений аналіз змісту економічної освіти дозволив зробити висновки, що суттєвий вплив на формування готовності майбутніх економістів до педагогічної діяльності здійснюється через цикл соціально-гуманітарних, дисциплін, зміст яких розглядається нами як основоположний фактор формування професійно-педагогічної культури, оскільки містить наукову інформацію і складає основу когнітивного компоненту даного феномену.

Експериментальна програма передбачала вирішення поставлених задач у процесі навчання наступними шляхом:

- здійснення теоретичної підготовки з оптимальним використанням можливостей дисциплін філософського та соціально-гуманітарного циклу, зокрема: «Філософія науки і освіти», «Педагогіка вищої школи», «Еконо-

мічна культура та професійна етика», «Соціальна відповідальність». Філософська, соціально-культурологічна та педагогічна спрямованість цих дисциплін сприятиме висвітленню в повній мірі питання сутності, структури професійно-педагогічної діяльності, її ролі в системі професійної готовності, засвоєнню загальнолюдських та морально-етичних цінностей у діяльності викладача.

- впровадження в систему практичної підготовки педагогічну практику.

Педагогічна практика ставить майбутніх фахівців перед необхідністю вирішення цілого комплексу методичних завдань, пов'язаних з підготовкою і проведенням лекцій, практичних, семінарських занять, складанням методичних розробок у вищій школі. Це вимагає від викладача певної системи професійних психолого-педагогічних знань, навичок і вмінь, що відповідають вимогам педагогічної діяльності. Система психолого-педагогічних умінь складає основу кваліфікаційної професіограми сучасного викладача і може служити цілям психолого-педагогічної підготовки.

Як доводить аналіз науково-педагогічної літератури, зокрема праць В. Андреева, Н. Громової, О. Демченко, А. Короля, О. Кривонос, М. Лазарева, Л. Левченко, А. Хуторського та інших виявлено потужний потенціал навчального діалогу, умови його побудови та реалізації. Підготовка педагогів-економістів має базуватися на основних положеннях філософії сучасної освіти, зокрема: філософських основ педагогіки гармонійного розвитку особистості; діалогової взаємодії основних суб'єктів освіти; сучасних філософсько-методологічних засадах вирішення проблем формування всебічно розвинутої людини сучасної епохи, розвитку її духовності. Таке розуміння системи освіти відповідає його гуманістичній сутності і передбачає переосмислення функцій і ролі викладача, розвитку творчої взаємодії викладача та студента на рівні суб'єктно-суб'єктних відносин. В цьому контексті загальнолюдська культура є невичерпним джерелом соціально-культурних цінностей, створених конкретними історичними особистостями, а їх переосмислення є механізмом творення власного досвіду. У зв'язку з цим важливим шляхом підвищення якості навчального процесу слід розглядати демократизацію відносин педагога і студента, впровадження у вузівську практику ідей педагогіки співробітництва; використання варіативних засобів їх співробітництва.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволило зробити наступні висновки.

Професійно-педагогічна підготовка економістів має здійснюватись на засадах філософської й педагогічної ідеї антропології, гуманістичної (особистісно орієнтованої) парадигми освіти.

Ми виходили з положення, що успішність формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності залежить від забезпечення педагогічної спрямованості змісту та інтенсифікації процесу магістерської підготовки; концепції і технології евристичного навчання, а також психолого-педагогічні основих професійно-творчої діяльності; розвитку мотивації професійного педагогічного самовдосконалення.

Сучасний підхід до проблеми професійно-педагогічної підготовки економістів передбачає створення базової системи психолого-педагогічних і методичних знань, умінь і навичок, яка забезпечує: «оволодіння психолого-педагогічними закономірностями професійної підготовки спеціаліста економічного профілю; оволодін-

ня сучасним комплексом методів, засобів і форм навчання, що охоплює всі сторони й етапи професійної підготовки професіонала; розвиток сучасного професійного мислення, що дає змогу кваліфіковано вирішувати професійні проблеми» [5].

Література

1. Добровольська К., Кіршо С. Проблеми професійно-педагогічного розвитку особистості майбутнього педагога-економіста в контексті осмислення творчої спадщини А.С.Макаренка / Добровольська К., Кіршо С. / Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. Вип. 10 / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2012. – 370 с. – (Педагогічні науки). – с.85-90.
2. Евдокимова М.В., Шерайзіна Р.М. Развитие педагогической культуры студентов в процессе профессиональной подготовки: Монография / М.В. Евдокимова, Р.М. Шерайзіна – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. – 120 с.
3. Економічна освіта в класичному університеті / За ред. В.Д. Базилевича // Вища школа. – 2007. – №6. – С. 5–152.
4. Жураковский В. Вузовский преподаватель сегодня и завтра / В. Жураковский // Высшее образование в России. – 2000. – №3. – С. 21-26. Законодавство України про освіту. Збірник законів. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 159 с.
5. Карпова О.О. Особливості професійно-педагогічної підготовки студентів економічного профілю [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://dspace.oneu.edu.ua/jsrui/handle/123456789/242>
6. Ковальчук Г. О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. О. Ковальчук. – К., 1999. – 216 с.
7. Концепція педагогічної освіти // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К., 2003. – 704 с.
8. Концепція розвитку економічної освіти в Україні //Освіта в Україні. – 2004. – 23 січня. – С. 4-5
9. Медвідь Л. Економічна освіта в контексті формування загальної системи освіти України // Наукові записки Києво-Могилянської Академії. – 2005. – Т. 47: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 18-22.
10. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки: Автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Житомир, 2004.
11. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року 25 червня 2013 року
12. Поясок Т.Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах:Автореф. дис. канд. пед. наук:13.00.04 / Т.Б.Поясок; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України.-К., 2004.-22с.
13. Приходько Т.П.. Формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності в процесі магістерської підготовки [Рукопись] : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. П. Приходько; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2009. – 20 с. – Анот. укр., рос., англ. – Бібліогр.: с. 16-17.]



Гамза А. В.

Аспірант першого року навчання
Рівненського державного гуманітарного університету

РОЗВИТОК ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ ПРО ІМЕННИК

У статті визначається важливість застосування морфологічного аналізу слова, правильного визначення форми слова в реченні та роль іменника у формуванні навички говоріння в учнів початкових класів. Обґрунтовано взаємозв'язок вивчення лексичних та граматичних ознак іменника як основи розвитку мовних і мовленнєвих знань і умінь молодших школярів та правильного складання текстів.

Ключові слова: мова, мовлення, навичка говоріння, слово, комплексний аналіз, речення, частини мови, іменник, лексичні та граматичні групи слів, текстотворчі уміння.

В статье определяется важность применения морфологического анализа слова, правильного определения формы слова в предложении и роль существительного при формировании навыка говорения у учащихся начальных классов. Обоснована взаимосвязь изучения лексических и грамматических признаков существительного как основы языковых и речевых знаний и умений младших школьников и правильного составления текстов.

Ключевые слова: язык, речь, навык говорения, слово, комплексный анализ, предложение, части речи, существительное, лексические и грамматические группы слов, текстотворческие умения.

In the article the importance of morphological analysis of words correctly determine the form of words in a sentence and noun role in shaping the skills of speaking to elementary school pupils. Grounded relationship study of lexical and grammatical features of the noun as the basis of language and speech knowledge and skills of junior schoolchildren and proper drafting.

Key words: language, speech, speaking skill, word, complex analysis, sentence, parts of speech, noun, lexical and grammatical groups of words tekstotvorchi skills.

Мовна ситуація в Україні значною мірою залежить від вивчення української мови як базової дисципліни в загальноосвітній школі. Нові мотиви опанування державною мовою вимагають оновлення методики викладання української мови, диференційованого підходу до визначення мінімальних, достатніх і спеціальних ґрунтовних знань, умінь та навичок з української мови.

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету міністрів України № 462 від 20 квітня 2011 року основну увагу в навчанні слід приділяти розвитку умінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), читання, письмо, говоріння [5, 13].

Навичка говоріння є основою мовних та мовленнєвих умінь учнів початкових класів, адже формуючи та розвиваючи її, ми підводимо дітей до вивчення слова на уроці, вивчаємо його в комплексному аналізі.

Мета статті – дослідити умови комплексного аналізу слова під час вивчення морфології, що забезпечує міцне формування текстотворчих умінь учнів початкових класів на уроках української мови.

Комплексний аналіз є складним процесом, під час якого в учнів формуються фонетичні, лексичні, синтаксичні та морфологічні вміння щодо роботи з словом, а в подальшому – з цілим текстом.

Слово, перш за все, початкова одиниця творення будь-якого тексту. Важливу роль у цьому процесі має знайомство з частинами мови. Одним з провідних завдань у навчанні є розвиток усного та писемного мовлення учнів, збагачення словникового запасу дітей новими іменами – іменниками, прикметниками, дієсловами; уточнення змісту слів, якими діти користувалися раніше; розвиток уміння точно вживати слова під час складання власних текстів [6, 46].

При вивченні морфологічного матеріалу важливо сформулювати уявлення учнів про морфологічну систему мови, про частини мови як структурно-семантичні розряди слів. Як зазначає О. Біляєв, «Значну трудність для учнів становить те, що од-нозвучні слова можуть належати до різних частин мови» [2, 34]. Слово *«мило»* може виявитись іменником, дієсловом минулого часу, прислівником; *«край»* – іменником і прийменником. Така омонімічність може бути випадковою, а може й виникати внаслідок перехідних процесів у системі частин мови.

Традиційно у класифікації частин мови враховують: 1) лексичні ознаки; 2) граматичне значення та засоби творення; 3) синтаксичні функції. На цій мовній основі мають формуватись мовленнєві вміння та навички. Під час вивчення іменника має забезпечуватись реалізація мови в мовленні, тобто означену частину мови треба вивчати на функціональній основі [2, 52]. На думку Г. П. Коваль, «Щоб сформулювати у школярів текстотворчі вміння, слово потрібно розглядати з морфологічної сторони, а саме розпочинати роботу з вивчення іменника на уроці української мови: помічати в тексті і виділяти голосом слова, що означають назву предмета; редагування речень за допомогою мовного конструювання – поновлення речень з розрізнених слів; відновлення деформованих текстів за рахунок лексичного словникового запасу кожного з учнів; добір слів, близьких (протилежних) за значенням; творення власних текстів за допомогою ключових слів-іменників [4, 157].

Вивчення морфологічного матеріалу в початкових класах, починаємо з найважливішої самостійної частини мови – іменника, адже, спочатку вчитель має сфор-

мувати в учнів уявлення про назву предмета, а вже потім надавати цьому предмету ознаки чи дії.

Діти вивчають іменник протягом 4 років навчання в початкових класах, але загальне поняття про іменник починає формуватись в дитини ще в добукварний період. Тут учитель навчає дітей розрізняти предмет і слово, що його називає: предмет ми бачимо, можемо потримати в руках, а слово, що є назвою предмета, тільки вимовляємо і чуємо.

Відповідно до чинної програми для загальноосвітніх шкіл 1-4 класів у 1 класі школярі вчать розрізняти предмети та відповідати на питання хто це? що це? У процесі ознайомлення дітей з поняттям предметність, починається словникова робота з вправ над конкретними предметами, бесідами про їх ознаки, порівнянням предметів між собою.

Вправа на розрізнення предметів за запитаннями «Хто?», «Що?».

За даною звуко-складовою будовою () учні мають дібрати слова, які відповідають на питання: що? – ліс, кір, дім, рік, ніс; хто? – дід, віл, кіт.

Вправа на складання слів-назв предметів «Іменники на одну букву».

Учитель пропонує на певну букву дібрати іменники, що відповідають на питання хто?, а потім на питання хто? Наприклад, доберіть слова, які починаються буквою «Ер»: *рука, редиска, річка, рослина.*

Вправа-гра «Хто це? Що це?».

На дошці записані слова: *вовк, лисиця, ясень, лев, горобина, дуб.*

Учням потрібно назвати хто це? або що це? Діти мають усвідомити, які з цих слів є назвами рослин, а які назвати тварин.

Ця операція над словами з деякими елементами морфологічного розбору в певній мірі наближає дітей до елементарного розуміння формально-граматичних ознак слів – назв предметів, а саме: усвідомлення їх синтаксичних функцій та здатності відповідати на питання хто? або що? У процесі всієї лексико-логічної підготовки в 1-му класі діти мають справу тільки з конкретними предметами або їх назвами [1, 20].

Перехід до усвідомлення поняття «назва предмета» в 2-ому класі поглиблюємо під час вивчення прикметників і, особливо, речення, де учні виділяють слова, показують, про кого або про що говориться в реченні. Зважаючи на те, що лексичні та граматичні ознаки слів чіткіше виділяються в реченні, чи в словосполученні, всі види вправ під час лексикологічної підготовки треба пов'язувати із складанням речень, адже це основа формування текстотворчих умінь учнів початкових класів.

У 2-ому класі продовжується робота над диференціацією назв істот і неістот, без уживання термінів «однина – множина», формуються практичні навички розрізнення числа іменників. З цією метою вчитель здійснює систематизацію слів-предметів. Внаслідок певної практичної роботи у дітей формується уявлення про іменники – назви істот і неістот. Наприклад:

Вправа-гра «Істота чи неістота».

Вчитель читає слова (*Україна, кобра, хліб, українка, байкар, спів, Кобзар, будівельник, співачка, аптека*). Учні слухають і на кожний іменник, названий вчителем, сигналізують спеціальними картками «Хто?» або «Що?».

Вправа на формування вмінь складати речення.

З поданих іменників (*ведмідь, їжак, рись*) складіть речення, в яких би дані слова відповідали на питання хто?

У 1-2 класах діти дістають уявлення про один і багато предметів, вчаться добирати слова за зразком (наприклад, герой – герої, мишенята – мишеня) або змінювати форму слова, керуючися настановою один-багато. Важливо пояснити школярами, якщо іменник означає назву одного предмета, він вживається в однині (*стіл*), але, якщо іменник означає назву двох або більшої кількості предметів, то він вживається в множині (*столи*).

Починаючи з 3-го класу, в системі вивчення іменника є ознайомлення з граматичним терміном «іменник», що вводиться на місце засвоєного в 2-ому класі логічного терміну «назва предмета». На протязі навчання дітей в 3-ому класі формується граматичне поняття однини (множини). Роботу з формування граматичного поняття числа іменника можна провести за допомогою ряду вправ:

Вправа-гра «Один-багато».

Зимі кінець, якщо заспівав жайворонок, зацвірінькали горобці, прилетіли дикі голуби, відлетіли в лісі ворони, з'явилися іпаки.

Вийшов з барлоги ведмідь.

Заєць застрибав на лісовій галявині.

Завдання дітей полягає у виокремленні іменників, які вжиті у множині та окремо у однині.

Вправа на спостереження за іменниками, які вживаються тільки в однині або тільки у множині.

Відгадайте загадки.

Рідке, а не вода, біле, а не сніг (Молоко). У зимову веселу пору ми кращі друзі дітвори. Вивозять діти нас нагору, а ми веземо їх з гори (Сани). Хто голівку свою влітку накриває і по двадцять хусток має (Капуста).

За допомогою таких завдань можна набагато краще пояснити дітям те, що в українській мові є іменники, які вживаються тільки в однині або тільки в множині, а також сформувані вміння правильно визначати число іменників.

Оскільки учні у визначенні числа звертають увагу лише на смисловий бік поняття (один-багато) треба орієнтувати їх на врахування формального показника категорії числа – закінчення. Це значно полегшує роботу над розширенням у дітей уявлення про число іменників, які мають форму множини, але називають один предмет (*окуляри, ножиці*) або, маючи форми однини, називають сукупність предметів (*каміння, дітвори*).

З граматичним терміном «рід іменників» та поділом іменників на три роди і способом визначення їх роду учні вперше знайомляться в 3-ому класі, навчаються розрізняти іменники за родами за допомогою підстановки займенників: *він, вона, воно чи мій, моя, мій, моє*. Важливо під час формування поняття роду довести учням, що визначити рід іменників можна тільки в однині. Ознайомлення з родом можна починати з вправ, в яких би проводився аналіз іменників – назв істот, рід яких розрізняється за семантичною і до певної міри граматичною ознакою, наприклад:

Вправа «Визнач рід іменника».

На інтерактивній дошці класу зображені малюнки людей, тварин, рослин. Кожен з учнів в індивідуальному порядку виконує дану вправу на планшетах: записує слова, визначає рід іменників..

Вправа-гра «Наш рід».

Учні поділяються на три команди-ряди: чоловічий, жіночий та середній. Учитель називає іменники. Завдання кожної команди уважно слухати вчителя, правильно визначити рід іменників і при почутому слові свого роду ряд учнів має піднести лише праву руку. За підняття учнем лівої руки команда дістає зауваження.

Під час такої роботи, діти мають усвідомити, що іменники, до яких можна додати слова мій, він – чоловічого роду: *учень, космонавт, край, завод*; іменники, до яких можна додати слова моя, вона – жіночого роду: *учениця, бабуся, весна*; іменники, до яких можна додати слова моє, воно – середнього роду: *дівча, небо, життя*.

На наступному етапі вивчення відмінювання іменників (3 клас), актуалізуючи знання дітей про зміну слів за питаннями, починається із знайомства школярів із назвами відмінків.

Вивчаючи відмінювання іменників у 4 класі, розкриваємо учням суть категорії відмінка – здатність виражати за допомогою закінчень та в окремих випадках прийменників синтаксичні зв'язки між словами. Практично з відмінковими формами іменників діти мають справу і під час складання словосполучень, і при відновленні деформованих текстів.

Вправа на відновлення деформованого тексту.

Всім було весело. Хлопчики зробили паперового змія. Вийшли за село. Змія піднімався все вище і вище. Саша швидко побіг по полю.

Чи зв'язані ці речення за змістом? Чому не вийшло оповідання? У якому порядку слід розмістити речення?

Для більш успішного вирішення цього завдання програмою рекомендується в процесі вивчення частин мови проводити роботу над синонімами, антонімами (без термінів), познайомити учнів з багатозначністю слів, вживанням слова в прямому і переносному сенсі. Під час застосування цього матеріалу, пам'ятаємо про те, що синонімам властива не тільки близькість у значенні, а й відмінність. Слова одного синонімічного ряду мають значеннєві відтінки, на яких обов'язково важливо загострити увагу школярів. Пояснюючи значення слова «*гомоніти*», звертаємо увагу, що воно означає «*розмовляти*». Додаємо, що «*гомоніти*» вживається тоді, коли «*розмовляють тихо, приглушено*». Програма з рідної мови вимагає також вивчення антонімів. Роботу з антонімами можна організовувати на основі спостережень над прислів'ями, оскільки багато з них побудовані на протиставленні понять, виражених словами – антонімами. Крім пояснення значення антонімів доцільно проводити добір антонімів до поданих слів, до багатозначних слів, складання речень із парами антонімів. Так, слово «*похлоплений*» стане зрозумілим, якщо сказати, що протилежне йому за значенням – «*веселий*». У вивченні даного матеріалу доцільно проводити такі вправи:

Вправа на виявлення синонімів.

Прочитайте вірш. Випишіть слова, якими автор називає «*снігопад*». Як називаються такі слова?

Ну й зима – хуртеча та вітрюга, ні проїхати, ані пройти;
третій тиждень небо в завірюсі падає на землю степову.

Налітає раз у десять років отака скажена крутія...

Вправа на роботу із синонімами.

Випишіть із тексту слова-синоніми до слів Батьківщина і батьківщина.

Батьківщина – ... (рідний край, країна, вітчизна, край батьків, Україна).

Батьківщина – ... (місце народження, рідний дім, батьківський спадок).

Отже, система роботи над темою «Іменник» являє собою цілеспрямований процес, яким передбачається певна послідовність вивчення граматичних ознак і узагальненого лексичного значення даної частини мови, науково-обґрунтований взаємозв'язок компонентів знань, а також поступове ускладнення вправ, які мають своєю кінцевою метою формування навичок точного вживання іменників у мові і правильне їх написання. Під час вивчення цієї частини мови програма орієнтує на розвиток мовленнєвих умінь. Діти мають вести спостереження за влучним вживанням слів у тексті, пояснювати доречність вживання; знаходити в реченнях тексту синоніми та антоніми, з'ясувати їх значення та самостійно добирати і вводити в речення; замінювати в тексті зайві лексичні повтори; будувати свої висловлювання за метою та типом мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бадер В. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів // Рідна школа.. 1999. –, № 11. С. 60-62.
2. Біляєв О. Зміст уроку української мови // Українська мова і література у школі.. 2003. –, № 4. С. 2.
3. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ.: Літера ЛТД, 2011. .– 364 с.
4. Коваль Г. П. Методика викладання української мови: навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів. Тернопіль.: Астон, 2008. .– 287 с.
5. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти»
6. Пономарьова К. Увиразнення синонімами мовлення молодших школярів// Початкова школа.. 2001. –, №4. С. 32-334.
7. Програми для середнього загальноосвітньої школи 1-4 класів. Київ.: Початкова школа, 2006. .– 432 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ НЕМЕЦКИХ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ШКОЛ

Ключевые слова: творческий подход, творческая организация учебно-воспитательного пространства, самостоятельная продуктивная деятельность, творческие потенции учащегося, инновационные методы обучения и воспитания, развитие познавательной самостоятельности учащихся.

Keywords: creative approach, creative organization of the educational space, independent productive activity, creative potential of students, innovative educational methods, development of cognitive independence of students.

В статье представлен краткий обзор деятельности современных альтернативных школ Германии как учебных заведений, где творческий подход в образовании реализуется наиболее успешно.

Анализ современной практики образования Германии показал, что там общество переживает схожий с нашей образовательной ситуацией процесс: нормативная школа с её «закрытым курикулумом» оказывается не в состоянии выработать образовательную стратегию, отвечающую требованиям начала нового века. Ввиду этого была создана благоприятная почва для возрождения педагогических альтернатив, которые были заложены в начале XX в. педагогами-реформаторами (В.А. Лай, Л. Гурлитт, Г. Шаррельманн, Ф. Гансберг, Р. Штайнер, П. Петерсон), организовавшими авторские экспериментальные учебно-воспитательные учреждения, где были реализованы различные педагогические идеи, в том числе и по применению творческого подхода в образовании.

Со времени основания первой реформаторской школы прошло более 110 лет. Многое в жизни этих школ изменилось, однако значимость реализации творческого подхода в образовательной практике усилилась.

Выделим основные признаки творческой организации учебно-воспитательного пространства альтернативных школ:

- центрация процесса обучения и воспитания на ребёнке;
- преодоление одностороннего интеллектуализма через практико-ориентированный характер обучения;
- комплексность обучения, преодоление одностороннего интеллектуализма;
- школа как жизненное пространство для реализации творческих потенций ребёнка;
- поисково-деятельностные формы обучения;
- опора на личный опыт учащихся.

В целом стоит отметить, что творческий подход находит своё яркое воплощение через:

- научно-методическое обеспечение;

- характер требований к участникам образовательного процесса;
- систему оценивания учащихся в рамках творческого подхода.

В альтернативных школах в рамках творческого подхода широкое применение находят те методы, которые в отечественном образовании до сих пор не использовались или не получили широкой апробации. К примеру, в школах П. Петерсена реализуется комплексный метод обучения, что предполагает тематическую интеграцию учебного материала. В Оденвальдской школе и «Школе Гуманности» П. Гехеба активно применяется метод продукт-ориентированного обучения, то есть дидактической концепции языкового обучения, основанного на творческом усвоении учащимися знаний в процессе самостоятельной продуктивной деятельности, направленной на развитие их языковых и креативных способностей [1].

В немецкой образовательной практике творческий подход диктует использование синтеза инновационных методов обучения и воспитания. Метод обучения в сопровождения чувств в Вальдорфских школах помогает научить ребёнка мыслить, анализировать, устанавливать причинно-следственные связи, преодолевая равнодушное отношение к процессу обучения. Процесс запоминания облегчается благодаря включению «движения чувств» у ребёнка, которые являются опорой для памяти [2]. В берлинской Anna-Lindh-Schule ядром образовательного процесса является метод «обучения действием», под которым понимается стратегия преподавания и обучения, объединяющая преподавание со значимой общественной работой и рефлексией с целью расширения опыта обучающихся, формирования гражданской ответственности и укрепления местного сообщества [3]. Применение этого метода помогает усилить практическую направленность подготовки школьников, что предполагает интеграцию в учебный процесс школ социальной активности учеников по решению различных проблем местного сообщества. Этот метод действует с 2003 года, и до сих пор продолжается его популяризация.

В процессе анализа деятельности альтернативных школ мы пришли к выводу, что во всех альтернативных школах проектный метод считается основой образовательной парадигмы. Проектный метод используется для решения масштабных задач, что предполагает активизацию познавательного интереса учащихся через приобретение опыта и создание продукта, имеющего практическую ценность.

Воспитанник учится решать жизненные задачи, на опыте познавая объективную реальность. Проектная деятельность в альтернативных Германии служит средством демократизации отношений между учащимися и учителями, которые объединены активным участием в осуществлении проекта».

Если в отдельных школах широко используются игровые формы реализации проектов, имитирующие реальный проект, то в альтернативных школах форма реализации проектов реальна. Учащиеся совместно с преподавателем успешно реализуют проекты-путешествия, экологические, социальные, бизнес- и театральные проекты, носящие зачастую международный характер: «Проектная неделя в Лондоне», «Утилизация мусора», «Школьный парламент», «Животный мир и мы», «Дети Бурунди» (акция-проект в помощь детям, пострадавшим в результате наводнения), «Мосты надежды» (с участием израильских и палестинских товарищей), «Воспоминания о будущем» (с участием французских школьников), «Детство на войне и беженцы», «Насилие среди молодёжи и законы», «СПИД: реальные истории».

Важно отметить, что в рамках творческого подхода в альтернативных школах наблюдается разнообразное и упорядоченное использование методов обучения и воспитания с учётом специфики предмета и характера деятельности учащихся.

Основной формой организации образовательного процесса в альтернативных школах является урок. Однако, существуют значительные отличия между структурой урока в российской школе и немецкой альтернативной школе. В Германии традиционная классно-урочная система с её жёсткой регламентацией не используется. Учащиеся могут абстрагироваться от временного и пространственного регламента на уроке (школы П. Петерсена, вальдорфские школы, школы М. Монтессори). Они могут свободно перемещаться в классной комнате и продолжить обсуждение того или иного вопроса или свою деятельность по изготовлению чего-либо, даже если пришло время другого занятия. Учителя в немецких альтернативных школах всегда предпочтут интересы детей строго регламентированному расписанию.

Нами были выделены требования к личности и деятельности педагога и учащегося в рамках творческого подхода. Педагогу необходимо:

- предоставлять учащимся должный уровень свободы;
- развивать положительную мотивацию и устойчивый интерес к творческой деятельности, научив учащихся при этом видеть и решать новые проблемы;
- уметь поставить учащегося в определённые условия, повысив у него при этом мотивацию к осуществлению творческой деятельности;
- подводить своих учащихся к самостоятельным выводам и обобщениям, поощряя при этом оригинальные решения.

О способности стать активным участником, то есть субъектом творческой системы обучения, о гибкости, глубине и эвристичности мышления учащегося свидетельствуют:

- желание и умение творить, то есть создавать творческие продукты (новые образы, проекты);
- личностное принятие новых проблем, нового материала, проявление положительных мотивов учения, познавательной потребности;
- желание и умение высказывать собственные суждения, оценки, свой подход к решению проблем, способность к свободному обсуждению, диалогу, а также к творческому сотрудничеству;
- проявление интереса к выполнению различных творческих работ, умение делать выбор;
- умение вести исследовательскую работу, применять различные методы исследования;
- способность к многоплановости анализа, рассмотрению проблемы с различных сторон;
- способность к прогнозированию, предвосхищению решений;
- способность проявить гибкость мысли, оригинальность, любознательность, мужество в творчестве.

Система оценивания учащихся в рамках творческого подхода в альтернативных школах также имеет свои особенности. Там система балльных отметок полностью отсутствует, что положительно образом сказывается на психологическом настрое учащихся и атмосфере на занятии. В качестве оценивания широко

применяется система поощрения, самооценки и взаимооценки. Безоценочная система обучения не вызывает у ребёнка, который по академической успеваемости слабее других, чувства неполноценности. Единственной мерой его достижений является сравнение его собственных успехов сегодня с достижениями вчерашнего дня. Это даёт возможность каждому ребёнку испытать состояние успеха.

Конечным результатом использования творческого подхода в практике альтернативных школ становится формирование нешаблонного мышления и познавательной самостоятельности учащихся, что помогает каждому из них овладеть методом собственной деятельности.

Проведённый нами фрагментарный обзор педагогических систем немецких альтернативных школ показал, что каждая из них базируется на многообразии идей реформаторского движения к. XIX – н. XX в. и большинство из них в содержательном и организационном плане продолжают развивать реформаторские традиции рубежа веков. Простота, доступность и творческая направленность – вот главные принципы педагогики, которая и на сегодняшний день остаётся основой организации образовательного процесса в немецких альтернативных школах. Сложившаяся ситуация в отечественном образовании требует критического анализа использования творческого подхода в этих школах с последующей адаптацией наиболее эффективных из его сторон в современной российской образовательной практике.

Литература.

1. Алтухова Н.А. Развитие креативности школьников в процессе продуктивно-ориентированного обучения в школах Германии в конце XX века. Дис....канд. пед. наук. Курск, 2007. с. 165.
2. Краснощёков Е.В. Инновационные образовательные технологии в современной начальной школе объединённой Германии. Таганрог, 2000. – 175 с.
3. Сорокина Н.Д. Методы обучения действием как форма интерактивного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.slideshare.net/gavreliano/ss-15828495> (Дата обращения: 24.01.2015).

Кошара Юлія Миколаївна

викладач кафедри сучасних мов

гуманітарного інституту

Миколаївського національного університету

кораблебудування імені Адмірала Макарова

ВПЛИВ МОТИВАЦІЙНОГО АСПЕКТУ НА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ УМІНЬ ТА НАВИЧОК САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті порушується проблема формування в учнів основної школи умінь та навичок самостійної роботи на уроках української літератури. А також розкривається сутність мотиваційного аспекту, який має важливий вплив на навчальний процес взагалі.

Ключові слова: самостійність, метод і форми, активність, мотивація.

In the article the problem of forming for the students of basic school of abilities and skills of independent work is violated on the lessons of Ukrainian literature. And also essence of motivational aspect which has an important influence on an educational process in general opens up.

Keywords: independence, method and forms, activity, motivation.

Актуальність порушеної проблеми зумовлюється інноваційними впливами на сучасну освіту в Україні, а також реалізацією особистісно зорієнтованого навчання і виховання у площині літературної освіти, окресленої в державних документах про школу та літературну освіту (державна програма «Освіта Україна XXI століття», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція реформування гуманітарної освіти в 12-річній школі, Державний стандарт базової та повної середньої освіти). Необхідність вдосконалення літературної освіти, яка б відповідала потребам сучасного суспільства і забезпечувала розвиток людини, породжує потребу звернути увагу не лише на кінцевий продукт – знання, а й безпосередньо на навчальний процес.

Сучасна освіта спрямована на становлення особистості з високим інтелектуальним потенціалом, здатної навчатися і працювати в умовах постійного розширення інформаційного простору, що значною мірою залежить від того, чи здатні учні самостійно знаходити, опрацьовувати, переосмислювати, обробляти, об'єктивно оцінювати інформацію та практично її застосовувати.

Актуальність дослідження визначається концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, згідно з якою серед пріоритетних напрямків є формування навичок самостійного наукового пізнання і самореалізації особистості. Одним із стратегічних завдань освіти повинно стати виховання мовної культури громадян, поваги до державної мови. Проблема організації самостійної роботи не є новою і досліджується за різними напрямками багатьма вченими. Зокрема, у галузі психології вона пов'язується з розкриттям закономірностей аналітико-синтетичної діяльності учнів, з'ясуванням ролі порівнянь, асоціацій та

узагальнень, вивченням шляхів становлення пізнавальної діяльності (Д.М. Богоявленський, Л.С. Виготський, П.Л.Гальперін, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф. Тализіна).

У дидактиці обґрунтовується необхідність кваліфікованого проведення самостійної роботи, вивчається активність суб'єкта й об'єкта навчання в процесі засвоєння знань, розкривається вплив розвивальних методів і прийомів навчання, досліджується формування пізнавального інтересу як потужного мотиву діяльності (А.М. Алексюк, Н.М. Бібік, Є.Я. Голант, М.О. Данилов, П.І. Підкасистий, О.Я. Савченко, Т.І. Шамова).

Лінгводидакти аналізують види, форми, принципи організації, висувають оптимальні умови до її проведення (О.А. Барінова, Л.Г. Вяткін, В.М. Смирнова, Л.П. Федоренко).

Метою дослідження є визначення системи вмінь і навичок, необхідних для організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності підлітків. Активізація процесу навчання здійснюється через удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи школярів, яка забезпечує «активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність у всіх ланках навчального процесу» [4, 21]. Для цього необхідно чітко визначити систему вмінь і навичок, які вони мають опанувати. Самостійна робота тільки тоді дає значний позитивний ефект, коли враховуються спонукальні сили дій особи, і в першу чергу мотиви навчання.

Мотив – спонукальна причина дій і вчинків людини, що штовхає до певних скерованих дій. Основою мотиву діяльності людини є її різноманітні потреби. Унаслідок усвідомлення і переживання потреб первинних (природжених) і вторинних (матеріальних і духовних) у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються [4, 217]. Якісна особливість мотивів, тобто їхня суть, розкривається на основі встановлення відношення мотиву до мети. Існує три групи:

1. Перша група – мотиви, в основі яких лежать широкі громадянські цілі, розуміння суспільної ваги, певного виду діяльності, зокрема навчання як обов'язку, як частини спільної справи.

2. Друга причина – це мотиви, джерелом яких є прагнення до особистісного успіху, але він не повинен ставати самоціллю.

3. Третя група – мотиви, що випливають із пізнавальної потреби, із прагнення людини до нового, невідомого. Отже, для того, щоб природна допитливість стала мотивом оволодіння знанням, необхідна така організація навчального процесу, такі види роботи, які забезпечили б широкий простір для розвитку особистої ініціативи й активності кожного школяра.

Таким чином, мотиваційна сфера, що характеризує різні рівні готовності підлітка до діяльності не у вигляді окремого ізольованого мотиву, а як ієрархія спонукань, у якій провідний мотив підкоряє собі інший. Вчені вважають, що створення мотиваційної сфери навчання виступає ефективним стимулятором навчання.

Можна зробити висновки, що мотивація досягає найвищого рівня лише тоді, коли виникає стійка потреба в самоосвіті, удосконаленні своїх інтелектуальних умінь.

Отже, завданням вчителя є виховання правильної мотивації в учнів. При цьому особлива увага приділяється умінням і навичкам, які були отримані у результаті шкільного навчання, а саме:

- самостійна робота з підручником, словниками, вільно орієнтуватися в них, скласти план параграфа, робити короткий огляд наукового матеріалу;
- працювати з додатковими джерелами;
- володіти літературними нормами;
- мовленнєва компетентність.

Аналіз наявних джерел і власний педагогічний досвід дали можливість визначити різновиди самостійної роботи під час вивчення української мови:

- 1) місце навчання (аудиторна, поза аудиторна);
- 2) етапу навчання (підготовча, тренувальна, контрольна);
- 3) ступеня вияву самостійності;
- 4) рівня відтворення навчального матеріалу та його обсягу;
- 5) виду діяльності;
- 6) ролі керівника навчального процесу (підготовча, контролююча, консультативна) [1, 78].

Можна зробити висновки, що вплив на самостійність особистості в умовах сучасної освіти має творча індивідуальна активність учнів, яка, як уже було зазначено, реалізується за рахунок мотиваційної сфери. Тому під час викладання української літератури у школі навчання може стати успішним лише на підставі систематичної прогресії, зрозумілої, доступної. Поряд із цим слід спілкуватися із учнем-підлітком, як із співрозмовником. В даному разі мова є не тільки предметом наукового дослідження. Спілкування слід організувати так, щоб учень відкрив та усвідомив мову, яка діє зворотно на структури його особистості та мислення. Неможливо навчити літератури використовуючи лише технічний засіб зв'язку.

Важливим необхідним і надзвичайно цінним компонентом формування самостійності та професійної компетенції майбутніх фахівців може стати поза аудиторна робота, яку проводить вчитель-мовник. Така робота дозволить використовувати різноманітні методи та форми, надасть можливість точніше врахувати індивідуальні фізичні та психологічні особливості підлітків. Головною метою поза аудиторних занять повинно стати ефективне навчання літератури, а також формування естетичної культури в широкому розумінні. Моделювання мовного спілкування визначає пошук відповідного дидактичного текстового матеріалу. Поза аудиторна робота учнів чітко визначена та організована дає можливість індивідуалізувати навчання літератури, тобто використати якості особистості, можливості та особливості кожного школяра і, наразі, значно підвищити ефективність учбового процесу.

Література

1. Гриньова М.В. Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів. – Дис. ...д-ра пед.наук: 13.00.01. – К.: 1998. – С. 97-99.
2. Кошара. Ю.М. Розвиток методичної думки з проблеми самостійної роботи учнів // Українська література в загальноосвітній школі. – 2011. – № 11. – С. 17-21.
3. Мацюк В.Я. Поняття національного характеру та ментальності / В.Я. Мацюк // Українське народознавство. – К.: Зодіак-ЕКО, 1995. – 368 с.
4. Підкасистий П.І. Самостійна діяльність учнів у навчанні. – М.: Педагогіка, 1980. – 240 с.



Пархоменко В.В.

кандидат економічних наук, доцент,
заступник декана факультету обліку та аудиту
Національної академії статистики, обліку та аудиту

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

***Анотація.** У статті наведені результати констатуючого експерименту по формуванню економічної культури студентів-випускників вищого економічного навчального закладу. В ході експерименту визначені рівні її сформованості та їх якісні характеристики, з'ясовано мотиви вибору студентами майбутньої професії, які є визначальним фактором розвитку професійної спрямованості та мотивації учиння*

Ключові слова: економічна культура, рівні сформованості економічної культури, загальнокультурні та професійні якості особистості

Ключевые слова: экономическая культура, уровни сформированности экономической культуры, общекультурные и профессиональные качества личности

Keywords: economic culture, levels of economic culture, general cultural and professional qualities of personality

В умовах інформатизації та інтелектуалізації усіх галузей народного господарства зростання творчих елементів у соціально-економічній сфері діяльності потребує підвищення наукових знань, творчої ініціативи, нової якості професійних умінь у сфері управління економікою. Особливого значення у вирішенні цих проблем набуває економічна культура фахівців економічного профілю, усвідомлення ними корисності їх праці, відчуття причетності до діяльності трудового колективу та суспільства в цілому. Економічна культура як **системне утворення, включає професійні знання, уміння, навички, спеціальні інтелектуальні здібності і якості, моральні принципи та ціннісні норми особистості, які необхідні для професійної адаптації у сучасному економічному середовищі** [5]. Економічна культура виступає як регулятивний фактор діяльності майбутнього спеціаліста.

У роботах сучасних дослідників широко представлено проблеми, напрями, умови формування економічної культури, рівня її сформованості в процесі підготовки майбутніх фахівців у різних сферах діяльності [1, 2, 3, 6].

Однак, слід наголосити на тому, що не достатньо дослідженими залишаються проблеми формування економічної культури та її оцінки в процесі підготовки фахівців саме економічної сфери діяльності. Ці питання, у тому числі, полягають у оптимальному виборі та актуалізації змісту навчальних дисциплін, у першу чергу соціально-гуманітарного циклу, які за своїм змістом розглядаються нами як основоположний фактор формування економічної культури.

Метою дослідження було визначити основні критерії, показники та рівні сформованості економічної культури студентів Національної академії статистики, обліку та аудиту.

Економічну культуру студентів було оцінено за системою критеріїв, що передбачала: розуміння цілей, завдань професійної діяльності; спеціальну теоретичну підготовку; практичну готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності; сформованість професійних якостей. Визначено відповідні показники (мотиваційний, змістовий, практично-орієнтовний, професійно-орієнтовний) з уточненими їх характеристиками та рівні економічної культури (репродуктивний, конструктивний та творчо-евристичний).

Аналіз результатів дослідження економічної культури, її структурних компонентів дозволив визначити професійно-психологічний портрет спеціаліста економічної сфери діяльності на основі компетентісного підходу. Структурними компонентами системи компетентностей є професійна, комунікативна та психологічна компетентність. Важливою умовою формування економічної культури в системі економічної освіти є гуманітарна підготовка.

Децентралізація діяльності вищих навчальних закладів України з формування економічної культури, поява нових варіативних навчальних програм на регіональному рівні за рахунок вибіркових дисциплін, наявність літератури різних країн, яка розкриває особливості професійної підготовки економістів, але не адаптованої до української дійсності, зазначають необхідність у регулюванні єдиного освітнього, наукового й інформаційного простору на основі державних стандартів.

На скільки відповідає якість професійної підготовки економістів, сформованості їх економічної культури до сучасних вимог через поняття «економічна культура» залежить від оцінки тієї чи іншої категорії експертів: виробником освітніх послуг (ВНЗ) чи споживачем (керівником підприємства). Це можна пояснити різними підходами у тлумаченні ключового поняття «економічна культура», та відмінністю у визначенні шляхів формування цього утворення у системі професійної підготовки.

В ході констатуючого експерименту нами проведений контент-аналіз нормативної навчальної документації, зокрема діючих навчальних програм з гуманітарних дисциплін у Національній академії статистики, обліку та аудиту на предмет їх впливу у формуванні економічної культури майбутнього економіста. Для аналізу змістовного компоненту професійної підготовки нами обрані навчально-методичні матеріали (освітньо-професійні програми, навчальні плани, навчальні програми) відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр». За основу взяті освітньо-

Таблиця 1

Елементи економічних знань і умінь навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу з формування економічної культури студентів спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»

Назва дисципліни	Елементи економічних знань і умінь
Філософія	Формування професійного економічного мислення, трактування понять культура та професійна культура
Культурологія	Поняття духовної культури, її цінності, зв'язок з економічною культурою
Українська мова (за професійним спрямуванням)	Формування ділового стилю викладення інформації з використанням спеціальних економічних термінів
Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	Бізнес-курс іноземною мовою
Правознавство, Господарське законодавство, Фінансове право	Правова культура фахівця, нормативна база економічної діяльності
Історія України	економічний аспект історичних подій
Соціологія	соціальні аспекти загальної та економічної культури
Психологія і педагогіка	індивідуально-психологічні властивості особистості
Економічна психологія	психологічна характеристика економічних явищ та процесів; поняття «економічна людина», «економічні інтереси», «економічна діяльність», «економічне мислення та свідомість»
Етика ділового спілкування та протокол	психологічні та етичні основи ділового спілкування, культура взаємовідносин та переговорів

кваліфікаційні характеристики даних рівнів професійної підготовки, де визначаються базові функції та професійні якості майбутнього економіста.

Зміст навчального матеріалу проаналізованих програм відповідає навчальним планам, освітньо-професійним програмам (ОПП), освітньо-професійним характеристикам (ОКХ) (табл. 1, 2).

Проведений аналіз змісту гуманітарної підготовки в системі економічної освіти дозволив зробити висновки, що суттєвий вплив на формування економічної культури майбутніх фахівців здійснюється через цикл соціально-гуманітарних дисциплін. Зміст цих дисциплін розглядається нами як основоположний фактор формування економічної культури, оскільки він містить наукову інформацію, що забезпечує оволодіння студентами системою знань, яка складає основу когнітивного компоненту економічної культури.

Аналіз базової економічної підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» був необхідним для уявлення рівня сформованості економічної культури студентів. Це мало стати підґрунтям для подальшої професійної підготовки магістрів.

Аналіз змісту навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу дозволив зробити наступні висновки:

- навчальні програми дещо опосередковано висвітлюють питання сутності, структури економічної культури, її ролі в системі професійної готовності як діючого фактору професійної діяльності економіста;

Таблиця 2

Елементи економічних знань і умінь навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу з формування економічної культури студентів спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня «магістрів»

Назва дисципліни	Елементи економічних знань і умінь
Філософія науки і освіти	загальні закономірності, напрями та принципи пізнавального процесу; формування культурно-освітніх цінностей в умовах історичного поступу та сучасних глобалізаційних викликів.
Педагогіка вищої школи	загальні закономірності педагогічного процесу; формування загально-людських та професійних цінностей, бачення розвитку системи вищої освіти України в контексті Євроінтеграції,
Соціальна відповідальність	теоретико-методологічні, методичні та організаційно-економічні аспекти формування і розвитку соціальної відповідальності.
Економічна культура та професійна етика	теоретико-методологічні, методичні та організаційно-економічні аспекти формування і розвитку економічної культури та морально-етичних основи професійної діяльності, принципи і норми професійної етики як методологічну основу економічної діяльності

- просліджується недостатня спрямованість навчальних дисциплін на висвітлення загальнолюдських та економічних цінностей, морально-етичних засад діяльності у економічній сфері;
- не в повній мірі забезпечується міждисциплінарні зв'язки між циклами гуманітарної та професійної підготовки.

Це спонукало до пошуку шляхів актуалізації змісту економічної освіти, послідовного та поглибленого розгляду даного феномену на міждисциплінарних засадах в контексті професійної підготовки.

З метою вивчення рівня сформованості економічної культури студентів-випускників НАСОА нами проведений констатуючий експеримент, в ході якого нами визначені рівні сформованості економічної культури студентів, які мають наступні якісні характеристики [4]:

– *репродуктивний (низький) рівень* характерний для студентів, які володіють знаннями на рівні уявлення, поверхово орієнтуються у змісті основних економічних проблем, недостатньо чітко усвідомлюють сутність економічних понять, необхідних для розуміння економічних процесів і явищ та ефективного виконання професійно-економічної діяльності. Такий рівень не дає можливості висловлювати компетентні судження стосовно існуючих актуальних економічних проблем та шляхів їх розв'язання. Студенти не завжди усвідомлюють важливе значення економічної культури в контексті професійної підготовки й не прагнуть до її підвищення.

– *конструктивний (середній) рівень* – студенти володіють знаннями на рівні можливості вибору з кількох альтернативних варіантів. Вони здатні виконувати типові економічні завдання за алгоритмом та заданою послідовністю, виправляти допущені неточності, приймати рішення на основі аналізу поточної економічної інформації, виконувати практичні завдання за зразком (інструкцією). Здебільшого усвідомлюють важливість формування економічної культури та оцінюють свою поведінку з погляду її економічної ефективності. Пізнавальний інтерес в системі професійної підготовки

Таблиця 3

Розподіл показників рівнів сформованості економічної культури студентів груп освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (за результатами констатуючого експерименту)

Ознаки показників	Рівень прояву					
	Репродуктивний		Конструктивний		Творчо-евристичний	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Усвідомлення мети та соціального значення професійної діяльності	23	38,33	20	37	17	28,3
Ставлення та задоволеність вибором економічної спеціальності	21	35,0	24	37,6	15	25,0
Самоконтроль та самоаналіз	20	33,33	23	38,3	17	28,3
Теоретична професійна підготовка	31	51,67	15	25,0	14	23,3
Професійна компетентність	27	45,0	21	35,0	12	20,0
Уміння застосовувати набуті знання для вирішення професійних завдань у різних ситуаціях	28	46,67	21	35,0	11	18,3
Ступінь оволодіння практичними вміннями і навичками	27	45,0	22	36,7	11	18,3
Ступінь розвитку професійної комунікативності	23	38,3	24	37,6	13	21,7
Ступінь ділової активності у сфері навчальної та професійної діяльності	29	48,3	19	31,67	12	20,0
Ступінь розвитку морально-етичних якостей на розумовому та поведінковому рівнях	28	46,67	21	35,0	11	18,3
Нестандартність економічного мислення у прийнятті рішень	29	48,3	21	35,0	10	16,7
Узагальнений результат за рівнями прояву економічної культури	26	43,3	21	35,0	13	21,7

носить циклічний характер, в окремих випадках, в разі зацікавленості, проявляють активність. Мотиви навчально-пізнавальної діяльності як передумови формування економічної культури носять прагматичний характер.

– *творчо-евристичний рівень* – це системні ґрунтовні знання, наповнені особистісно-значущим змістом. Студенти демонструють критично-аналітичний рівень мислення, що дозволяє усвідомлювати економічні явища та процеси, формувати власну аргументовану позицію, самостійно порушувати і вирішувати актуальні економічні проблеми, аналізувати та систематизувати наукові знання, вирішувати економічні завдання нестандартними методами і способами, прогнозувати та передбачувати результати власних рішень та дій. Цій категорії студентів властивий високий рівень організації розумової праці і сформованості евристичного економічного мислення. Вони добре усвідомлюють значущість економічної культури для майбутньої діяльності фахівця, проявляють об'єктивність в оцінці її рівня і прагнуть вдосконалення професійної компетентності. Студенти активні в особистісному самовизначенні та самореалізації як в навчальній діяльності, так і в професійній економічній сфері. Вони проявляють високу сформовану по-

Таблиця 4

Розподіл показників рівнів сформованості економічної культури студентів груп освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» (за результатами констатуючого експерименту)

Ознаки показників	Рівень прояву					
	Репродуктивний		Конструктивний		Творчо-евристичний	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Усвідомлення мети та соціального значення професійної діяльності	23	38,3	25	41,7	19	31,7
Ставлення та задоволеність вибором економічної спеціальності	21	35,0	24	40,0	15	25,0
Самоконтроль та самоаналіз	20	33,3	23	38,3	18	30,0
Теоретична професійна підготовка	24	40,0	27	45,0	14	23,3
Професійна компетентність	22	36,7	21	35,0	12	20,0
Уміння застосовувати набуті знання для вирішення професійних завдань у різних ситуаціях	20	33,3	21	35,0	12	20,0
Ступінь оволодіння практичними вміннями і навичками	21	35,0	22	36,7	11	18,3
Ступінь розвитку професійної комунікативності	23	38,3	24	40,0	13	21,7
Ступінь ділової активності у сфері навчальної та професійної діяльності	24	40,0	27	45,0	12	20,0
Ступінь розвитку морально-етичних якостей на розумовому та поведінковому рівнях	25	41,7	27	45,0	13	21,7
Нестандартність економічного мислення у прийнятті рішень	19	31,7	23	38,3	15	25,0
Узагальнений результат за рівнями прояву економічної культури	22	36,6	24	40	14	23,3

зитивну мотивацію, яка спрямована на впровадження економічних цінностей і якостей у різних сферах життєдіяльності.

Дослідженню підлягали 4 контрольні групи, з яких 2 групи четвертого курсу бакалаврської підготовки та 2 групи п'ятого курсу магістерської підготовки – всього 120 студентів. Це давало можливість порівняти дані сформованих якостей на вихідному (у бакалаврів) та вхідному (у магістрів) етапах підготовки. В ході експерименту використана комплексна методика: опитувальні методи (анкетування, бесіди), спостереження та аналіз навчально-методичних матеріалів, контрольні завдання професійного спрямування. За результатами системного анкетування отримана основна інформація, яка була доповнена матеріалами спостереження та бесіди.

Анкетування проводилося з метою виявлення мотиваційного компоненту, ціннісних показників, а саме: «усвідомлення мети та соціального значення професійної діяльності», «ставлення та задоволеність вибором економічної спеціальності» тощо.

Результати отриманих даних свідчать, що розподіл значень за ознаками кожного з показників майже однаковий у всіх контрольних групах за деякими відхиленнями у групах магістрів (табл. 3, 4).

Так, серед опитаних студентів бакалаврської підготовки виявлено:

- *репродуктивний* (низький) рівень показало 43,3% респондентів;
- *конструктивний* (середній) рівень – 35 % студентів;
- *творчо-евристичний* (високий) рівень – 21,7%.
- Відповідно в контрольних групах магістрів отримані наступні результати:
- *репродуктивний рівень* – 36,6% студентів;
- *конструктивний рівень* – 40% студентів;
- *творчо-евристичний* – 23,4 % студентів.

Просліджуються деякі відхилення у сторону зростання показника середнього рівня у студентів магістерської підготовки (35% – 40%), що можна пояснити вже певним практичним досвідом та отриманням додаткової інформації в процесі навчання.

Аналіз результатів дослідження дозволив встановити позитивну динаміку в усвідомленні мети та соціального значення професійної діяльності, та задоволеність вибором економічної спеціальності, які проявляються у студентів в процесі практичної підготовки, зокрема проходження практики. Такі зміни найбільше проявляються у магістрів, які суміщають навчання із професійною діяльністю. Саме у цієї категорії студентів спостерігаються якісні зміни у сформованості ділової активності у сфері навчальної та професійної діяльності та достатній рівень розвитку морально-етичних якостей як на розумовому, так і поведінковому рівнях.

В ході констатуючого експерименту нами було з'ясовано мотиви вибору студентами майбутньої професії, які є визначальним фактором розвитку професійної спрямованості та мотивації учіння.

За результатами анкетування виявлені наступні типи мотивів. Найбільш соціально значущими з них були «престижність професії» та «інтерес до професії». В той же час, показник такої мотивації виявився незначним (відповідно – 18 осіб або 15% та 20 осіб або 16,7%).

У відповідях переважали мотиви прагматичного характеру: «вища економічна освіта забезпечує працевлаштування та отримання достойної заробітної плати», «бажання отримати вищу освіту» (46 осіб або 38,3% та 32 особи або 26,6% відповідно). На інші причини вказали 4 особи, що становить 3,3% відповідей.

Соціально-значущі мотиви притаманні молоді, яка попередньо навчалась у спеціалізованих школах, гімназіях, ліцеях або профільних економічних класах. В процесі вивчення факультативного курсу «Основи економіки» учні мали можливість отримати більш повну інформацію про сферу економічної діяльності, усвідомити її роль та соціальне значення, а також перспективи професійного зростання у цій сфері діяльності. Додатковим фактором свідомого вибору професії була змістовна профорієнтаційна робота, яка носила системний характер.

До категорії молоді, що чітко усвідомлює перспективи майбутньої професії слід віднести осіб, у сім'ях яких батьки або інші родичі працюють даній сфері (бухгалтери, аудитори, фінансисти, банкіри тощо).

Крім того, нас цікавили фактори впливу вибору сфери професійної діяльності. Відповіді розподілились наступним чином:

- профорієнтаційна робота в школі – 15%;
- порадили батьки – 26,7% (у тому числі – 16% респондентів, чії батьки працюють за економічним фахом);
- порадили знайомі, що навчались в Академії – 12%;
- вибір випадковий – 3,8%;
- інформація з Інтернет джерел – 13%;
- підготовчі курси в Академії – 10 %;
- маю власні уявлення та перспективи професійної діяльності даного спрямування – 18%;
- інше – 1,5 %.

Отже, вивчення стану сформованості економічної культури студентів економічних спеціальностей НАСОА на основі визначених критеріїв та показників дозволили зробити висновок, що при традиційній системі економічної освіти як результат навчально-виховного процесу превалює репродуктивний рівень сформованості економічної культури: 43,3% – серед бакалаврів та 36,6% – у магістрів.

Високий показник репродуктивного рівня сформованості економічної культури, зокрема за такими ознаками як «теоретична професійна підготовка», «професійна компетентність», «уміння застосовувати набуті знання для вирішення професійних завдань у різних ситуаціях», «нестандартність економічного мислення у прийнятті рішень» можна пояснити з одного боку відсутністю цілісної системи організації навчально-виховного процесу з його логікою та послідовністю формування професійної компетентності у контексті гуманітарної та професійної підготовки.

Висновки. Результати констатуючого експерименту довели, що в системі освіти не використані всі можливості в усіх ланках навчально-виховного процесу для формування високого рівня професійної, комунікативної та психологічної компетентності. Сьогодні вища економічна освіта – це простір для вибору пріоритетів, поле інноваційних процесів у сучасній професійній педагогіці.

Підвищення якості професійної підготовки економістів можна досягти шляхом:

- спрямованості освітнього процесу на становлення і розвиток базових здібностей людини, вплив на розвиток його сутнісних сил, який має носити креативний пошуковий та діяльнісний характер;
- внесення певних коректив у зміст навчання з посиленням культурологічного аспекту у теоретичній та практичній підготовці магістрів для формування загальнокультурних та професійних якостей особистості майбутнього фахівця.

Література

1. Балашова Ю.В. Педагогічні умови формування економічної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників: дис. ... канд..пед.наук : 20.02.02 / Балашова Юлія Валеріївна. – Хмельницький, 2002 – 188 с.
2. Дзундза А.І. Теоретичні та методичні засади формування соціоекономічної культури студентів вищих навчальних закладів [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Дзундза Алла Іванівна ; Донецький національний ун-т. – Донецьк, 2005. – 472 с.

3. Коваленко О. В. Критерії та показники рівнів сформованості економічної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей ВНЗ / О. В. Коваленко // Наука і освіта. Сер. педагогіка. – О., 2011. – № 6 : Спецвип. – С. 117 – 119.
4. Пархоменко В. Критеріально-рівневий аналіз економічної культури / В. В. Пархоменко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка – Вип. 122 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2014. – 344 с. (Серія: Педагогічні науки)
5. Пархоменко В.В. Соціокультурний підхід формування економічної культури в системі економічної освіти / В. В. Пархоменко // Наукові записки. Випуск 4. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 1. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2013. – 347 с. – С. 315 – 319.
6. Тандир Л. В. Формування економічної культури студентів промислово-економічного коледжу в професійній підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тандир Лариса Володимирівна ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2009. – 283 с.

Шевчук О.С.

доцент, кандидат педагогічних наук

Шевчук С.П.

доцент, кандидат педагогічних наук

Кіщак І.Т.

доктор економічних наук, професор,

Миколаївський національний університет

ім. В.О. Сухомлинського

АНАЛІЗ СИТУАЦІЙ ЯК МЕТОД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті обґрунтовано умови ефективної підготовки фахівців за допомогою аналізу ситуацій. Визначено місце аналізу ситуацій в системі інтерактивних методів навчання. Наведено вимоги та етапи застосування ситуаційного навчання. Розкрито інструменти моніторингу та оцінювання процесу і результатів ситуаційного навчання за допомогою тестового контролю, неформального оцінювання, спостереження, вільного висловлення студентами своїх думок..

Ключові слова: інтерактивне навчання, аналіз ситуацій (кейс-метод), ситуаційно-рольова гра, ділові візити, моніторинг, оцінювання.

Keywords: interactive teaching methods, analysis of situations (case-study), simulation, business visits, monitoring, evaluation.

Традиційна система навчання в Україні здебільшого зорієнтована на вербальні, тобто усні методи викладання, коли значну частку навчального курсу складають лекційні заняття, що диктуються викладачем для детального конспектування студентами. Не применшуючи ролі високоякісної лекції як методу формування орієнтовної основи діяльності, слід звернути увагу на важливість більш активного засвоєння практичного досвіду професійної діяльності.

Аналіз навчального процесу у сучасному вищому навчальному закладі свідчить про те, що нині склалася відчутна розбіжність між потребами підприємств і організацій у фахівцях, здатних вирішувати нагальні проблеми практики, і тією системою навчання, що існує досі в українських університетах.

Актуальність обраної теми обумовлюється зростанням ролі практичної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, потребою у наближенні навчального процесу до конкретних виробничих ситуацій, а також досить високою навчальною ефективністю аналізу практичних ситуацій у формуванні професійних компетенцій студентів.

Проблеми розробки і впровадження інтерактивних методів навчання досліджувалися у роботах вітчизняних і зарубіжних учених. Особливості активного навчання, класифікацію методів і методичні умови щодо їх використання досліджували: Ю.С. Арутюнов, К.О. Баханова, М.М. Бірштейн, В.Н. Бурков, О.М. Пехота, Л.В. Пироженко. Розробкою інтерактивного навчання займалися такі вчені, як Н.В. Артикуца, А.В. Євдокимов, О.М. Клоченок, М.А. Косолапова, Т.О. Лішук, Т.В.

Дуткевич, Г.П. П'ятакова, А.А. Панченко, О.І. Пометун, М.І. Скрипник, Б.Л. Тевлін. Значний внесок до розробки і впровадження ситуаційного навчання внесли В.С. Біскун, Г.А. Брянський, Ю.Ю. Єкатеринославський, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовський, О.А. Овсянников, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.І. Сидоренко, Ю.П. Сурмін та інші.

Незважаючи на достатньо велику кількість праць, дана проблема залишається дискусійною і потребує подальших досліджень, зокрема в аспекті впровадження аналізу ситуацій в навчальний процес вищого навчального закладу.

Мета дослідження – обґрунтування умов ефективної підготовки фахівців у системі вищої освіти за допомогою методу аналізу ситуацій.

Оскільки аналіз ситуацій є однією з інтерактивних методик, є потреба визначення сутності інтерактивних методів навчання. Під інтерактивним навчанням ми будемо розуміти опанування певного досвіду у процесі, який характеризується високим рівнем активності, досить значною тривалістю навчальної діяльності, самостійною творчою роботою студентів, підвищеним рівнем мотивації та емоційності, постійною взаємодією групи та викладача. Відмінними особливостями інтерактивного навчання є наступні: вимушена активізація мислення, тобто створення такої навчальної ситуації, коли студент вимушений бути активним, незалежно від того, бажає він цього чи ні; досить тривале залучення студентів у навчальний процес, тобто їх активність повинна бути тривалою, а не короткостроковою чи епізодичною; період активної роботи кожного члена навчальної групи має бути порівняним з періодом діяльності викладача, тобто активність студента повинна мати таку ж тривалість, як і активність викладача; самостійне творче вироблення рішень навчальною групою, мікрогрупами та в процесі виконання індивідуальних завдань, підвищений ступінь мотивації та емоційності; постійна взаємодія навчальної групи і викладача за допомогою прямих та зворотних зв'язків [1, 3].

Методи інтерактивного навчання поділяються на імітаційні та не імітаційні. До не імітаційних методів відносяться такі: проблемна лекція, практичні заняття, проблемно-орієнтована дискусія, ділові візити. Названі методи відрізняються від імітаційних тим, що не передбачають наявності імітаційної моделі діяльності, яка вивчається. Імітаційні методи, навпаки, саме передбачають таку модель.

У свою чергу імітаційні методи розподіляються на ігрові та неігрові. До імітаційних неігрових занять відносяться аналіз конкретних ситуацій (case-study), індивідуальні та групові завдання, що виконуються самостійно. Імітаційні ігрові методи включають ігрове проектування, ситуаційно-рольові та ділові ігри, ігрові вправи.

Аналіз ситуацій (case-study) – ефективний імітаційний неігровий метод активного навчання, колективний розгляд реального випадку, коли існує потреба вирішення однієї або кількох проблем і при цьому може існувати багато рішень. Суть методу полягає в тому, що за основу приймається трансформація знань в компетенції і активність шляхом аналізу ситуації, що описує практичну діяльність конкретної організації. У такий спосіб здійснюється формування досвіду і мудрості, яку за влучним висловом Чарльза Грегга «не можна передати словами» [6, 6].

В процесі аналізу ситуації перед студентами ставиться завдання відповісти на ряд питань, взяти активну участь в обговоренні, запропонувати власне рішення проблеми. Такий метод виконує роль ланцюга, що поєднує теоретичне навчання з реальною практикою майбутньої професійної діяльності студента. Основними озна-

ками методу аналізу ситуацій є такі: наявність конкретного життєвого випадку (ситуації) з практики; формулювання викладачем контрольних питань щодо ситуації; розгляд ситуації в мікрогрупах; обговорення ситуації в загальній групі, презентація мікрогрупами своїх варіантів вирішення проблеми, представленої в ситуації. Розрізняється кілька типів кейсів.

Кейс, що вимагає ухвалення управлінського рішення, відтворює ситуацію, у якій керівник змушений прийняти конкретне обґрунтоване рішення, знаходячись у чітко окреслених обставинах. Обговорюючи такий кейс, викладач, як правило, прагне, щоб студенти поставили себе на місце героя-менеджера.

Кейс, який вимагає розробки стратегії, відтворює ситуацію, у якій керівник змушений чітко визначити мету й задачі організації або адміністративного підрозділу, а також розробити політику їх втілення. Такі кейси викликають особливий інтерес у студентів, які бачать себе в майбутньому на вищих посадах у владних структурах або на підприємствах.

Описовий кейс відтворює ситуацію або кілька ситуацій, що ілюструють типове поведіння фахівця. Описові кейси застосовують для аналізу ключових факторів успіху або невдачі керівника, організації або навіть країни. Наприклад, студенти, що вивчають проблеми післяприватизаційної реструктуризації підприємств, можуть проаналізувати й обговорити кілька кейсів з прикладами успіху або невдачі таких підприємств, з'ясувавши головні складові прогресу в цій сфері.

Кейс, який вимагає визначення проблеми, пред'являє студентам докладний, іноді навіть заплутаний опис проблемної управлінської ситуації. Студенти повинні з'ясувати суть проблеми, систематизувавши великий масив інформації і, відібравши найважливіше. У такий спосіб студенти вчаться визначати більш точний діагноз для того, щоб запропонувати свій варіант вирішення проблеми.

Кейс, який вимагає застосування теоретичних понять, відтворює ситуацію, у якій можна використовувати певні поняття, концепції, теорії або методи. Такі кейси рідко містять заплутану й непотрібну для рішення інформацію. Використання подібних кейсів сприяє більш глибокому, інтуїтивно-практичному засвоєнню студентами теоретичного матеріалу [5, 38-39].

Дотичним до аналізу ситуацій є метод ситуаційно-рольових ігор – імітаційний ігровий метод навчання, котрий полягає в тому, що студенти виконують різні ролі, моделюючи певну реальну життєву ситуацію. Основними ознаками цього методу є: наявність ситуації або проблеми, пов'язаної з розподілом ролей (виробничих, життєвих тощо) між учасниками її вирішення; зіткнення різних інтересів та позицій, обумовлених існуючими в ситуації ролями; моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця; взаємодія у ході гри учасників, що грають певні ролі.

Доцільно також поєднувати індивідуальний розгляд ситуації (кейса) із роботою студентів у мікрогрупах (по 3-5 чоловік). На першому етапі студенти мають індивідуально проаналізувати ситуацію і при необхідності попрацювати з додатковими джерелами, нагромадити релевантну інформацію. На другому етапі ефективним є метод мозкового штурму, коли група прагне продукувати якнайбільше альтернатив вирішення проблемної ситуації. Третій етап складається з аналізу та вибору найбільш цікавих варіантів рішень із наступною презентацією результатів роботи групи в студентській аудиторії.

Однак для того, щоб кейс-навчання дало бажаний результат необхідно дотримуватись визначених вимог щодо розробки й використання кейсів. По-перше, кейс являє собою послідовний опис реальної управлінської ситуації: історія про конкретну організацію і конкретного героя-менеджера. Матеріал краще сприймається студентами, якщо розповідь ведеться від першої особи. Важливо, щоб зміст кейса відображав інтригу, мав драматичну напругу, взагалі був цікавим для студентів. Цьому сприяє гарний стиль викладу.

По-друге, гарний кейс – це не просто розповідь, – у ньому відкрито або приховано міститься важлива управлінська проблема. Важливо пам'ятати, що кейс потрібен не сам по собі, а як необхідний навчальний інструмент, тобто він має виконувати поставлені викладачем дидактичні і виховні задачі, формувати й розвивати управлінські уміння й особистісні якості.

По-третє, у кейсі повинна міститися драма, боротьба суперечливих інтересів. Наприклад, прибутковість компанії часто пов'язується з необхідністю знизити витрати, що у свою чергу, означає звільнення ряду працівників. Для забезпечення життєдіяльності підприємства керівнику компанії часто доводиться приймати складні, суперечливі рішення, що не сприймаються багатьма іншими працівниками. Кейс повинен висвітлювати, а не приховувати такі розбіжності й описувати драматичну ситуацію, в якій необхідно приймати критичне управлінське рішення.

По-четверте, ситуація, що запропонована до обговорення в аудиторії повинна стосуватися сучасних (протягом останніх 3-5 років), а не давно минулих подій, інакше студенти можуть втратити інтерес до матеріалу, котрий уже не має необхідної гостроти й актуальності.

По-п'яте, у кейсі має бути досить інформації про товар або послугу і виробничі технології, про сферу, в якій працює дана організація. Йдеться про статистичну інформацію (зростання ринку, структура ринку щодо конкуруючих товарів тощо) і найбільш важливі фінансові показники (балансовий звіт, звіт про прибутки тощо). Зрештою, корисно дати опис людей, задіяних у кейсі, їх посади, особистий стиль управління. Добре, якщо кейс може супроводжуватися відеоматеріалом, що дозволяє студентам побачити людей, про які розповідається в кейсі.

По-шосте, обсяг кейса має бути оптимальним: 8-12 сторінок тексту плюс 5-10 сторінок таблиць і графіків. Однак вдало написаний кейс може добре виконувати свої функції і при меншому обсязі – 4-5 і навіть 1-2 сторінки (міні-кейси) [2].

Методику аналізу ситуації варто поєднувати з роботою в малій групі (3-5 осіб), коли студентам дається завдання, за виконання якого вони відповідають разом як одна команда, при цьому розподіл обов'язків у групі визначається учасниками самостійно. Добрі результати дає також поєднання ситуаційної методики і ділових візитів, тобто відвідування певних організацій, де відбуваються зустрічі з фахівцями та проведення спостережень, їх наступний аналіз та обговорення у групі.

В процесі роботи з кейсом можна використати триетапну модель аналізу проблем і прийняття рішень. Перший етап («Усвідомлення ситуації») передбачає пошук відповідей на питання, що спрямовані на уточнення ситуації: «Що відомо про ситуацію?», «Що турбує в даній ситуації?», «Чи можна чіткіше окреслити ситуацію?», «Яких людей торкається ця ситуація?», «Яких сфер торкається ситуація?».

На другому етапі («Аналіз проблеми») здійснюється аналіз проблеми як такої. Важливо ідентифікувати розбіжності між тим, що є і тим, що повинно бути з точки зору мети. Проблема може одночасно розглядатись у двох аспектах: як не вирішене завдання і, як невикористана можливість. Послідовність аналізу здійснюється за такою схемою.

Визначення проблеми – вимагає відповіді на питання: «Що собою являє проблема?», «Яке саме відхилення бажаного стану від фактичного усвідомлюється як проблема?», «Які люди задіяні в ситуації? Їх професійні та соціальні характеристики», «Які професійні та соціальні ролі виконують учасники ситуації?».

Опис проблеми – детальне окреслення проблеми через постановку відкритих запитань: «Що?», «Де?», «Коли?», «Як?», «Для чого?» і «Чому?».

Особливості проблеми: «Значення проблеми для організації та людей, на яких вона впливає?», «Історія виникнення проблеми. Що передувало виникненню проблеми?», «Особливості поведінки учасників, причетних до проблеми?», «Середовище, де знаходиться організація?», «Зусилля та ресурси для вирішення проблеми?», «Власні ресурси організації, підрозділу чи працівника, необхідні для вирішення проблеми?», «Яка ще інформація потрібна?».

З'ясування гіпотез про причини виникнення проблеми: «Що могло вплинути на виникнення проблеми?», «Чи пов'язано це з особливостями організації, підрозділу чи працівників?», «Чи стало виникнення проблеми закономірним перебігом подій?», «Чи спричинилось виникнення проблеми випадковим збігом обставин?»

Третій етап. «Вироблення рішення щодо усунення проблеми» має таку послідовність: визначення мети та чітке визначення, чого конкретно необхідно досягнути; розробка альтернативних варіантів досягнення мети; оцінка вироблених альтернатив щодо їх реальності, необхідних ресурсів, часу виконання, передбачених та можливих наслідків; звуження кількості альтернатив шляхом відхилення таких, що не сприяють бажаному результату за даних обставин; прийняття остаточного рішення та вироблення плану дій [3, 68-69].

Важливою складовою впровадження кейс-методу є моніторинг і оцінювання. Моніторинг навчання полягає у відстеженні змін у діяльності групи і кожного студента на заняттях, а також розгляд результатів навчання, тобто змін у знаннях, відносинах, думках і поведженні учасників по закінченні навчального курсу.

Основні питання моніторингу процесу стосуються подій, що відбуваються в навчальній групі, стосунків між викладачем і аудиторією, ставлення студентів до змісту і методів навчання, якості викладання, інтенсивності й тривалості занять, а також власних вражень, думок і емоційних станів самого викладача.

Моніторинг результатів навчання означає розгляд досягнення цілей і завдань, поставлених на початку навчання, з'ясування того, що нового для себе особисто одержав кожен учасник навчання, що він може застосувати у своїй практичній діяльності, які зміни варто внести в навчальний процес для його удосконалення.

Варто зауважити, що критерії моніторингу мають бути визначені й оголошені ще до початку навчання. Крім того, вони повинні зв'язуватися з цілями й завданнями навчального процесу. Важливо, щоб до моніторингу активно залучалися всі учасники навчальної групи для того, щоб разом з викладачем обговорити результати навчання, визначити проблеми й шляхи удосконалення навчального процесу.

Основними інструментами моніторингу процесу є власні спостереження і відчуття викладача і студентів, фіксація вербального й невербального поведіння учасників процесу за допомогою технічних засобів (відеокамери, диктофона тощо) або звичайних записів.

Для моніторингу результатів навчання застосовуються такі інструменти, як усне й письмове опитування, тести, зустрічі і спільне обговорення досягнень і проблем.

Оцінювання проміжних і кінцевих результатів навчання може здійснюватися за допомогою тестування, контрольних завдань як після завершення кожної теми, так і для підсумкового контролю [5].

Застосування аналізу ситуацій у комплексі з іншими інтерактивними методами сприяє помітному підвищенню якості навчання студентів, їх мотивації та більш чіткій професійній спрямованості.

Перспективним напрямом є подальші дослідження впливу міжособистісних стосунків на ефективність аналізу ситуацій та розробка методів створення сприятливого психологічного клімату в процесі навчання.

Література

1. Методические указания по классификации методов активного обучения / Сост. Ю.С. Арутюнов, М.М. Бирштейн, В.Н.Бурков). – К., 2008. – 78 с.
2. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 236 с.
3. Шевчук С.П., Скороходов В.А., Шевчук О.С. Інтерактивні технології підготовки менеджерів: Навчальний посібник. – К.: Видавничий дім «Професіонал», 2009. – 232 с.
4. Шевчук С.П., Шевчук О.С. Методи активного навчання соціальних працівників. – Чернігів: ДКП РВВ, 2000. – 114 с.
5. Шеремета П.М., Каніщенко Л.Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / за ред. О.І. Сидоренка. – К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. – 80 с.
6. Gregg C.I. Because Wisdom Can't Be Told // The Case Method at the Harvard Business School / Ed. M.P. McNair. – New York: McGraw-Hall, 1954. – 253 p.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДСТВАМИ ФУТБОЛА

Ключевые слова: физические, психические и психофизиологические качества, будущие авиационные специалисты, футбол.

Keywords: physical, mental and physiological quality, future aviation specialists, football.

Формирование профессиональной надежности будущих авиационных специалистов, согласно имеющимся научным посылкам и исследованиям, предусматривает, прежде всего, интегративный процесс. Доказано, что качество надежности можно приобрести только в результате функционирования психологической, психофизиологической, летной, тренажерной, физической и специальной подготовки. Разумеется, что каждый из указанных видов подготовки имеет свои целевые установки по формированию блоков профессионально важных качеств, состояний, адаптационных механизмов, знаний, навыков, умений.

Особое место в системе профессиональной подготовки летного состава занимает физическая подготовка. Многочисленные экспериментально-практические исследования, проводившиеся в течение ряда десятилетий, начиная с зарождения авиации, со всей убедительностью показали, что физическая подготовка имеет самое прямое отношение к успешности летного обучения, психофизиологической надежности летного состава в полете, летному долголетию.

Организация и методика проведения занятий по физической и психофизиологической подготовке курсантов с применением упражнений с мячом и двухсторонней игры в футбол осуществляется в соответствии с принципами системы психофизиологической подготовки, разработанной Р.Н. Макаровым [4]. Включенные в занятия элементы футбола определенным образом упорядочиваются, причем основным инструментом упорядоченного взаимодействия этих элементов является конечный результат, который стабилизирует организацию всей системы занятий по физической и психофизиологической подготовке курсантов. Включение элементов футбола в систему занятий по физической и психофизиологической подготовке осуществляется с учетом филогенетически сложившихся возможностей организма курсанта усваивать разнонаправленные физические нагрузки. Это необходимо потому, что организм представляет собой систему, которая стремится путем наименьшего количества морфологических структур обеспечить максимум приспособительных возможностей, интегрируя и дифференцируя системы организма (А. Б. Георгиевский, В. П. Петленко, А. В. Сахно, Г. И. Царегородцев). Футбол является своеобразным регулятором функционирования в организме не только физиологических процессов, но также психофизиологических и чисто психических, а потому имеют прямое от-

ношение к повышению психофизиологической надежности будущих авиационных специалистов. Высокий уровень функционирования целостной системы организма является важной базой формирования специальных адаптационных механизмов, обеспечивающих устойчивость организма к неблагоприятным факторам, что в значительной степени определяет эффективность профессиональной деятельности летного состава [3].

К положительным моментам организации занятий по физической и психофизиологической подготовке с элементами футбола, на наш взгляд, следует отнести и то, что для этого не требуется особых материальных условий, материальная база вуза позволяет на высоком уровне организовывать такие занятия круглый год.

В процессе физической и психофизиологической подготовки курсантов летного вуза особое значение имеет профессиональная направленность средств. В ее основе лежит требование построения учебного процесса таким образом, чтобы достичь максимального формирующего эффекта. Какие бы специальные задачи ни решались на занятиях с применением упражнений с мячом и двухсторонней игры в футбол, установка на формирование психофизиологической надежности курсантов остается неизменной. Это положение обязывает планировать и регулировать физическую нагрузку в строгом соответствии с принципами системы психофизиологической подготовки, что позволяет органически «вписать» упражнения с мячом и двухстороннюю игру в футбол в структуру целостной системы физической и психофизиологической подготовки будущих авиационных специалистов. Элементы футбола должны получить точные параметры оптимизации, контроля и управления в соответствии с целями физической и психофизиологической подготовки [2, 56]. Упорядочению должны подвергаться:

- цели, задачи и содержание занятий;
- доминантно-мотивационные установки;
- временные интервалы функционирования средств физической подготовки;
- пространственно-временная интеграция различных методов и средств подготовки;
- степень специализированности средств физической подготовки;
- соотношение напряженности функционирования общих и специальных средств подготовки;
- индикаторные признаки, средства и методы оценки по этапам физической и психофизиологической готовности курсантов к профессиональной деятельности.

По своей преимущественной направленности педагогический процесс физической подготовки в летных вузах подразделяется на общую, специальную, корригирующую и профилактическую. В рамках общей физической подготовки курсантов упражнения с мячом и двухсторонняя игра в футбол в сочетании с другими средствами направлены на формирование высокого уровня общей работоспособности, закаливание организма, повышение уровня общей физической подготовленности, развитие морально-психологических качеств и динамического здоровья.

Футбол занимает особое место на этапе формирования специальной физической подготовки курсантов. Доля времени, которое отводится на футбол в общей организации занятий по физической подготовке, на этом этапе значительно возрас-

тает, по сравнению с этапом общей физической подготовки. Элементы футбола и двухсторонняя игра применяются с целью формирования специальной работоспособности организма высокого уровня, повышения психофизиологической устойчивости к действию отрицательных факторов полета, психологических качеств оператора профилля и координационных способностей [5,36].

Корригирующая физическая подготовка направлена на доведение до оптимального уровня развития отдельных недостаточно развитых профессионально важных физических, психофизиологических и психологических качеств. В содержание корригирующей физической подготовки входят упражнения с мячом и двухсторонняя игра в футбол с общефизической и специальной направленностью

Профилактическая физическая подготовка обеспечивает поддержание оптимального уровня общей и специальной работоспособности, снятие нервно-эмоционального напряжения, вызванного интенсивной летной работой, предупреждение переутомления, нивелирование негативных последствий гиподинамического режима деятельности и часто повторяющихся стрессов. При приобретении данных навыков футбол является незаменимым профилактическим средством.

Таким образом, футбол занимает особое место на этапе формирования высокого уровня психофизиологической надежности будущих авиационных специалистов. Средствами футбола возможно добиваться формирования профессионально важных физических, психических и психофизиологических качеств, определяющих профессиональную надежность будущих авиационных специалистов.

Литература:

1. Голомазов С.В., Чирва В.Г. Футбол: теоретические основы совершенствования точности действий с мячом. – М.: СпортАкадемПресс, 1998. – 99с.
2. Казаков П.Н. Футбол: Учебник для ин-тов физ.культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 256с.
3. Лях В.И. Вопросы диагностики координационных способностей (по материалам зарубежной печати) // Теория и практика физической культуры. – 1987. – № 2. – С. 56-58.
4. Макаров Р.Н., Фурдуй Я.О. Научные основы физической подготовки летного состава. – Кировоград, 2007. – С.39-56.
5. Нечаев В.И. Футбол в системе подготовки авиаспециалистов. – Харьков: Ха-ГИФК, 1998. – 40 с.

ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ФОНЕТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Ключові слова: мовленнєва діяльність, фонетичні знання, звуки та букви, звуковий склад слова, фонематичний слух.

Keywords: speech activity, phonetic knowledge, sounds and letters, the sound of words, phonemic hearing.

З огляду на соціальну та педагогічну значущість української мови, для становлення й розвитку кожної особистості, цьому предметові в системі шкільного навчання та виховання відведено особливу роль. Значні мовні знання людина засвоює в початковій школі. Саме від того, як вона їх засвоїть, залежить, якими вміннями буде вона володіти як мовно-мовленнєва особистість. Для розвитку мовленнєвої діяльності треба вчити дітей правильно виконувати окремі мовленнєві дії й операції.

Важливим у формуванні мовної особистості є фонетичне оформлення мовлення. Саме фонетичні знання учнів початкових класів відіграють значну роль у формуванні готовності виконувати мовленнєві дії. Це доводять результати досліджень А.Богуш, М.Вашуленка, С.Дорошенка, П.Жедек, Г.Коваль, М.Львова, С.Чавдарова.

На початковому етапі навчання багато уваги має приділятися формуванню фонетичних умінь та навичок. За свідченням психологів Л.Виготського, М.Жинкіна, І.Зимньої, О.Лурії, О.Леонтьєва, А.Маркова, С.Рубінштейна ознайомлення дітей зі звуковою стороною мови має слугувати своєрідним введенням у вивчення мови.

Фонетичні знання – основний засіб формування грамотного письма учнів, своєрідна база, основа, на якій поступово нарощуються орфографічні знання, уміння і навички. Від якості орфоепічної навички в початкових класах залежить якість читання, розуміння усного мовлення.

Вивчення фонетики вимагає наукового розуміння звукової та графічної систем української мови, врахування особливостей і засвоєння їх учнями різних вікових груп. Фонетичні знання, уміння та навички становлять ґрунтовну основу для чіткого розмежування звука та букви, розкриття взаємозалежності між фонетичними та графічними явищами мови, забезпечують практичне оволодіння правилами письма та літературної вимови. Значну вагу для становлення фонетичних умінь мають чуттєвий досвід, імітація, пояснення артикуляції звука, співвіднесення звуків і букв.

Наукові дослідження останніх років з методики української мови дають підстави стверджувати, що стан викладання її та процес учіння ще не в усьому задовольняють вимоги сьогодення. Недостатньо вчать школярів самостійно здобувати знання, аналізувати їх, застосовувати у різних ситуаціях, не проводиться належна робота з розвитку фонематичного слуху, мовленнєвого розвитку учнів, доводиться

констатувати, що в практиці шкільного навчання недостатня увага приділяється знанням із фонетики, які служать основою для засвоєння школярами всіх інших розділів програми й особливо для вироблення орфоепічних умінь і навичок.

Закінчуючи початкову ланку навчання і розпочинаючи вивчення системного курсу мови в середній школі, учні часто ототожнюють такі поняття як «звук» і «буква», не можуть встановити, в чому полягає істотна різниця між голосними і приголосними, твердими і м'якими, дзвінками і глухими, наголошеними і ненаголошеними звуками, не знають найголовніших правил української літературної вимови.

На наш погляд, такий стан знань і вмінь молодших школярів із фонетики та орфоепії значною мірою пояснюється окремими недоліками в практиці роботи вчителів початкових класів, а саме:

- увага вчителя зосереджується на дидактиці уроку, недостатньо враховується лінгвістична природа виучуваного матеріалу, відповідно до змісту уроку не надається належного лінгводидактичного спрямування;
- нерідко аналіз відповідає характеру виучуваного мовного матеріалу, не доповнюється синтезом (конструюванням);
- у ході опрацювання граматики-орфографічних тем мало місця займають спостереження учнів за звуковими мовними явищами (артикуляційно-слухові та орфоепічні вправи);
- не завжди проводиться робота, спрямована на ознайомлення та засвоєння найголовніших орфоепічних норм української літературної мови, робота з орфоепії в основному зводиться до виправлення вчителем найгрубших вимовних помилок учнів;
- несистематично застосовуються різноманітні форми звукового та звукобуквеного аналізу;
- часто аналізу піддаються не звуки, а букви.

У процесі вивчення стану викладання елементів фонетики в початкових класах ми з'ясували реальні досягнення та конкретизували проблеми у викладанні.

Цілісне сприйняття проведених уроків виявило той факт, що можливості фонетичних засобів у процесі формування усного мовлення молодших школярів не реалізуються в повній мірі.

Ретельний аналіз відвіданих уроків дозволив нам конкретизувати ряд зазначених недоліків – виявити, класифікувати та встановити причини їх виникнення.

Так, у першому класі *недостатньо опрацьовується артикуляція звуків* на позначення кожної нової букви, яка проявляється у надто спрощеному, примітивному поясненні місця утворення кожного звука та способу проходження повітряного струменя через ротову порожнину.

А це, в свою чергу, призводить до того, що діти недооцінюють значимість роботи над звуком, не усвідомлюють природу звука, адже як зазначав Ю.В. Рождественський «кожний звук мови є ніби окрема музична п'єса» [4, 34].

На початковому етапі під час опанування кожного нового звука дуже важливим є те, щоб дитина могла відповісти сама собі на питання: ототожнюється новий звук із уже відомими, вивченими чи ні? Чим цей звук відрізняється від інших звуків, на нього не подібних? Які нові звукосполуки можна утворити за допомогою нового вивченого звука? Які нові звукові комплекси (слова, речення) тепер можна утвори-

ти?

Несистематично вчитель звертається і до чуттєвої сторони дитячого сприйняття. Мова йде про всім відомі прийоми розрізнення глухих та дзвінких приголосних: прикладання пальців до гортані, закривання вушних отворів вказівними пальцями. Малоразове використання їх під час розрізнення дзвінких і глухих приголосних не сприяє виробленню учнівських вмінь визначати свідомо пари за дзвінкістю-глухістю, а значить і учнівському самоконтролю під час вимовляння звуків у словах.

Не завжди вчитель зосереджує увагу на вимову учнями звуків-африкат [дж], [дз], [дз']. В багатьох випадках вони вимовляються як два окремих звуки через те, що вчитель не застосовує прийом опису артикуляції утворення звуків, а також прийом зіставлення африкат зі звуками-елементами їх творення, окремо та в словах. Наприклад: [дз] – [д] (кукурудза – вода), [дз] – [з] (дзеркало-земля), [дз'] – [з'] (дз'об-зір); [дж] – [д] (джем – день), [дж] – [ж] (джерело – жертва).

Наступним кроком нашого дослідження було спостереження за практичним засвоєнням і вдосконаленням нормативної вимови слів з апострофом перед я, ю, є, ї, правильне їх читання (тверда вимова приголосних звуків). Ознайомлення з апострофом розпочинається в першому класі (читання слів з апострофом), триває у 2 класі (вживання апострофа після букв б, п, в, м, ф, р перед я, ю, є, ї), навички вживання слів з апострофом удосконалюються в 3-ому класі під час вивчення розділу «Будова слова» («Апостроф після префіксів»), а також у 4-ому класі під час вивчення теми «Правопис іменників жіночого роду з нульовим закінченням у початковій формі в орудному відмінку однини».

Не зовсім втішні результати отримані нами в дослідженні викладання елементів фонетики в другому класі. Який же характер носили недоліки такої роботи? Перш за все, ми зосередили увагу на виконанні однієї з програмних вимог для другого класу. Нас цікавило, на якому рівні проходить робота над спостереженнями за мовленнєвими органами під час промовлянням голосних і приголосних звуків. На який якісно новий рівень піднімається ця робота у наступному, другому класі, тобто, як реалізується принцип нарощування труднощів у навчанні молодших школярів, у роботі над органами мовлення.

Роботу над мовленнєвим апаратом, зокрема над артикуляторами, резонаторами, дихальним циклом вчителів в цілому не проводять (однак, це не стосується певної групи вчителів, які надаючи великого значення навчанню виразності, цим займаються). Так, вочевидь, вони цю роботу або отожднюють із роботою наслідування учнів зразка вчителя, або ж не можуть творчо підійти до виконання вправ, не враховують їх характер, обмежуються однією з умов вправи. Наприклад, до умов вправи 309 [1, 118] належить:

1) «Прочитай. Яка казка так починається?»; 2) «Запиши спочатку назви людей, та їхні імена, а потім – назви і клички тварин». На перший погляд навчальних завдань достатньо. Однак вчитель, який формує усне мовлення другокласника, не може не звернути увагу на звукове оформлення речення, мелодійну окрасу якого створює чітка вимова дзвінких і глухих приголосних, твердих шиплячих (Жив собі ді[д] Андру[ш]ка, а в нього була баба Мару[ш]ка, в баби до[ч]ка Мінка, а в до[ч]ки соба[ч]ка Фінка, а в соба[ч]ки товари[ш]ка киця Варварка, а в киці вихованка ми[ш]ка Сіроманка).

Учитель повинен «бачити», розрізняти характер текстів кожної вправи підручника, враховувати специфіку тексту і творчо підходити до виконання цих вправ. Так, наприклад, у підручниках з української мови для 3-ого класу є вправи з віршованими і прозовими текстами, мовна тканина яких, її звукова мелодійність (евфонічна милозвучність) вимагає роботи над удосконаленням вимови школярів паралельно з вирішенням дидактичних завдань, на які спрямовує умова вправи. Дидактичним завданням вправи 139 [2, 65] є визначення закінчення способом змінювання слів за питаннями. Однак оптимальна методична робота вимагає виконання й інших завдань – фонетичного характеру. Так, після виконання першого завдання «Прочитай. Простеж, яке слово повторюється в тексті. Постав до нього питання і визнач закінчення», вчитель зупиняється на реченнях, у словах яких слід відтворити ряд норм правильної вимови, тим більше, що деякі з них вживаються у декількох словах цього речення і є характерними для всього тексту вправи, їх не можна прочитати, не звертаючи увагу на вимову кожного слова. Тому вчитель пропонує дітям підкреслити олівцем букви, на які він вкаже, уважно прослухати його власну вимову кожного слова у реченні, співвідносячи її з підкресленими буквами-орфограмами (місця, де можуть бути помилки у вимові), прочитати за ним правильно всі слова речення, потім прочитати правильно самостійно напівголосу.

Заздалегідь проведена підготовка до виконання вправи дозволяє такі речення записати на дошці, підкресливши букви-орфограми. І тоді вчитель читає речення, одночасно показуючи орфограми в словах, акцентуючи вимову деяким уповільненням і силою голосу. Завдання буде сформульовано так:

–Подивіться уважно на дошку, прослідкуйте, як я буду вимовляти слова з підкресленими буквами.

–Тепер прочитаємо разом зі мною, голосно вимовляючи слова з підкресленими буквами.

–Прочитайте самі голосно, правильно вимовляючи слова.

Хліб – народне багатство. Без хліба не можна уявити собі життя людей. Тому народ завжди віддавав і віддає шану хлібові.

З давніх-давен люди складали про хліб пісні, приказки і прислів'я.

Дорожіть хлібом! У хлібі наш добробут, здоров'я і сила.

Таким чином, учні під керівництвом учителя опрацьовують будову слова (закінчення), а також фонетичну сторону лексем.

Які ж недоліки фонетичного спрямування зустрічаються у 4-ому класі? Насамперед слід визнати як прикрий факт одну з парадоксальних особливостей – деякі вчителі не зосереджують увагу на читанні завдань учнями кожної вправи вголос. А це, на нашу думку, свідчить про те, що в практиці навчання не застосовуються набуті дітьми теоретичні знання про обов'язкову чітку вимову – дикцію, а також про правильну вимову звукосполучень – орфоепію, а саме: дзвінку вимову приголосних в кінці слова та перед глухими; відсутністю асиміляції за м'якістю; вимову афrikативних звуків [дж], [дз], [дз']; вимову глухого перед дзвінким у середині слова; вимову дієслів 2-ї особи однини на – шся як [с':а], 3-ї особи однини і множини на – ться як [ц':а]. Завдання вчителя полягає в тому, щоб на уроках української мови здійснювати частковий підхід під час виконання вправ, в основі яких лежать художні тексти, що зумовлюється виразним читанням та особливостями творів різних жанрів. Іншими словами, слід здійснювати

виразне читання – зразкове читання вчителем (особливо віршованих творів чи, наприклад, казок тощо), слідувати за виразним читанням учнів – виділенням головних слів тексту, коригувати загальний тон тексту та різних типів речень, зокрема в текстах, насичених діалогічним мовленням, слідувати за застосуванням засобів евфоніки та властивостей голосу: темпу, сили, висоти та тембру.

Завдання вправ не слід переобтяжувати роботою фонетичного спрямування, але в міру можливості не випускати з поля зору сприятливу мовну матерію для їх проведення з метою опанування фонетичними засобами виразності. Дотримання такої умови буде сприяти вдосконаленню, піднесенню усного мовлення школярів.

Висновки. Отже, ми дійшли до висновку, що роботу над фонетичними засобами на уроках української мови слід розглядати як цінний резерв увиразнення усного мовлення школярів.

Це в свою чергу свідчить про те, що вчителі мають чітко визначити напрямки роботи у формуванні усного мовлення: формування фонематичного слуху (вміння чути та розрізняти звуки), чіткість вимови (артикуляційна робота), правильність (орфоепічна робота), інтонаційність (логічність, емоційність, милозвучність).

Таким чином, стан готовності вчителя до викладання фонетики в початкових класах передбачає:

1) обсяг знань з фонетики та графіки, що мають засвоїти учні в початкових класах та обсяг роботи фонетичного спрямування у кожному класі зокрема (дотримуючись принципу поступового нарощування труднощів);

2) підхід до системи фонетичних засобів як до багатоаспектного поняття, що включає в себе такі складові, як: *звуквимова* (дикція, що забезпечується належною артикуляційною роботою й орфоепія – опрацювання вимовних норм, у тому числі й наголошування слів), *розвиток фонематичного слуху* (вироблення вміння чути, розрізняти та відтворювати), *інтонаційна виразність* (опрацювання пауз, наголосів і мелодики – логічних засобів виразності, темпу та тембру), *милозвучність мовлення* (знаходження та відтворення звукових повторів).

3) оптимальні методичні прийоми (спосіб керівництва), якими забезпечується робота над увиразненням усного мовлення учнів початкових класів;

4) місце роботи фонетичного спрямування в дидактичній структурі уроків української мови та читання;

5) інтеграцію фонетичних знань на уроках мови та читання.

Література

1. Вашуленко М.С.. Українська мова: підруч. для 2кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою. Київ.: Видавничий дім «Освіта», 2013. . – 126с.
2. Вашуленко М.С.. Українська мова: підруч. для 3кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою. Київ.: Видавничий дім «Освіта», 2013. . – 192с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою 1–4 класи. Київ.: Видавничий дім «Освіта», 2012.. – 392с.
4. Рождественский Ю. В.. Лекции по общему языкознанию. Москва.: Высшая школа, 1990. . – 380с.

Дзундза А.І.

проф., доктор пед. наук

Донецький національний університет

Літвінова В.Ю.

здобувач

Донецький національний університет

Dzundza A.I., Litvinova V.U.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОЇ СФЕРИ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Анотація: У даній статті розглянута актуальна проблема сучасної педагогіки: розвиток і формування емоційно-почуттєвої сфери школярів у навчальній діяльності. У статті представлені основні критерії розвитку емоційно-почуттєвої сфери.

Ключові слова: емоційно-почуттєва сфера, емоційно-оцінювальний критерій, пізнавально-мотиваційний критерій, операційний критерій.

Проблема емоційно-почуттєвого розвитку учнів є однією з найактуальніших проблем в педагогіці. Це можна пояснити тим, що благополучний емоційний розвиток забезпечує формування інтелектуальної та інших сфер діяльності учня. Загальновідомо, що сучасні школярі належать до так званого «цифрового покоління». Вони не охоче читають книжки, не цікавляться паперовими носіями інформації, більшість інформації вони споживають з дисплея комп'ютера. Значна частина школярів мають персональний комп'ютер, мобільний телефон й інші сучасні гаджети. Новини, відеофільми вони дивляться он-лайн, знаходять більшість інформації в Інтернеті. Діти занадто багато часу проводять у віртуальному світі, який багатьом з них видається барвистішим, яскравішим, зручнішим. На нашу думку у недалекому майбутньому цифрове покоління зазнає гострої потреби у духовних засадах, у розвитку емоційно-почуттєвої сфери саме через перевантаженість інформаційно-цифровими комунікаціями. Як відомо сучасні діти мають сотні друзів у соціальних мережах. З одного боку, це позитивний момент: збільшується кількість контактів, які зможуть у майбутньому сприяти соціальній адаптації людини. З іншого боку, домінування таких зв'язків позначається на емоційній якості контактів: вони стають менш людяними. Через чисельність цифрових друзів, сучасні діти не мають часу на такі прояви емоцій як співчуття, товариськість, співпереживання. Особливістю цифрового покоління є емоційна холодність, яка створює ілюзію «поверхневості» буття, що може викликати соціальну і духовну дезадаптацію. Ми можемо констатувати тривожне становище із розвитком емоційно-почуттєвої сфери сучасних дітей. Опитування учнів Донецьких шкіл виявило, що більшість опитуваних (майже 68%) не контролюють власного емоційно-почуттєвого стану, вони демонструють тривожність, слабку стресостійкість, відсутність душевної рівноваги, невпевненість у своїх діях. Безумовно таке становище посилюється загальною напруженістю у суспільстві, незахищеністю від загроз при спілкуванні у мережі Інтернет.

Серед учнів загальноосвітніх шкіл м. Донецька ми провели опитування задоволеності своїм спілкуванням у найближчому середовищі. Виявилось, що більш ніж 70% учнів у даний час вкрай незадоволені атмосферою свого спілкування, близько 20% задоволені своїм спілкуванням з родичами, але незадоволені спілкуванням з однолітками і тільки 10% опитаних задоволені станом своєї комунікації серед одно-класників та спілкуванням як з рідними, так і з однолітками.

Безумовно, емоційні стани учнів на уроках залежать від особливостей поведінки вчителя: посмішка, заохочення, лагідний характер, цікаві методи навчання, гарна зовнішність – причини виникнення позитивних емоційних станів учнів. Покарання, ігнорування, несправедливість, поганий настрій, нерозуміння – причини виникнення негативних емоційних станів учнів. Ми провели анкетування, щоб зрозуміти які почуття відчують учні під час уроку і виявили, що більше 50% учнів відчують острах, коли у вчителя поганий настрій, або вчитель говорить строго, сварить якогось учня.

Можна зробити висновок, що діти прагнуть не стільки уваги до свого занепокоєння, скільки приємної, емоційно забарвленої взаємодії. Регулююча і спрямовуюча функція емоцій реалізується завдяки максимізації позитивних переживань та мінімізації негативних, що і веде до розвитку старих і формування нових мотивів особистісного розвитку. Таким чином, це вимагає від учителя контролю своїх емоційних станів, подолання негативних емоцій. Для того, щоб викликати в учнів позитивні емоційні стани, учитель повинен уникати своїх негативних станів.

Емоційні стани вчителя не тільки впливають на учнів, а й спонукають їх до дій. Якщо учень буде почувати себе комфортно, йому буде легше виявляти пізнавальну активність. Якщо урок не викликає жодних емоцій – учні будуть нудьгувати, а нудьга вбиває бажання вчитися. Емоційні стани в учнів безпосередньо впливають на результати навчання [2].

За допомогою анкетування і бесід з учителями, було виявлено ставлення педагогів до проблеми формування емоційно-почуттєвої сфери, активність у використанні засобів впливу на емоційну сферу школярів. Виходячи з результатів даного дослідження, ми з'ясували що абсолютна більшість вчителів вважають за необхідне розвивати емоційно-почуттєву сферу школярів. При цьому вчителями відзначається наявність власного досвіду у використанні прийомів регулювання небажаних емоційних станів учнів, таких як контроль негативних емоцій, зміна діяльності, обговорювання ситуації, вирішення конфлікту. На думку більшості вчителів такі емоційні стани як смуток, хвилювання, страх, гнів, провина і роздратування не сприяють підвищенню ефективності навчально-виховного процесу [1].

Визначаючи процес формування емоційно-почуттєвої сфери учнів як складову цілеспрямованого розвитку особистості ми виділили такі критерії розвитку емоційно-почуттєвої сфери: емоційно-оцінювальний критерій, який характеризує ставлення школяра до процесу та результатів власної діяльності; пізнавально-мотиваційний критерій, який передбачає наявність системи знань школяра про емоційні процеси, які супроводжують його у навчальній діяльності; операційно-діяльнісний критерій, який відображає успішність школяра у навчальній діяльності.

Розглянемо кожен критерій більш детально, щоб визначити якими знаннями та вміннями повинен володіти вчитель, щоб успішно здійснювати діяльність з розвитку емоційно-почуттєвої сфери школярів на уроці.

Емоційно-оцінювальний критерій вимагає від вчителя обізнаності з проблем розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів, розуміння значущості психологічної складової діяльності педагога для розвитку емоційно-почуттєвої сфери школярів. Основні знання, які необхідні вчителю, це знання сучасних теорій і концепцій розвитку емоцій підлітка; основні принципи і методи емоційного розвитку школярів; цілі й завдання розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів; роль розвитку емоційно-почуттєвої сфери школярів, як чинника розвитку особистості. До основних умінь та навичок вчителя відноситься вміння оцінювати і відрізнати емоції дитини в їх негативному або позитивному прояві; вміння керувати негативними емоціями учнів; вміння доступно пояснювати дітям специфіку прояву та управління як негативними, так і позитивними емоціями.

Наступний критерій, це пізнавально-мотиваційний критерій. Він спрямований на усвідомлення актуальних потреб особистості, таких як саморозвиток, самопізнання, професійний розвиток. Знання, які необхідні вчителю, це знання особливостей розвитку мотиваційної сфери школяра, особливостей поведінки школяра, його міміки і жестів, проявів емоцій, які можуть допомогти визначити почуття дитини в певній ситуації. До основних умінь учителя відносяться вміння розпізнати мотиви участі дитини у видах діяльності, які їй пропонуються; вміння організувати діяльність школяра, зацікавити його, застосувати на практиці систему заохочень і покарань.

Останній критерій, це операційно-діяльнісний критерій. Даний критерій спрямований на усвідомлення педагогом необхідності оволодіння педагогічною етикою і нормами спілкування. Знання, які необхідні вчителю, це знання маршрутів індивідуального розвитку школярів, знання впливу певних видів діяльності на емоційно-почуттєву сферу учня. Основними вміннями вчителя є вміння зрозуміло транслювати емоції і почуття; вміння формувати у дітей почуття радості спілкування, співпереживання, задоволення від спілкування; вміння створювати проблемні ситуації для залучення дітей у навчальну діяльність.

Отже, можна зробити висновок, що виділені нами критерії є значущими показниками сформованості емоційно-почуттєвої сфери школярів у навчальній діяльності і можуть бути повною мірою використані вчителями у навчальній діяльності.

Литература:

1. Біляєва Н.В. Психологічні характеристики ставлення до учбової діяльності. // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 2009 — Вип.6, Ч.1, С.44–55.
2. Мнацаканян Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников. Москва: Просвещение, 1991. – 191 с.

ВПЛИВ ЗАСОБІВ ШЕЙПІНГУ НА МОРФО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ РУХОВОЇ ФУНКЦІЇ СТУДЕНТОК НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Фізичне виховання у ВНЗ – це складний педагогічний процес, метою якого є формування фізичної культури особистості, здатного самостійно організувати й вести здоровий спосіб життя. Це єдина навчальна дисципліна, яка навчає студентів зберігати та зміцнювати своє здоров'я, підвищувати рівень фізичної підготовленості, розвивати і удосконалювати життєво важливі фізичні якості та рухові уміння та навички [6].

Відомо, що використання різноманітних видів фізкультурної діяльності сприяє профілактиці захворювань, підвищенню працездатності, збільшенню тривалості життя, організації повноцінного дозвілля, боротьбі зі шкідливими звичками, створює умови пізнання власних можливостей і забезпечує оптимальні обсяги рухової активності. Тому сьогодні здійснюється активний пошук нових засобів і методів, які дадуть змогу підвищити якість фізичного виховання майбутніх фахівців з вищою освітою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чимало українських ВНЗ різних рівнів акредитації та науковці [3; 4; 6] здійснюють пошук оптимальної організації навчального та позанавчального процесу фізичного виховання.

В умовах Болонського процесу однією з найактуальніших слід вважати факультативну (секційну) роботу. Однак, різноманітність видів спорту для секційної роботи обмежується виключно матеріально-технічним забезпеченням та наявністю кваліфікованих спеціалістів, спроможних ефективно проводити навчально-тренувальний процес за обраним напрямком [7; 9].

Факультативна форма організації занять з фізичного виховання у вищих закладах освіти України не набула достатнього розвитку, хоча ефективність даних занять є незаперечною. З кожним роком все більша кількість студентів надає перевагу саме факультативним заняттям, тому варто шукати шляхи подальшого підвищення ефективності таких занять, переймати досвід розвинених країн світу, прислухатися до думки студентів.

Дослідники [3; 6] відзначають, що студентська молодь байдуже ставиться до змісту обов'язкових занять з фізичного виховання. Цей факт свідчить про потребу розробки нових науково-обґрунтованих шляхів удосконалення організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Низка науковців (А.І. Драчук, С.М. Канішевський та Р.Т. Раєвський, М.О. Олійник, С.О. Сичов, В.А. Темченко, Л.А. Акінін, Е.І. Маляр, В.В. Афанасьєв, М.Е. Акімова, М.М. Булатова, Ю.О. Усачов) розглядали сучасні підходи до секційної форми організації занять з фізичного виховання у вищих закладах освіти з метою пошуку найбільш ефективних засобів. Пропонують різні засоби і обґрунтовують їх ефективність.

Проте, більшість переконана в актуальності і необхідності використання фізкультурно-оздоровчих технологій, зокрема шейпінгу, одного із ефективних засобів оздоровлення і підвищення рухової активності молоді [2; 5; 8; 10].

Шейпінг – система занять фізичними вправами, яка містить ритмічну та атлетичну гімнастику з метою формування досконалої фігури, унікальний метод корекції фігури і підвищення тону м'язів.

Оздоровчий ефект від занять з шейпінгу – досягається за рахунок добору режимів роботи м'язів, кількості занять на тиждень та їхньої тривалості (з урахуванням можливостей осіб, які тренуються), тобто за рахунок правильного планування компонентів фізичного навантаження [8].

Оздоровчий ефект від занять шейпінгом проявляється у наступних показниках:

- приріст максимального споживання кисню (на 10-30 %);
- нормалізація м'язово-жирового складу тіла. Швидкість процесу визначається станом особи, рівнем її здоров'я, кількістю занять, сумлінним дотриманням наданих рекомендацій;
- загальне підвищення опірності організму за рахунок збільшення потужності й стабільності механізму загальної адаптації;
- зміцнення м'язів і зв'язок (опорно-рухового апарату).

Таким чином, шейпінг – засіб гармонійного розвитку особистості, зміцнення здоров'я, залучання студентської молоді до занять фізичною культурою, одна із доступних і ефективних систем оздоровлення. Шейпінг несе у собі позитивні емоції, викликає рівновагу між психічною і фізичною сферами активності, призводить до нормалізації психічних процесів.

Рухова активність взаємопов'язана з психоневрологічними характеристиками організму і психічним станом людини. Під час інтенсивних занять шейпінгом у центральній нервовій системі виділяються ендорфіни. За своїм хімічним складом вони схожі на наркотичні речовини, мають той же ефект дії: знижують біль і втому, викликають приємне відчуття веселості і задоволення. Тривалий вплив регулярних навантажень з шейпінгу призводять до оздоровлення і підвищення стійкості організму до хвороб, покращення статури і фігури, що у свою чергу позитивно впливає на ствердження життєлюбних позицій, оптимізму [1].

Отже, можна стверджувати, що впровадження факультативних занять з шейпінгу у навчальний процес з фізичного виховання у вищій школі та дослідження його впливу на морфо-функціональні показники рухової функції студентської молоді є актуальним.

Мета дослідження – вивчити вплив занять з шейпінгу на показники морфо-функціональної підготовленості студенток 17–19 років неспеціальних факультетів Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Завдання дослідження:

1. Розробити методику секційних занять з шейпінгу для студенток.
2. Дослідити вплив засобів шейпінгу на показники морфо-функціональної підготовленості студенток 17–19 років.

Виклад основного матеріалу. Для вирішення поставлених завдань були застосовані наступні методи: аналіз наукової та навчально-методичної літератури, медико-біологічні методи, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

У ході нашого дослідження проводився формуючий експеримент з метою розробки та перевірки ефективності розробленої методики секційних занять з шейпінгу у вищому навчальному закладі серед студенток I-II курсів.

Педагогічний експеримент проводився на базі кафедри фізичного виховання та оздоровчої фізичної культури факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. В ньому приймали участь 30 студенток неспеціальних факультетів вузу, які займалися у секції шейпінгу.

На початку дослідження (вересень 2013 року) ми отримали вихідні показники морфо-функціональної підготовленості студенток шляхом визначення довжини тіла стоячи, за допомогою зрістоміру, маси тіла, методом зважування на медичних вагах. Визначили об'єм грудної клітки у стані спокою, а також різницю між величиною окружності грудної клітки під час вдиху і видиху, що характеризує екскурсію грудної клітки (показники ЕГК залежать від морфо-структурного розвитку грудної клітки, її рухливості, типу дихання). Також ми застосували ортостатичну пробу для визначення стану серцево-судинної системи.

Проаналізувавши наукові та навчально-методичні літературні джерела стосовно анатоμο-фізіологічного розвитку дівчат 17-19 років, їх індивідуальні особливості, врахувавши уподобання студенток щодо засобів та методів організації занять, передовий досвід викладачів-новаторів і тренерів, нами була розроблена експериментальна методика секційних занять з шейпінгу. Дана методика містить комплекси спеціалізованих вправ вибіркової спрямованості з метою зміцнення здоров'я, формування гарної і пропорційної тілобудови, підвищення рівня функціональних можливостей організму.

Методичні особливості побудови занять з шейпінгу полягали у послідовному поєднанні роботи силового характеру з різноманітними вправами аеробної спрямованості й стретчингом.

Загальна тривалість заняття з шейпінгу становила 60 хвилин. У структурі заняття виділено три частини: спеціалізовану розминку, яка має аеробне спрямування; основну частину, яка містить вправи направлені на загальну корекцію фігури та розвиток рухових здібностей, і заключну частину, у межах якої використовувалися вправи стретчингу та релаксації.

Крім того, значна увага приділялась основам правильної побудови режиму дня та раціонального харчування у поєднанні із запропонованими заняттями.

Наступним етапом нашого дослідження (травень 2014 року) було повторне визначення показників морфо-функціональних стану студенток для формулювання висновків та визначення ефективності експериментальної методики занять шейпінгом.

У таблиці 1. представлена динаміка зміни середньо-групових морфо-функціональних показників студенток 17-19 років ЕГ упродовж навчального року.

Педагогічний експеримент показав, що розроблена методика занять шейпінгом позитивно впливає на стан рухової функції студенток експериментальної групи. Показники морфо-функціональних можливостей студенток ЕГ виявили загальну тенденцію до зростання, Однак достовірне ($P < 0,05$) зростання спостерігалось не за всіма показниками упродовж усього досліджуваного періоду.

Таблиця 1.

Динаміка зміни морфо-функціональних показників студенток ЕГ

№ п/п	Тести	(X±y)		ΔX		P
		I етап	II етап	абс. од.	%	
1	Довжина тіла, см	164,96±7,32	165,00±7,17	0,04	0,02	>0,05
2	Вага тіла, кг	57,25±7,87	56,50±6,70	-0,75	-1,31	>0,05
3	ОГК (вдих), см	90,84±6,69	91,00±5,63	0,16	0,18	>0,05
4	ОГК (видих), см	88,15±7,23	87,00±5,43	-1,15	-1,30	>0,05
5	ЕГК, см	2,77±0,90	3,70±1,26	0,93	33,57	<0,05
6	ЧСС спок. (лежачи), уд/хв	74,50±6,97	70,00±3,38	-4,50	-6,04	<0,05
7	Ортостатична проба, уд/хв:					
	ЧСС стоячи	91,10±7,99	86,00±3,29	-5,10	-5,60	<0,05
	ЧСС різниця (лежачи і стоячи)	19,20±3,30	16,90±2,65	-2,30	-11,98	<0,05
	ЧСС через 3 хв	85,40±9,05	74,90±2,94	-10,50	-12,29	<0,05
	ЧСС різниця (лежачи і стоячи через 3 хв)	11,50±3,07	6,30±2,21	-5,20	-45,22	<0,05

Так нами виявлено достовірне (P<0,05) збільшення екскурсії грудної клітки, тому що результати збільшилися на 33,57 %, що свідчить про удосконалення роботи органів дихання, збільшення запасу кисню у легенях та кращу їх вентиляцію.

За показником ЧСС у стані спокою виявлено достовірне (P>0,05) зростання, тому що спостерігалось покращення результатів на 6,04 %, що свідчить про економічність роботи серцево-судинної системи у стані покою під впливом засобів шейпінгу.

Показники ортостатичної проби показали достовірні (P>0,05) зміни упродовж року: ЧСС стоячи зменшилися на 5,60 %; різниця між ЧСС у стані спокою і ЧСС стоячи – на 11,98 %; ЧСС після 3-х хвилин відновлення – на 12,29 %; різниця між ЧСС у стані спокою та після 3-х хвилин відновлення – на 45,22 %. Отримані результати говорять про підвищення рівня тренуваності студенток 17–19 років ЕГ.

У ході дослідження спостерігалась недостовірні (P<0,05) зміни за показниками ваги та довжини тіла студенток. Довжина тіла студенток збільшилася лише на 0,02 %, що пояснюється віковими особливостями дівчат, адже досліджуваний вік студенток характеризується не значним приростом довжини тіла. Вага тіла студенток зменшилася на 1,31 %, ми вважаємо це гарним показником, так як це середньо-груповий показник, а звернувши увагу на індивідуальні дані студенток, можна спостерігати значно більший відсоток втрати ваги тіла.

Таким чином, нами виявлено зростання всіх показників рухової функції студенток 17–19 років експериментальної групи упродовж усього досліджуваного періоду. Отримана інформація свідчить про достатньо високу ефективність розробленої нами авторської методики навчально-тренувальних занять з шейпінгу і підтверджує необхідність її впровадження у процес фізичного виховання неспеціальних факультетів педагогічних університетів.

Висновок. Отримані результати дослідження дають змогу рекомендувати розроблену нами методику секційних занять з шейпінгу зі студентками 17–19 років

у навчально-виховний процес фізичного виховання неспеціальних факультетів педагогічних вищих навчальних закладів з метою оптимізації морфо-функціональних показників і формування позитивної мотивації до рухової активності.

Використана література:

1. Горцев Г. Ничего лишнего: аэробика, фитнес, шейпинг / Геннадий Горцев. – Ростов на Дону: Феникс, 2004. – 256 с.
2. Гумен В. Вплив модифікованої шейпінг-програми на фізичну підготовленість студенток вищих навчальних закладів / В.Гумен // Молода спортивна наука України: збірник наукових праць з галузі ФК та спорту– Львів: НВФ “Українські технології”, 2005. – Випуск 9. – Том 1. – С. 289-392.
3. Канишевський С.М. Відтворення системи фізичного виховання студентів в Україні / С.М.Канишевський // Фізична підготовленість та здоров'я населення: збірник наукових матеріалів Міжнародного наукового симпозиуму. – Одеса, 1998. – С. 30-32.
4. Куц О.С. Фізкультурно-оздоровча робота з учнівською молоддю / Олександр Сергійович Куц. – К.: Вінниця, 1995. – Частина I. – 1995. – 123 с.
5. Маленюк Т.В. Організація емоційно-вольової сфери спортсменок засобами шейпінгу / Т.В.Маленюк // Фізична культура, спорт та здоров'я: збірник наукових праць. – Вінниця, 2011. – Випуск 12. – Том 1. – С. 232-235.
6. Раевский Р.Т. Здоровье и оздоровительный образ жизни студентов / Р.Т.Раевский, С.М.Канишевский. – Одесса: наука и техника, 2008. – 556 с.
7. Темченко В.А. Секционная форма организации физического воспитания студентов / В.А. Темченко, Р.Р. Сиренко // Физическое воспитание студентов. – 2010. – №3. – С. 99-101.
8. Шевченко О.В. Педагогічні умови оздоровлення сучасної молоді засобами шейпінгу / О.В.Шевченко // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку: збірник наукових праць XVI Всеукраїнської науково-практичної конференції КДПУ ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 2010. – Частина 2. – С. 64-68.
9. Шевченко С.М. Досвід організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульного навчання / С.М.Шевченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 1. – С. 149-152.
10. Язловецький В.С. Основи шейпінгу: навчальний посібник / В.С.Язловецький, О.В.Шевченко, Л.С.Брехунцова. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2007. – 124 с.



Павлишин А.В.

Кандидат медичних наук,
доцент кафедри психологічних та педагогічних дисциплін
із секцією безпеки життєдіяльності людини.
Тернопільський національний економічний університет,
Україна.

**ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ І НАДАННЯ САМОДОПОМОГИ
В ЗОНІ ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ
ТА ПРОВЕДЕННЯ АНТИТЕРОРИСТИЧНИХ ОПЕРАЦІЙ
У СТРУКТУРІ ДИСЦИПЛІНИ «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ»**

Ключові слова: безпека життєдіяльності людини, алгоритм, самодопомога.
Keywords: safety of human life, algorithm, self-help.

В умовах сьогодення викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності людини» вимагає корекції відповідно до складної ситуації в Україні. Протистояння на сході з сепаратистами та російськими окупантами показало незадовільну підготовку населення щодо медичної самодопомоги та надання першої допомоги постраждалим, пораненим. На даний момент в Україні не існує готових протоколів, які б чітко та поетапно регламентували поведінку та дії при самостійному наданні долікарської допомоги.

Важливим аспектом викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності людини» є підготовка студентів до швидкого і ефективного проведення самодопомоги та першої медичної допомоги постраждалим в зоні проведення антитерористичних операцій (АТО). Основну увагу потрібно приділити найнебезпечнішим для життя людини ураженням, які вимагають миттєвої реакції для його збереження.

Для покращення засвоєння та відпрацювання етапів надання самодопомоги, долікарської допомоги у людей без спеціальної медичної освіти було запропоновано наступний оптимізований алгоритм поведінки та дій під час проведення антитерористичних операцій (АТО).

Дії людини, що знаходиться безпосередньо в зоні військових дій та АТО.

Опинившись в зоні бойових дій або АТО необхідно візуально оцінити місце перебування (безпосереднє ведення бою, пересування військових, вибухи, розриви снарядів, переміщення військової техніки). Прислухатись до звуків, які характеризують активне ведення бойових дій (звуки роботи стрілецької зброї, артилерії, вибухи, звуки пересування важкої бронетехніки, звуки польоту вертольотів та літаків);

В зоні АТО, необхідно оцінити відносну безпеку місця перебування (безпечно/небезпечно) згідно вищезазначених рекомендацій. Оцінити професійно безпечність місцевості та місця може тільки людина, яка має відношення до планування бойових операцій, або приймає участь в бойових діях. У іншому випадку ми повинні приймати рішення самостійно – тільки на основі нашого досвіду, інтуїтивного чуття та логіки.

Зробивши висновок щодо небезпечного місця перебування, потрібно максимально швидко переміститись в умовно безпечну зону (лійка, траншея, рів, канава, стіна, будинок тощо). Переміщаючись в місце укриття, ні в якому разі не можна чіпати та брати в руки зброю, що може лежати, металеві конструкції, які хоча б здалеку нагадують міни, гранати, ракети та інше. Не можна чіпати та брати в руки те, що відразу кидається в очі (коштовності, апаратура, портмоне тощо), так як не виключено, що ці речі є приманкою та заміновані;

Перемістившись в умовно безпечну ділянку, потрібно розміститись на сухому місці, що не продувається, по можливості слід зайняти ділянку біля теплотраси (час перебування в укритті може бути тривалим). Важливим є запобігання переохолодженню (гіпотермії). Необхідно максимально швидко замінити свій мокрий одяг на сухий та переміститись теплоізоляційну поверхню. При наявності теплоізолюючої накидки ReadyHeat Blanket (RHB) чи теплозберігаючої ковдри HeatReflective Shell (HRS) ними необхідно щільно вкритись, а за умови відсутності спеціальних засобів для зігрівання можна скористатися підручними засобами: сухий одяг, спальний мішок, брезент тощо.

Перебуваючи в укритті і не виказуючи себе, необхідно постійно стежити за бойовими діями. Усе, що може вас виказати, повинно бути захищено чи відключено (засоби, які блищать чи бликують на сонці, дзвінки мобільних телефонів тощо);

Потрібно пам'ятати, що бойові дії (бій) в середньому тривають близько 3-4 години і обмежується 2-3 кварталами (150-200 метрів), тому перебувати в укритті необхідно задля особистої безпеки мінімум 4-5 годин;

Провівши оцінку безпечності місцевості перебування на тлі відсутності візуального та слухового підтвердження ведення бойових дій, можна зробити висновок про початок переміщення з укриття. Переміщаючись із зони бойових дій, з укриття до укриття, потрібно пам'ятати про можливість роботи ворожих снайперів. Снайпер може вести прицільний вогонь не тільки по військових, але й по цивільних, використовуючи поранених як приманку для фізичної ліквідації всіх, хто прийде на допомогу;

Взагалі, підкреслюючи своїм одягом відношення до цивільного населення, можна очікувати, що не буде вестись вогонь на знищення. Згідно женевської конвенції військовим заборонено вести прицільний вогонь по цивільному населенню, медичному персоналу та по представниках преси (журналістах) з позначкою «PRESS». Важливим елементом захисту є наявність на одязі знаків червоного хреста (червоний хрест на білому фоні на шоломі та на рукаві), але останні події на сході показали ціл-

ковите недотримання російськими окупантами та сепаратистами будь-яких норм міжнародного права;

Якщо з'явиться можливість використати для захисту бронезилет, то потрібно пам'ятати, що колір бронезилета повинен максимально відрізнитися від кольору одягу (бронезилет який «зливається» по кольору з одягом чи захисного кольору може бути розцінений як надтий на військового та спровокувати вогонь снайпера).

Самостійний огляд з приводу поранень та надання самопомоги.

Опинившись в зоні бойових дій, дуже важливе значення має вміння провести самостійне обстеження на предмет поранень і пошкоджень та вміння швидко надати медичну самопомогу. Потрібно знати, що статистично доведено, що основними причинами смерті в зоні бойових дій та антитерористичних операцій є крововтрата, пневмоторакс (наявність повітря в плевральній порожнині внаслідок поранення грудної клітки), западання язика та перекриття дихальних шляхів;

Знаходячись в стані шоку чи втрачаючи свідомість, потрібно в укритті лягти на живіт, голову повернути на бік. Таким чином ми попереджаємо перекриття дихальних шляхів внаслідок западання язика, а при блювоті блювотні маси не перекриють дихальні шляхи.

Знаходячись при свідомості, першочерговою справою є огляд свого тіла для виявлення ушкодження крупних судин і, відповідно, наявності кровотечі;

Знайшовши на своєму одягу кров, огляд слід почати з ділянки, де знаходяться плями крові. Коли визначити місце кровотечі важко, тоді необхідно перевірити себе самостійно, починаючи з крупних (магістральних судин) судин;

Потрібно пам'ятати, що на швидкість кровотечі, а, відповідно, і на об'єм крововтрати впливає діаметр пошкодженої судини, вид пошкодженої судини (артерія, вена), температура навколишнього середовища (в холодну пору та в охолодженій ділянці об'єм крововтрати значно менший);

З артерій кров, яка має яскраво-червоний колір, витікає досить швидко, пульсуючим струменем, (діяти необхідно максимально швидко, на зупинку кровотечі у нас залишаються лічені хвилини). З вен кров витікає відносно повільно, вона має темно-вишневий колір. Значну небезпеку становить пошкодження вен шиї, які мають присмоктувальну дію та можуть спричинити повітряну емболію (діяти необхідно швидко, на зупинку кровотечі у нас залишаються лічені хвилини);

Причину зовнішньої кровотечі починаємо шукати, обстежуючи себе з голови та шиї. На голові та шиї перевіряємо цілісність наступних судин: поверхнева тім'яна артерія, загальна сонна артерія, зовнішня сонна артерія, лицьова артерія, підключична артерія, вени шиї. На кінцівках перевіряємо цілісність плечової артерії, променевої артерії, ліктьової артерії, стегнової артерії, великогомілкової артерії;

Серед варіантів зупинки кровотечі максимально використовуємо те, що є під руками: власні пальці (притискання), імпровізовані пов'язки (тиснучі) та джгути-закрутки, частини одягу (ремні, саморобний перев'язувальний матеріал з одягу), застосування холоду місцево (скорочені від холоду судини менше кровоточать), максимальне згинання кінцівки в суглобі;

Пальцеве притискання судин відноситься до тимчасових методів зупинки кровотечі, основною метою якого є знаходження кровоточивої судини та надавлювання на неї пальцем, тим самим притискаючи її до тканини з більшою щільністю

(кістка) спричиняючи її здавлювання та зупинку кровотечі. Потрібно пам'ятати, що судини дублюються, тому перетискаючи судини з однієї сторони ми повинні зберігати прохідність їх з симетричної сторони (особливо це стосується судин голови та шиї). Кровоточиву сонну артерію притискаємо до поперечного відростка VI шийного хребця. Пошкоджені вени шиї притискаємо до шийних хребців забезпечуючи по можливості герметичність (з метою попередження повітряної емболії), кровоточиву підключичну артерію притискаємо до 1-го ребра. Кровотечу з плечової артерії зупиняємо, притискаючи її до плечової кістки, а кровоточиву стегнову артерію притискаємо до горизонтальної гілки лобкової кістки. Кровоточиву підколінну артерію притискаємо в підколінній ямці.

Зупинка кровотечі за рахунок пальцевого притискання судини до кістки не вирішує проблему кровотечі на тривалий час, після притискання кровоточивої судини пальцем необхідно створити валик (з підручної тканини, одягу) та розмістити його над судиною з наступною сильною фіксацією його перев'язувальним матеріалом (бинт чи саморобний бинт з одягу);

Шляхом максимального згинання кінцівки в суглобі можна зупинити кровотечу з плечової артерії (згинаємо ліктьовий суглоб), згинанням кінцівки в колінному суглобі з застосуванням валика можна зупинити кровотечу з підколінної артерії. При кровотечах із стегнової артерії згинаємо кінцівку в паховому згині;

Зупинити кровотечу за допомогою джгута можна, використовуючи заводський джгут, або саморобний джгут-закрутку з ремня чи частини одягу. Накладаючи джгут для зупинки кровотечі важливо пам'ятати, що при ушкодженні артерії джгут треба накладати вище рани, а при зупинці кровотечі з вени джгут необхідно накладати нижче рани. Наклавши джгут обов'язково потрібно зафіксувати між його турами записку з інформацією про час накладання (година та хвилина початку накладання джгута), в літній період джгут може бути накладений на одному місці не більше 2-х годин, а в зимовий період не більше 1-ї години. Коли збігає час застосування джгута, необхідно зробити перерву на 3-5 хвилин (під час перерви затискаємо пошкоджену судину пальцем), після чого повторно його накласти, змінивши місце накладання;

Застосуванням холоду місцево можна добитись зменшення чи зупинки кровотечі; також холод має незначну знеболювальну дію (більше ніж 15-20 хвилин поспіль холод локально не прикладають, оскільки можна отримати холодову травму);

Внутрішню кровотечу діагностувати у себе самостійно без професійної підготовки досить важко. Ознаками, які наводять на думку про внутрішню кровотечу, є наявність закритої травми живота, забитих ран. Внутрішня кровотеча може проявлятися запамороченням голови, загальною слабкістю, спрагою, потемнінням в очах, миготінням "мушок" перед очима, нудотою, зниженням артеріального і венозного тиску. Пульс при наявності внутрішніх кровотеч прискорений, слабкого наповнення і напруження, дихання часте. Самопомога при підозрі на внутрішню кровотечу повинна включати зменшення рухової активності та напруження, застосування холоду безпосередньо на травмовану ділянку;

Тільки розуміння важливості чіткого, доведеного до автоматизму, виконання вищезгаданих алгоритмів дасть змогу зберегти життя людині в умовах військових конфліктів та техногенних катастроф.

Література:

1. Атаманчук П.С., Мендерецький В.В., Панчук О.П., Чорна О.Г. Безпека життєдіяльності та охорона праці (Практичний курс): Навчальний посібник . – Кам'янець-Подільський: «Думка»,2010 – 152 с
2. Бунятян А.А., Рябов Г.А., Маневич А.З. Анестезиология и реаниматология.-М.: Медицина, 1984. – 432 с.
3. Дубицкий А.Е., Семенов И.А., Чепкий Л.П. Медицина катастроф. К.: Здоров'я, 1993. – 462 с.
4. Ковальчук Л.Я., Гнатів В.В., Бех М.Д. і ін. Серцево-легенево-мозкова реанімація. – Тернопіль, 1996. – 18с.

Собко Наталія Григорівна

доцент кафедри теорії та методики олімпійського
і професійного спорту, кандидат наук
з фізичного виховання та спорту

Мішин Сергій Вікторович

аспірант кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту

Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Ключові слова/ Key words: професійне самовдосконалення/ professional self-improvement, майбутні магістри фізичного виховання/ future masters of physical education, поглиблене вивчення фахових дисциплін/ depth study of professional disciplines.

Постановка проблеми. Побудова національної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до професійної підготовки майбутніх кадрів, спрямований на подолання кризи в освіті, яка виявляється, передусім, у невідповідності знань студентів запитам особистості, суспільним потребам і світовим стандартам, знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності [1].

Одним із головних завдань вищої школи є підготовка висококваліфікованих спеціалістів, здатних поглиблювати свої знання, професійно самовдосконалюватися, відповідати високим вимогам соціокультурного середовища [3].

Зв'язок педагогічної теорії з практикою професійного самовдосконалення може виникнути лише за умови втілення нових форм, засобів та методів навчання, розробки ефективних прийомів подачі навчального матеріалу, поглибленого вивчення фахових дисциплін, застосування індивідуального підходу із урахуванням теоретичних та методичних знань студентів-магістрантів [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження окремих аспектів готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення та шляхів його формування перебувало в центрі уваги багатьох дослідників (Т. Тихонова, Т. Степанова, М. Костенко, П. Харченко). Розглянута мотивація професійного самовдосконалення педагога (Б. Кондратюк, О. Борденюк)

Питання щодо змісту фахових дисциплін висвітлені в наукових доробках О.Г. Тарнопольського (практичне забезпечення навчання через зміст фахових дисциплін), Є.Ф. Коробова (навчальний матеріал та його структура), В.М. Квас (теоретико-методологічні аспекти конструювання змістового компонента фахових дисциплін), О.В. Онопрієнка (формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін), К.В. Короленко (формування професійної компетентності майбутніх організаторів спортивно-масової та туристської роботи у процесі вивчення фахових дисциплін) та ін.

Незважаючи на значні напрацювання науковців, актуальним залишається питання поглиблення змісту фахових дисциплін, що опановують майбутні магістри фізичного виховання, для розвитку професійного вдосконалення в процесі їхньої професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. В умовах глобалізації сучасного цивілізаційного процесу, зростання значущості гуманітарної сфери з особливою гостротою постає проблема пошуку шляхів вдосконалення майбутнього фахівця фізичного виховання як активної, творчої особистості. Одним із важливих аспектів розв'язання цієї проблеми є активізація самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання, збагачення її умов, форм, методів і засобів [2].

Професійне самовдосконалення можна розглядати як процес інтеграції особистісного і професійного складника професійного зростання майбутнього магістра вищого педагогічного навчального закладу від початкового рівня готовності до майбутньої професійної діяльності до більш високого через формування професійних якостей, відповідних знань і вмінь.

Сутність професійного самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання в широкому розумінні являє собою систему уявлень, ідей, понять, концепцій щодо розвитку особистості фахівця, його культури на певних етапах професійної підготовки і навчально-тренувального процесу.

Майбутні магістри фізичного виховання мають володіти значним багажем теоретичних і практичних методів і прийомів індивідуалізованого підходу до професійного самовдосконалення. Тому, на сучасному етапі розвитку професійної освіти дуже важливим є навчання майбутніх магістрів фізичного виховання способам саморозвитку та самовиховання.

Практика викладання у вищому навчальному закладі дає змогу стверджувати, що професійне самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання для професійно-педагогічної діяльності реалізується за допомогою інноваційних технологій, відбиває компоненти професійної підготовки. Результатом професійного самовдосконалення є здатність майбутнього магістра фізичного виховання здійснювати професійно-педагогічну діяльність на основі власної позиції, і, тим самим, впроваджувати у практику нові методи навчання, відповідно меті й завданням сучасної освіти.

Нами розроблений спецкурс «Теоретико-методичні основи професійного самовдосконалення майбутнього фахівця», зміст якого спрямований на усвідомлення майбутніми магістрами фізичного виховання сутності загальної теорії самовдосконалення, її розвитку, а також на розуміння особливостей самовдосконалення, як особистого, так і професійного. На другому етапі вивчення спецкурсу ми намагались досягти особистісного сприйняття майбутніми магістрами фізичного виховання самовдосконалення як власної потреби і цінності, що стало підґрунтям для подальшого стимулювання їх активності до професійного самовдосконалення.

Зміст спецкурсу спрямований на засвоєння майбутніми магістрами фізичного виховання його розділів під час лекцій, практичних занять та самостійної роботи. Він допомагає усвідомити майбутнім магістрам фізичного виховання основні позиції змісту фахової підготовки майбутніх педагогів; покликаний забезпечити індивідуальність, мобільність процесу підготовки згідно з вимогами Болонського процесу, відкри-

тість для вільного самовираження, самовдосконалення та самореалізації майбутнього магістра фізичного виховання як особистості, що прагне до саморозвитку.

Спецкурс розрахований на 20 годин, до якого входять наступні теми:

1. Професійне самовдосконалення як елемент становлення особистості майбутнього магістра фізичного виховання.
2. Мотивація до професійного самовдосконалення майбутнього фахівця.
3. Самовдосконалення та Я-концепція особистості майбутнього магістра фізичного виховання.
4. Методи, засоби та форми самовдосконалення, діагностика рівнів його сформованості.
5. Педагогічні умови забезпечення професійного самовдосконалення.
6. Загальна характеристика методики професійного самовдосконалення.

Теми спецкурсу містять не лише традиційні, але й інноваційні елементи, під час опанування яких майбутні магістри фізичного виховання усвідомлюють професійне самовдосконалення як соціальну так і особистісну якість, засвоюючи провідні ідеї, на яких ґрунтується професійне самовдосконалення: самовизначення і самовиховання, єдність індивідуальної і групової спрямованості, творчість педагогів.

Спецкурс виступає важливим засобом формуючого впливу у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців, сприяє розвитку вміння самостійно аналізувати власну педагогічну діяльність з професійного погляду; творчого мислення та професійно-педагогічних здібностей майбутніх магістрів фізичного виховання. Але він не розцінювався нами як базовий у підготовці майбутніх педагогів, а був націлений на суттєвий вплив щодо посилення професійної підготовки майбутніх магістрів фізичного виховання до професійного самовдосконалення.

По завершенні вивчення спецкурсу ми рекомендували студентам-магістрантам розробити авторські програми, підбираючи засоби, шляхи і способи самовдосконалення.

Висновки. Вища школа потребує нових підходів у підготовці фахівців, спрямованих на актуалізацію їх самовдосконалення. Викладання спецкурсу сприяло формуванню умінь і навичок професійного самовдосконалення майбутніх магістрів фізичного виховання в процесі підготовки до викладацької діяльності.

Література.

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник [для студентів магістратури] / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Середа І.В. Спецкурс «Основи самовиховання студента університету» як засіб активізації самовиховання студентів [електроний ресурс]. Назва з екрану. Режим доступу: <http://www.br.com.ua/referats/Pedagogica/81174.htm> (Дата звернення 15.01.2015).
3. Цели и задачи высшего образования в XXI веке [електроний ресурс]. Назва з екрану. Режим доступу: <http://paidagogos.com/?p=5831> (Дата звернення 15.01.2015).
4. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.В. Шестакова // Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. — 250 с.

ЗМІСТ ТЕОРЕТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Ключові слова: виконавська майстерність, вчитель музики, зміст, теоретичний компонент, знання, дисципліни.

Keywords: performing art skills, music teacher, content, theoretical component, knowledge, discipline.

Мистецька підготовка майбутнього вчителя музики має інтегративний характер, оскільки вона вимагає від фахівця використання на уроках різних видів діяльності (педагогічної, музично-виконавської, науково-дослідної), що неможливо без наявності системи фундаментальних знань. Втім, аналіз стану теоретичної обізнаності вчителів музики з виконавської майстерності свідчить, що вони мають неповні, неглибокі, неусвідомлені безсистемні знання з означеного поняття. Тому, **метою даної статті** є визначення змісту теоретичного компоненту виконавської майстерності майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на наукові дослідження Л. Арчажнікової, А. Козир, Н. Мозгальнової, Г. Саїк, Т. Смирнової, В. Федоришина, до змісту теоретичного компоненту виконавської майстерності майбутнього вчителя музики слід, включати широкий спектр теоретичних та практичних знань студентів. Це відомості *про зміст та структуру виконавської майстерності* майбутнього вчителя музики, класифікацію цінностей музично-виконавського мистецтва, а також музикознавчі (музично-історичні та музично-теоретичні) знання. Не менш важливими є *музично-педагогічні знання*, які надають характеристику професійної діяльності вчителя музики в умовах загальноосвітньої школи, *музично-психологічні знання*, необхідні для успішної виконавської діяльності музиканта-педагога, розуміння ним емоційних станів під час виступів, вміння керувати ними. (табл. 1.)

Теоретичний компонент виконавської майстерності майбутнього вчителя музики характеризується такими знаннями:

- системою теоретичних відомостей з інструментального, диригентсько-хорового та вокального виконавства і включає в себе основні поняття, терміни, факти з теорії та історії музичного виконавства;
- про шляхи та методи формування, основні компоненти виконавської майстерності майбутнього вчителя музики (музикальність, музичний слух, музичну пам'ять, музичне мислення, музичну увагу, музичну уяву, метроритмічну здібність, артистизм, надійність у концертному виступі, виконавську техніку, знання з музичної інтерпретації);

Таблиця 1

Характеристика видів знань теоретичного компоненту виконавської майстерності майбутнього вчителя музики

Види знань	Характеристика
Знання з музично-виконавської діяльності	музично-теоретичні знання (структура та зміст виконавської майстерності вчителя музики); знання, необхідні, для створення музичного образу (про стиль, жанри, форму); ціннісно-естетичні знання;
Музично-педагогічні знання	про специфіку музично-виконавської діяльності в умовах загально-освітньої школи; знання музично-педагогічного репертуару; про методи, засоби, форми музично-педагогічної діяльності
Музично-психологічні знання	знання, необхідні для психологічної підготовки до концертного виступу, відомості щодо творчого самовираження; знання, що необхідні для розуміння системи взаємовідносин в кількісному колективі в процесі колективної музичної діяльності

- про способи виконавської діяльності;
- вокаліста (про голосовий апарат, співацьке дихання, голосоутворення, голосоведення, про вокальні позиції, артикуляцію);
- інструменталіста (про виконавський апарат, аплікатуру, звукоутворення та звуковедення);
- диригента (про виконавський апарат, про ритмопластичні уміння, знання з керування та роботи з хором, з читання та аналізу хорових партитур);
- про виконавську культуру, відомості про видатних діячів виконавського мистецтва;
- про естетичні норми виконавства та етичні норми спілкування в колективі;
- музично-педагогічні знання (про специфічність організації музично-творчої діяльності учнів, засоби активізації музичного сприймання учнів);
- музично-психологічні знання (про психологічну підготовку до концертного виступу, керування власним психологічним станом у концертному виступі).

Аналіз навчальних дисциплін, що входять до змісту професійно-педагогічного компоненту музично-педагогічної освіти дозволяє виявити, що формування системи понять щодо виконавської майстерності майбутнього вчителя музики здійснюється на таких дисциплінах, як: основний музичний інструмент, спеціальний музичний інструмент, постановка голосу, хоровий клас, хорове диригування. Вивчення компонентів виконавської майстерності здійснюється на більшості професійно зорієнтованих дисциплінах, про що свідчить таблиця 2.

Міжпредметні зв'язки музично-педагогічних дисциплін відображено таким поєднанням:

Таблиця 2.

Знання	Дисципліни що забезпечують музично-виконавські знання
Про музикальність та її основні компоненти	Основний музичний інструмент; додатковий музичний інструмент; хоровий клас; сольфеджіо; постановка голосу; вступ до спеціальності; методика музичного виховання; методика викладання хорових дисциплін; читання хорових партитур; сценічна майстерність; гармонія; аналіз музичних творів; поліфонія;
Про надійність у концертному виступі майбутнього вчителя музики	Основний музичний інструмент; хоровий клас; методика викладання диригентсько-хорових дисциплін; методика викладання вокалу; хорознавство; сценічна майстерність; практикум зі спеціального музичного інструменту; методика викладання спеціального музичного інструменту;
Про артистичні уміння	Основний музичний інструмент; методика викладання диригентсько-хорових дисциплін; постановка голосу; сценічна майстерність; практикум зі спеціального музичного інструменту; практикум з музично-педагогічного репертуару; практикум з викладання диригентсько-хорових дисциплін;
Про зміст та структуру виконавської техніки майбутнього вчителя музики	Основний музичний інструмент; додатковий музичний інструмент; хоровий клас; методика викладання диригентсько-хорових дисциплін; хорознавство; постановка голосу; методика викладання спеціального музичного інструменту; практикум викладання спеціального музичного інструменту;
Про інтерпретаційні уміння майбутнього вчителя музики	Основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, хорове аранжування, аналіз музичних творів, практикум зі спеціального музичного інструменту, теоретико-методичні основи музичної педагогіки

a) основний музичний інструмент (знання про музичні інструменти і особливості виконавського апарату, виконавської техніки, артистизму, виконавської надійності майбутнього вчителя музики);

b) історія музики (біографічні відомості про видатних композиторів та музикантів, традиції та новаторство у виконанні музичних творів, історія музичних жанрів, музичних стилів, напрямів тощо);

c) сольфеджіо (методи розвитку музичного слуху вчителів та учнів, метро-ритмічних здібностей, музичної пам'яті, уваги, уяви, мислення);

d) гармонія (відомості про ладо-гармонічні засоби музичної мови та закономірності гармонії та поліфонії);

e) хоровий клас (історія та теорія хорового виконавства, практичні уміння роботи з хоровим колективом);

f) аналіз музичних форм (часово-просторове орієнтування студентів в структурі музичного твору);

g) хорове аранжування (засоби багатоваріантного творчого переосмислення хорового твору);

h) методика викладання на музичному інструменті (типологія способів, засобів та форм удосконалення гри на музичному інструменті);

i) музична педагогіка (знання про принципи і методи вдосконалення виконавської майстерності майбутнього вчителя музики на уроці музичного мистецтва).

Отже, теоретичний компонент виконавської майстерності майбутнього вчителя музики включає широкий спектр теоретичних та практичних понять, термінів, фактів з музично-педагогічної виконавської діяльності майбутнього вчителя музики. Визначення рівня сформованості знань з виконавської майстерності у майбутніх вчителів музики та впровадження необхідних методів і форм формування теоретичного компоненту є **перспективою для подальшого дослідження**

Література

1. Мозгальова Н. Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Вінниця, ТОВ «Меркьюрі-Поділля» .2011. – 488 с.

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

Абылова Гулбахар Жалгасбаевна

Республиканский институт переподготовки
и повышения квалификации работников народного образования
имени К. Убайдуллаева
Старший преподаватель кафедры «Точных и естественных наук»

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Ключевые слова: ИКТ, Икт – компетенция, компетентность, информация, образование, коммуникация, знания.

В настоящее время качество образования современного общества во многом зависит от компетентности и уровня профессиональной подготовленности преподавателя. Особенно учитывая тот факт, что мы живем в информационном обществе, большую роль играет компетентность учителя в области информационных и коммуникационных технологий, или ИКТ компетентность.

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, так как компетентность личности:

- во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и практическую составляющую образования;
- во-вторых, в понятие компетентность заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата»;
- в третьих, компетентность личности обладает интегративной природой, поскольку она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных знаний и опыта, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и проч.).

Компетентность личности имеет определенную структуру, компоненты которой связаны со способностью человека, решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. В структуре компетентности личности представлены:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности;
- в сфере гражданско-общественной деятельности;
- в сфере социально-трудовой деятельности;
- компетентность в бытовой сфере;
- в сфере культурно – досуговой деятельности.

Среди знаний и практического опыта, формируемых в процессе достижения личностью определенного уровня компетентности, — умения самообразования, критического мышления, самостоятельной работы, самоорганизации и самоконтроля, работы в команде, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, устанавливать причинно-следственные связи, находить, формулировать и решать проблемы.

На современном уроке музыки все более значимыми становятся информационные технологии. Под информационными технологиями понимаются не только техно-

логии использования компьютера и сети Интернет с неограниченными возможностями приобретения и трансляции художественного, в том числе и музыкального материала, но также и многочисленные компьютерные обучающие программы, цифровые образовательные ресурсы, аудио- и видеоматериалы, мультимедийные презентации и т. п.

ИКТ компетентность – учителя музыки становится важной составляющей его профессионализма. Компетентность (лат. *competens* — подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) — качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным.

Базовый уровень ИКТ – компетентности начинает формироваться с изучения предмета «Информатика» в школах, лицеях и колледжах. Становление ИКТ – компетентности в высших образовательных учреждениях осуществляется в рамках курса «Информатика и И.Т». Профессиональная ИКТ – компетентность студентов, заключается в более обширном использовании прикладных программ, а также расширении спектра задач, которые может решить студент, используя программное обеспечение компьютера. Под **ИКТ – компетентностью учителя** мы будем понимать не только использование различных информационных инструментов, но и эффективное применение их в педагогической деятельности.

В процессе использования ИКТ в музыкальном образовании и воспитании учащихся формируется *информационная компетентность* учителя музыки, педагога-музыканта дополнительного образования – способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий.

Для формирования ИКТ – компетентности учителя музыки необходимо:

- наличие представлений о функционировании ПК и дидактических возможностях ИКТ;
- овладение методическими основами подготовки наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office;
- Использование Интернета и цифровых образовательных ресурсов в педагогической деятельности;
- Формирование положительной мотивации к использованию ИКТ.
- Использование обучающих компьютерных программ.

Для повышения уровня ИКТ – компетентности учителю можно

- участвовать в семинарах различного уровня по применению ИКТ в учебной практике;
- участвовать в профессиональных конкурсах, онлайн-форумах и педсоветах;
- использовать при подготовке к урокам, на факультативах, в проектной деятельности широкого спектра цифровых технологий и инструментов: нотных и текстовых редакторов, программ обработки изображений, программ подготовки презентаций, табличных процессоров;
- обеспечить использование ресурсов Интернет;
- формировать банк учебных заданий, выполняемых с активным использованием ИКТ;
- разрабатывать собственные проекты по использованию ИКТ.

Использование в обучении новых информационных технологий позволяет формировать специальные навыки у учащихся с различными познавательными способностями, позволяет делать уроки более наглядными и динамичными, более эффективными с точки зрения обучения и развития учащихся, облегчает работу учителя музыки на уроке и способствует формированию ключевых компетенций учащихся. Обучающие компьютерные программы также рекомендуется использовать педагогу-музыканту как для расширения своих профессиональных компетенций в области использования ИКТ, так и для подготовки и проведения уроков музыки и внеурочных мероприятий.

Использованная литература

1. И.А. Каримов «Гармонично развитое поколение – основа прогресса Узбекистана». – Ташкент, Узбекистан, 1998г.
2. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с гл. М.: Когито-Центр, 2002.

**МЕТОД МОДЕЛЮВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ
ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ
В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

Ключові слова: моделювання, майбутні вчителі технологій, художньо-технічні вміння

Keywords: modeling, future teachers of technology, artistic and technical skills

Головною метою системи вищої педагогічної освіти є професійна підготовка вчителів високої кваліфікації згідно соціального замовлення на творчу гармонійно розвинену особистість.

Як показало проведене експериментальне дослідження, сучасний стан підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи не задовольняє сучасні потреби творчої підготовки школярів. Вирішення цієї проблеми у процесі професійної підготовки вчителя технологій у ВНЗ ми бачимо у застосуванні методу моделювання до названого виду підготовки майбутніх учителів технологій.

У сучасній науці термін «моделювання» вживається в таких значеннях: а) як метод наукового дослідження; б) як метод навчання; в) як засіб навчання [3, 66]. У нашому дослідженні ми розглядаємо «моделювання» у першому значенні, тобто як метод наукового дослідження.

Праці таких науковців, як С. Архангельський, Я. Бурлака, О. Гончар, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, О. Мороз, Д. Ніколенко, О. Рудницька, В. Сластьонін, М. Шкіль, І. Щербаков та інших присвячені вивченню питань моделювання педагогічних явищ як загальнонаукового методу досліджень.

Моделювання підготовки майбутніх учителів трудового навчання у своїх дослідженнях використовували О. Благосмислов, Т. Газука, Н. Лазаренко, О. Плуток, І. Радецька та інші. Досліджень щодо моделювання підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи не проводилось.

Суть моделювання виявляється у створенні умов для вивчення явищ чи процесів, недоступних для безпосереднього спостереження за ними. Відповідно ключовим поняттям методу є «модель». К. Б. Батароев найбільш повно репрезентує це поняття: «Модель – це створена або вибрана суб'єктом система, яка відтворює істотні для цієї мети пізнання сторони (елементи, властивості, відносини, параметри) об'єкта вивчення і через те перебуває з ним у такому відношенні заміщення і схожості, що дослідження її слугує опосередкованим способом здобуття знань про цей об'єкт» [3, 67].

Доцільним є застосувати метод моделювання до професійної підготовки майбутніх учителів технологій, зокрема підготовки студентів до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Розроблена нами модель [2, 27] розкриває особливості змісту та структури, послідовність, взаємозв'язок усіх складових процесу підготовки майбутнього вчителя технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи.

Розробляючи модель підготовки майбутніх вчителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи, ми брали за основу системний підхід, розроблений Ю.К.Бабанським [1].

Основними структурними компонентами розробленої моделі є: мета, принципи, зміст, методи, форми навчання, етапи підготовки, компоненти і рівні готовності, результат. Усі структурні компоненти моделі спрямовано на формування достатнього та високого рівня готовності майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи. Реалізація моделі підготовки передбачає поетапну організацію навчальної діяльності. Результатом реалізації моделі є сформована готовність майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи на належному рівні, що передбачає опанування всіх показників компонентів готовності.

Розроблена модель є конкретною програмою для організації та проведення експериментального етапу нашого дослідження.

Література:

1. Бабанский, Ю. К. Научная организация педагогического процесса на основе его интенсификации и оптимизации. Педагогика. / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1988. – 268 с.
2. Борисенко Н.А. Модель підготовки майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини/ – Умань: ПП Жовтий, 2011. – Вип. 3. – С. 21-27
3. Голуб Н. Моделювання як метод навчання у вищій школі // Вісник Львівського університету: Сер. філологічна. – 2010. – Вип.50. – С. 66-72
4. Literatura:
5. Babanskiy, Yu. K. Nauchnaya organizatsiya pedagogicheskogo protsessa na osnove ego intensifikatsii i optimizatsii. Pedagogika. / pod red. Yu. K. Babanskogo. – М.: Pedagogika, 1988. – 268 s.
6. Borisenko N.A. Model' pidgotovki maybutnikh uchiteliv tekhnologiy do formuvannya khudozhno-tekhnichnikh umin' v uchniv osnovnoi shkoli // Problemi pidgotovki suchasnogo vchitelya: zbirnik naukovikh prats' Umans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Pavla Tichini. – Uman': PP Zhovtiy, 2011. – Vip. 3. – S. 21-27.
7. Golub N. Modelyuvannya yak metod navchannya u vishchiy shkoli // Visnik L'vivs'kogo universitetu: Ser. filologichna. – 2010. – Vip.50. – S. 66-72.

Бурчак Л.В.кандидат педагогических наук,
доцент кафедры биологии та основ с/г**Бурчак С.О.**кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физико-математической
освіти та інформатики, Глухівський
НПУ імені Олександра Довженка

МІСЦЕ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ФОРМУВАННІ ЇХ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ключові слова: дослідницька діяльність, дослідницька компетентність, майбутній учитель, наукова робота.

Keywords: research activity, research competence, future teacher, advanced study.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Державною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Державною програмою «Вчитель», Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», формування у випускників вищих навчальних закладів вмінь та навичок дослідницької діяльності розглядається як одне з основних завдань підготовки майбутнього вчителя. Це сприятиме задоволенню потреб студентів у якісній вищій освіті, розширенню їх компетентності, створенню умов для здійснення інноваційних досліджень і, відповідно, піднесе рівень конкурентоздатності фахівців на національному та міжнародному ринках праці [1, с. 46].

Дослідницька діяльність стала предметом дослідження В.І. Андреева, С.Л. Белих, І.О. Зимньої, Г.Т. Кловак, М.О. Князян, О.І. Савенкова, З.І. Слєпкань та ін.

Так, в енциклопедії освіти знаходимо, що дослідницька діяльність – діяльність, безпосередньо пов'язана з вирішенням творчого, дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження [2].

О.І. Савенков пропонує розглядати дослідницьку діяльність як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, породжений у результаті функціонування механізмів пошукової активності і на основі дослідницької поведінки [3].

Попри різноманітність підходів щодо розуміння вченими поняття дослідницької діяльності, зазначимо, що в будь-якому випадку дослідницька діяльність завжди пов'язана з відкриттям нового знання, передбачає наявність деякої проблеми, протиріччя, що потребують вивчення і пояснення. Науково-дослідницька робота студентів (НДРС) є обов'язковою, органічно невід'ємною частиною підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах, спрямована на формування їх як творчих особистостей, що здатні обґрунтовано та ефективно вирішувати теоретичні й прикладні проблеми, а також є конкурентоздатними, компетентними у сучасному освітньому просторі.

Виходячи з вищесказаного, представимо основні форми НДРС та їх місце у формуванні дослідницької компетентності (табл. 1).

Таблиця 1

НДРС у формуванні дослідницької компетентності фахівця

№ п/п	Форма НДРС	Місце у формуванні дослідницької компетентності
1.	Конспектування	Сприяє вмінню вилучати наукову інформацію із друкованих джерел, де чітко прослідковуються вміння дослідника: аналізувати та переробляти інформацію, виділяти головне, суттєве; знайомить з видами читання, способами фіксації прочитаного; є основою для підготовки реферату, наукової доповіді, написання курсових, випускних робіт, статей, тез тощо.
2.	Реферат	Демонструє ерудицію дослідника, його вміння самостійно аналізувати, систематизувати, класифікувати й узагальнювати суттєву наукову інформацію, розвиває нестандартне мислення.
3.	Тези	Сприяють формуванню вміння дослідника: аналізувати та переробляти інформацію, виділяти головне, суттєве; знайомить з видами читання, способами фіксації прочитаного.
4.	Лабораторні та практичні заняття	Сприяють формуванню умінь і навичок практичного застосування теоретичних знань шляхом індивідуального виконання студентами певних завдань; умінь вести дискусію та обговорювати її результати, забезпечують розвиток творчого мислення, мотивації; вчать працювати самостійно; формують навички роботи з літературою, розвивають інтерес до предмету, дозволяють отримати певні дослідницькі вміння: бачити проблеми і ставити питання, висувати гіпотези, спостерігати, узагальнювати, робити висновки, оформляти результати дослідження; знайомлять з експериментом в дослідженні.
5.	Студентський науковий гурток	Сприяє підвищенню творчої активності студентів, розвитку їх умінь та навичок у творчій науково-дослідницькій діяльності, залучає студентів до активної НДР, допомагає студентам проводити науково-дослідницьку роботу і впроваджувати її результати в навчальний процес та виробництво, допомагає студентам у реалізації їх потреб у самовираженні, повазі, розвитку творчих здібностей.
6.	Наукова олімпіада	Сприяє реалізації творчих здібностей студентів, стимулює потребу у творчому оволодінні знаннями, активізує навчально-пізнавальну діяльність. Олімпіадні завдання – це особливий вид завдань, виконання яких передбачає не лише наявність відповідних знань, а й вмінь аналізувати, синтезувати, узагальнювати, порівнювати, виносити судження, прогнозувати, спостерігати, передбачати, виконувати експериментальні завдання та інше.

7. Студентська науково-практична конференція
Сприяє оволодінню різноманітними знаннями, уміннями, розвивають особові якості студента, необхідні в дослідницькій та професійній діяльності. Також підвищує інтерес студентів до роботи з додатковими джерелами інформації, розширюється їх кругозір, підвищується інтелектуальний рівень; навчають студентів стисло, виразно й аргументовано висловлювати свої думки, оціночні судження з проблемних питань, сприяють становленню світоглядних позицій студентської молоді.
8. Ануотаування
Сприяє вмінню вилучати наукову інформацію із друкованих джерел, де чітко прослідковуються вміння дослідника: аналізувати та переробляти інформацію, виділяти головне, суттєве; знайомство з видами читання, способами фіксації прочитаного; відшліфовує вміння позбутися повторення інформації, використання невдалих висловів, зайвих фраз, складних конструкцій тощо.
9. Навчальна практика
Передбачає оволодіння студентами сучасними методами, формами, засобами праці в галузі їх майбутньої професії, формування умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час певної роботи, відпрацювання навичок творчого та дослідницького наукового характеру; сприяє формуванню таких дослідницьких умінь студентів на переддипломній практиці: проведення констатуючого експерименту, введення формувального експерименту в реальний навчально-виховний процес, інтерпретація вивчених даних, оформлення виконаного дослідження.
10. Проектна діяльність
Забезпечує формування вміння самостійної дослідницької роботи та проектної діяльності; розвиток творчих та інтелектуальних здібностей; сприяє вихованню конкурентоспроможної, життєво компетентної, соціально мобільної особистості, яка вміє вирішувати проблеми, ефективно виконувати життєві й соціальні ролі.
11. Курсова, бакалаврська, дипломна роботи
Курсова робота сприяє розвитку мислення, творчих здібностей студента, поглиблює навички самостійної роботи, пов'язаної з пошуком, систематизацією і узагальненням існуючих міжнародно-правових документів, а також наявної наукової і учбової літератури, формуванню вмінь аналізувати та критично оцінювати досліджуваний науковий і практичний матеріал. Бакалаврська робота сприяє закріпленню і поглибленню студентом-випускником теоретичних і практичних знань з обраної спеціальності, їх застосуванню для вирішення конкретних задач, формуванню навичок ведення самостійної дослідницької роботи, узагальнення і аналізу результатів, одержаних іншими дослідниками, а також дозволяє з'ясувати ступінь підготовленості студента до майбутньої професійної діяльності. Дипломна робота систематизує, закріплює і розширює теоретичні знання і практичні навички студента при вирішенні конкретної задачі, розвиває вміння самостійної наукової праці, поглиблює оволодіння методикою дослідження при рішенні проблем і питань, що розкриваються в дипломній роботі, виявляє наукові інтереси, спроможності і творчі можливості майбутнього фахівця.
12. Наукова стаття
Сприяє вмінню володіти навичками роботи із різноманітними джерелами інформації, самостійно шукати, систематизувати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію для вирішення поставлених задач дослідження, підвищення мотивації до активного процесу пізнання.

- | | | |
|-----|---------------------|--|
| 13. | Проблемна група | Забезпечує набуття студентами навичок науково-дослідницької діяльності, оволодіння науково-пізнавальною методологією, їх активної участі у науково-дослідницькій роботі за напрямками наукових досліджень факультетів, кафедр та лабораторій; виявлення найбільш здібних кандидатів для продовження навчання в магістратурі та аспірантурі. |
| 14. | Магістерська робота | Дозволяє студенту продемонструвати: здатність творчо мислити, володіти методами і методиками наукових досліджень; здатність до наукового аналізу отриманих результатів; уміння оцінювати можливість використання отриманих результатів у науковій та практичній діяльності; володіння сучасними інформаційними технологіями здійснення досліджень. |

Отже, науково-дослідницька робота студентів є важливим фактором у підготовці майбутнього фахівця. Адже студент набуває уміння і навички, які будуть йому потрібні протягом усього життя: самостійність мислення, вміння сконцентруватися, постійно збагачувати свій потенціал знань, володіти різностороннім поглядом на проблеми, що виникають, просто вміти цілеспрямовано, компетентно та вдумливо працювати. НДР дозволяє студентам пізнати свій внутрішній світ, мобілізувати інтелектуальні сили для розуміння та творення нових цінностей, сприяє формуванню низки дослідницьких вмінь, унаслідок чого формується дослідницька компетентність майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурчак Л.В. Ефективні шляхи підготовки вчителя-дослідника у вищій школі / Л.В. Бурчак, С.О. Бурчак // Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. – Дрогобич, №10 (117) 2014. – С. 45-49.
2. Енциклопедія освіти : [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пос. / А.И.Савенков. – М., 2006. – 480с.

Чемоніна Л. В.

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

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВИ І ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ (ФАЗА ЕВОКАЦІЇ)

Ключові слова / Keywords: критичне мислення / *critical thinking*, евокація (фаза актуалізації, виклику) / *evoke (phase of actualization, call)*, «Асоціативний куш» / «*Associative bush*», «Кубування» / «*Cubing*».

Однією із сучасних педагогічних технологій, які сприяють активізації діяльності учнів, забезпечують творчий характер процесу пізнання, створюють умови для формування в дітей загальнолюдських компетентностей, серед яких чільне місце посідають комунікативна і пізнавальна, є технологія розвитку критичного мислення.

Нам імпонує позиція вчених (Т. Воропай, Д. Десятов, В. Дороз, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло та ін.), які зазначають, що мета названої вище технології полягає в розвитку мислительних навичок школярів, необхідних не тільки в навчанні, але й у повсякденному житті (вміння приймати виважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різні боки явищ тощо).

На думку згаданих вище дослідників і науковців процес розвитку критичного мислення має три фази – евокацію (фазу актуалізації, виклику), осмислення (фазу вивчення нового матеріалу) і рефлексію (фазу розмірковування). Відповідно й урок розвитку критичного мислення має три блоки з ідентичними назвами, кожен з яких передбачає використання певних методичних стратегій [1; 4].

Схарактеризуємо детальніше особливості організації роботи на фазі евокації уроків мови і літературного читання в початковій школі. Ми згодні з ученими (Н. Вукіна, Н. Дементієвська, В. Дороз та ін.), що на цьому блоці уроку здійснюється декілька важливих пізнавальних операцій, а саме:

- учні активно згадують все, що вже відомо з теми (це первинне занурення дає можливість дітям установити рівень власних знань, що є визначальним, адже міцні знання можуть бути сформовані тільки на основі того, що вже відомо);
- відбувається активізація діяльності молодших школярів, їх мислення, говоріння, що є дуже важливим, бо, промовляючи свої думки, вони переходять на рівень самоусвідомлення;
- зацікавленість і самонаправленість учнів на дослідження теми, при цьому визначається мета навчання, що є вирішальним моментом.

Розвиток критичного мислення на фазі евокації досягається застосуванням різних методів, як-от: «Асоціативний куш», «Гронування», «Кубування», «Мікрофон», «Мозковий штурм» тощо.

Так, з'ясувати, чи знають діти казку «Рукавичка», можна за допомогою стратегії «Асоціативний куц». Із цією метою учитель має записати на дошці назву казки та запитати в молодших школярів: «Що спадає вам на думку, коли ви чуєте слово *рукавичка*?» За допомогою методу «Мозковий штурм» педагог записує всі слова, що спадають на думку учням, не оцінюючи й не перефразовуючи їх, і разом з дітьми встановлює зв'язки між ними (наприклад: казка – жанр літературного твору; зайчик-лапанчик, мишка-шкряботушка і дід – дійові особи казки «Рукавичка» тощо). У результаті такої роботи визначаються напрями теми або питання, що вимагають додаткової інформації чи подальшого опрацювання.

Актуалізацію опорних знань молодших школярів із теми «Повторення вивченого про іменник» доцільно організувати за допомогою методичної стратегії «Кубування». Наприклад, на підсумковому уроці з української мови в четвертому класі з названої вище теми вчитель може запропонувати учням текст із виділеними словами – іменниками. Не запитуючи школярів, а лише демонструючи грані куба, педагог ставить завдання: усно схарактеризувати виділені слова, що і буде підсумком за темою «Іменник». Вважаємо, що на гранях куба варто зробити наступні записи:

- частина мови,
- запитання,
- рід,
- число,
- відмінок,
- член речення.

Отже, розглянуті стратегії сприятимуть формуванню в молодших школярів мовно-мовленнєвої та літературознавчої компетенції, умінь мислити критично, мислити мобільно, аргументовано відстоювати власну точку зору, бути відкритим для сприйняття думок інших людей; помічати помилкові судження інших, своєчасно виправляти власні помилки, адекватно оцінювати свої знання та сприймати зауваження вчителя й однокласників щодо допущених помилок і недоліків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П. Критичне мислення : як цього навчати / Н.В. Вукіна, Н. П. Дементієвська. – Харків : «Основа», 2007. – 108 с.
2. Кроуфорд А. та ін. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К. : Плеяда, 2006. – 220 с.
3. Технологія сучасного уроку рідної мови / [Н. Б. Голуб, Л. М. Дяченко, Н. М. Остапенко, В. В. Шляхова]; за ред. Н. М. Остапенко. – Черкаси : Відлуння, 2001. – 128 с.
4. Формування критичного мислення на уроках мови : монографія / Колектив авторів за заг. ред. В. Ф. Дороз : В. Ф. Дороз, Л. Я. Романова, О. Б. Ярова, В. А. Ницета, Г. А. Удовиченко; передмова К. О. Баханова. – К. : «Освіта України», 2008. – 336 с.

Гайдич Л.І.

асистент,

Рябий С.І.

к.мед.н., доцент кафедри

Буковинський державний медичний університет,

м. Чернівці, Україна

**ІНТЕГРАЦІЯ НАУКИ І ПРАКТИКИ
ПРИ ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ОЗНАЙОМЧА МЕДИЧНА ПРАКТИКА»
У СТУДЕНТІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ**

***Резюме.** У статті звернута увага на проблеми практичної підготовки фармацевтичних фахівців та запропоновані шляхи їх вирішення із використанням сучасних інноваційних методів навчання.*

Ключові слова / Keywords: фармацевт / pharmacist, освіта / education, практика / practise.

Вступ. На проблему підготовки висококваліфікованих медичних і фармацевтичних фахівців в Україні сьогодні дивляться по-новому, оскільки до якості освіти висуваються найвищі вимоги [2]. У світлі прагнення до європейських стандартів стає зрозумілим, чому до проблеми інтеграції знань та практичних навичок фахівців сьогодні такий жвавий та посилений інтерес [1, 3]. Європейська спільнота підтримує тенденцію сприяння розвитку якісної освіти. Тому, актуальним та основним завданням сучасної державної політики в галузі освіти України є висока якість освіти, тенденція інноваційного розвитку освітніх систем, світове визнання, що безумовно визначить статус держави в майбутньому [4]. Усвідомлення освітянами головних пріоритетів в житті, таких як освіта, здоров'я та добробут визначить якість життя та культуру громадського суспільства.

Основна частина. Ознайомча медична практика (ОМП) – дисципліна, що викладається у фармацевтичних фахівців з метою формування у них знань та вмінь щодо основних медичних заходів. Вивчення даної дисципліни вимагає від майбутнього фармацевта теоретичних знань базових дисциплін, таких як, анатомії, фізіології, патофізіології, фармакології та ін. Також в сьогоднішніх умовах є певні особливості викладання даного предмету, що зумовлено зростанням інформаційного навантаження, необхідністю за відносно короткий час дати змогу студенту ефективно засвоїти великий обсяг навчального матеріалу та відпрацювати практичні навички. Проте, на жаль, нерідким є той факт, коли студенти висловлюють свою незгоду з вивчення даного предмету, мотивуючи нерозумінням його застосування в своїй безпосередній роботі. Сьогодні фармацевт в уяві студента – це особа, яка відпускає ліки. Але, не слід забувати, що фармацевт, це той же медик, котрий зобов'язаний володіти навиками надання невідкладної долікарської допомоги, мати достеменні поняття про основні показники життєдіяльності людини, розрізняти основні симптоми хвороби і орієнтуватися у виборі адекватної лікувальної тактики.

На фармацевтичному факультеті викладання ОМП проводиться за кредитно-модульною системою упродовж одного семестру із проведенням підсумкового модульного контролю на останньому занятті. За затвердженим робочим навчальним планом для вивчення даної дисципліни виділено 2 кредити (72 години), з них 54 год. складають практичні заняття та 18 год. відведено на самостійну позааудиторну роботу студентів. Слід зауважити, що відсутність лекційних годин певною мірою негативно впливає на рівень засвоєння та розуміння матеріалу студентами. Одним із шляхів вирішення даної проблеми є завантаження необхідного наочного навчального матеріалу на сервері дистанційного навчання «Moodle». Зокрема, зареєструвавшись на відповідному підрозділі, кожен студент має доступ до методичних порад викладача у вигляді методичної вказівки, конспекту з теми заняття, тестових завдань, ситуаційних задач, мультимедійного наочного матеріалу. Електронний сервер «Moodle» є своєрідною гордістю та цінним надбанням університету та відіграє неocenенну роль в опануванні знань. Студенти мають можливість займатись у зручній для них час у зручному місці та темпі. Це забезпечує внутрішню мотивацію студента до пізнавальної діяльності, сприяє підвищенню його ефективності, про що свідчать результати регулярних он-лайн тренінгів серед користувачів електронної системи.

При викладанні дисципліни значна увага акцентується на організацію, практичні аспекти роботи медичного персоналу в загальних та спеціалізованих лікувальних відділеннях, маніпуляційному кабінеті, клінічній лабораторії та в кабінетах функціональної діагностики. Контроль рівня засвоєння знань проводиться на кожному практичному занятті. Для цього застосовуються різні сучасні методики навчання, зокрема кейс-методи, ділові ігри, диспут, мозкові атаки та ін. Заняття будується так, щоб обговорити й ті питання, з якими через кілька років може стикнутися фармацевт. З досвіду зауважимо, що відпрацювання практичних навичок студентами є найцікавішим для них етапом практичного заняття. Для цього базова кафедра обладнана центром практичної підготовки та кабінетами інструментальних досліджень, які оснащені фантомами, муляжами, інструментарієм та іншим приладдям, що дозволяють маніпуляцію максимально наблизити до реальних умов. Клінічною базою практики для студентів є обласна клінічна лікарня м. Чернівці, де студенти виконують самостійну роботу із закріплення практичних навичок, допомагають в роботі середнього медичного персоналу, веденні медичної документації, мають змогу бачити роботу клініки «із середини». На клінічній базі студенти набувають досвіду спілкування із пацієнтами, що є невід'ємною складовою їхньої майбутньої професії.

Підсумковий модульний контроль з ОМП складається з трьох етапів: тестовий контроль, усна відповідь та демонстрація практичної навички. Така форма контролю знань забезпечує систематичне вивчення дисципліни, підкреслює важливість предмету для медичного фахівця. У цілому, підготовка фармацевта як сформованого професійно-компетентного фахівця обумовлює оптимізацію навчально-виховного процесу у вигляді цілеспрямованого вибору активних та інтерактивних методів і форм навчання, які забезпечать необхідну якість професійної підготовки та конкурентоспроможність майбутніх фахівців не лише для України, а й для зарубіжжя.

Висновки. У період докорінних соціально-економічних і політичних перетворень зростає роль вищої освіти, адже вона покликана забезпечувати модернізацію суспільства, формувати конкурентно-спроможного та всебічно обізнаного фахівця. Використання передових активних та інтерактивних методів навчання і форм контролю при вивченні дисципліни «Ознайомча медична практика» на фармацевтичному факультеті дає можливість покращити якість підготовки майбутніх фармацевтів-спеціалістів.

Література:

1. Аймедов К.В. Перспектива застосування у закладах вищої медичної освіти методів випереджаючого навчання / К.В. Аймедов // Мед. освіта. – 2013. – №1. – С. 83-84.
2. Баркалова Е.Л. Організація навчального процесу в контексті впровадження кредитно-модульної системи / Е.Л. Баркалова // Мед. освіта. – 2007. – №4. – С. 13-15.
3. Жемелко М. Створюємо умови для розвитку і самореалізації кожної особистості: (з досвіду педагогічної діяльності) / М. Жемелко // Педагогічна думка. – 2012. – №4. – С. 29-31.
4. Новаченко Т.В. Використання активних та інтерактивних форм і методів навчання у вищій школі / Т.В. Новаченко // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 6 : збірник наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 227-234.

Матюха Г.В.

доцент, канд.пед.наук,

Гедікова О.А.

студентка

Мелітопольський державний

педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ САМОСТІЙНОГО ЧИТАННЯ

Під самостійним читанням розуміється обов'язкове для всіх учнів, додаткове по відношенню до підручника, постійне і рясне читання з метою отримання змістовної інформації. Це позакласне (домашнє) читання. Воно дозволяє учням вже в школі залучитися до читання іноземною мовою як до реальної мовної діяльності. За способом читання – це читання про себе або, як зазначав О.Д. Кузьменко, в ідеальному вигляді – візуальне читання, «найбільш досконале і зріле» [1, 241].

У визначенні мети в організації домашнього читання на даний момент позначилися дві тенденції: 1) читання з метою зрозуміти текст, тобто власне читання; 2) читання як підготовка до бесіди з прочитаного.

Деякі методисти (Е.П. Шубін, А.А. Вейзе та ін.), вказують, що домашнє читання повинно бути вправою саме в читанні і що його не слід ускладнювати іншими видами мовленнєвої діяльності, наприклад обговоренням на іноземній мові [2]. Проте відмова від матеріалу домашнього читання як джерела розвитку усного мовлення навряд чи доцільна. В умовах шкільного навчання іноземних мов, на наш погляд, поки немає більш реального джерела, стимулюючого мовленнєву діяльність, ніж тексти. Саме під час бесіди за текстами, прочитаним вдома, учні найлегше висловлюють свої судження та емоції.

Для того, щоб це читання було постійним і обов'язковим, воно має бути потужним. Відбирати текст необхідно з позицій того, які моральні проблеми піднімаються в них, як вони вирішуються, наскільки вони близькі учням. Вчені-психологи вважають, що в 15-16 років у підлітків з'являється підвищений інтерес до читання художньої літератури, бо у цьому віці в учнів спостерігається загострена увага до дійсності, і художня література починає усвідомлюватися ними як джерело пізнання [5, 21]. Як вказує Н.А.Селіванова, відмінною особливістю художнього тексту, є його спрямованість в першу чергу на пізнання людини, що сприяє пізнавальним прагненням більшої частини підлітків [2].

Загально відомим є той факт, що іншомовні тексти є не лише джерелом необхідної для учнів інформації. Вони також є цінним мовним джерелом, адже містять нові лексичні одиниці, демонструють їх використання в зв'язному тексті в різних граматичних структурах, надають зразки використання в різних ситуаціях дійсності за змістом художнього тексту. Тому, особливу увагу школярів під час читання текстів для домашнього опрацювання слід приділяти мові текстів. Існує думка, що в якості літератури для самостійного домашнього читання в умовах шкільного навчання іноземної мови, необхідно використовувати тільки адаптовані, легкі в мовному відношенні тексти. З такою думкою

важко погодитися, якщо врахувати, що реалізація програмних вимог про безпосереднє розуміння прочитаного здійснюється за наявності певної кількості невідомих, але потенційно доступних для розуміння в процесі читання мовних, в основному, лексичних явищ. Крім того, як зазначає А.І Демченко, читання такого характеру літератури не мало б навчальної функції і зводилося б лише до повторення пройденого [3].

На жаль в шкільній практиці існують проблеми щодо проведення уроків домашнього читання. Вони виникають тому, що реалізувати в повній мірі багатий методичний потенціал аспекту домашнього читання дуже важко. Одна з причин цього – обмежена кількість навчального часу, відведеного на роботу з прочитаним вдома текстовим матеріалом. Цю проблему можна вирішити, використовуючи один урок в тиждень на роботу з прочитаним вдома текстом, контроль його розуміння і розвиток на основі отриманої інформації відповідних усно – мовленнєвих вмій та навичок. Це збільшить кількість занять з домашнього читання, надасть їм систематичного характеру, допоможе зберегти інтерес учнів до матеріалу, який читається, а також забезпечить стабільну періодичність читання про себе.

Навчання самостійного читання художніх текстів має представляти собою психологічно і методично обґрунтовану програму у вигляді вправ-завдань, спрямованих на послідовне, поетапне оволодіння учнями рецептивними діями по вилученню з текстів «лінгвістичної» і «екстралінгвістичної» інформації, а також на розвиток самоконтролю школярів у цьому виду діяльності.

Доцільним є використання системи вправ з опорними орієнтирами у вигляді інструкцій, пам'яток, ключових фраз, деталізованих питань з усвідомлення змісту тексту, завдань, що вказують на способи виконання учнями комунікативних завдань та сприяють самостійному читанню учнями тематично пов'язаних художніх текстів на більш якісному рівні, а також вправ, спрямованих на здійснення учнями особистісно-орієнтованого іншомовного говоріння, пов'язаного з прочитаним текстом.

ЛІТЕРАТУРА.

1. Кузьменко О.Д., Рогова Г.В. Учебное чтение, его содержание и формы. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / О.Д. Кузьменко, Г.В. Рогова. – М.: Рус. яз., 1991. – 241 с.
2. Білан М.П., Білан Н.М. Домашне читання на заняттях з іноземної мови / М.П. Білан, Н.М. Білан // ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний інститут». – Режим доступу: <http://intkonf.org/bilan-mp-bilan-nm-domashne-chitannya-na-zanyattyah-z-inozemnoyi-movi/>.
3. Брызгалова О.Н., Михайлова В.А. Домашнее чтение как вид речевой деятельности и средство формирования языковых навыков и умений / О.Н.Брызгалова, В.А. Михайлова // Преподавание иностранных языков. – Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/551345/>.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии – [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: Просвещение, 1998. – С. 49–64.
5. Витлин Ж.Л. Методические рекомендации по учету некоторых психических особенностей учащихся в процессе обучения иностранным языкам / Ж.Л.Витлин. – Л.: НИИООВ,1997. – 25с.

Рябий С.І.

к.мед.н., доцент кафедри

Гайдич Л.І.

асистент,

Буковинський державний медичний університет,
м. Чернівці, Україна

**ОПТИМІЗАЦІЯ ШЛЯХІВ ОПАНУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК
СТУДЕНТАМИ МЕДИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ
З ДИСЦИПЛІНИ «ДОГЛЯД ЗА ХВОРИМИ (ПРАКТИКА)»
В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ**

Резюме. У статті проаналізовані проблеми опанування практичних навичок студентами медичних факультетів при вивченні дисципліни «Догляд за хворими (практика)» за кредитно-модульної системи навчання. Доведено, що запровадження активних, інтерактивних і дистанційних методів навчання за тісної співпраці викладача та студента лежить в основі підвищення ефективності практичної підготовки майбутніх спеціалістів.

Ключові слова / Keywords: болонський процес / Bologna process, догляд за хворими / patients care, практичні навички / practical skills.

Вступ. На сучасному етапі реформування вищої освіти якість викладання клінічних дисциплін набуває особливої актуальності, оскільки вони формують світогляд та клінічне мислення майбутнього лікаря. Освітня діяльність в умовах Болонської системи навчання – це передусім прагнення до самонавчання, самовдосконалення, самовиховання та професійного зростання [1]. Накопичений за роки запровадження кредитно-модульної системи навчання досвід з практичної підготовки студентів медичних факультетів дозволяє окреслити ряд проблем, які вимагають їх вирішення. Це, насамперед, недостатня мотивація навчального процесу, низький рівень самоорганізації та самоконтролю студентів, пасивність при відпрацюванні практичних навичок та ін. [2]. Сучасна практична підготовка майбутніх фахівців повинна підтримувати концепцію систематичного інтегрованого тренінгу на основі поєднання сучасних інноваційних технологій навчання з класичними методичними підходами у вищій школі [3]. Тому, висока якість освіти, формування професійно компетентного конкурентоспроможного фахівця на сьогодні є пріоритетним завданням вищої школи, що безумовно визначить якість медичного обслуговування в майбутньому.

Основна частина. Викладання дисципліни «Догляд за хворими (практика)» проводиться на другому курсі медичних факультетів з метою формування у студентів знань та вмінь щодо основних долікарських маніпуляцій. Згідно затвердженого робочого навчального плану на вивчення даної дисципліни виділено 5 кредитів (150 год.), з них 80 год. (53,3%) припадає на аудиторні практичні заняття і 70 год. (46,7%) відведено для організації самостійної позааудиторної роботи студентів. Структура дисципліни включає 1 модуль, який складається із трьох змістових модулів: особливості догляду за терапевтичними хворими, хірургічними хворими та дітьми. Дисциплі-

на є своєрідним вступом в клініку, вивчення якої вимагає від майбутнього лікаря теоретичних знань базових предметів, таких як, анатомії, фізіології, топографічної анатомії, біохімії та ін. Для контролю рівня засвоєння знань на кожному занятті застосовуються різні методики: усного опитування у формі співбесіди, мозкової атаки, диспуту, ділової гри, вирішення тестових завдань та ситуаційних задач, контролю за індивідуальним виконанням практичних навичок. При проведенні практичних занять звертається увага студентів на можливі нестандартні клінічні ситуації з обговоренням шляхів їх вирішення, заохочується творчий підхід та дослідницька діяльність студентів з метою формування клінічного мислення.

Нажаль, у сучасних умовах, є певні особливості у викладанні даної дисципліни, що зумовлено зростанням інформаційного навантаження, необхідністю за відносно короткий час дати змогу студенту ефективно засвоїти великий обсяг навчального матеріалу, опанувати необхідні практичні навички. Після впровадження кредитно-модульної системи навчання практичні заняття з дисципліни «Догляд за хворими (практика)» проводяться впродовж навчального семестру згідно розробленого графіку ротачії між академічними групами. Тривалість заняття (2 академічні години на тиждень) та велика кількість студентів у групі вимагає значних зусиль як з боку викладача, так і кожного студента для успішного опанування практичними навичками. Прикро, що для більшості студентів вистачає часу лише одноразово виконати навичку, а у гіршому випадку, спостерігати за її виконанням іншими. В цих умовах зростає роль мотивації студентів до самоосвіти, раціональної організації робочого часу, здорової конкуренції, само- та взаємоконтролю.

Для вирішення зазначених проблем на базі кафедри догляду за хворими та вищої медсестринської освіти створений центр практичної підготовки, який оснащений тренажерами, фантомами, муляжами, симуляторами для відпрацювання практичних навичок кожним студентом під безпосереднім контролем викладача. Крім того, студенти мають змогу в позаурочний час працювати на клінічних базах кафедри, що розташовані у лікарні швидкої медичної допомоги м. Чернівці (Університетській клініці) та Чернівецькому обласному будинку дитини. Важливим є те, що на клінічній базі студенти набувають досвіду спілкування з пацієнтами, а заохочення до індивідуальної дослідницької роботи студентів сприяє підвищенню мотивації студентів на успіх, формуванню творчого підходу до вирішення нестандартних ситуацій, що є невід'ємною складовою їхньої майбутньої професії.

Одним із способів покращення практичної підготовки студентів є впровадження інтерактивних та дистанційних методів навчання з використанням можливостей електронного серверу «Moodle». Зокрема, після реєстрації на вказаній навчальній дисципліні студенти мають змогу отримати доступ до електронних версій підручників, посібників, методичних вказівок, мультимедійних навчальних матеріалів (слайдових, відео та анімаційних презентацій) з кожної теми заняття. Електронний сервер «Moodle» дуже вигідний з позиції демонстрації студентам відеоматеріалів з послідовного алгоритму виконання практичних навичок. Студенти мають можливість займатись у зручний для них час, у зручному місці та темпі. Це забезпечує внутрішню мотивацію студента до пізнавальної діяльності, сприяє підвищенню ефективності навчального процесу. Досвід свідчить про те, що систематичне он-лайн вирішення тестових завдань студентами привчає їх до самоорганізації, самодисципліни, покращує теоретичну під-

готовку студентів, що є запорукою не тільки успішного складання підсумкового модульного контролю, й формуванню майбутнього професійно-компетентного фахівця.

Висновки. Для підвищення ефективності викладання дисципліни «Догляд за хворими (практика)» у студентів медичних факультетів в умовах кредитно-модульної системи навчання необхідне стимулювання мотиваційної та дослідницької діяльності студентів шляхом поєднання активних та інтерактивних методів навчання з тісною співпрацею між викладачем та студентом.

Література:

1. Баркалова Е.Л. Організація навчального процесу в контексті впровадження кредитно-модульної системи / Е.Л. Баркалова // Мед. освіта. – 2007. – №4. – С. 13-15.
2. Вершинська О.Б. Проблеми формування навчальної мотивації студентів ВНЗ / О. Вершинська // Мед. освіта. – 2011. – №3. – С. 9-12.
3. Думанський Ю.В. Освоєння студентами практичних навичок при кредитно-модульній організації навчального процесу: проблеми та пошук шляхів їх вирішення / Ю. Думанський, О. Талалаєнко, М.Первак // Мед. освіта. – 2011. – №3. – С. 79-81.

ЩОДО ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

Ключові слова: закономірність, навчальний процес, ефективність, педагогіка, психологія, дидактика.

Keywords: objective law, learning process, efficiency, pedagogy, psychology, didactics.

Однією з передумов ефективності здійснення навчального процесу з певної дисципліни у ВНЗ є пошук оптимальних, нових, часом нестандартних рішень його організації з метою підвищення результативності навчання, забезпечення якісного рівня й інтенсифікації засвоєння знань. Організація процесу навчання – це сукупність дій викладача, з-поміж яких виділимо формулювання навчальних цілей, визначення наявних потреб у знаннях, вибір форм проведення заняття, навчальних методів, відбір інформації за тематикою заняття, узгодження навчально-методичного матеріалу з навчальними програмами та планами, контроль засвоєння знань. Такий комплекс дій має за мету забезпечення якісного рівня знань у студентів і передбачає опору не лише на практичний досвід викладача, а і на його професійну теоретичну підготовку, що включає обізнаність з дидактичними і методичними особливостями організації навчального процесу. Чітке розуміння значення складових дидактичної системи (цілей, змісту, закономірностей, принципів, методів, засобів, форм), які є і компонентами педагогічного процесу [6; с. 88], врахування і використання їх під час планування й організації навчального заняття сприяє продуманому, логічному вибудовуванню етапів заняття, нівелюючи стихійність і поверхневість як у викладанні навчального матеріалу, так і у його засвоєнні.

Взагалі, будь-який процес трактується як сукупність послідовних дій для досягнення якого-небудь результату; послідовна зміна станів або явищ, яка відбувається закономірним порядком [3, с. 979; 10, с. 457]. Навчальний процес є системою організації навчально-виховної діяльності, в основі якої – організована єдність і взаємозв'язок викладання й учіння, спрямованою на досягнення цілей навчання і виховання [1, с. 223]. Закономірності є важливими компонентами дидактичної системи і тими об'єктивними чинниками, що регулюють перебіг навчального процесу загалом і з певної дисципліни зокрема.

Закономірності знаходять вияв у численних процесах і фіксуються різними теоретичними вченнями і науками. Щодо навчального процесу, то він зумовлений педагогічними (дидактичними) і психологічними закономірностями, оскільки педагогіка як наука тісно пов'язана з психологією, разом із психологією займаючись вивченням людини, особливостями її поведінки, процесами виховання, навчання і розвитку особистості [4]. Загальним завданням педагогіки є вияв, вивчення й обґрунтування закономірностей виховання та розвитку людської особистості [4, с. 217]. У педагогіці

виявлених і сформульований ряд загальних закономірних зв'язків, що існують у педагогічній діяльності [2]. Разом із педагогікою психологія є наукою про людину та її життєдіяльність, зокрема, про закономірності розвитку і функціонування психіки як особливої форми життєдіяльності [4, с. 9].

Закономірності також розглядаються і досліджуються дидактикою – галуззю педагогіки, що спрямована на вивчення і розкриття теоретичних основ організації процесу навчання [7, с. 282]. Дидактика відтворює найбільш загальні закономірності навчального процесу, що здійснюється у різних навчальних закладах при викладанні різноманітних навчальних дисциплін [5, с. 3]. Найбільш загальне закономірне дидактичне відношення – єдність викладання й учіння [2].

Дидактичні закономірності (закономірності навчання) – це об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки у навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність: спрямованість навчання на розв'язання завдань всебічного і гармонійного розвитку особистості [1, с. 131]. Ефективність процесу навчання закономірно залежить від матеріальних, соціально-психологічних умов, у яких він здійснюється, від професіоналізму викладача, його творчого потенціалу, здатності до рефлексії; таким чином, закономірності навчання виражають суттєві й необхідні зв'язки між його умовами і результатом [8].

В одній із своїх праць відомий вчений, педагог В. В. Краєвський міркує, наскільки правомірно говорити про закономірності як “об'єктивно існуючі, стійкі, інваріантні зв'язки стосовно педагогічної дійсності, що створюється живими людьми” [2]. Відповіддю можна вважати думку про те, що при всій індивідуальній специфіці виявів існуючих зв'язків, відношень між суб'єктами у конкретних випадках такі відношення (зв'язок взаємодії педагога й учня у процесі навчання, без якої немає власне цього процесу, зв'язок змістової і процесуальної сторін навчання) визначаються обставинами, що лежать за межами особистого досвіду; отже, такі зв'язки визначаються об'єктивними закономірностями, які є найбільш загальною формою втілення теоретичного знання [2].

У психологічному контексті винятково значущим для досягнення високої результативності навчання виступає фактор активності студентів у цьому процесі; стимулювання високої пізнавальної активності студентів неможливе без глибокого розуміння закономірностей сприймання, осмислення, запам'ятовування знань [9]. Наприклад, аудіовізуальна методика навчання має високу ефективність, що зумовлена закономірністю відомою як сенсифікація органів чуттів: мова йде про механізм взаємовпливу органів чуттів при сприйманні навчального матеріалу, їх взаємодію у єдиному пізнавальному процесі особистості [9, с. 94].

Урахування викладачем феномену закономірності зумовлює ефективність і результативність навчального процесу у ВНЗ.

Література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
2. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та. – 244 с.
3. Новый энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, РИПОЛ КЛАССИК, 2004. – 1456 с. : ил.

4. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / За ред. А. В. Семенової. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Знання, 2007. – 341 с.
5. Пешкова В. Е. Педагогика. Часть 4. Теория обучения (дидактика) : Учеб. пособие / В. Е. Пешкова. – Майкоп: АГУ, 2010 – 148 с.
6. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Мн. : Выш. шк., 2005. – 303 с.
7. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2000. – 432 с.
8. Слостенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.
9. Яблонко В. Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості / В. Я. Яблонко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 220 с.
10. Яковлева А. М. Сучасний тлумачний словник української мови / А. М. Яковлева, Т. М. Афонська. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2012. – 672 с.

Юрий Р.Ф.

кандидат физико-математических наук
доцент кафедры биофизики,
информатики и медицинской аппаратуры
Винницкий национальный медицинский университет
им. Н.И.Пирогова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМИ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Ключевые слова: современные информационные технологии, информационно-коммуникативные технологии, мультимедийные средства обучения, компьютерные обучающие программы.

Key words: modern information technology, information and communication technology, multimedia training, computer training.

Курс “Высшая математика” является важной профессионально-ориентированной дисциплиной для студентов фармацевтических факультетов (будущих провизоров), особенно в современных условиях, когда на первый план в создании новых лекарственных средств выходит предварительное компьютерное моделирование их структуры и прогнозирование свойств. В то время, когда современные информационно-коммуникационные технологии входят во все сферы деятельности человека, современный компьютеризированный мир требует новых подходов к учебному процессу, методов обучения и форм представления учебной информации чрезвычайно необходимо использование новых информационных технологий при изучении различных дисциплин студентами фармацевтических факультетов вузов. Новые подходы нужны и в преподавании высшей математики. Одним из таких современных подходов является использование информационно-коммуникационных технологий.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий влияет на все компоненты системы обучения: цели, содержание, методы и организационные формы, средства обучения, позволяет решать актуальные задачи педагогики и методики обучения в частности. Многие ученые, такие как В.Ф. Заболотный, Р. С. Гуревич, А. М. Гуржий, Я.В. Булахова, А.Н. Бондаренко, Г.А. Козлакова, А.А. Мищенко, А.П. Пинчук, М.И.Шкиль и другие активно занимаются разработкой и внедрением в учебный процесс новых информационно-коммуникационных технологий, привлечению современной компьютерной техники, компьютеризированных систем и технологий, адаптации программных и методических разработок к непосредственному их использования в подготовке будущих специалистов.

Использование информационно-коммуникационных технологий при изучении высшей математики открывает перспективы по расширению и углублению теоретической базы знаний, является мощным орудием педагогического воздействия и благодаря своим уникальным возможностям позволяет: повысить эффективность учебного процесса; значительно расширить возможности индивидуализации и диф-

ференциации обучения; развить личностные качества студентов (познавательный интерес, творческие способности, умение применить полученные навыки на практике, самообучения, саморазвитие); учесть субъективный опыт студента, его индивидуальные особенности; привить навыки работы с современными технологиями для успешной реализации своих профессиональных задач; способствовать постоянному динамическому обновлению содержания, форм, методов, процессов обучения и воспитания. Современные информационные технологии – это формы и методы передачи информации при помощи новейших средств и устройств связи [2]. Информационно-коммуникационные технологии – это совокупность методов, средств и приемов, используемых для отбора, обработки, хранения, представления, передачи различных данных и материалов, необходимых для повышения эффективности различных видов деятельности. Доктор технических наук, профессор, академик НАПНУ В.Ю.Быков считает, что «на основе сочетания традиционных педагогических и информационно-коммуникационных технологий обучения удастся значительно эффективнее развить и приумножить природные задатки и способности человека. Использование этих технологий в процессе обучения создает дополнительные условия и вызывает появление новых целей и обновления содержания образования, позволяет достичь значительно больших результатов учебной деятельности, обеспечить для каждого ученика, студента формирование и развитие их собственной образовательной траектории» [1]. И.В. Ставицкая предлагает различные способы применения средств мультимедиа в учебном процессе, в том числе: «использование электронных лекторов, тренажеров, учебников, энциклопедий; разработка ситуационно-ролевых и интеллектуальных игр с использованием искусственного интеллекта; моделирование процессов и явлений; обеспечение дистанционной формы обучения; проведения интерактивных образовательных телеконференций; построение систем контроля и проверки знаний и умений студентов (использование контролирующих программ-тестов); создание и поддержка сайтов учебных заведений; создания презентаций учебного материала; осуществление проективной и исследовательской деятельности студентов и т.д.» [5].

Информационно-коммуникационные технологии открывают значительный диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса и системы образования в целом. Мы выделяем следующие основные направления применения программных средств, электронных ресурсов в процессе изучения студентами-фармацевтами курса «Высшая математика»: при объяснении нового материала для визуализации абстракций, интенсификации процесса обучения; для формирования умений и навыков. При объяснении нового материала удобно использовать интерактивную (сенсорную) доску. Работа с ней улучшает восприятие материала, вызывает энтузиазм, создает дополнительную мотивацию для посещения занятий, дает основания для дискуссии, а также развивает умение студентов правильно излагать свои мысли. Поэтому занятия у будущих провизоров проходят в кабинетах, оснащенных интерактивной доской, проектором, современными компьютерами. В настоящее время достаточно много программных средств, которые могут использоваться для статистического анализа данных на персональных компьютерах. Однако, не имея достаточной подготовки по математике, студенты не могут правильно оценить результаты компьютерной обработки, сделать обоснованные выводы. Недооценка роли высшей математики со стороны самих студентов может быть связана с тем, что они

на первых курсах обучения недостаточно четко представляют сферы применения математики в медицине и фармации, мало заинтересованы в усвоении учебного материала. Поэтому основной акцент при преподавании этого предмета следует делать на практическом использовании методов высшей математики и статистики для решения задач, близких к фармацевтическим исследованиям. Поэтому при изучении большинства тем рассматриваем задачи, которые наиболее приближены к медицине или фармации (в частности, о событиях, связанных с заболеваниями, симптомами, лекарствами и т.д.). В связи с тем, что учебные комнаты оборудованы современной техникой, мы имеем возможность на каждом занятии использовать информационно-коммуникационные технологии. Это создает новые возможности для развития студента, активизирует его познавательную деятельность, заинтересовывает в изучении предмета. По контролю знаний, умений и навыков в процессе обучения студентов (будущих провизоров) также широко используется компьютерное тестирование. Нами разработаны тесты для всех тем из курса высшей математики. Дифференциальный зачет студенты-фармацевты также сдают с помощью компьютерного тестирования.

Итак, учебный процесс наших студентов-фармацевтов, в котором активно используются информационно-коммуникационные технологии, позволяет сделать обучение интересным, разнообразным по форме за счет использования мультимедийных возможностей современных компьютеров; сделать учебный материал более понятным и доступным; расширить возможности визуализации учебного материала; осуществить процесс усвоения учебного материала в индивидуальном темпе, самостоятельно, используя удобные способы восприятия информации; развивать творческую активность (моделирование, метод проектов, разработка презентаций, публикаций, выполнения расчетно-графических контрольных работ); использовать информационную базу глобальной сети Интернет, электронные учебники, справочники, методические пособия, опорные конспекты, тесты, презентации и т.п.

Список литературы:

1. Быков В.Ю. Модели организационных систем открытого образования. – Киев.: Атика, 2009. – 684 с. (укр.)
2. Дрофа Т.П. Использование современных информационно-коммуникационных технологий во время преподавания иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psyh.kiev.ua/Сборник_науч._трудов._Выпуск_10.
3. Malin F. Creer un webzine // FDLM – Cle international – Paris, 2002. – № 332. – P. 31-33.
4. Смольяникова И.А. Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» [Электронный ресурс] // И. А. Смольяникова, Ресурсы ИКТ как технологическая составляющая учебной среды для формирования иноязычной компетенции. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/II/2/II-2-2196.html> (21.12.12).
5. Ставицкая И.В. Информационно-коммуникационные в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103> (21.12.12). (укр.)



Майба О.К.

ПРАВОСЛАВНИЙ ХОРОВИЙ СПІВ ЯК ЗАСІБ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Сучасне українське суспільство виявляє посилений інтерес до своєї музичної культури до відродження її відродженню її багатотисячолітньої спадщини в широкому історико-культурному дискурсі: від найдавніших традицій знаменного співу до творів «новітньої» церковної музики. Коло питань, що сублимуються в поле зору музикознавців, культурологів, науковців, охоплює жанри і тексти, архіви і окремі твори.

Глибока увага композиторів і музикантів до духовної музичної культури зумовлена багато вимірністю буття сучасної людини коли складно відчувати себе в гармонії з різнобарвним навколишнім світом, який породжує таке ж розірване відчуття свого власного «Я». Прагнення людини знайти втрачену цілісність проявляється у зверненні до свого коріння, до одвічних проблем буття, до релігійної філософії і, зокрема, до духовної музичної культури. Численні визначення духовності представляють більш широке розуміння, часто не пов'язане не тільки з конкретною конфесією, а й з релігійним началом. В результаті соціально-економічних, політичних і культурних перетворень у суспільстві відбуваються незворотні зміни, то позначаються на духовно-моральному становленні молодого покоління. Потік інформації негативного характеру, спричинює втрату таких моральних якостей, як співчуття, співчуття, співпереживання, повага до самого себе і до оточення. Без цих особистісних рис, що поєднують розум і доброту, любов і терпіння, патріотизм та повагу до інших народів, неможливе самовираження і розвиток суспільства у цілому.

У філософії часто поняття «моральність» отожднюється із поняттям «мораль». І. Даль тлумачив слово мораль як «моральне навчання, правила для волі, совісті людини» [4,345]. Він вважав, що поняття «моральний» протиставляється поняттям «тілесний, плотський, духовний, душевний». Моральний стан людини важливіший за матеріальний означає духовний стан як поняття розумовому, як складова духовного начала. До розумового належить істина і брехня, до морального – добро і зло.

зло. Доброзичливий, доброчесний – той, що не поступається законам правди людськійності обов'язкам чесного і чистого серцем громадянина. Це людина моральна, чистої, бездоганної моральності. Будь-яка самовідданість є вчинок моральний, доброї моральності, доблесті» [4, 558].

Щодалі гостріше відчувається потреба у вихованні духовно-багатої, високо-моральної особистості, здатної творити, а не споживати блага суспільства. Така особистість характеризується дисциплінованістю та вимогливістю до себе, усвідомленням моральної сутності своїх вчинків і чіткою орієнтацією на здорове, повноцінне, творче життя. Основною вирішення соціально-політичних, економічних, правових проблем повинна бути духовність.

Під духовністю розуміємо звернення людини до вищих цінностей, самовдосконалення, наближення до ідеалу. Характерними рисами духовно-моральної людини є урівноваженість, цілісність, щирість, гармонія з самим собою і світом. Вона здатна визначати життєві пріоритети і цінності, підпорядковуючи їм свої вчинки та поведінку. У людини з'являється бажання любити і віддавати людям добро, знання, творчість. Особистість проявляє себе через творчість не як споживач, а як творець культурних цінностей. Це потребує високої самодисципліни і вимогливості до самого себе. Духовність надає сенсу нашому життю.

Проблеми духовно-морального виховання в різний час розглядалися в роботах філософів, педагогів, психологів таких, як Н.А. Бердяєв (1874-1948), П.П. Блонський (1874-1948), С.Н. Булгаков (1871-1944), В.П. Вахтерів (1853-1924), К.Н. Вентцель (1857-1947), Л.С. Виготський (1896-1934) В.В. Зінківський (1881-1962), П.Ф. Каптерев (1849-1922), Рубінштейн (1878-1953), К.Д. Ушинський (1824-1871) та ін.

Н.А. Бердяєв, російський філософ, визначав дух як свободу, прагнення до-сконалої, творчість, любов, звернення до божественного світу і єднання з ним. В.П. Вахтерів, основоположник педагогічної концепції, стверджував, що формування особистості залежить від впливу навколишнього середовища і що найголовнішим чинником розвитку суспільства є освіта. К.Н. Вентцель, російський і радянський педагог, вважав, що метою морального виховання є вироблення у дітей творчої активності, пробудження в них кращих прагнень, умінь ставити перед собою мету і досягати її. В.В. Зінківський, філософ, богослов, педагог, писав, що для освіченої, вільної особистості великою цінністю є православ'я, невіддільне від російської національної культури та етики. К.Д. Ушинський, основоположник наукової педагогіки в Росії, вважав основною рисою людини любов до людей.

Е.Н. Сімонішвілі у статті «Феномен духовності в російській філософії» визначає духовність як «єдність душі і духу, духовну реальність, яка визначає міру людського в людині. Це певна система понять, уявлень, заборон і переваг, що формує певну лінію поведінки людини, її розуміння добра і зла, гуманності і антигуманності, моралі і моральності, свободи і необхідності, обов'язку і відповідальності особистості» [10, с. 134].

Сучасний розвиток філософської та психологічної галузі знання про духовно-моральне виховання безпосередньо пов'язаний з теоретичними здобутками вітчизняної філософсько-естетичної думки, в яких розробляються проблеми естетики, питання онтології та гносеології мистецтва, феномену естетичного. Це роботи Т.Андрущенко, В.Бодака, І.Беха, Е.Помиткіна, О.Олексюк, Н.Жукової та ін.. Так, для

особистісно зорієнтованої мистецької освіти науково значимою стає концепція формування духовності людини через активізацію емоційно-почуттєвого ставлення до світу, розроблена О.М. Олексюк[8].

Одним із представників теологічного підходу до визначення «духовності» є В.В Медушевський, який вважає душу життєвим началом, а дух – началом благодатного життя, «іскрою богоподібності в людині, диханням вічності в ній». «Духовність – не знання, – пише він, – не навички виконання завдань, а здатність світоглядно польотного буття. Це рушійна сила, спрямована увись. Сила багатовимірна і цілісна»[7, с. 11]. Моральність же, в основі якої лежить любов, але не корислива і егоїстична, а любов до істини, добра, справедливості, є важливий прояв духовності. Моральність містить те високе, що можна охарактеризувати словами істина, добро, краса.[7].

У природі дитини, вважав німецький педагог Фрідріх Фребель, з самого народження закладені чотири інстинкти, або прагнення: пізнання, діяльності, художній і релігійний. Кожен з цих інстинктів з самого раннього дитинства, з перших же його проявів, необхідно розвивати. Людина з раннього дитинства, хоча на рівні передчуття, усвідомлює «своє походження з Божественного, з Бога, і це передчуття, яке ще менше, ніж туманна свідомість, має плекатися виховуватися в людині, а потім вже доводиться і прояснюватися до свідомості»[12, с.59]. З релігійної точки зору, духовність – це втілення в людині морального закону буття, даного Богом. Духовність визначається через поняття «святий дух» і «душа» і базується на надприродному трансцендентному началі. За тисячоліття свого існування православна віра, накопичивши величезний цінний досвід духовної діяльності, визначає поведінку людини відносно добра і зла і для багатьох вірян є особистісним орієнтиром. Можна сказати, що в основі духовності лежить релігійне почуття. Система виховання духовно-моральних якостей особистості повинна спиратися на цінності православної культури. Велику роль у духовно-моральному вихованні відіграє мистецтво, яке є результатом духовної діяльності людини. С.П. Мамонтов відзначав, що духовні прояви мистецтва, впливають, перш за все, на розвиток і удосконалення духовного стану людини на зміні у сфері суспільної та індивідуальної свідомості [6, с.12].

Одним із важливих чинників духовно-морального виховання дитини є хоровий спів.

«Хоровий спів – найбільш доступний вид музичного виконавства, адже голос – «інструмент», даний людині від народження, удосконалюється разом з його ростом і розвитком. А виховання співочих навичок є одночасно і вихованням людських почуттів і емоцій»[1,10]. Хоровий спів як вид мистецтва є одним з основних складових церковного релігійного обряду. Хорова музика нерозривно пов'язана зі словом, зміст її розкривається через поетичний текст, втілений у музичній інтонації. Тому змістово-емоційний вплив хорового твору ніби «подвоюється» [5,28]. Пов'язаний із богослужбовими текстами, спів увібрав суть православного вчення, встановлюючи єднання Церкви Земної з Церквою Небесною. Церковний спів, як обов'язковий елемент богослужіння, допомагає розкрити сакральну сутність звернення до Бога і сприяє створенню піднесення, проникливості, ширості церковного дійства. Зміст співів відображає сутність християнської ідеї від людської скорботи про зло, що коїться у світі, до радості і захоплення про воскресіння мертвих для вічного життя.

Пронизаний релігійними ідеями, хоровий православний спів став вираженням цілісності, моральної чистоти молодого покоління, яке розкриває свої здібності на благо суспільства. Богослужбовий спів з часів у Київській Русі визначався як «янгольський», «янголоподібний» або «янгологласний». Це свідчить про те, що, слухаючи або виконуючи піснеспіви, дитина наповнюється світлими і чистими думками, стає схожою на небесного янгола. Крім того, православний хоровий спів, як складова церковного ритуалу, наповнює людей, які прийшли до церкви, почуттям «колективного духовного удосконалення ... Соборність – це не зовнішня, видима, а внутрішня, постійна єдність, що веде до братерства, до єднання з Богом, який є абсолютною Істиною, абсолютною Красою, абсолютним Добром, абсолютною справедливістю. Соборність, виражена в богослужбовому співі, на думку О.В. Скобелева, сприймається як органічна, соціально-духовна спільнота людей, як визначальна риса позаособистісного, надіндивідуального характеру давньоруської культури [10, с. 44].

Те, що православний спів здавна був важливим засобом духовно-морального виховання, підтверджує позначення гаків або знаків запису церковних піснеспівів у стародавній Русі. Ці знаки не вказували точної висоти, тривалості звуку, а лише показували підвищення або зниження голосу, смислове виділення окремих слів і фраз, дихання і цезури. Л.А. Рапацька пише, що духовно-піднесений вплив церковного співу на людину, виражений у назвах знамен (знаків, гаків), якими записувалася давня церковна музика: кулізма – «до всіх людей любов нелицемірна», мечик – «миłosердя до жебраків і милість», змеїця – «да земної суетної слави відбіг» (втеча від земної суетної слави), стаття – «срамослів'я і марнослів'я отбеганіє» (уникнення лихослів'я і суетних слів) і т.д. [9, с. 26]. Церковний хоровий спів уводився на Русі до шкільних програм гарнізонних і церковно-парафіяльних шкіл у період XVIII-XIX століть. Він вивчався як навчальний предмет, поряд з арифметикою і церковно-слов'янською мовою. Вироблення вокально-хорових навичок, що дозволяло співати в церковному хорі, було метою масової музичної освіти. Як зазначає П.В. Гайдай, спів молитов, духовних пісень, знання гласів мислилося як «допоміжний засіб морально-релігійного виховання» [3, с. 103-104].

Нині відроджується традиція залучення молодого покоління до християнських православних цінностей засобами хорового співу. У світських і православних навчальних закладах вивчається не тільки церковнослов'янська мова, життя святих, але й проводяться уроки церковного співу. Наприклад, у 2010 році при Свято-Троїцькому храмі міста Мелітополя був створений дитячо-юнацький хор в ім'я свщм. Сергія архієпископа Мелітопольського. Діти знайомляться з православною музичною культурою, виконують найбільш значущі піснеспіви богослужіння. Залучення до православної музики дає знання історії та витоків вітчизняної культури, є засобом естетичного і морального виховання. Духовна музика сприяє розвитку моральних якостей молодших підлітків. Вона допомагає дітям звернути особливу увагу на свій внутрішній світ, розкрити таємниці своєї душі і пізнати вічні духовні цінності.

Хорова духовна музика, крім музичного несе в собі і поетичне начало, яке допомагає осмисленню музичного твору. У процесі співу духовної музики учень не просто відтворює її, а стає її співтворцем. Проспівуючи твір кілька разів, він шукає у своїй душі відгук на музичний твір, намагаючись привнести частинку своєї душі. Під час усіх цих пошуків мимохіть відбувається духовно-моральний розвиток осо-

бистості, яка з кожним якісно новим виконанням зростає і переходить на новий духовний щабель. [2,29].

Таким чином, православний хоровий спів є одним з найважливіших засобів духовно-морального виховання особистості. Впливаючи на емоційну сферу людини, він прищеплює любов до Батьківщини, виховує повагу та толерантність до оточення, розвиває творчі здібності. Через духовну музику ми приходимо до загальнолюдських моральних істин з опорою на національні традиції.

Література:

1. Бечак Б.А. Виховання мистецтвом. М: Просвещение, 1981.10
2. Венгрус Л.А. Спів і «фундамент музикальності». – Вел. Новгород, 2000., 29
3. Гайдай П.В. Історія музичної освіти: навчальний посібник / Забайкал. держ. гум.-пед. ун-т. – Чита, 2007. – 171 с.
4. Жарковская Т.Г. Возможні шляхи організації духовно-морального освіти в сучасних умовах / Т.Г. Жарковская // Стандарти і моніторинг в освіті – 2003 – №3 – С. 9-129,345
5. Лежнева Т.М. Соціокультурний потенціал хорового мистецтва // Мистецька освіта, естетичне виховання і культура в ХХІ столітті: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Збірник наукових статей. – Чита: вид-во Заб-ГГПУ, 2006. – Ч. 1., 28
6. Мамонтов С.П. Основи культурології: навчальний посібник для вищих навчальних закладів. – 3-вид, доп. – Олімп, ИНФРА-м, 2001.- 320с.
7. Медушевский В.В. Музикознавство: проблеми духовного. – М., 1988. с. 11
8. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки Дис... д-ра. пед. Наук, 1997-333с.
9. Рапацкая Л.А. Історія російської музики: Від Давньої Русі до «срібного століття»: Учеб. для студ. пед. вищ. навч. закладів. – М.: Гуманит. вид. центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с
10. Скобелева О.В. Світоглядні витоки російської хорової культури: Дисертація на здобуття ступеня культурологічних наук: 24.00.01. / М.: РДБ, 2003.
11. Сімонішвілі Е.Н. Феномен духовності в російській філософії // Вісник МГТУ-2008. – Т.11. – №1. – С. 132-137.
12. Фребель Ф. Педагогічні твори: Т.1. Виховання людини. – М., Книговидавництво К.І. Тихомирова, 1913р. – 357 С.С. 59

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Ключові слова: фізична реабілітація, фахівець з фізичної реабілітації, практико-орієнтоване навчання, Велика Британія.

Keywords: physiotherapy, an expert on physiotherapy, practice-based learning, Great Britain.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасному інформаційно-му суспільстві формується комплекс факторів, які обумовлюють необхідність зближення освітніх систем вищої школи з метою підготовки високо кваліфікованих кадрів у різних сферах професійної діяльності.

Підготовка фахівців з фізичної реабілітації є державною проблемою для кожної цивілізованої країни. Виникає питання: наскільки якість практичної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в Україні відповідає високим міжнародним стандартам. В. О. Кукса відмічає, що з'явилась необхідність звернути увагу на досвід інших країн, які вміють дбати про соціальне здоров'я нації не тільки шляхом вкладення додаткових коштів у систему охорони здоров'я, а й завдяки модернізації підготовки кадрів вищої кваліфікації [2]. Останнє впливає з самого трактування поняття «Фізична реабілітація» як процесу відновлення частково чи повністю втрачених функцій організму людини засобами немедикаментозної корекції, основним з яких є вплив на рухову сферу [1, 11]. Вимогами до професійних якостей майбутніх фахівців з фізичної реабілітації залишаються: високий рівень професійних знань, умінь, навичок та відповідальність за наслідки своєї діяльності. Важливу роль у підготовці фахівців з фізичної реабілітації відіграє практико-орієнтоване навчання.

Підвищення якості підготовки спеціалістів через впровадження сучасних наукових досягнень інших країн є перспективним для розвитку цієї галузі в Україні. Вивчення досвіду реалізації практико-орієнтованого навчання у підготовці фахівців з фізичної реабілітації в університетах Великої Британії матиме позитивне значення для вдосконалення підготовки фахівців з фізичної реабілітації у вітчизняних університетах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність проблеми професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації відображена у багатьох дослідженнях (Н. Белікова, В. Кукса, О. Міхеєнко, Л. Сущенко). Дослідження які стосуються досвіду зарубіжних країн проводились А. М. Герциком - підготовка бакалаврів фізичної реабілітації в Канаді; А. М. Кавакзе Ризик - організаційно-методичні особливості підготовки фахівців фізичної реабілітації в Йорданії; Є. В. Нерушенко та А. С. Власовою - аналіз основних напрямів підготовки реабілітологів у вищих навчальних

закладах Європи та США. Серед зарубіжних науковців питання підготовки фахівців з фізичної реабілітації, зокрема у Великій Британії вивчали: Х. Ган, М. Болд, П. Досон, Б. Карренс та ін.

Доцільність обговорення проблеми підготовки фахівців з фізичної реабілітації на різних рівнях обумовлена відсутністю комплексних досліджень досвіду провідних країн.

Формування мети статті. Метою статті є аналіз реалізації практико-орієнтованого навчання у підготовці фахівців з фізичної реабілітації у Великій Британії та визначення можливості використання британського досвіду для вдосконалення якості підготовки фахівців з фізичної реабілітації в університетах України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під практико-орієнтованим навчанням ми розуміємо орієнтацію змісту і методів педагогічного процесу на формування в майбутніх фахівців практичних навичок роботи. Використання практико-орієнтованого навчання в університетах означає, що під час навчального процесу зміст і методи курсу підготовки фахівців з фізичної реабілітації спрямовані на формування у студентів навичок роботи з пацієнтами, які дозволять їм реалізувати практичну діяльність на рівні необхідної фахової підготовки. Зміст навчання включає в себе нову систему знань теоретичного і практичного плану, де викладач виступає і як носій навчальної інформації, і як носій нової освітньої технології.

Для аналізу теорії і практики фізичної реабілітації у країнах-членах Світової конфедерації фізичної терапії (The World Confederation for Physical Therapy) необхідно зазначити, що національний термін «фізична реабілітація» відповідає міжнародному терміну «фізична терапія» або «фізіотерапія» (Physical Therapy or Physiotherapy). Отже, фізіотерапевт (physiotherapist) у Великій Британії – це фахівець з фізичної реабілітації в Україні.

Британське товариство фізіотерапії (Chartered Society of Physiotherapy (CSP)) стверджує, що навчання, засноване на практиці, є важливою та невід'ємною складовою процесу навчання та життєво необхідне для освітнього та професійного розвитку студентів [7]. Міністерство охорони здоров'я Великої Британії (The Department of Health (DoH)) визнає, що практичний досвід студентів є найважливіший спосіб підготовки студентів до подолання майбутніх професійних перешкод в будь-яких умовах праці, а практико-орієнтоване навчання є невід'ємною частиною програми підготовки фахівців з фізичної реабілітації в університетах Великої Британії. Під час навчання, згідно цієї програми, студенти проходять 1000 годин клінічної практики. На базах практичного навчання студенти мають змогу застосовувати знання, здобуті в університеті та практично видозмінювати їх, виходячи з потреб пацієнтів. Розподіл на місцях практики проходить чітко за спеціальністю та відповідно до цілей, що визначає майбутній диплом. Це, в свою чергу, надає можливість розширювати та зміцнювати професійні знання і навички так, щоб майбутні фізичні реабілітологи змогли продемонструвати компетентність, якої вимагають «Правила професійної поведінки Британського товариства фізіотерапії» (CSP 2002b) і відповідати вимогам «Стандартів досвідченості для фізіотерапевтів» (HPC 2007) та «Стандартам професійної поведінки, продуктивності та етики» (HPC 2008). Програма підготовки фахівців з фізичної реабілітації надає студентам можливість отримати міцну базу знань та навичок, які необхідні у практичній діяльності. Навчання майбутніх

фізичних реабілітологів на місцях практичного засвоєння навчального матеріалу робить значний внесок в освіту та професійний розвиток студентів [7]. Головними завданнями практико-орієнтованого навчання для фізичних реабілітологів є:

1. Здатність застосовувати та адаптувати свої клінічні та соціальні знання у різних оточеннях, беручи до уваги варіативні потреби різних людей, представників різних соціальних груп та професій.

2. Отримання навичок спілкування та навчання, включаючи здатність уважно слухати, обходитися з пацієнтом чуйно, делікатно, пояснювати свою думку та дії у відповідному стилі та форматі.

3. Зобов'язання співпраці з пацієнтом, що виявляється у чуйному ставленні до потреб та інтересів пацієнта, у турботі та досягненні лікувальних цілей з урахуванням взаємної домовленості.

4. Здатність співпрацювати з іншими членами медичної команди, включаючи представників інших професій та інших робітників, визнаючи та поважаючи їх роль, відповідальність та внесок в загальну справу.

5. Здатність приймати незалежні рішення на основі ретельної оцінки потреб, ситуативних факторів та наявних об'єктивних медичних показників, не відкидаючи можливі джерела професійної поради та підтримки у разі потреби.

6. Здатність впоратись з певною кількістю пацієнтів, що знаходяться в різних лікувальних місцях, ефективно та раціонально, приймаючи відповідні рішення щодо порядку їх черговості, опираючись на пораду та підтримку інших фахівців у разі необхідності.

7. Здатність вести повну та точну документацію, враховуючи повагу до конфіденційності, зобов'язання безпеки інформації та стандарти професійної практики, у відповідності з розвитком сучасних інформаційно-комунікативних технологій та менеджменту, які впливають на процес та вимоги ведення записів документації.

8. Визнання та відповідне ставлення щодо обмежень практичної діяльності у рамках загально людських та у суто професійних.

9. Здатність визначати та діяти відповідним чином у ситуаціях невпевненості, непередбачуваності та швидкої змінюваності (як в умовах клінічної практики, так і в питаннях загальної організації лікувального та реабілітаційного процесу) [7].

Навчання в університетах та навчання на базах практик у Великій Британії базується на принципі гармонійного, взаємозалежного поєднання теорії та практики. Навчальний план рекомендує встановлювати обопільні взаємини між клініками та університетами і вимагає тісно пов'язувати теорію та практику. В британських університетах використовується ряд методів підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до проходження практичного навчання: лекції, семінари, симпозіуми, індивідуальні консультації та інформаційні пакети. Деякі заняття виходять за рамки навчальних тем, інші чітко дотримуються професійного напрямку. Тривалість підготовчої до практики діяльності різна, починаючи від загальних консультацій до 3-х тижневих ознайомчих програм та факультативних програм за власним вибором студентів. Вона включає: практичні навички (проведення серцево-легеневої реанімації, робота помічником фізичного реабілітолога, інфекційний контроль, робота в палаті),

знання (питання здоров'я та безпеки, кодекс поведінки, процес оцінювання), навички незалежного навчання (як ставити цілі та користуватися навчальними контрактами, як розробляти пакет документів), власна позиція і обізнаність (міжпрофесійні питання, студенти 3-курсники підтримують студентів 1-курсників, тиждень спостереження за роботою молодшого фізичного реабілітолога), інформація (довідники, методичні вказівки з навчання, інформація про місце проходження практики, процес оцінювання, інформаційні Інтернет ресурси).

Перебуваючи на місцях проходження практики, студенти мають змогу здобувати нові знання та розвивати навички, застосовуючи та консолідуючи теоретичний матеріал, вивчений на лавах навчального закладу та навчитися усвідомлювати неоціненну користь, яку майбутні професіонали отримують, вивчаючи основи фізичної реабілітації в університетах та вдосконалюючи практичні навички на базах практичного навчання [3]. Результати практичного навчання відображають рівень знань студентів за чотирма ключовими напрямками у клінічній практиці, а саме: навички міжособистісних відносин, професійність, клінічне обґрунтування, тактика проведення реабілітаційних заходів. У навчальному плані підготовки фахівців з фізичної реабілітації компонент освіти, побудованої на практичному підході, розроблений та структурований так, щоб забезпечити студентам можливість брати на себе відповідальність за своє власне навчання та розвиток, залучатися у рефлексивну практику та виховувати в собі зобов'язання продовжувати професійний розвиток. Оточення в якому працює фізичний реабілітолог, постійно розширюється у процесі вдосконалення охорони здоров'я, збільшується також і роль фізичної реабілітації [4, 5]. Тому важливо, щоб навчальне середовище на базах практичного навчання:

- дозволяло студентам розширювати та зміцнювати свої практичні знання на основі досвіду знань, вже отриманих в університеті;
- створювало можливості для вдумливого та критичного підходів;
- допомагало студентам інтегрувати своє теоретичне навчання у клінічний досвід;
- давало студентам можливість удосконалювати розумові та практичні здібності у своїй професійній діяльності.

Перебуваючи на місці практичного навчання, студент працює під прямим контролем викладача практики, який здійснює нагляд, допомагає у навчанні та оцінює компетентність студента [6]. Тому, значну роль у практико-орієнтованому навчанні відіграє статус та підготовка викладачів практики які ретельно вивчаються, а нововведена концепція акредитованого клінічного викладача (Accredited Clinical Educator concept) дає можливість визначати стандарти та збільшувати фонд кваліфікованих викладачів. Розуміння цієї концепції та її впливу на практико-орієнтовану освіту потребує перегляду та чіткого визначення. Британські університети та бази для практичного навчання зазнають багато випробувань, намагаючись надати належний освітній досвід, зокрема у питаннях спрямування фізичної реабілітації у напрямку першої допомоги та міжпрофесійної діяльності. Поширена думка, що практико-орієнтована освіта студентів має бути обов'язком всіх фізичних реабілітологів з метою забезпечити майбутнє цієї професії. Однак, питання надання можливості скористатися лікарським центром як базою практики залишається на розсуд адміністративних працівників та лікарів. Оплата за керівництво студентською практикою

залишається спірним питанням, а невідповідність фінансової винагороди підлягає підведенню до певних рівних стандартів з метою забезпечити майбутнє клінічної освіти. У питаннях наявності баз практик та приваблення лікарів до практичної освіти центральним дієвим фактором виявляється підтримка в самому широкому смислі слова. Визнання важливості студентської освіти; винагорода лікаря за його практичну діяльність; питання наявності достатнього часу для студентів та розширення штату лікарів вважаються суттєвими та важливими вирішення [3]. Студентам необхідно навчатися через безпосередній контакт із пацієнтами, а також через досвід подолання широкого спектру медичних проблем на різних базах практичного навчання [7]. Навчання студентів має бути основним обов'язком кваліфікованих фізичних реабілітологів з метою забезпечити появу наступного покоління професіоналів, практично компетентних у своїй професії [4].

Висновки результатів дослідження. Розвиток досконалої системи професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в університетах є частиною державної політики Великої Британії в сфері охорони здоров'я та соціального забезпечення. Практико-орієнтоване навчання є невід'ємною частиною програми підготовки фахівців з фізичної реабілітації в університетах Великої Британії. Навчальний план рекомендує встановлювати обопільні взаємини між клініками та університетами і вимагає тісно пов'язувати теорію та практику. Майбутнім фізичним реабілітологам необхідно пройти 1000 годин практичної підготовки якій передуватиме підготовка до практики діяльність, що є різною, починаючи від загальних консультацій до 3-х тижневих ознайомчих та факультативних програм і залежить від вибору студента. Реалізація завдань, які ставить практико-орієнтоване навчання у підготовці фахівців з фізичної реабілітації, робить значний внесок в освіту та професійний розвиток студентів. Результати практичного навчання відображають рівень знань студентів за чотирма ключовими напрямками (навички міжособистісних відносин, професійність, клінічне обґрунтування, тактика проведення реабілітаційних заходів), що є необхідним для якісної фахової підготовки. Визначити стандарти та збільшити фонд кваліфікованих викладачів покликана нововведена концепція клінічного викладача. Головним питанням, яке ретельно вивчається, залишається статус та підготовка викладачів практики та їх фінансове забезпечення.

Вивчення реалізації практико-орієнтованого навчання фахівців з фізичної реабілітації та аналіз накопиченого досвіду британських університетів вважаємо корисним для вищої освіти України.

Література

1. Бойчук Т. В. Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців фізичної реабілітації. / Т. В. Бойчук, О. С. Левандовский // Науково-практична конференція «Фізична та фізіотерапевтична реабілітація. Реабілітаційні СПА-технології», 29-30 квітня 2009 р. – м. Севастополь. Матеріали конф. – С 11–12.
2. Кукса В. О. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах. Автореф. дис. здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» К., 2002. с. 18.
3. Dawson P. Case studies Physiotherapy. [Electronic resource]. – Mode of access: www.practicebasedlearning.org. (Дата звернення: 21.12.2014).

4. Department of Health. (2000a). Meeting the Challenge: A strategy for the allied health professions. Department of Health. London.

5. Department of Health. (2000b). The NHS Plan. A plan for Investment. A plan for reform. Department of Health. London.

6. Moore A., Hilton R., Morris J., Caladine L., Bristow H. (1997). The Clinical Educator: Role Development. A self-directed learning text. Churchill Livingstone. Edinburgh.

7. The Chartered Society of Physiotherapy. (2002a). Curriculum framework for qualifying programmers in physiotherapy. London. CSP [Electronic resource]. – Mode of access: www.csp.org.uk (Дата звернення: 12.01.2015).

8. The Chartered Society of Physiotherapy. (2003). Clinical education placement guidelines. London. CSP. p. 14 [Electronic resource]. – Mode of access: www.csp.org.uk (Дата звернення: 12.01.2015).



