

ZBIÓR
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Pedagogika.
Problemy, osiągnięcia,
innowacyjność, praktyki, teoria

Łódź

29.04.2015 - 30.04.2015

Część 1

СБОРНИК
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Педагогика.
Проблематика, наработки,
инновации, практика, теория.

Лодзь

29.04.2015 - 30.04.2015

Часть 1

U.D.C. 37+082
B.B.C. 94
Z 40

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

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

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

Cena (zl.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Pedagogika. Problemy, osiągnięcia, innowacyjność, praktyki, teoria..„ (29.04.2015 - 30.04.2015) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. - 136 str.

ISBN: 978-83-65207-11-1 (t.1)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 29.04.2015 - 30.04.2015 roku. Łódź.

Część 1.

U.D.C. 37+082
B.B.C. 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».

Obowiązującym jest odniesienie do zbioru.

Warszawa 2015

ISBN: 978-83-65207-11-1 (t.1)

"Diamond trading tour" ©

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

SEKSCJA 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Білавич Г.В., Князевич (Мошура) Н.В.	6
РОЛЬ ЕЙДЕТИКИ В РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	
2. Ляпунова В.А.	9
ДІАЛОГ І ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК УМОВИ УСПІШНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
3. Такахо Ф.А.	16
ЯЗЫКОВОЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ СРЕДСТВАМИ СОИЗУЧАЕМЫХ ЯЗЫКОВ	
4. Орел В.	23
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ	
5. Старовойт Л.В.	26
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
6. Блудова Ю. О.	31
ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИЙ СМАК ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	
7. Клеба А. І.	34
МОВЛЕННЕВА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ	
8. Мухаева Л.Р.	37
К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
9. Рысаева Д. И., Айдушев М. А., Дашкина А. Р.	40
РАЗВИТИЕ СПОРТА ВЫСШИХ ДОСТИЖЕНИЙ	
10. Кемінь Г.М., Волошанська І.В.	44
МОТИВАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
11. Ковальська К., Слесар О.	48
ЗНАЧЕННЯ ПРАЦЬ К. Д. УШИНСЬКОГО У РОЗВИТКУ КРАЄЗНАВСТВА	

12. Дзина Л.С., Костіков О.П.	54
ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ WOLFRAMALPHA НА УРОКАХ ФІЗИКИ У ЗОШ	
13. Лазаренко С. В.	58
СПЕЦИФІКА РОБОТИ З ГАЗЕТНИМ ТЕКСТОМ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОФОНАМ	
14. Сіроткіна Т.В.....	62
УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ КОРЕКЦІЇ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ СЛАБОЗОРИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
15. Терещенко С.В.....	68
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ	
16. Якименко С.И.	72
ПРОЕКТ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ „МИР ВОКРУГ МЕНЯ” ДЛЯ ДОУ	
17. Нечаева Л. В.	76
ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	
18. Максименко Н.Б.	82
ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	
19. Дорошенко З.П.	85
ДОШКОЛЬНОЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЛАНИРОВАНИЯ РАБОТЫ	
20. Мартинюк А.Ю.	92
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ – ГОЛОВНЕ ЗАВДАННЯ РОБОТИ КАФЕДРИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ	
21. Тушева В.В.....	101
ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	

22. Івасів Н. С.	104
МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМОЗНАВСТВА	
23. Попович В. С., Руденко Н. М.	108
ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ РОЗ'ЯЗУВАННІ ЗАДАЧ НА РУХ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
24. Khmyzova O.	116
CLOUD COMPUTING FOR TEACHING BUSINESS ENGLISH	
25. Куликова Л. А., Тарасенко Т. В.	119
ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
26. Шубіна М. І.	122
ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ МЕДІА-ОСВІТИ В УКРАЇНІ	
27. Войтович А. Ю.	125
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
28. Шанц Е.А.	129
ОСОБЕННОСТИ ПОЗИЦИИ ВЗРОСЛЫХ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕТСКОЙ АКТИВНОСТИ	
29. Барбашова І. А.	133
ОБ'ЄКТИВНІСТЬ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	



Білавич Г.В.

кандидат педагогічних наук,
доцент Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника

Князевич (Мошура) Н.В.

студентка
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника

РОЛЬ ЕЙДЕТИКИ В РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Ключові слова/ key words: ейдетика/idetic memory, школяр/ schoolboy, мовний розвиток/ language development.

Потреби сучасного життя, нормативні освітні документи вимагають розвивати творчі здібності кожної дитини, яка у творчості реалізує всі наявні у неї знання, уміння та природні здібності. Українська освіта сьогодні переживає процес реформування: зусилля педагогів спрямовані на формування творчої особистості учня. Учителі успішно впроваджують інноваційні методи навчання, ефективні освітні технології, прийоми навчання дитини. З-поміж них вагоме місце посідає “Школа ейдетики”. Упровадженню цієї методики в Україні педагоги завдячують діяльності **Є. Антошука** – засновника “Української школи ейдетики”, автора праць з ейдетики [1; 2], розробника нових методик навчання, комп’ютерних ігор. Євген Антошук зазначає, що вміння дорослого “спускатися” до рівня дитини, тобто бачити яскраво, вміти дивуватися, фантазувати – це і є ейдетика [1, с. 2].

До методів ейдетики відносять: запам’ятовування слів (зокрема, іноземних); цифр; облич; імен; віршів; прозових текстів; номерів телефонів тощо. Велике місце методиці ейдетики відводимо в мовному розвитку молодшого школяра, адже ейдетика – метод, в основу якого покладено конкретно-образне мислення. На нашу думку, саме ейдетика разом із традиційними методами викладання мови допомагає надійно утримувати в пам’яті максимум інформації, а на процес запам’ятовування витрачати мінімум часу та зусиль.

Запроваджуючи методику ейдетики на уроках української мови в початковій школі під час проходження педагогічної практики, ми переконалися, що учні, які вважали себе “слабкими” у запам’ятовуванні, після вправ, завдань з ейдетики неочікувано для себе відкривали неймовірні здібності, значно поліпшувалася їхня пам’ять, вони краще запам’ятовували вірші, глибше засвоювали правила, легко описували предмети чи ситуації, ґрунтовніше висловлювали свою думку, більш критично мислили, *творчо діяли за нестандартних ситуацій, неординарно розв’язувати проблеми чи створювати щось нове, творчо виконували завдання. Завдяки методиці ейдетики уроки української мови та читання не були шаблонними і трафаретними. Отже, слугували мовному розвитку молодшого школяра.*

У нашії діяльності активно використовували досвід творчих учителів [3; 4]. Так, третьокласникам пропонували такий метод, як “Тру зі словами”. Школярі читали слова, уявляючи при цьому образ кожного слова, відтак зв’язували його уявно з образом наступного, маючи у своїй уяві мультфільм. До прикладу:

Ведмідь – маленький лисий несе;
диван – великий твердий, з-під якого виглядає;
дятел – який відкриває;
портфель – у якому виросла червона;
береза – на самому верхечку якої сидить;
кошеня – на шії в нього шоколадна;
медаль – яку приніс;
метелик – на якому вмовився сумний;
клоун – який вискочив із;
океану – де плаває
телефон – який тримає у дзьобі;
лелека – що дуже любить;
желе [3, с.13].

Іншій групі дітей ми урізноманітнювали та ускладнювали запропоновані слова. А також пропонували інші завдання: підкреслити ненаголошені голосні, які не можна перевірити наголосом; дібрати прикметники до поданих іменників (ведмідь, диван, дятел, портфель, береза, кошеня, ін.); скласти речення з одним зі слів тощо.

Також третьокласникам під час закріплення вивченого про прикметник за пропонували низку завдань: записати у стовпчик 10 іменників, відтак, використовуючи метод парадоксальних перетворень, дібрати до кожного іменника неймовірну, не властиву йому ознаку – прикметник.

Капелюх – хлібний;
цвях – паперовий;
мурашка – велика;
слон – легенький;
пір’їна – важка;
літак – волохатий;
сніг – гарячий;
парасолька – солодка;
солома – залізна [4, с.9].

Далі діти повинні були вказати морфологічні ознаки прикметників: рід, число; підкреслити закінчення прикметників; увести їх у речення.

Як показало наше спостереження, методика ейдетики була ефективною і при формуванні орфографічних навичок молодших школярів. При вивченні теми “Правопис слів з апострофом” рекомендували скористалися методом асоціативного оживлення. Запропонували дітям уявити велику пухнасту пір’їну. На якій сидить сім’я. Посередині Мар’яна, а біля неї – хлоп’я з ім’ям Дем’ян. Мар’яна тримає хом’ячка, а Дем’ян – в’юна. Ось перед вами з’явився пам’ятник солов’ям. П’ять соловів, що сиділи на пам’ятнику, ожили і побігли гратися м’ячем [3, с.14]. Як ми переконалися, уже з першого разу діти могли повторити цю розповідь та виокремити слова, що пишуться через апостроф.

Метод піктограм уможлилював краще запам'ятати текст, засвоїти інформацію. Дивлячись на піктограму, третьокласники могли дуже точно відтворити будь-який вірш чи прозовий текст, адже поки вони малювали свій значок, швидко запам'ятовували інформацію, з якою він у дітей асоціювався. Цей метод застосовували для переказів.

Чи не найдоречнішим було використання методики ейдетики при **запам'ятовуванню** віршів. Саме завдяки умінню складати та уявляти піктограми третьокласники легко запам'ятовували будь-який текст на уроках читання. Так, прочитавши двічі-тричі вірш, вони легко відтворювали його напам'ять. Ми також переконалися, що навіть через деякий час піктограми допомагали учням швидко відтворити вивчений вірш чи текст.

Таким чином, використання методики ейдетики на уроках української мови та читання слугувало кращому і швидшому запам'ятовуванню дітьми матеріалу, їхньому мовному розвитку: розширювався лексичний запас школярів, їхнє мовлення ставало образнішим. Окрім цього, діти ліпше запам'ятовувати вірші, правила, розвивали творчість та проявляли ініціативу, підвищувався також рівень володіння зв'язним мовленням тощо.

Література

Антощук Є. В. 10 уроків чудової пам'яті. – К., 2003. – 16 с.

1. Антощук Є. В. 8 уроків ефективного запом'ятовування. – Вінниця: Поділля, 2002. – 14 с.
2. Забара Л. Ейдетика як метод розвитку / Л. Забара // Початкова освіта. – 2015. – Січ. (№ 1). – С. 13-14.
3. Калачикова О. Швидка педагогічна допомога. Практика ейдетики / О.Калачикова // Початкова освіта. – 2006. – №3. – С. 9-11.

Ляпунова В.А.

кандидат педагогических наук, доцент,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ДІАЛОГ І ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК УМОВИ УСПІШНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, діалогічний підхід, професійна компетентність, емпатія.

Keywords: tolerance, intolerance, dialogic approach, professional competence, empathy

Специфікою педагогічної діяльності є те, що рішення професійних цілей і завдань повністю знаходиться в площині комунікації і реалізується через комунікативну взаємодію, і тому в ній особливо значущими є питання спілкування, взаєморозуміння, співробітництва, діалогу. Відповідно, зростає рівень вимог до комунікативної культури та комунікативної етики як основного чиннику, що дозволяє майбутньому педагогу в подальшому досягти високого професійного рівня.

Як суб'єкт-об'єктна взаємодія спілкування передбачає певну душевну настроєність людини, моральну готовність брати в ньому участь. Ця готовність нерідко набуває свідомого, вольового характеру, а інколи постає і як щось більш глибоке й первинне, ніж воля. Саме ця вкорінена в цілісному існуванні людини здатність до спілкування, до прийняття у свій внутрішній світ «надлишкових» щодо нього цінностей і смислів інших Я, буття загалом і до відповідної цьому перебудови власної суб'єктивності й називається *відкритістю*. Навпаки, відсутність такої здатності, виключна зосередженість на внутрішніх цінностях і проблемах у своєму цілісному життєвому аспекті постає як *замкненість*. Дослідження сутності та змісту готовності до педагогічної діяльності дозволяє кваліфікувати її як інтегративну якість особистості педагога-професіонала, як умову і передумову ефективної педагогічної діяльності, як узагальнений показник професійної компетентності і як мету професійного самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Педагогічні ідеї толерантності містяться в роботах багатьох педагогів минулого і сьогодення, зокрема, представників вільного виховання в особі Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессорі, Л.Н. Толстого, а також В.О. Сухомлинського. У сучасній літературі теоретичний аналіз та обґрунтування поняття «толерантність» були зроблені в роботах А.Р. Асмолова, С.Л. Братченко, І.Д. Беха, П.Ф. Комогорова, В.А. Лекторського, В.Г. Маралова, М.П. Мчедлова, Г.У. Солдатової, В.А. Ситарова та ін. Ідеї толерантності зустрічаються в роботах педагогів-новаторів, таких, як Ш.А. Амонашвілі, Е.Н. Ільїна, С.В. Лисенкової, В.Ф. Шаталова.

Цікавими є погляди на толерантність – як прояв свідомого, осмисленого і відповідального вибору людини, її власної позиції та активності з побудови певних

відносин (К. Роджерс, Дж. Бюдженгал, Т. Адорно, Е. Фромм, М. Хоркхаймер, М. Рокіч, Г. Маркузе, Л. І. Рюмшина), а також на толерантність як складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен (І. Петтай, М. Уолцер, Г. Кристал, О. Б. Скрябіна, С. Л. Братченко).

Толерантність, розглянута з точки зору діалогічного підходу, найбільш яскраво відображає всі основні аспекти проблеми толерантності – як з точки зору її вивчення, так і з точки зору розвитку та навчання. У цьому вимірі головне, як зазначає С. Л. Братченко, «внутріособистісна умова» толерантності – це розуміння природності і неминучості відмінностей між людьми і готовність поважати ці відмінності, а також визнання прав і свобод кожної людини, здатність до співіснування з іншими людьми, до вступу з ними в ненасильницькі форми взаємодії, тобто – готовність і здатність до діалогу. Міжособистісна толерантність в концепції діалогу може бути розкрита і досліджена також за допомогою такого конструкту як «комунікативні права особистості» [1, 212] – за допомогою якого описується система психолого-правових підстав спілкування, що визначають межі свободи співрозмовників таким чином, щоб забезпечити їх взаємодію на основі взаємного визнання і ненасильства. Серед основних, базових комунікативних прав особистості (КПО) – право на свою систему цінностей, право на гідність та її повагу, право на індивідуальність і своєрідність, на відміну від співрозмовника, право на точку зору та ін. Ці права можуть розглядатися і як операціоналізація комунікативної толерантності, як фіксація конкретних напрямів зусиль, необхідних для підтримки повноцінного мирного співіснування та співробітництва. Саме тому визнання людиною основних КПО (як своїх, так і співрозмовника) і проходження нею в реальному спілкуванні можуть служити важливими критеріями міжособистісної толерантності. Багато «складових» толерантності, мабуть, можуть бути сформовані шляхом спеціального навчання, соціально-психологічних тренінгів і т.д. У багатьох психолого-педагогічних розробках віддається перевага саме формульним підходам (Комогоров, 2000; Скрябіна, 2000). Якщо розуміти толерантність не як просту суму знань або поведінкових умінь, а як особистісну позицію, ціннісне ставлення, то найбільш адекватною психолого-педагогічною тактикою розвитку толерантності є фасилітативний підхід, при якому основна увага зосереджена не на досягненні загальних для всіх «заданих результатів», а на створенні умов, що сприяють формуванню толерантності.

Тому толерантність є професійно необхідною особистісною якістю педагога, яка диктується завданнями, змістом і характером його діяльності. Проблема ускладнюється ще й тим, що ця якість пов'язана з взаємовідносинами не тільки з дітьми, але і з дорослими. На думку П. Ф. Комогорова, необхідно брати до уваги специфіку вчительської праці, коли педагогу в своїй навчальній, виховній, організаційній, методичній та суспільно-корисній діяльності доводиться встановлювати відносини з безліччю людей найрізноманітніших професій, людей з різних майнових верств суспільства, що відрізняються один від одного за політичними переконаннями, релігійними поглядами. Можна прийти до висновку, що педагог повинен володіти здібностями толерантної взаємодії на всіх рівнях і у всіх проявах толерантності.

Педагогіка толерантності за Г. М. Шеламовою [6, 24] передбачає:

– культуру спілкування як розуміння іншого в діалозі, як взаєморозуміння і співпереживання;

– толерантне мислення як основу пізнання індивідуальності людини, її потреб, цінностей, поглядів, переконань і різноманітних форм проявів в процесі спілкування, що дозволяє виховувати особистісні якості індивіда, трансформуючи їх убик емпатії, взаємоповаги, почуття партнерства;

– особистісно-орієнтований підхід в освітньому процесі, основою якого є суб'єкт-суб'єктні відносини.

Педагогіка толерантності висуває певні вимоги до особистості вчителя. Це, перш за все, такі якості: відношення до людини як самоцінності, ставлення до себе як до самоцінності, тобто самоприйняття, самоповага, віра у свої можливості, потреба і здатність до перетворення себе, ставлення до професії як способу самореалізації. Педагогіка толерантності ґрунтується на зміні ставлення до учня.

Принципами педагогіки толерантності є принцип співробітництва та ненасильства. Толерантність може розглядатися, з одного боку, як засіб досягнення поставлених виховних та освітніх завдань, з іншого, – як одна з цілей процесу виховання. Одна з форм прояву толерантності – це коли педагогічна толерантність сприяє формуванню толерантної особистості вихованця. Досвід і роботи В.А. Сухомлинського та А.С. Макаренка лягли в основу формування «педагогіки співробітництва». Педагогіка співробітництва як науковий напрям з'явилася в 80-х роках. Ш.О. Амонашвілі, І.П. Волков, І.П. Іванов, Є.Н. Ільїн, В.А. Караковський, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетінін та ін представили ідеї співпраці в узагальненому вигляді. На їх думку, педагогіка співробітництва – це новий підхід у вихованні та навчанні, в основі якого лежить співробітництво у всіх сферах навчальної та позаурочної діяльності – співпраця вчителів, учнів, батьків і адміністрації освітньої установи. Як пише про це Ш.О. Амонашвілі, ідея педагогіки співробітництва полягає в тому, щоб «зробити дитину нашим (дорослим – вчителів, вихователів, батьків) добровільним і зацікавленим соратником, співробітником, одноступцем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити його рівноправним учасником педагогічного процесу, турботливим і відповідальним за цей процес, за його результати» [5, 48]. У ціннісній орієнтації «педагогіки співробітництва» виділяються три особистісні установки [5, 121-124]: прийняття учня, колеги таким, який він є, емпатійне розуміння іншого, установка на відкрите і довірче спілкування з суб'єктами освітнього процесу. Установка на прийняття учня таким, яким він є умовою прямого звернення вихователя до свого вихованця, відкритого діалогу з ним, дійсної допомоги дитині в її становленні як особистості.

Протилежністю такої установки виступає стереотипне сприйняття учня, яке може бути джерелом його відкидання учителем, знецінення його реального «Я», а звідси і джерелом учнівського протесту, який виливається в прагненні будь-якими засобами зберегти самоповагу. Особистісна установка на емпатійне розуміння іншого є протилежною до оціночної. В основі оціночної установки лежить схематичний образ, що формується у свідомості вчителя в ході взаємовідносин з учнями та іншими вчителями. При емпатійному розумінні педагогу необхідно співпереживати, тобто переживати ті ж емоційні стани, що відчуває інша людина, через ототожнення з ним і співчувати – переживати власні емоційні стани у зв'язку з почуттями партнера по взаємодії. Емпатія є емоційною складовою толерантності. Установка на відкрите і довірче спілкування з суб'єктами освітнього процесу виникає завдяки здатності вчителя відійти від стереотипного сприйняття не стільки учнів, колег, скільки себе, сво-

го статусу. Виділення даних особистісних установок у взаємодії суб'єктів освітнього процесу дозволяє стверджувати, що методологічним принципом розуміння спілкування в «педагогіці співробітництва» виступає педагогічна толерантність.

Дані особливості спілкування є особистісними установками, а саме в такій якості розглядається один з компонентів педагогічної толерантності. Когнітивним компонентом толерантності є механізм прийняття іншої людини, з її індивідуальністю, самотністю. Сам процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу передбачає можливість залишити за партнером по спілкуванню право на індивідуальність, на його відмінність від інших, за умови, що ці відмінності не носять антигромадського характеру. Одним із способів подолання інтолерантності є творче мислення, відсутність стереотипності мислення, схематичності і упередженості. Необхідністю долати стереотипність мислення для досягнення толерантності є установка і прояв емпатії. Така необхідність виникає у зв'язку з вимогою сприймати партнера по взаємодії в його актуальному стані на даний момент, а не з урахуванням його колишніх помилок, в результаті чого в людини складається стереотип сприйняття особистості та її поведінки.

Поняття ж емпатії тісно пов'язане з поняттям толерантності. У першу чергу емпатія пов'язана з емоційно-вольовим компонентом толерантності, тобто виникає емоційний зв'язок між суб'єктами. «Педагогіка співробітництва» за А.Г. Козловою [5, 73], передбачає розглядати спільну діяльність суб'єктів освітнього процесу як спілкування двох рівноправних партнерів, кожен з яких є індивідуальністю. Провідна роль щодо взаємодії між учнем і вчителем повинна належати останньому. Вчителю необхідно проявляти активну педагогічну позицію, особистісну зацікавленість у партнерстві.

Конкретизуючи ряд основоположних домінант педагогіки ненасильства, В.А. Ситаров і В.Г. Маралов, розглядають її як суму трьох компонентів: по-перше, як «... рух прогресивних педагогів, які виступають проти різних форм примусу ...»; по-друге, як «... напрямку у теорії та практиці навчання і виховання, що інтегрує в собі різні підходи у позначеній сфері ...»; по-третє, як «... напрям, орієнтований на формування у підростаючих поколінь психічного здоров'я ..., який передбачає сформованість позиції ненасильства ...» [4, 72].

Ідея співпраці-інтеграції має свої педагогічні еквіваленти: «соборно-стройова» педагогіка Л.Н. Толстого; колективістські системи виховання А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського та сучасної японської школи; ідеї групового та комунікативного виховання гуманістичної психопедагогіки (А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Берч та ін); радянську педагогіку співробітництва (Ш.А. Амонашвілі, К.К. Іванов, Е.М. Ільїн, В.А. Караковський та ін.). Ідеї педагогіки співробітництва близькі ідеям педагогіки ненасильства. А. Г. Козлова виділяє наступні педагогічні напрямки, що мають в основі своїй ідеї педагогіки співробітництва та ненасильства: педагогіка діалогу, педагогіка ризику, педагогіка успіху, педагогіка гармонійного розвитку, педагогіка творчості [5, 78]. У дещо іншому аспекті, ніж у педагогіці співробітництва та ненасильництва, проблеми взаємодії розглядаються в педагогіці діалогу. На думку А. Гжегорчик, існують види взаємодії, які сприяють толерантному поводженню: допомога, сприяння в сфері планування, співпраця, передача істини «через діалог в найзагальнішому сенсі можливо розуміння у вільній невимушеній взаємодії» [3, 47]. Діалог приймається послідовниками етики ненасильства для здійснення толерантної поведінки,

яка обумовлена моральною зрілістю людини, її культурною зацікавленістю. У різні епохи людської історії теорія пізнання світу і відповідні їй концепції виховання людини будувалися як діалог. Можна з високим ступенем ймовірності стверджувати, що провідною тенденцією, суттєвою формою розвитку, сутністю педагогіки є саме діалог вчителя і учня. Діалог – це основа творчого мислення, розвиток діалектичності як системоутворюючого компонента творчого мислення неможливий без діалогу (Л.С. Виготський, В.С. Біблер, Г.Я. Буш та ін.) Людина пізнає і перетворює світ в діалозі. Цінність діалогу полягає в тому, що він сприяє породженню інтересу і мотивації навчання на принципі ненасильства. Заснований на рівноправності, взаємній довірі, визнанні самоцінності його учасників, діалог створює умови для їх максимального повного творчого зростання. Прагнення людини досягти взаєморозуміння, заснованого на рівноправності, на узгодженості різних установок, мотивів, орієнтації, і реалізувати це взаєморозуміння через співпрацю, роз'яснення і діалог характеризує толерантну особистість.

Психологічний аналіз прояву толерантності у процесі педагогічної діяльності вчителя свідчить про те, що вона є професійно важливою якістю особистості вчителя. Аналізуючи особливості толерантності вчителя в педагогічному процесі, Ю.П. Поваренков визначає два види толерантності педагога: соціальна (або соціально-психологічна) і психологічна (або психофізіологічна). Наявність соціальної толерантності дозволяє вчителю ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, а сформованість психологічної толерантності забезпечує високу стійкість вчителя до численних професійних стресів і сприяє ефективній побудові професійної кар'єри. Ю.П. Поваренков пропонує виділяти в соціальній толерантності структурні компоненти: динамічні і операційні. Динамічна сторона толерантності визначається змістом мотиваційної сфери вчителя (готовність прийняти учня, таким, який він є), системою його цінностей, інтересів, переконань і соціальних установок. Операційну основу соціальної толерантності, на думку науковця, складають конкретні знання, вміння та здібності (знання про психологічні особливості людей, здатність спілкуватися з різними людьми, здатність контролювати процес спілкування та ін.) [3, 23 -25].

Отже, під педагогічною толерантністю слід розуміти володіння вміннями та навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу; установку на толерантність як активну позицію щодо формування толерантності своєї особистості, особистості учнів та їх батьків; як якість особистості; як норма своєї поведінки, що представляє собою одну зі складових педагогічної етики. Педагогічна толерантність є соціальною категорією і проявляється в установці на прийняття іншої людини, на емпатійне розуміння, на відкрите і довірче спілкування.

Педагогічна толерантність виступає як інтегруюча форма, що несе в собі риси всіх видів і рівнів толерантності, яка визначається цілями, завданнями та особливостями педагогічної діяльності вчителя та усім різноманіттям педагогічних ситуацій, є професійно-особистісною якістю вчителя. Взаємодія учасників освітнього процесу можна представити у вигляді взаємовідносин у системах: педагог-педагог, педагог-учень, педагог-батьки і педагог, що впливає на відносини батьки-дитина.

У педагогічній діяльності взаємодія безпосередньо пов'язана з толерантністю. Толерантності будуть відповідати такі типи взаємодії, як діалог, співпраця, опіка; інто-

лерантності – придушення, індиферентність, конфронтація, конфлікт. У діалозі проявляється індивідуальність і осягається своєрідність іншого, бо саме діалогове взаємодія передбачає рівність позицій в спілкуванні. У структурі діалогової взаємодії переважають емоційно-вольові та когнітивні компоненти, які можуть бути охарактеризовані через високий рівень емпатії, почуття партнерства, вміння прийняти іншого таким, яким він є, відсутність стереотипності у сприйнятті інших, гнучкість мислення, вміння адекватно «приймати» (оцінювати) свою особистість. Співпраця передбачає спільне визначення цілей взаємодії, розподіл сил і засобів на основі можливостей кожного. У поведінці проявляється наступним чином: контактність, доброзичливість (відсутність агресії і самоагресії), відсутність тривожності, мобільність дій, ввічливість, терпіння, довірливість, соціальна активність. Опіка є видом взаємодії, також співвідносним з поняттям толерантності. Опіка має на увазі турботу, причому це піклування не принижує гідності опікуваного, будучи природною нормою суб'єкта та об'єкта. Даний тип взаємодії можливий тільки тоді, коли обидві сторони беруть одна від одної і терпимо один до одного ставляться. Даний рівень толерантних відносин характеризується наступними ознаками: емоційною стабільністю, високим рівнем емпатії, соціальною активністю, вмінням прийти на допомогу. Звідси можна припустити, що критеріями педагогічної толерантності повинні виступити мотивація на співробітництво, діалог, розвиненість механізму прийняття, розвиненість механізмів терпіння, асертивної поведінки (тобто, здатності людини не залежати від зовнішніх впливів і оцінок, самостійно регулювати власну поведінку і відповідати за неї). Навик толерантності як характеристики освіченої людини сприяє спокійному освоєнню будь-яких знань, занять і коректній, безконфліктній участі в будь-якій комунікації.

Сучасні умови розвитку суспільства висувають нові вимоги до педагога, що передбачають формування педагогічної толерантності. Необхідною умовою успішності педагогічної діяльності є прийняття дитини такою, якою вона є, прийняття самотності партнера по взаємодії. Толерантний педагог, завдяки особливій тактиці побудови своєї поведінки по відношенню до дітей, домагається більшої результативності. Проблеми, з якими стикається сучасна школа – ускладнення міжетнічних відносин, розшарування населення на «багатих і бідних», нетерпимість до людини іншої віри та ін – пояснюють практичний інтерес до досліджень в області толерантності.

Одним із соціальних інститутів, що сприяють формуванню засад толерантності, є освіта та виховання, в яких плідно використовується діалог, співпраця, повага між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Зважаючи на все вищесказане, ми вважаємо, що комунікативна педагогічна толерантність може бути розглянута як професійно важлива якість майбутнього педагога, що впливає на ефективність його праці, а також на взаємини з усіма суб'єктами освітнього процесу з точки зору професійного становлення фахівця. Подальшої розробки потребують технології формування педагогічної толерантності у студентів на етапі їх професійної підготовки до подальшої фахової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. С. 201 – 222.

2. Комогоров П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: дис... канд. пед. наук. Курган, 2000.-189 с.
3. Поваренков Ю. П. Педагогическая толерантность как профессионально важное качество педагога: монография. – Архангельск: САФУ, 2014. – 159 с.
4. Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе . – М.: Академия, 2000. – 215 с.
5. Чекмарева Т. Н. Толерантность – поиск мира и согласия в межличностном взаимодействии. Толерантность в теории. – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ», 2011. – 171 с.
6. Шеламова Г. М. Педагогические условия формирования толерантности учащихся профессионального лица: автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 2003. – 26 с.

Такахо Ф.А.

Старший преподаватель
кафедры арабского и вторых иностранных языков
Кандидат педагогических наук
Адыгейского государственного университета
(Майкоп, РФ)

ЯЗЫКОВОЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ СРЕДСТВАМИ СОИЗУЧАЕМЫХ ЯЗЫКОВ

В результате интенсивного обновления всех сфер российской общественной жизни изменяется и стратегическая государственная образовательная политика. На первый план выходит проблема интеграции национального образования в мировое образовательное пространство, переход на многоуровневую систему обучения, включающей ступени бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Этот переход нашел отражение в законе Российской Федерации «Об образовании». Основу основ в новой образовательной стратегии составляет инновационная модель управления образованием, опирающаяся на гибкие стандарты образования и гарантированные бюджетные нормативы, развернутое прогнозирование развития профессий, стратегическое планирование, широкое сотрудничество центра с регионами, новые информационные технологии. Без реализации указанных позиций невозможно осуществлять эффективное управление системой интенсивно обновляющегося образования [1, с. 24]. Важную роль в этом процессе играет наука как инновационный резерв развития системы образования.

Социализация и воспитание молодого поколения протекают под влиянием процессов, происходящих в сфере высшего профессионального образования. К этим процессам относим:

- 1) гуманистический (ориентир на человека, на обеспечение его существования и развития, самореализацию);
- 2) аксиологический (образование как ценность мировой и российской многонациональной культуры);
- 3) социокультурный (овладение культурой своего народа в многообразии связей с национальными культурами других народов и мировой культурой в целом);
- 4) социально-адаптивный (успешная адаптация к окружающему, динамично обновляющемуся социуму на различных уровнях и к профессиональной деятельности);
- 5) асоциально-мобильный (обретение нового статуса);
- 6) инновационный (обновление арсенала знаний и способов деятельности человека, формирование базиса научно-исследовательской деятельности);
- 7) социально-интегративный (включение в интегративную образовательно-научно-производственную деятельность);
- 8) прогностический (перспектива профессионального развития и личностного роста человека) [2, с. 25].

Данные процессы осложняются противоречиями, связанными с несоответ-

ствием требований стандартов реальному уровню владения студентами-бакалаврами изучаемым языкам; в обучении иностранным языкам основной упор делается на чтение и построение монологических текстов, а письмо и аудирование на изучаемом языке приобретают вспомогательный характер. В условиях же современного языкового поликультурного образования работа с письменным текстом приобретает все большее значение.

Сегодня уже ни у кого не вызывает возражений тот факт, что необходимый и достаточный уровень коммуникативного потенциала не может быть обеспечен знанием только одного языка, поэтому требуется создание таких условий, при которых коммуникативные возможности представителей разных народов обеспечивали бы установление их диалога. Именно поликультурное образование обучающихся средствами соизучаемых языков обусловило появление и стремительное развитие в теории и методике преподавания языков такого направления как «языковое поликультурное образование» [3, с. 2].

В современной педагогической литературе под термином «языковое поликультурное образование» понимается общий подход к разработке учебных материалов и организации обучения языкам и культурам согласно личностно ориентированной парадигме [2, с. 2-3].

Концептуальной основой для определения целевого назначения, содержания и обучающих стратегий билингвального развития обучающихся в контексте еврообразования и еврокультуры послужил социокультурный подход к языковому образованию. На наш взгляд, именно языковое поликультурное образование призвано активизировать формирование человека новой культуры, поскольку оно становится точкой соприкосновения двух и более лингвомиров. И если до недавнего времени описание общетеоретических основ методики увязывалось в первую очередь с лингвистическими и психологическими аспектами изучения языка, то сейчас все большее внимание уделяется социокультурному подходу к отбору содержания обучения языкам [4, с. 2-3].

Соизучение культур разных групп (социальных, языковых, этнических, религиозных, территориальных, культурных) как результат способствует:

формированию представлений о культурном разнообразии изучаемого языкового и культурного сообщества;

расширению социокультурного пространства обучающихся в рамках определенного региона, страны, мира и определения своего места в нем;

культурному самоопределению личности средствами родного и изучаемого языка.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что «языковое поликультурное образование представляет собой процесс овладения знаниями о культурном разнообразии языкового и культурного сообщества в современном поликультурном мире, а также формирования активной жизненной позиции и умений взаимодействовать с представителями разных стран и культур согласно принципу диалога культур» [1].

Культурная вариативность является одним из основных дидактических инструментов достижения главной цели языкового поликультурного образования – подготовки обучающихся к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире средствами изучаемого языка [1].

Безусловно, языковое поликультурное образование невозможно только на каком-то одном отрезке образования – в общеобразовательной школе или вузе. Оно возможно только в условиях системы непрерывного образования, когда сохраняется преемственность в подходах к обучению языкам в школе и вузе.

В условиях языкового поликультурного образования лингводидактическая типология дает ответ на вопрос, как и в какой степени использовать в процессе изучения языков существенные и глубинные сходства между родным, русским и иностранными языками, какие языковые и речевые трудности возникают в процессе профессиональной подготовки студентов в условиях языковой поликультурной образовательной среды.

Представим основные трудности, связанные с отсутствием какой-либо грамматической категории или с частичным несовпадением значений категории в родном, русском и английском языках:

1) в сопоставляемых языках имеется категория определенности / неопределенности, которая выражается разными способами: в адыгейском языке данная категория выражается при помощи падежных флексий, в русском языке – при помощи лексических средств, в английском – посредством артиклей;

2) в русском языке, как языке с весьма развитой системой словоизменения, грамматическая связь согласования является наиболее выраженной и полной. Знаменательные части речи (имена прилагательные, причастия, прилагательные, некоторые местоимения, числительное) согласуются с существительным в роде, числе и падеже. В адыгейском языке категория рода отсутствует.

Категория падежа в адыгейском языке представлена парадигмой склонения, которая состоит из четырех падежей: именительного, эргативного, творительного, превратительного [7, с. 210].

В английском языке категория падежа и категория грамматического рода в системе существительного и прилагательного не представлены;

3) в русском языке три времени: будущее, настоящее и прошедшее; грамматические значения 16 времен в английском языке распределены по четырем блокам (*Future, Future-in-the-Past, Present, Past*) и четырем группам времен (*Simple, Progressive, Perfect, Perfect Progressive*);

4) в русском языке причастие имеет 4 формы (выделяются действительное и страдательное причастие настоящего и прошедшего времени); в английском – 2 формы (действительное причастие настоящего времени и страдательное причастие прошедшего времени). Деепричастие отсутствует в английском языке, частично его функции берет на себя английское причастие;

5) в русском языке наблюдается широкое применение отглагольных конструкций (например, *решение проблемы*); в английском языке используется неличная форма глагола (герундий), которая не имеет прямых аналогов в русском языке;

6) распространенным типом связи в русском языке является приглагольное и приименное управление (предложное и беспредложное); в английском языке определяющим типом грамматической связи является примыкание;

7) в русском языке члены предложения могут занимать различные позиции без нарушения его общего смысла; в адыгейском языке, относящемся к языкам с фиксированным порядком слов, обычным является следующий словоупорядок: под-

лежащее – дополнение – обстоятельство – сказуемое (М.Ф. Яковлев): *Сэ сянэ ренэу сьдеІэ. – Я матери всегда помогаю.* В английском языке слова при построении предложения также располагаются в строго определенном порядке: подлежащее → сказуемое → дополнение → обстоятельство: *The buyers (подлежащее – покупатели) chartered (сказуемое – зафрахтовали) a steamer (дополнение – пароход) yesterday (обстоятельство – вчера);*

8) в русском языке позицию независимого главного члена занимает подлежащее, имеющее форму именительного падежа; в адыгейском языке – подлежащее выражается формой именительного и эргативного падежа; независимым главным членом предложения является сказуемое;

9) сложноподчиненные предложения в адыгейском языке менее употребительны, чем в русском. В английском языке наиболее распространены сложноподчиненные предложения, состоящие из двух (или нескольких) предикативных синтагм, одна из которых рассматривается как главное предложение (the Principal Clause), а другая – как придаточное (the Subordinate Clause);

10) синтаксические единицы в рассматриваемых языках имеют сходства и различия, связанные со структурными особенностями простого двусоставного повествовательного предложения в соизучаемых языках. Причиной различий является разнотипность родного (адыгейского), русского и английского языков. Русский язык относится к флективной группе, адыгейский и английский языки – к агглютинативной [8, с. 80].

Содержание обучения составляют те знания, навыки, умения, компетенции, овладение которыми обеспечивает способность пользоваться языком как средством общения, формирование и развитие языковой личности. Так как конечной целью обучения языку является формирование способности пользоваться языком практически в различных ситуациях общения, то содержание обучения может быть представлено в виде следующих составляющих, реализующих предметную и процессуальную стороны речевой деятельности:

1) средства общения (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие, лингвострановедческие);

2) знание того, как такими средствами пользоваться в процессе общения;

3) коммуникативно-речевые навыки и умения, формируемые в ходе обучения и обеспечивающие возможность пользоваться языком как средством общения;

4) сферы, темы, ситуации общения, в пределах которых содержание обучения может быть реализовано (предметно-содержательная сторона общения);

5) культура, образующая материальную основу содержания обучения.

Предметное содержание обучения дает представление об окружающем мире, который стал объектом рассмотрения (все то, о чем мы говорим, пишем, читаем, думаем). Процессуальное содержание общения касается действий с единицами языка, отражающими окружающий мир, что ведет к формированию знаний, навыков, умений личности обучающегося, а также к овладению речью и речевой деятельностью на изучаемых языках. Речь идет о социокультурном, лингвострановедческом и языковом компонентах содержания.

Социокультурный (страноведческий и лингвострановедческий) компонент содержания обучения неродным языкам знакомит обучающихся с различными

аспектами жизни их сверстников, современностью и историей страны изучаемого языка, углубляя и дифференцируя представления студентов о действительности.

В лингвострановедческий компонент входит знание обучающимся фоновой, коннотативной и безэквивалентной лексики, выражающей культуру страны изучаемого языка в семантике языковых единиц. Чем больше понятий использует студент и чем разнообразнее страноведческая и лингвострановедческая информация, которой он владеет и манипулирует, тем обширнее ассоциативно представленная в его опыте картина мира, тем больше у него семантических и смысловых опор для обозначения и оперирования средствами иностранного языка.

И, наконец, языковой компонент содержания обучения неродным языкам, составляющий его предметную сущность и образующий так называемые языковые знания. К последним можно отнести знание основ изучаемого языка как системы; правила, посредством которых единицы языка превращаются в осмысленное высказывание; понятия, значение которых выражается по-разному в разных языках, в том числе тех, сквозь призму которых воспринимается и отражается в сознании человека окружающий мир, а также нравственные и этические категории и др. Речь идет прежде всего о понятиях, которые отсутствуют в родном (и русском) языке обучающихся, и которые подлежат формированию в их сознании.

Процессуальный аспект содержания обучения неродным языкам включает в себя прежде всего коммуникативно-речевые навыки и умения. По своему характеру и составу они весьма разноплановы.

Сформировать навык коммуникативного письма – это значит организовать учебно-воспитательный процесс так, чтобы обеспечить обучающемуся возможность правильно строить собственные высказывания и понимать высказывания других людей, в том числе носителей изучаемого языка. И в этом контексте очень важен учет компонентов учебно-воспитательного процесса: теоретического, практического и воспитательного.

Конечным результатом усвоения содержания обучения является формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей возможность пользоваться языком в различных ситуациях общения.

В качестве конечных требований в области обучения письму выдвигается развитие у обучаемых умений письменно выражать свои мысли.

По окончании базового курса обучающиеся должны уметь в рамках наиболее типичных ситуаций общения:

- делать выписки из текстов искомым сведений, суждений, аргументов, иллюстрирующих то или иное положение фактов;

- составлять и записывать план прочитанного или прослушанного текста, а также своего устного сообщения;

- писать поздравления, выражать пожелания;

- письменно заполнять формуляр (имя, фамилию, пол, возраст, гражданство, адрес и др.);

- писать письма личного характера (расспрашивать адресата о его жизни, делах, сообщать то же о себе, выражать благодарность и пр., используя материал одной или нескольких тем, усвоенных в устной речи, употребляя формулы речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка).

В основе создания почти всех форм письменного сообщения лежат такие умения, как:

- передача основной информации (основного содержания), главной идеи (главной мысли) прочитанного/прослушанного текста;
- описание (краткое/развернутое), сравнение, сопоставление описываемых фактов;
- доказательство/аргументация;
- обзор, комбинирование, объединение фактов;
- характеристика, выражение оценки, собственного отношения к излагаемому, реферирование, комментирование и др. [7, с. 37].

Способность обучающихся каждого этапа обучения к общению в письменной форме отличается разной степенью их самостоятельности в процессе построения письменного высказывания. Самостоятельность обучающихся в этом виде деятельности зависит от уровня сформированности общеучебных (списывать, использовать текст в качестве опоры для построения собственного письменного высказывания, сличать образец с написанным; работать со справочной литературой, пользоваться словарями, Интернетом; строить логичное и последовательное высказывание, обобщать информацию, фиксировать ее, формулировать примеры для иллюстрации общих положений и др.) и компенсационных (адаптивных) умений (включают умения перефразировать высказывание, выразить сложную мысль простыми языковыми средствами, опора на текст с целью поиска необходимой информации и т.д.) [8, с. 214].

Сказанное выше предопределяет необходимость интенсивного развития речи обучающихся с целенаправленным предупреждением и предопределением интерферирующего влияния прежних языковых представлений и навыков. Для этого требуется результативное решение важной психологической задачи – выработки у обучаемых навыков автономного мышления, своевременного переключения мышления с одного языка на другой. Выполнение этой задачи тесно связано со знанием механизмов речевой деятельности, с раскрытием особенностей процесса общения и, в частности, внутренних закономерностей порождения и восприятия речи. Знание внутренней структуры строения речевой деятельности позволяет более точно управлять ее формированием, осознанно анализировать ошибочные речевые действия, помогает эффективнее организовать обучение коммуникативному письму студентов.

Литература:

1. Бим, И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л. Бим // Компетенции в образовании / под ред. А.В. Хуторского. – М.: НВИ «ИНЭК», 2007. – С. 156-163.
2. Джандар, Б.М. Сопоставление контактирующих языков в процессе обучения иностранному языку в национальной школе / Б.М. Джандар // Актуальные проблемы языкового образования. – Майкоп, 2007. – С. 80-85.
3. Сафонова, В.В. Билингвальные образовательные программы как инструмент обновления содержания языкового школьного образования / В.В. Сафонова, Н.И. Марченко // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 3. – С. 2-14.
4. Сафонова, В.В. Билингвальные образовательные программы как инструмент обновления содержания языкового школьного образования / В.В. Сафонова, Н.И. Марченко // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 3. – С. 2-14.

5. Сысоев, В.П. Концепция языкового поликультурного образования: Монография / В.П. Сысоев. – М.: Еврошкола, 2003.
6. Сысоев, В.П. Языковое поликультурное образование / В.П. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2-14.
7. Такахо Ф.А. Формирование навыков коммуникативного письма бакалавров лингвистики в условиях языкового поликультурного образования. Автореф. дис. ... канд.пед.наук. Майкоп, 2013. С.11-15.
8. Туова, М.Р. Формирование коммуникативной компетенции учащихся-адыгейцев в классах филологического профиля (на материале адыгейских сказок): автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Р. Туова. – Майкоп, 2012. – 29 с.
9. Уракова, Ф.К. Сопоставительно-типологическое описание основных строевых единиц текста в русском и адыгейском языках в учебных целях / Ф.К. Уракова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 210-216.

Вікторія Орел

Інстїтут розвитку дїтїни

НПУ імені М. П. Драгоманова

Науковий керівник – доктор психологічних наук,

доцент- *Помїткіна Л.В.*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ

У роботі розкривається проблема психологічного розвитку індївїдуально- сті дїтїни у процесі статевого виховання. Визначено, що провідна роль виховання індївїдуально- сті дїтїни належить батькам, вихователям, Дошкільному Навчально- му Закладу та однолїткам, розкривається їх роль у успішному подальшому розвитку і адаптації дїтїни у соціумі. Представлені методикї для перевірки та вирішення завдань щодо статевого виховання. Зроблений акцент на взаємодії ДНЗ і родини для успішного формування індївїдуально- сті дїтїни відповідно її статі. Підібрані ефек- тивні у використанні діагностичні методикї. Представлено емпіричне дослідження визначення обізнаності своєї статі дїтїни-дошкільник. На основі дослідження висвітлені рівні обізнаності та усвідомлення своєї статі дїтей середньої групи.

Ключові слова: розвиток індївїдуально- сті, статево виховання, діти дошкіль- ного віку, статеві відмінності хлопчиків та дївчаток.

Наш час характеризується докорінними суспільно-політичними, економіч- ними та соціальними змінами, які зумовлюють трансформацію свідомості людей, їх ставлення до держави, суспільного та власного життя, культури, науки і освіти тощо. Підвищується роль і значущість кожної особистості у внесенні та підтримці нових або реконструюванні старих цінностей, створення матеріальної та духовної бази громадянського суспільства. Державна національна програма <<Освіта (Украї- на ХХІ столїття)>>, Закон України <<Про освіту>>, Закон України <<Про дошкільну освіту>>, <<Базовий компонент дошкільної освіти в Україні>> визначають пріори- тети розвитку сучасної освітньої системи. Складниками цієї системи є гуманізація, демократизація, національна спрямованість освіти та індївїдуалізація виховання й навчання.

Метою є визначення особливостей розвитку індївїдуально- сті дїтїни до- шкільного віку у процесі статевого виховання, висвітлення результатів діагностич- ного обстеження дїтей середнього дошкільного віку.

Питанням індївїдуального та диференційованого підходу до виховання та навчання дїтей, які є засадничими при побудові загальної концепції розвитку індї- вїдуально- сті, завжди придїлялась увага. Видатні вітчизняні та зарубіжні філософи, педагоги і психологи М.О. Бердяев, М. Монтессорі, Ж. Піаже, Й.Г. Песталоцці, С.Ф. Русова, Ж.П. Сартр, Г.С. Сковорода, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський, В. Франкл, Ф. Фребель, С. Френе та інші наголосували на необхідності цїнування своерідності кожної людини, глибокого знання її індївїдуальних відмінностей, розвитку в педа- гогів необхідних для цього професійних якостей, створення найбільш комфортних умов для навчання та виховання дїтей.

Велике значення для розуміння структури індивідуальності, особливо компонентів індивідуального (біологічного, об'єктивного) спрямування, що є складниками цієї структури, мають праці видатних психологів та фізіологів П.П. Блонського, В.В. Зеньківського, П.Ф. Каптерева, М.М. Ланге, І.П. Павлова, І.М. Сеченова, І.О. Сікорського, Б.М. Теплова. До вивчення індивідуальних особливостей психічного розвитку дитини вони підходили з позиції необхідності всебічного осягнення її природи та гармонізації подальшого життєвого шляху кожної людини.

Вивчення феномена «індивідуальність», з'ясування особливостей процесу індивідуалізації особистості пов'язане з глибоким розумінням як природних передумов у процесі розвитку індивідуальності дитини, так і її особистісного потенціалу, механізмів реалізації останнього. Саме таке бачення дозволяє здійснювати цілісний, системний аналіз унікальних особливостей розвитку кожної дитини і спрямувати увагу на розвиток «інтегральної індивідуальності» (В. С. Мерлін), яка об'єднує у собі розмаїття людських проявів.

Взаємодія дитини з однолітками – це не тільки чудова можливість спільно пізнавати навколишній світ, але і можливість спілкування з дітьми свого віку, можливість спілкування з хлопчиками та дівчатками. Діти дошкільного віку активно цікавляться один одним, у них з'являється виражена потреба в спілкуванні з однолітками.

Під статевою ідентичністю розуміють переживання і усвідомлення людиною своєї статевої приналежності, фізіологічної, психологічної та соціальної особливостей своєї статі, аспект особистісної ідентичності. Статева ідентичність визначає освоєння статевої ролі, впливає на всю поведінку і розвиток особистості. У плані гендерної психології словосполучення гендерна ідентичність означає і отожднює себе з певною статтю і ставленням до себе як до представника певної статі та освоєння відповідних їй форм поведінки і формування особистісних характеристик.

У ході процесу диференціальної ідентифікації людини, залежно від його гендеру, будуть властиві різні інтереси, моделі поведінки та психологічні якості. Диференціальна ідентифікація використовує два основних механізми: диференціальне посилення і диференціальне наслідування. Диференціальне посилення полягає в тому, що чоловіків і жінок заохочують або називають в залежності від їх поведінки, які проявляють інтерес тощо. Про диференціальне наслідування можна говорити, коли дитина остаточно визначається щодо своєї статі і починає з особливою увагою спостерігати за поведінкою рольових моделей однієї з них статі і наслідувати їх. Батьки – не єдині, хто бере участь у процесі диференціальної ідентифікації. Інформація про правильну статевою рольову поведінку передається через дитячу літературу, телебачення, розмовну мову, взаємодію з однолітками тощо.

Універсальним у процесі ідентифікації є товариство однолітків, як із своєю так і протилежною статтю. Однолітки підкріплюють або засуджують типову чи нетипову для даної статі поведінку одне одного.

Формування статевою рольової ідентичності у дошкільника проявляється в посиленні статевої диференціації активності і установок дітей: хлопчики і дівчатка за власною ініціативою вибирають різні ігри та партнерів у них, у них виявляються різні інтереси, виникають одностатеві компанії. До основних ознак статевою рольової ідентифікації можна віднести вибір дітьми ігор та іграшок, стиль поведінки, вибір партнерів по спілкуванню, особливості взаємодії один з одним.

Література:

1. Аударина А., Путниньш М. Откуда берутся дети?Изд-во: Советский фонд милосердия и здоровья,1989г.
2. Кузьменко В.У. Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років.:Санкт-Петербург 2006-с.144
3. Альошина Ю.А. Волович А.С. Проблемы засвоєння ролей чоловіка та жінки / / Питання психології -1991 – № 4-с.74-82
4. Аглаи А. Все-все-все на твой вопрос “Где я был, когда меня небыло?”.Москва, 1993г.
5. Репина Т. Мальчики и девочки: две половинки?/Обруч № 6, 1998, с. 3-6
6. Боровой Е.В./Откуда я?Ред.: Боровой Е.В. малой предприятия МЭТЭК Белорусского экологического союза, 1991

В работе раскрывается проблема психологического развития индивидуальности ребенка в процессе полового воспитания.. Определено, что ведущая роль в воспитании ребенка принадлежит родителям,воспитателям, Дошкольного Учебного Заведения и в общении с ровесниками раскрывается их роль в успешном дальнейшем обучении и адаптации ребенка в социуме. Представлены методики для проверки и решения заданий полового воспитания. Зделан акцент на взаимодействия ДУЗ и семьи для успешного формирования индивидуальности ребенка.Подобранные эффективные и быстрые в использовании диагностические методики. Представлено эмпиричное исследование определения осознанности своего пола ребенка-дошкольника. На основе исследования освещены уровни осознанности своего пола детей средней группы.

Ключевые слова: развитие индивидуальности, половое воспитание, дети дошкольного возраста, половые различия мальчиков и девочек.

In the work the relevance of the issue of the child's psychological development in the process of sex education. Determined that the leading role in the upbringing of the child lies with the parents,kindergarten,teachers and in dealing with children revealed their role in successful learning and adaptation of the child in society. Techniques for checking and solving problems of sex education. Focuses on the interaction between kindergarten and family for the successful formation of the child's identity. Individuals have effective and fast to use diagnostic techniques. Presents an experimental study of the definition of awareness of their child's sex in the cindergarten 208 city of Kiev. Based on the Study shows the levels of awareness of their children's secondary group sex.

Keywords: development of personality,sex education,pre-school children,sex differences for boys and girls.

Старовойт Л.В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мистецької підготовки
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті проаналізовані поняття «розвиток», «творчість», «творчий розвиток», «творчий розвиток дитини у процесі праці». Виділені положення, що розкривають зміст, природу творчості, виокремлені основні ознаки, що характеризують механізм творчої діяльності дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: розвиток, творчість, творчий розвиток, творчий розвиток дитини в процесі праці.

Key words: development, creative work, creativity, creative development of a child in the process of labour.

Сьогодні відчуває гостру потребу у творчих, енергійних, активних особистостях, які вміють самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймають сміливі, нестандартні рішення. Тому проблема творчого розвитку дитини займає одне з провідних місць у системі освіти. І цілком слушно постають питання про те, як розкрити творчі потенційні сили дитини, як їх розвивати, створивши систему, методіку творчого розвитку молодших школярів у процесі трудового навчання та художньої праці.

Аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури показав, що вагомими тут є категорії «розвиток», «творчість», «творчий розвиток» та ціннісні аспекти творчості. Вони розкривають сутність творчості, її основи і форми прояву та представляють механізм активно-перетворювального ставлення дитини до самої себе і до оточуючого світу.

Перш ніж розглядати зміст цих понять, варто з'ясувати, який зміст вкладено у поняття розвиток. Так, С.Гончаренко зазначає, що розвиток особистості – процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання. Маючи природні анатомо-фізіологічні передумови до становлення особистості, дитина в процесі соціалізації вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіваючи досягненнями людства. Оволодіння діяльністю у дитини реалізується в її діяльності за допомогою дорослих, тим самим процес виховання є провідним у розвитку її особистості [3, 289]. У «Педагогічному словнику» за редакцією Г.Андреевої зазначено, що розвиток це процес якісних та кількісних змін у фізичній та психічній сфері дитини, які виникають під впливом зовнішніх та внутрішніх, керованих та некерованих факторів [4, 113]. В «Большой энциклопедии Кирилла и Мефодия 2003» поняття розвиток трактується як направлені закономірні зміни, в результаті чого виникає новий якісний стан об'єкта [1]. У «Психологічному словнику» Л.Карпенка розвиток розглядається як закономірні зміни психічних процесів у часі, що виражені

в їх кількісних, якісних та структурних перетвореннях [5, 294]. У «Філософському словнику» за редакцією І.Фролова поняття розвиток трактується як суттєвий, необхідний рух, зміни у часі [9, 308].

На основі теоретичного аналізу у поняття «розвиток» ми вкладаємо кількість якісних змін, які відбулися у психічній та фізичній сфері дитини під впливом різних чинників. Ми поділяємо думку дослідників (О.Буров, Н.Гурець, І.Демченко, Є.Квятковський, Т.Матвеева, А.Мелік-Пашаєв, І.Пастир, М.Ярошевський та ін.), що найважливішими показниками розвитку особистості є творча активність, здатність до творчості.

Дієвий спосіб існування особистості у світі неможливо зрозуміти без осмислення змісту однієї з найдавніших категорій – творчості. Зауважимо, що це поняття широке, його роз'яснення знаходимо ще у давньогрецького філософа Платона (V – VI ст. до н. е.). «Творче мистецтво, – зазначав він, – є такою здатністю, яка виступає причиною того, чого раніше не було. Усе, що викликає перехід з небуття в буття, є творчість. Отже, створення будь-яких творів мистецтва чи ремесла можна назвати творчістю, а всіх «створювачів» – їх творцями» [8, 135].

Разом з тим понад два тисячоліття панувало аристотелівське розуміння творчості, засноване на принципах об'єктивного онтологізму, що відводив активному суб'єкту суто службову роль. Саму діяльність давньогрецький філософ Аристотель не сприймав як творчість, як активну і творчу силу, а отже і як продукт індивідуального натхнення та вільної самореалізації суб'єкта. Навпаки, людську діяльність він тлумачив як пасивне начало, порівнював з поняттям «мистецтво», яке визначав як вміння, що ґрунтується на загальному знанні правил даного виду діяльності, як вправність, майстерність, що належить виявляти в будь-якій справі. Важливою особливістю мистецтва є, на його думку, можливість опанувати справу. Наука, за Аристотелем, – це теоретичні знання щодо кожного з мистецтв, це сукупність правил і приписів, які має знати той, хто прагне оволодіти певним мистецтвом. І лише в епоху романтизму дослідники розглядали в діяльній людині суб'єкта-творця, вільну, самостійну силу, яка втілює в предметі власну суб'єктивність. Саме у такому предметі виявляється особистість, визначаються її психологічні характеристики, окреслюється весь духовний світ творця [6, 16].

На початку двадцятого століття з'являються перші дослідження і узагальнення на їх основі фізіологічних особливостей творчості (П.Енгельмайер, Г.Кершенштейнер, Т.Рібо, К.Річчі та інші) та був виокремлений один із напрямів у цій сфері – психологія творчості людини. Згодом у психології з'явилися вагомні здобутки щодо перевірки і контролю творчих якостей людини (О.Бакушинський, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн). Фундаментальні теоретичні дослідження М.Бахтіна та П.Блонського стали науковими засадами для подальшого вирішення проблеми формування творчої особистості та підсилили інтерес до зазначеної проблеми.

Однак більшість досліджень носило емпіричний характер, основний акцент падав на педагогічні та психологічні аспекти вивчення творчості, що сприяло накопичуванню цікавих фактів, але гальмувало створення загальної теорії творчості. Тому виникла потреба у вивченні філософсько-соціологічних аспектів творчості. Праці російських та українських філософів І.Зязюна, В.Іванова, О.Клепікова, Д.Кучерюка, І.Кучерявого, В.Ніколка, Б.Новікова, В.Овчиннікова, Л.Сохань, А.Шуміліна та інших мали вагомий вплив на подальший розвиток теорії творчості.

Аналіз наукової літератури дозволив виділити низку важливих положень для розкриття змісту, сутності, природи творчості. У «Енциклопедичному словнику» Брокгауза-Єфрона зазначалось, що творчість це створення нового. Тому, опираючись на дане визначення, це поняття може бути використано до всіх процесів життя (органічного і неорганічного), адже життя – це ряд безперервних змін, і все, що оновлюється і знов народжується у природі, є продуктом творчих сил [2, 329]. До такої ж думки схилився Я.Пономарьов, він вважав, що творчість властива не тільки людській діяльності, а й природі, бо творчість складає основу усякого розвитку, руху, змін. Але переважно це поняття використовується стосовно людської діяльності, адже творчість передбачає наявність творця.

Поняття творчості характеризується надзвичайно широким діапазоном точок зору. В.Бехтерев визначає творчість з рефлексологічної точки зору як «створення будь-чого нового» в ситуації, коли проблема-подразник викликає утворення домінанти, навколо якої концентрується необхідний для розв'язання запас минулого досвіду. А.Матюшкін, З.Калмикова, Д.Богоявленська та інші в цілому розуміють творчість як вихід за межі набутих знань. Я.Пономарьов трактує творчість як взаємодію, що веде до розвитку. Б.Новіков у поняття творчість вкладає «корисне здійснення блага через істину в красі» [7, 132]. А.Щербо тлумачить дитячу творчість як основу, на якій треба навчати учнів естетично сприймати, оцінювати, перетворювати світ.

В «Українському педагогічному словнику» С.Гончаренка творчість розглядається як продуктивна людська діяльність, здатна продовжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини [2, 326]. У «Педагогічному словнику» за редакцією Г.Андреєвої творчість тлумачиться як глибоко усвідомлений, цілеспрямований і систематичний пошук учителем або вихователем більш удосконалених ефективних методів, засобів та форм організації навчально-виховної роботи з учнями [4, 127]. У «Педагогічному словнику» за редакцією М.Ярмаченка під творчістю розуміють діяльність, що породжує щось якісно нове, яке відрізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю. Там же дається поняття дитячої творчості – складна діяльність дітей, у якій органічно поєднуються навчальні завдання, пов'язані з формуванням в учнів певних знань, умінь та навичок, і власне творчі завдання, в результаті чого виникають нові твори та ідеї в галузі науки, мистецтва і техніки. У «Психологічному словнику» Л.Карпенка зазначено, що творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей. Творчість має психологічний аспект – особистісний та процесуальний. Вона передбачає наявність здібностей, мотивів, знань та умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю [5, 351]. «Філософський словник» під редакцією І.Фролова творчість трактує як процес людської діяльності, під час якого створюються якісно нові матеріальні та духовні цінності. Творчість є здатністю людини в процесі праці з наданого дійсності матеріалу створювати (на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу) нову дійсність, яка задовольняє різноманітні суспільні потреби. При цьому зазначається, що в різних попередніх філософських доктринах феномен творчості розглядався як божественна одержимість (Платон), синтез свідомого та несвідомого (Шеллінг), животворне дихання несвідомого (Е.Гартман), містична інтуїція

(Бергсон), прояв інстинктів (Фрейд) [9, 308]. У загальному вигляді поняття творчості включає в себе минулі, теперішні та подальші характеристики процесу, в результаті якого людина або група людей створює будь-що, що не існувало раніше.

Оскільки сьогодення висуває вимоги до творчого розвитку особистості, її духовного зростання, то наше дослідження, присвячене методиці творчого розвитку молодших школярів у процесі трудового навчання та художньої праці має на меті збагатити досвід вирішення проблеми творчості й розширити його згідно з поглядами сучасної науки. Ми приймаємо визначення О.Леонтьєва, який вважає, що творчість – це здатність зайняти власну позицію і прийняти власне рішення, незалежно від зовнішніх проявів і сьогочасних умов та обмежень. Головним у поведінці дитини є змістова настанова на творчість, що передбачає відкриття перед нею усього спектру таких можливостей і орієнтацію її на вільний вибір окремої можливості, або знаходження нею нових можливостей, що не передбачені особистим досвідом та соціальним середовищем.

Зазначимо, що хоча і залишається незмінною аксіома про творчість як діяльність, що породжує дещо якісно нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною унікальністю, але наявність різних визначень творчості свідчить, передусім, про складність самого явища, що вивчається, про його системний характер. З філософської, психологічної або педагогічної точок зору видно, що для тих дослідників (В.Бутенко, Л.Кондрашова, В.Кутирьов, Т.Пеня, Ю.Полуянов та ін.), які на сучасному етапі працюють у напрямку вивчення окремих аспектів творчості, таке трактування творчості не є вичерпним та ґрунтовним.

Дослідниками Дж. Гілфордом, Е. Торренсом творчість розглядається як здатність дитини відмовлятися від стереотипних способів мислення. Основними чинниками творчості відповідно визначаються: оригінальність, семантична гнучкість, образна адаптивна гнучкість, семантична спонтанна гнучкість, здатність до загостреного сприймання недоліків, дисгармонії тощо. При цьому виділяють такі рівні творчості: вільний вияв знань й почуттів у різних видах діяльності – винахідлива творчість; можливість використання набутих знань до нових вимог – продуктивна творчість; здатність відкривати нові й незвичайні відносини між частинами, не пов'язаними раніше – винахід; уміння знаходити принципово новий шлях вирішення проблеми – новаторство; виникнення об'єктивно нового для суспільства принципу або гіпотези – творчість [10, 187].

Підвищення творчої активності дитини можливе, якщо спрямувати трудову діяльність молодших школярів на їх творчий розвиток: поетапно розвивати складові творчого потенціалу молодших школярів; стимулювати у навчально-виховному процесі творчу активність учнів шляхом використання спеціально розроблених педагогічних засобів та урахування відповідних чинників соціокультурного середовища; комплексно забезпечувати навчально-виховний процес для творчого розвитку молодших школярів.

Розмаїття підходів до творчого розвитку, складність його природи, структури, шляхів дозволяють тлумачити творчий розвиток як якісні закономірні зміни, що скеровують особистість на перетворювальну діяльність і забезпечують творчий рівень цієї діяльності завдяки єдності мотиваційно-особистісного, когнітивного, емоційно-аксіологічного, діяльнісного компонентів у її структурі.

З опорою на проаналізовані теорії і концепції, за робоче ми приймаємо таке визначення творчого розвитку учнів у процесі трудового навчання та художньої праці. **Творчий розвиток дитини у процесі праці** – це спрямовані закономірні якісні зміни, що забезпечують повноцінний розвиток здібностей та творчого потенціалу молодшого школяра і спрямовують дитину на перетворювальну діяльність, забезпечуючи творчий рівень цієї діяльності, внаслідок чого учень одержує можливість виразити своє ставлення до побаченого, почутого, прочитаного у власноручно виготовлених виробках.

На нашу думку, кожна особистість є творчою, якщо прагне до самовираження у цілеспрямованій діяльності, результатом якої є нові соціально значущі матеріальні чи духовні цінності. Необхідною передумовою формування активної особистості молодшого школяра є творчий розвиток. Тому важливого значення набуває дослідження ролі творчості у трудовому навчанні дітей.

Література

1. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2003 [Электронный ресурс] / главн. ред. Т. Г. Музрукова. – М., 2003. – 10 электр. опт. диск. (CD-ROM) : цветн. – Системн. требования: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP.
2. Брокгауз Ф. Энциклопедический словарь / Ф. Брокгауз, И. Эфрон. – СПб., 1901. – Т. 64. – 1901. – 778 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Краткий педагогический словарь : учебное справочное пособие / [сост. Г. А. Андреева, Г. С. Вяликова, И. А. Тюлькова]. – М. : В. Секачев, 2005. – 181 с.
5. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко]. – М. : Политиздат, 1985. – 431с.
6. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: навчальний посібник / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепіков. – К. : Вища шк., 2000. – 288 с.
7. Новіков Б. І. Творчість врятує світ / Б. І. Новіков // Віче. – 2000. – № 7. – С. 122-136.
8. Платон. Собрание сочинений : в 3 т. / Платон. – М., 1970. – Т. 2: Пир. – 1970. – С. 135-137.
9. Философский словарь / [под ред. И. Т.Фролова]. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.
10. Langly P. A computational model of scientific insight / P. Langly, R. Johns // The nature of creativity. Cambrige, Cambr. Press, 1988. – P. 177-201.

Блудова Юлія Олександрівна

викладач кафедри педагогіки та психології

Комунального закладу

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИЙ СМАК ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Ключові слова: художньо-естетичний смак, духовний розвиток особистості, естетичне виховання школярів

Keywords: artistic and aesthetic taste and spiritual development of the individual, aesthetic education students

Перед сучасною педагогічною освітою постає завдання – формувати гармонійно розвинену особистість з високим національним культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, усталеними естетичними смаками.

Прямуючи до світового визнання, українська національна освіта має забезпечити засвоєння молодим поколінням вищих здобутків світової науки, культури та інших сфер людської діяльності. Процеси докорінних змін соціально-виробничих відносин, що відбуваються у нашому суспільстві, вимагають від навчальних закладів високої якості як навчання, так і виховання естетичної культури молоді.

Формування художньо-естетичних смаків людини є важливим моментом розвитку духовної культури суспільства. Це одне з найбільш складних завдань, від вирішення якого залежить художньо-естетичне виховання особистості. Одночасно саме це виховання є умовою і засобом формування та розвитку гарного смаку.

Мета статті: розглянути дефініцію «художньо-естетичного смаку» та його вплив на духовний розвиток особистості.

За науковою традицією, ставлення людини до мистецтва і до естетичного в оточуючому світі визначається її естетичною свідомістю, яка виявляється в естетичних сприйняттях, переживаннях, почуттях, смаках, оцінках, судженнях тощо. У цих діяльних формах естетичної активності суб'єкта знаходить своє специфічне відображення об'єктивно прекрасне, потворне, комічне, трагічне та інші естетичні прояви діяльності [3].

Центральною категорією естетичної свідомості, яка займає принципове місце в науково-теоретичних дослідженнях, є художньо-естетичний смак. Пильна увага вчених до цього явища пояснюється його особливим положенням у структурі естетичної свідомості та його впливом на всю систему естетичної вихованості особистості [2].

Значний внесок у розвиток естетичного виховання загалом і художньо-естетичних смаків зокрема, зробили педагоги та естетики Ю. Боров, С. Герасимов, Д. Джола, Є. Квятковський, Л. Коган, Н. Кіященко, Н. Лейзеров, Л. Левчук, Б. Лихачов, В. Скатерщиков, А. Щербо та інші. Спираючись на аналіз їхніх досліджень ми визначили основні поняття, на які потрібно спиратися при побудові системи естетичного

виховання у школі. Це художня освіта і виховання школярів, система естетичного виховання, естетичне сприймання, естетичний ідеал, естетичне почуття, естетична свідомість, естетична оцінка, естетичні потреби, а також естетичні та художні смаки.

Виховання художнього смаку проходить через художнє сприймання творів мистецтва, які мають одну мету: вплинути на розум, почуття людини, викликати бажання творити добро. Сприймання є початковим етапом спілкування з мистецтвом. Від його глибини залежать естетичні переживання, формування художньо-естетичних ідеалів і смаків. Художньо-естетичне сприймання характеризується здатністю людини виділяти у явищах дійсності і мистецтва процеси, якості, властивості, що породжують естетичні почуття. Гарний художній смак означає здатність отримувати насолоду від справді прекрасного, потребу не тільки сприймати, а й створювати прекрасне в мистецтві.

Художньо-естетичний смак невіддільний і від естетичного. Він є розвинутою здібністю відчуття та оцінки досконалості і недосконалості, єдності і протилежності змісту і форми в мистецтві та в житті. Як і естетичний ідеал, художньо-естетичний смак може існувати у свідомості людини на різних рівнях, що визначає тим самим і рівень естетичної вихованості.

Немає сумніву і в зв'язку смаку з досвідом теоретичного мислення, бо естетичне сприймання включає розуміння та осмислення того, що сприймається. Вартий уваги погляд філософів Л. Левчук, Д. Кучерюка, В. Панченка на художній смак як особливу модифікацію естетичного смаку [1, 57]. Вчені вважають, що художній смак розвивається на основі естетичного смаку і взаємно впливає на нього, формується через спілкування зі світом мистецтва і визначається художньою освітою людини (знанням історії мистецтв, знайомством з художньою літературою, критикою). «Естетичні та художні смаки не лишаються незмінними протягом усього життя людини. Вік, життєвий шлях, багатство художнього досвіду людини шліфують і відточують її смак, а нерідко вони здатні надовго консервувати уподобання, або, навпаки, робити людину терплячою і багатогранною» [1, 58].

Художньо-естетичний смак є здатністю, до якої входять естетичне сприймання, естетичне почуття, потреби, інтереси, і є важливим аспектом розвитку духовної культури особистості. Проблема смаків пов'язується із формуванням загальнонародної художньої культури, з освітою і духовністю як головними передумовами досягнення високого художньо-естетичного смаку. Тому одним із завдань вивчення літератури на сучасному етапі розвитку освіти є формування в учнів естетичних та художніх смаків як важливих моментів розвитку духовної культури молоді.

Висновки. Розвинений художньо-естетичний смак впливає на всю духовно-практичну діяльність людини. Тому формування гарного смаку вимагає певної самодисципліни і творчих зусиль, збагачує духовний потенціал особистості, наповнює життя людини високим смислом, робить її справді естетично вихованою, інтелігентною людиною. Але формування художньо-естетичного смаку є не лише основою духовного збагачення учнів, а й передумовою глибокого впливу мистецтва на людину. Смак розвивається у процесі активної діяльності учнів, під впливом умов життя і виховання, поступово проявляючись у художній творчості та у ставленні до світу прекрасного.

Дослідження естетичного смаку як важливого показника загальної культури особистості досить актуальне на сучасному етапі розвитку нашого суспільства. Саме

одвічні ознаки краси людської культури – інтелігентність, освіченість, толерантність, витонченість художньо-естетичного смаку, вишуканість манери та поведінки – стають тими дефіцитами, які не можуть компенсувати економічний та матеріальний достаток, бо тільки у сукупності з першими останні засвідчують цивілізованість нації, народу, держави.

Література:

1. Естетика: Підручник / Л.Т. Левчук, Д.Ю. Кучерюк, В.І. Панченко; За заг. ред. Л.Т. Левчук. – К.: Вища школа, 1997. – 399 с.
2. Королева Г.И., Петрова Г.А. Система эстетической подготовки студентов в высших учебных заведениях. – Казань: 1984. – 173с.
3. Формування художньо-естетичного смаку як професійної якості майбутнього вчителя : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / . – Ізмаїл, 2004. – 206 с.

Клеба Анна Іванівна

викладач кафедри інформатики

Комунального закладу

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

МОВЛЕННЕВА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Ключові слова: мовленнева культура, культура мовлення, майбутній фахівець дошкільної освіти, комунікативні уміння.

Key words: language culture, culture of speech, the future specialist pre-school education, communication skills.

Процеси реформування та модернізації, які наразі відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший прогресивний розвиток, забезпечення потреб суспільства та держави у кваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку.

Сучасний вихователь – це насамперед педагог-новатор, який відчуває нові життєві тенденції, тримає руку на пульсі часу, добре орієнтується у пріоритетах сучасності, спрямований на майбутнє, творчо ставиться до своєї професійної діяльності.

Сьогодні особистість є активним учасником використання інформаційно-комунікативних технологій, за допомогою яких можна більш якісніше поліпшити організацію навчання. Готовність вихователя до сприйняття інформації та культури донесення її до вихованців – пріоритетне завдання підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Мовленнева культура є навід'ємною складовою інформаційно-комунікативної культури майбутнього вихователя.

Багатоплановий характер спілкування, що включає різноманіття функцій і сторін, вербальну і невербальну комунікацію, є серйозним предметом наукових досліджень вченими різних напрямків.

Дослідження відомих педагогів та психологів А. Макаренка, К. Ушинського, В. Сухомлинського, Д. Ельконіна, Л. Виготського, Л. Беленької, Р. Бамбергера, Ю. Бельчиков, Є. Боринштейн, Т. Коць, Л. Луньова, В. Пасинок, Т. Потоцька, Л. Масенко та інших мають великий вплив на розвиток мовленневої культури сучасної молоді.

Для майбутніх вихователів дітей дошкільного віку культура спілкування являється найважливішою професійною рисою. Від рівня розвитку комунікативних здібностей вихователя залежить і ефективність його роботи.

Особистість вихователя, культура його поведінки та спілкування впливають на формування особистості кожної дитини. Мовлення вихователя є зразком для розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Кінцевим результатом розвитку мовлення дітей є формування культури мовленнєвого спілкування. Складниками культури мовленнєвого спілкування є культура мовлення, виразність мовлення і мовленнєвий етикет.

Культура мовлення – це володіння нормами літературної мови, адекватність, логічність, багатство, чистота, естетичність, етичність, доречність мовлення; індивідуальна здатність людини вільно володіти різними функціональними стилями.

Мовленнева культура – упорядкована сукупність нормативних, мовленневих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування. Л. Мацько визначає мовленневу культуру як «вміння володіти мовою» [3].

Мовленневий етикет – це застосування мовного етикету в конкретних актах спілкування, де мовець вибирає із системи словесних формул найбільш потрібну, зважаючи на її цінність.

Професійні комунікативні уміння педагога – це сукупність дій, структурованих відповідно до ситуації педагогічного спілкування. До них, як зазначають ряд дослідників (Л. Островська, О. Максимкіна, Т. Чмут) відносяться такі: уміння організувати професійне мовленнєве середовище, уміння враховувати психолого-педагогічні особливості дошкільника як суб'єкта спілкування, уміння визначати предмет спілкування.

Досягти високих результатів у діалозі можливо тільки за умов, якщо професійне мовлення вихователя відповідає вимогам культури мови є своєрідною «словесною дією» та спрямоване до особистості студента.

Проаналізувавши та узагальнивши наукові дослідження з цього питання й беручи за основу роботи І. Луценко [2], розглянемо найвагоміші:

- гуманізація комунікативних настанов педагога передбачає повагу до дитини-співрозмовника, її особистості, інтересів, уподобань;

- задоволення потреб дітей у спілкуванні, розвиток мотивів спілкування з дорослими й однолітками. Цей принцип орієнтований на реалізацію особистісного підходу до дитини. Вихователь організовує своє спілкування так, щоб задовольнити потреби дитини у спілкуванні, сприяти формуванню інтересів, нових мотивів спілкування з дорослими й однолітками.

Компонентами розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти є мовна свідомість, мовна особистість, мовленнева компетенція.

О. Медяньська розглядає компетентність як характеристику опанування знаннями, які дозволяють міркувати про що-небудь, висловлювати власну думку, бути обізнаним у певній галузі. Компетентнісний підхід вбачає на першому місці не інформованість вихователя, а уміння розв'язувати проблеми у багатьох галузях його професійної діяльності, висловлювати власну думку, вступати в дискусію, аргументовано, грамотно доводити власні переконання, логічно, послідовно, зв'язно викладати свої думки в різних життєвих ситуаціях.

Обов'язковим елементом мовлення вихователя є його виразність. Виразність мовлення – це його емоційність, тобто яскраво виражене ставлення до того, про що йдеться, і до тих, кому адресоване мовлення. Виразність досягається і вмінням добирати точне слово, і побудовою фраз, і використанням літературних художніх засобів: епітетів, метафор, порівнянь, гіпербол й різноманітністю інтонацій.

Педагог у своїй діяльності повинен реалізувати всі функції спілкування – виступати і як джерело інформації, і як людина, що пізнає іншу людину або групу людей, і як організатор колективної діяльності і взаємин.

Для чіткого розуміння правильності побудови діалогу у процесі спілкування, можна виділити чотири етапи за В. Кан-Каликом [1].

Перший етап – моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап, у якому закладаються обриси майбутньої взаємодії: планування й прогнозування змісту, структури, засобів спілкування).

Другий етап – початковий етап спілкування (встановлення емоційного і ділового контакту в педагогічній взаємодії). В. Кан-Калик називає цей етап «комунікативна атака».

Третій етап – керування спілкуванням (свідома і цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до визначеної мети; здійснюється обмін інформацією, оцінками з приводу цієї інформації, взаємооцінювання співрозмовників; створюється атмосфера доброзичливості, щоб дати дитині змогу вільно виявляти своє «Я», отримувати задоволення від спілкування).

Четвертий етап – аналіз спілкування (етап самокоригування; співвідношення мети, засобів, результатів взаємодії).

Враховавши всі вимоги, етапи, принципи організації спілкування ми досягнемо кращих результатів у взаємодії вихователя з вихованцями.

Отже, проблема мовленнєвої культури перетворилася в наш час на одну з найактуальніших у теоретичному і практичному відношеннях. Взаємовідносини супроводжують людину все життя. Слід зазначити, що ефективність інформаційно-комунікативної культури майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів залежить від рівня володіння ними культури мовлення та мовленнєвої культури. Майбутній вихователь має активно розвивати своє мовлення.

Література

1. Зазюн І. А. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зазюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
2. Луценко І.О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками / І.О. Луценко. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова, 2001.
3. Мацько Л.І. Культура української фахової мови : Навч. посіб. / Л.І. Мацько, Л.В. Кравець. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
4. Чмут Т. К. Шляхи розвитку культури спілкування студентів вищих навчальних закладів : навчальний посібник / Т. К. Чмут. – К. : Основа, 2002. -380 с.

Мухаева Л.Р.

кандидат культурологии,
Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет
им. Н.П. Огарева,
(г. Саранск, Республика Мордовия)

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Ключевые слова: самообразование, самосовершенствование, педагогическая культура, профессионализм.

Keywords: self-teaching, self-perfection, pedagogical culture, professionalism.

Утверждение К.Д. Ушинского о том, что учитель живет до тех пор, пока учится, сегодня приобретает особое значение в условиях динамичных изменений в сфере образования – сама жизнь поставила на повестку дня проблему непрерывного педагогического роста. Значительное число преподавателей активно включилось в экспериментально-исследовательскую деятельность, участвует в инновационных процессах, так как от них требуется достаточно высокий потенциал, что предъявляет особые требования, в том числе, и к культуре саморазвития.

Профессиональная компетентность педагога, выступая условием становления и развития его мастерства, составляет содержание педагогической культуры. Это понятие в последние годы все шире используется и разрабатывается исследователями (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и др.), занимающимися анализом проблем педагогической деонтологии (с греч. *deon* – должное и *logos* – учение, слово). Однако профессионализм педагога, его культура и этика еще не гарантируют успеха в осуществлении педагогической деятельности. В ее реальном процессе профессиональное выступает в единстве с общекультурными и социально-нравственными проявлениями личности педагога. Учитель, педагог – это не только профессия, это высокая миссия сотворения личности. Следовательно, цель педагогического самообразования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие современного учителя, которого характеризуют высокая гражданская ответственность и социальная активность, любовь к подрастающему поколению, потребность и способность отдать им свое сердце, свои умения и знания, подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать в коллективе, высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений, потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему, физическое и психическое здоровье.

Самообразование педагога – это весьма сложное, многоуровневое и системное образование, компонентами которого выступают самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности преподавателя в его профессиональном становлении. Анализ ком-

понентного состава педагогической культуры личности преподавателя показывает, что стратегия определяется, во-первых, потребностями в профессиональном самосовершенствовании, а с другой, – степенью осознания и самопознания своих сильных и слабых профессионально-личностных качеств. Особые трудности в саморазвитии педагог испытывает в связи с тем, что ему, чаще всего, не хватает методологической культуры, исследовательских умений и способностей. Чтобы понять себя, свои цели, свои способности необходимо уметь анализировать свое прошлое, настоящее и будущее, честно ответив на вопросы:

- каковы мои приоритетные цели?
- какие творческие способности и другие личностные, профессиональные качества мне необходимо развивать?
- что мне делать в плане самообразования?
- какие я вижу проблемы и трудности, как их преодолеть?

Такой самоанализ, несомненно, позволит сделать вывод о том, в каком направлении идет ваше саморазвитие – наблюдается ли прогресс или процесс саморазвития остановился. К.Д. Ушинский считал, что ему в самовоспитании помогало:

- Спокойствие совершенное, по крайней мере, внешнее.
- Прямота в словах и поступках.
- Обдуманность действий.
- Решительность.
- Не говорить о себе без нужды ни одного слова.
- Не проводить время бессознательно; делать то, что хочешь, а не то, что случится.
- Издерживать только на необходимое или приятное, а не по страсти издерживать.
- Каждый вечер добросовестно давать себе отчет в своих поступках.
- Ни разу не хватать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет [1, 27].

Безусловно, уметь объективно себя оценивать – это весьма важный компонент профессионального самовоспитания.

К факторам, стимулирующим процесс самовоспитания, по мнению психологов, относят в том числе, педагогический коллектив и стиль руководства. Педагог, особенно начинающий, работая в коллективе, где царит атмосфера взаимной требовательности, принципиальности, конструктивной критики и самокритики, где с особым вниманием относятся к творческим поискам коллег и искренне радуются их находкам, где чувствуется заинтересованность в профессиональном росте, сам стремится соответствовать требованиям профессионального идеала. Открытый свободный обмен мнениями и всяческое его поощрение являются источником рождения новых идей, что приводит коллектив к позитивным переменам, достижению поставленных целей, к преодолению трудностей с меньшими усилиями, достижению наилучших результатов в сложных ситуациях.

Взаимоотношения с коллегами, учащимися, студентами, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности, составляют сущность педагогического такта, который есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка действия, и способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим. Тактика поведения педагога в любом случае состоит в том, чтобы, предвидя его последствия, выбрать соответствующие стиль и тон,

время и место педагогического действия, а также провести своевременную их корректировку. И в этом тоже есть проявление педагогической культуры.

Каждый педагог, так или иначе, преобразует педагогическую действительность, но педагог-творец видит значительно дальше, шире, активно борется за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером. Поэтому, только творческая индивидуальность видит высокий личностный смысл всего, что происходит в процессе профессиональной деятельности, переживает и проживает события как факты личной жизни. Он может подняться над повседневностью, увидеть за отдельными действиями воспитанников их судьбу, а не только их обученность. Авторитет нравственности и духовно-ценностной культуры у педагога-Мастера дополняется авторитетом интеллектуальной развитости, широкого кругозора и образованности. И только при самоотдаче во всем, огромной работоспособности, терпении и постоянном пополнении профессиональных знаний можно стать Профессионалом.

Литература

1. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. В 11 т. / ред. кол.: А.М. Еголин (гл. ред.) и др. М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. Т. 2 .– 656 с.

Кемінь Галина Миколаївна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Волошанська Ірина Володимирівна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

МОТИВАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключові слова/Keywords: мотивація/motivation, іноземна мова/foreign language, викладач/teacher, фактори/factors, умови/terms, принципи/principles.

Ділові стосунки з іншими країнами та соціально-економічні перетворення зумовили потребу в людях, які вільно володіють іноземною мовою і здатні взаємодіяти з іноземними партнерами. Перед викладачами стоїть завдання якісно навчити іноземної мови, застосувавши такі форми, методи та засоби, що сприяли б підвищенню ефективності процесу навчання. Забезпечення високого рівня мотивації у процесі вивчення іноземної мови безсумнівно має неабияке значення у навчальному процесі, оскільки націлює на подальшу усвідомлену діяльність, веде до накопичення професійних навичок і умінь, задовольняє потяг до самореалізації.

Проблемі ролі мотивації приділяють багато уваги психологи та педагоги, серед такі вчені як Асеева В.Г., Алексеева М.І., Башарін В.Ф., Красногорова І.Б., Качко В.М., Козик П.Я., Левченко Т.І., Матюхіна М.В., Маркова А.К., Шукіна Г.І. та ін.

Педагоги намагаються відшукати такі засоби підвищення ефективності навчання, які б дозволили активізувати процес навчання, розвинути творчість, самостійність учнів та студентів. Важливим завданням є сформувати у них стійкі пізнавальні інтереси, які можуть стати мотивацією для процесу навчання. Необхідно брати до уваги ставлення до навчання кожної окремої особистості, те, які бажання та цілі виникають в учнів та студентів у процесі навчання, чим мотивується для них діяльність навчання. Вчений Якобсон П.М. [9] розглядає мотивацію учіння як результат переробки тих впливів, які учень отримує із сімейної та соціальної сфери та відношення до цих впливів, які пов'язані з особливостями життєвих настанов, бажань та інтересів людини. Він визначає три типи мотивації навчання: негативної мотивації (виникає у студентів та учнів, які розуміють, що можуть виникнути деякі неприємності, якщо вони не будуть вчитися: нагадування, догани та погрози батьків); мотивації, яка знаходиться ззовні самої навчальної діяльності (моральні та суспільні мотиви учня та студента, бажання створити особисте благополуччя); мотивації, закладеної у навчальній діяльності (прагнення пізнавати все нове і нове, переборювати труднощі інтелектуального характеру). Вчений вважає, що негативна мотивація

учіння не дасть успішних результатів. Інші вчені поділяють мотивацію на негативну та позитивну. Занюк С.С. під негативною мотивацією розуміє „спонукання, яке може бути визвано розумінням деяких незручностей, покарань, що можуть трапитись у випадку невиконання діяльності. Передчуття неприємностей та покарань – ось що стимулює до активності при дії негативної мотивації” [4, 132].

Леонтьєв О.М. [7] класифікує мотиви навчання на внутрішні (походять із предмету мислення, бажання пізнати нові факти, оволодіти знаннями, способами дій, захопленість процесом учіння тощо) та зовнішні (престижність, самоствердження, бажання стати високопрофесійним фахівцем, почуття обов'язку, прагнення утвердитися серед товаришів, бажання уникнути неприємностей, прагнення продемонструвати свої можливості, почуття власної гідності, прагнення отримувати високі оцінки та уникати негативних, небажання виглядати гіршим за інших, розуміння значення навчання для майбутнього життя).

У проблемі формування мотивації велике значення має інтерес. Американський психолог Брунер Д., стверджує, що інтерес до матеріалу, який вивчається є кращим стимулом до навчання є [2].

Особистісно-діяльнісний підхід має неабияке значення для формування мотивації у процесі вивчення іноземної мови. Красногорова І.Б. основною умовою формування необхідних мотивів учіння вважає спеціально організовану навчальну діяльність, яка здатна вплинути на мотиваційну сферу суб'єкта учіння [6, 9] і яка буде побудована на основі особистісно-діялісного підходу. Для цього організація навчання англійської мови повинна вестись на основі особистісно-діялісного підходу а навчальний процес будуватися з максимальним урахуванням минулого досвіду учнів та студентів, їх індивідуальних і вікових особливостей та організовуватися як навчальна діяльність суб'єкта, об'єктом якої є мовленнєва діяльність.

У процесі вивчення іноземної мови формування мотивації може бути ефективне тільки на активній діяльності суб'єктів навчання. Клачко В.М. вказує, що формування оптимальної структури навчальних мотивів можливе за умови реалізації у навчальному процесі наступних принципів [5, 11]: професіоналізації навчання; проблемності змісту, форм і методів навчання; творчого характеру навчально-пізнавальної діяльності; діалогічності навчання. Реалізація цих принципів забезпечується за допомогою таких форм і методів навчання, як: ділова гра; дискусія; імітація; розв'язування професійних задач; лекція-бесіда; лекція-консультація; лекція із застосуванням елементів „мозкової атаки” та ін.

Для формування та розвитку позитивної мотивації учіння в учнів та студентів повинно бути сформоване професійне уявлення, чітко визначена та усвідомлена кінцева мета учіння, відпрацьована система навчальних дій, що одночасно виступають умовою формування та розвитку пізнавальних мотивів учіння. Існує два шляхи формування позитивної мотивації вивчення іноземної мови: опосередкований (тобто через професійні та комунікативні мотиви); безпосередній (через стимулювання пошукової діяльності студентів на мовному матеріалі).

Дацун О вважає, що одним із завдань, яке стоїть перед викладачем іноземної мови, „є налагодження психологічно-комфортних, ситуативно-адекватних умов педагогічного спілкування з учнями” [3, 70]. Тому доброзичливі стосунки між студентами в групі та доброзичливі стосунки між викладачем та студентами є важливим

чинником для формування мотивації вивчення іноземної мови. Для досягнення цієї мети викладач повинен добре володіти знаннями основ психології, педагогіки, аналізувати педагогічні ситуації, адже від цього залежить формування мотивації та результативність навчання. Маркова А.К. [8] вказує, що колективна та групова форми пізнавальної діяльності викликають позитивні емоції та підвищують інтерес до навчальної діяльності, що, в свою чергу, впливає на формування мотивації учіння. Сучасна дидактика вбачає у ігрових формах навчання можливість ефективної взаємодії педагога і суб'єктів навчання. За допомогою ігрових прийомів викладач підключає до виконання навчальних завдань додатковий резерв – ігрову діяльність, у якій студентів притягує можливість відчувати позитивні переживання та емоції. Крім того, ігрові елементи навчальної діяльності забезпечують зацікавлене сприйняття навчального матеріалу і виступають як засіб стимулювання студентів до учіння.

Активність учнів та студентів на заняттях не повинна залишатися без уваги викладача. Форми відзначення можуть бути різними: усне або письмове схвалення, позитивні оцінки. Значна частина учнів та студентів вважає, що позитивна оцінка, постійна похвала та доброзичливе ставлення з боку викладачів сприяють формуванню мотивації вивчення іноземної мови. Однак слід зауважити, що відзначення пасивності на заняттях за допомогою зауваження чи осуду, авторитарний стиль педагогічної діяльності викладача, ліберальний стиль педагогічної діяльності викладача та визнання успіхів товаришами по групі не мають значного впливу на формування мотивації вивчення іноземної мови. Викладачі іноземних мов повинні не тільки досконало вивчити мову, а й уміти пов'язати майбутню професію студентів з іноземною мовою, для цього на заняттях з іноземної мови слід використовувати різні матеріали, які включають інформацію про життя та досягнення у різних галузях науки та техніки людей з різних країн світу.

Використання сучасних технічних засобів, організація пізнавальної діяльності на доступному рівні, різноманітність форм та видів пізнавальної діяльності та ігрові елементи діяльності також накладають свій відбиток на мотиваційну сферу навчання, адже технічні засоби можуть зробити навчання більш ефективним, підсилюючи наочність та підвищуючи активність учнів та студентів на заняттях з іноземної мови. Викладачі дуже часто демонструють навчальні фільми на початку або в кінці вивчення теми, причому використання навчальних фільмів на початку вивчення теми підвищує емоційний ефект сприйняття нового матеріалу, а демонстрація навчального фільму наприкінці вивчення теми сприяє закріпленню матеріалу. Комп'ютер та електронний підручник дає змогу розширювати наочність при поясненні граматичного матеріалу, використовувати нотатки, малюнки та схеми. Так різноманітні форми пізнавальної діяльності на заняттях іноземної мови сприяють закріпленню інтересу до теми, яка вивчається і можуть використовуватись як індивідуальні, групові та колективні форми пізнавальної діяльності.

Варто згадати й значення учителя у навчальному процесі. Біган О.Л., вивчаючи проблему мотивації вивчення іноземної мови, вказує, що „велику роль у формуванні позитивного ставлення до предмета може відігравати сам викладач” [1, 17]. Якщо стосунки між викладачем та кожним окремим студентом доброзичливі, довірливі, передбачають взаємодопомогу, то позитивне ставлення до викладача переноситься на предмет. Якщо ж викладач „постійно демонструє відданість своїй справі,

впевненість в успіху, віру в культурно-пізнавальну цінність предмета, це відразу передається студентам і стає джерелом мотивації навчання” [1, 17]. Тобто, особистість викладача також впливає на основною при формуванні у студентів позитивну мотивацію до предмета.

Окрема мотивація безпосередньо впливає на процес вивчення іноземної мови. Учені класифікують мотивацію як позитивну та негативну, внутрішню та зовнішню і т.д. На навчання іноземної мови та формування мотивації до її вивчення впливають такі чинники як стосунки між учнями чи студентами та викладачем у групі; знання предмета викладачем, любов викладача до свого предмета; поглиблення знань; розширення уявлення учнів та студентів про навколишній світ за допомогою іноземної мови; професійна спрямованість вивчення іноземної мови, відзначення активності студентів на заняттях за допомогою схвалення, позитивної оцінки тощо, ігрові елементи діяльності, використання сучасних технічних засобів; бажання отримати нові знання з предмета, який вивчається; організація пізнавальної діяльності на доступному рівні.

Література:

1. Біган О. Л. Деякі аспекти мотивації вивчення іноземної мови / О. Л. Біган // Моделювання іншомовної мовленнєвої діяльності в контексті міжкультурної комунікації: міжвуз. наук.-практ. сем., 21–22 черв. 2007 р.: статті. – Луганськ, 2007. – С. 13–17.
2. Брунер Д. Процес обучения / Джером Брунер. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 84 с.
3. Дацун О. Особистісна спрямованість вчителя як фактор формування позитивної навчальної мотивації учіння / О. Дацун // Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця: міжнар. наук.-практ. конф., 22–23 бер. 2007 р.: тези допов. – К., 2007. – Т. 1. – С. 70–71.
4. Занюк С. С. Психология мотивации / Занюк С. С. – К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. – 352 с.
5. Клачко В. М. Формування мотивації учбової діяльності у курсантів вищих військових навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступення канд. пед. наук : спец. 20.02.02 „Військова педагогіка та психологія” / В. М. Клачко. – Хмельницький, 1999. – 18 с.
6. Красногорова І. Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступення канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / І. Б. Красногорова. – Київ, 1999. – 22 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – М.: Полтиздат, 1975. – 304 с.
8. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя/ Маркова А. К., Матис Т. А., Орлова А. Б. – М.: Просвещение, 1960. – 192 с.
9. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Якобсон П. М. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

ЗНАЧЕННЯ ПРАЦЬ К. Д. УШИНСЬКОГО У РОЗВИТКУ КРАЄЗНАВСТВА

Анотація: У статті проаналізовано педагогічні погляди К. Д. Ушинського на роль краєзнавства у навчанні та вихованні. Охарактеризовано значення його праць та їх основні ідеї та принципи.

Ключові слова: краєзнавство, народність, краєзнавчий підхід, система навчання і виховання.

Аннотация: В статье проанализировано педагогические взгляды К. Д. Ушинского на роль краеведения в обучении и воспитании. Охарактеризованы значение его трудов и их основные идеи и принципы.

Ключевые слова: краеведение, народность, краеведческий подход, система обучения и воспитания.

Annotation: The article analyzes the pedagogical views K. Ushinski the role of local history in teaching and education. The significance of his works and their basic ideas and principles.

Key words: region, regional economics, regional politics, social and economic potential.

Актуальність теми: Питання становлення краєзнавства не нове, але залишається актуальним і донині та потребує подальшого вивчення, оскільки розуміння витоків дозволяє побачити подальші шляхи розвитку. Вагомими для становлення краєзнавства є праці Костянтина Дмитровича Ушинського, у яких розкрито проблема народності (краєзнавства) у вихованні і навчанні.

Значний внесок у вивчення даної теми зробили такі вчені як Романовський А. К., Барсук І. Я. [4], Шендеровський В. А. [6], Крачило М. П. [2], Максимюк С. П. [3] та інші педагоги, які досліджували життєдіяльність та педагогічні погляди К. Д. Ушинського.

Мета: Проаналізувати праці К. Д. Ушинського та встановити їх значення у розвитку краєзнавства.

Виклад основного матеріалу. Костянтин Дмитрович Ушинський народився 2 березня 1824 року в родині дворянина в Тулі, його дитинство пройшло на Чернігівщині, поблизу Новгород-Сіверського. Початковим навчанням Костянтина керувала мати, у дев'ять років він вступив до гімназії, свої знання поповнював із батьківської бібліотеки. У 16 років він вступив до Московського університету на юридичний факультет, який закінчив на «відмінно» двадцятирічним юнаком. Працював на різних посадах у Демидівському юридичному лицейі, Гатчинському сирітському інституті та Смольному інституті шляхетних дівчат. Також працював редактором і писав статті у таких виданнях, як «Современник», «Библиотека для чтения», «Журнал для воспитания», «Журнал Министерства народного просвещения» [4].

У педагогічній системі К. Д. Ушинського важливе місце посідало вчення про мету виховання, що визначалося ним як підготовка людини до життя та праці, як

формування у людини почуття обов'язку перед народом та виховування у людини патріотизму. У вихованні дітей він значне місце приділяв сім'ї та вважав украй необхідним родинне виховання. Найпершим обов'язком громадянина та батька сім'ї є виховання громадян, корисних для суспільства, – вважав учений [6].

Виховання відіграє важливу роль у становленні особистості учня. І для щастя самої людини, її потрібно виховувати не для щастя, а для праці життя. Чим багатша людина, тим повинна бути вищою її освіта. Виховання має розвинути в людині звичку і любов до праці; дати їй можливість знайти для себе працю в житті. Якщо людині дати всі блага незаслужено, то вона від цього щасливішою не стане, а навпаки, таке життя їй буде тягарем, або ж вона понизиться до ступеня тварини. Але, разом з тим, виховання не тільки повинно переконати вихованця поважати працю: воно має дати йому і звичку до праці, тому що потрібка, серйозна праця (чи то розумова, чи то фізична) завжди важка. Таким чином, виховання повинно піклуватися про те, щоб, з однієї сторони, відкрити вихованцю можливість знайти собі корисну працю, а з іншої – закласти в ньому потребу в праці, і, перш за все, ця потреба повинна проявлятися в прагненні до освіти, до навчання.

Костянтин Дмитрович вважав, що дитина повинна бути всебічно розвиненою, з однаковою наполегливістю вона повинна вивчати свою історію, свій край, свої звичаї, обряди тощо. Окрім того, він приділяв велике значення мові народу. Педагог обстоював думку, що кожний народ має право мати школу рідною мовою, засуджував царизм за заборону вивчення української мови у школах на українських землях. Визначив основні шляхи й засоби розвиваючого навчання, був поборником класно-урочної системи навчання, врахування вікових і психологічних особливостей дітей. Він надавав важливого значення праці у психологічному та фізичному розвитку людини, вказував на керівну роль школи й особи вчителя у вихованні дітей.

К. Д. Ушинський склав підручники для початкового навчання «Детский мир» (1861 року) та «Родное слово» (1864 року), в яких науковий рівень знань поєднувався з доступністю, яскравістю викладу та служив завданням морального й естетичного виховання. Однак, основною фундаментальною працею науковця вважається психолого-педагогічний та філософський тритомний твір – «Человек, как предмет воспитания».

Уже з першого року навчання важливо всебічно розвивати кругозір дитини. Тобто поєднання різноманітних методик, засобів дають змогу познайомити дитину з процесами і явищами, що зустрічаються нею у повсякденному житті. Зумівши пояснити ці процеси, дитина почуватиметься безпечно, зрозуміє, на скільки світ навколо неї цікавий і захоплюючий. А головне, дитина зможе побачити у всьому закономірності, а це сприятиме розвитку логіки і спостережливості. Адже сама логіка є відображенням в нашій свідомості предметів і явищ природи. Кожна назва предмету, його дія і його якості є наслідком спостережень за ним, і що є в речах логічного, те витікає зі спостережень людини за природою і самим собою.

Також важливе значення мають роботи К. Д. Ушинського, які присвячені використанню краєзнавства для всебічного навчання і виховання школярів на основі знань про свій рідний край. Важливими є погляди Костянтина Дмитровича на вплив соціального статусу учня на процес навчання і виховання. Він був глибоко переконаний, що бідне соціальне становище дитини не є далеко обов'язковою умовою проблем та

неуспішності у навчанні. І навпаки, те, що дитина з багатого класу ще не означає, що навчання їй буде даватися легко та без зусиль. Довгий час вважалося, що діти із бідних сімей не можуть отримати гарні знання. По-перше, ці знання їм тільки шкодитимуть, а по-друге, вони просто не зможуть навчатися, бо для цього потрібно народитися у відповідній сім'ї з відповідним соціальним статусом. Це висловлення Костянтина Ушинського є дуже важливим, адже воно вказує на те, що кожна дитина може навчатися, досягнути науки, отримати певні знання, досягти чогось більшого... І надалі приносити користь, отримувати радість від своєї праці, і надалі досягати успіхів.

Костянтин Ушинський пропонував присвятити третій і четвертий роки навчання початковій географії та історії батьківщини з курсом природничих наук. Головними предметами в рідній школі повинні бути мова, історія, географія, бо без них учні будуть погано знати і країну, і її населення [3].

Народність у вихованні Костянтин Дмитрович вважав однією з найважливіших соціальних і педагогічних засад. Він особливо підкреслював, що кожен народ має свою особливу систему, нехай і схожу в чомусь, виховання. Але разом з тим незважаючи на схожість педагогічних форм всіх народів, у кожного із них своя власна національна система виховання, заснована на особливостях історії, на менталітеті народу, його переконаннях.

«Єдиний, – писав К. Д. Ушинський, – тільки єдиний спільний для всіх природжений нахил, на який завше може розраховувати виховник, це те, що ми називаємо народністю. Як нема людини без самолюбства, так само нема людини без любові до батьківщини і ця любов дає виховникові певний шлях до серця людини й могутню підпору в боротьбі з її поганими особистими й родинними нахилами» [1].

Він трактував народність досить широко. Розумів її як історію того чи іншого народу, його історичний розвиток, географічні і природні умови, в яких живе народ. Проаналізувавши системи виховання дітей в Англії, Франції, Німеччині, Костянтин Ушинський дійшов висновку, що система виховання в кожній країні пов'язана передусім з конкретними умовами історичного розвитку народу. Вона будується відповідно до інтересів народу, а тому розвиває і зміцнює в дітях ті моральні риси, які є основою патріотизму і національної гордості. «Кожному народові судилося відігравати в історії свою особливу роль, і якщо він забув роль, то повинен зійти зі сцени: він більше не потрібен. Історія не терпить повторень. Народ без народності – тіло без душі, якому лишається тільки піддатися законові розкладу і зникнути в інших тілах, що зберегли свою самобутність. Особливість ідеї є принципом життя» [1].

У принципі народності виховання великий педагог конкретизував своє розуміння суспільної зумовленості розвитку нових поколінь. Він заявляв, що тільки народне виховання, яке відображає психологічні, соціально-економічні, ідеологічні і культурні особливості народу, його життя і прагнення, може мати справжню розвивальну силу. До того ж К. Д. Ушинський відстоював думку, що гарна школа привчає дитину виражати предмет, як він в душі його пізнає, а пізнавати, по-можливості, ближче до істини, тобто відповідно до спостережень. А спостерігаючи за предметами, які легко і зручно він може побачити навколо себе, та розмовляючи про ці предмети, виробляється в усьому бачення зв'язку та логіки [5].

У 60-х роках XIX ст. К. Д. Ушинський виступає з винятково важливими педагогічними краєзнавчими ідеями та науковими положеннями. У статті «О преподава-

нии географії» Костянтин Ушинський, розглядаючи питання вивчення географії в школах Німеччини та Швейцарії, писав, що особлива увага там приділяється вивченню вітчизняної географії та географії ближнього оточення (батьківщини у вузькому розумінні), при цьому батьківщину (географію контона, герцогства, округи) розпочинають вивчати з географії найближчої місцевості [5]. Пропонуючи розпочинати вивчення географії з розгляду своєї місцевості, К. Д. Ушинський підкреслював, що воно піде живіше, краще, ніж іде тепер, коли розпочинають учити дитину географії з предметів, недоступних їй через громіздкість, і не розвиваючи в ній попереднього географічного інстинкту. Тобто дитина швидше вивчить ознаки того, що бачить повсякчас, їй буде цікавіше розповідати про предмети, які вона зустрічала у своєму житті, порівнювати їх між собою, знаходити спільні і відмінні ознаки.

У своїх працях Костянтин Дмитрович обґрунтував доцільність використання планів будівель та місцевості для поступового вивчення свого краю. Він радив починати з вивчення і читання плану класу, в якому вчать діти, школи, вулиці, міста чи села і так далі. «Бо до того часу, поки ми не знаємо своєї батьківщини», – відстоював педагог, – «і поки це знання не розповсюдиться в народні маси, ми не будемо спроможні скористатися і тими засобами, які дають нам природа і населення нашої країни, і будемо бідні, тому що неосвітечі». Костянтин Ушинський вважав придатним цей метод навчання як для усіх типів шкіл, так і для домашнього навчання, що показує його універсальність. Таке поступове вивчення свого краю дасть змогу учням краще розуміти оточуючий їх світ та здобути навички самостійного навчання. «Потрібно постійно пам'ятати, що слід не тільки передати учневі ті чи інші знання, але і розвинути в ньому бажання і навички самостійно, без учителя, здобувати нові знання» – наголошував педагог [5].

К. Д. Ушинський дав найбільш повне теоретичне обґрунтування краєзнавчого підходу в навчанні та вихованні. Він твердо відстоював необхідність озброєння учнів з освітньою і виховною метою конкретними життєвими уявленнями та поняттями на основі спостережень у природі та навколишньому житті. Костянтин Дмитрович писав, що не з курйозами і диковинами науки повинна у школі знайомитися дитина, а навпаки, треба привчати її знаходити цікаве в тому, що її постійно і скрізь оточує, і тим самим показати їй на практиці зв'язок між наукою і життям. Адже в такому випадку дитина в подальшому буде скрізь шукати цікавинку, і, не знайшовши її в чомусь, вважатиме це нецікавим і непотрібним для вивчення. Їй це важко буде запам'ятовуватися, сприйматиметься як непотрібний матеріал. В основу свого чудового підручника «Родное слово», за яким навчалось не одне покоління дітей, К. Д. Ушинський поклав краєзнавчий підхід до вивчення світу. Він вказував на важливість тісного зв'язку навчання географії зі спостереженням природи і діяльності людини. Живе образне уявлення країни, на думку К. Д. Ушинського, можливе тільки тоді, коли правильно можна уявити собі ті форми земної поверхні, ті природні явища та природні творіння, поєднання яких і становить характер даної країни. Видатний педагог у передмові до другої частини «Родного слова» наполягав на необхідності розвивати у дітей «інстинкт місцевості», тобто знання оточення своєї школи. «Цю рису, надзвичайно важливу у навчанні і в практичному житті», – писав він, – «слід всіляко зміцнювати в учнів, прищеплювати в процесі навчання географії» [1]. Коли дитина знайома з особливостями своєї місцевості, природними умовами, характерними

ознаками, вона може порівняти її з іншими, зможе уявити, що ж між ними спільного і відмінного, яка різниця у флорі, фауні, кліматі, природних умовах тощо.

Можна припустити, що на малій площі території буде невелика кількість об'єктів для вивчення. Але якщо взяти до уваги усі знання – географічні, статистичні, геологічні, зоологічні, ботанічні, етнографічні та історичні – в результаті отримаємо величезну кількість інформації. Важливо на початковому етапі навчання отримати повну інформацію про місцевість, адже пропуски потім поповнюються нелегко. Пізнаючи потім географію із власних подорожей, із окремих монографій. Із журнальних статей, ми отримуємо уривчасті, неповні свідчення і часто знаємо деталі, не знаючи головного. Тобто не отримуємо повної картини місцевості.

Не можливо переоцінити внесок К. Д. Ушинського у розвиток педагогіки в цілому. Адже він працював в нелегкий час, коли йому доводилося іти проти системи, доводити свої ідеї консервативним педагогам, нести свої переконання в народні маси, вкорінювати їх в процес навчання наперекір заборонам. Костянтин Дмитрович працював над своїми підручниками не для слави, а для блага народу, щоб кожен міг отримати знання, розкрити свої здібності, скористатися навиками, бути корисним своєму народу. Залишити після себе пам'ять.

Що ж стосується краєзнавства, то Костянтин Ушинський першим в Україні та Росії сформував методiku навчання географії. Вказав, з чого потрібно розпочати вивчення, як далі продовжувати, які етапи треба пройти; дав доцільні поради вчителю, щоб кожен міг створити свій метод навчання відповідно до природних умов місцевості.

Костянтин Дмитрович не тільки навів приклади для вивчення географії, він довів їх дієвість, показав результат, який вони можуть принести і не тільки для вивчення географії, а й для всіх дисциплін, особливо історії.

Недарма К. Д. Ушинський вважається основоположником краєзнавства в Україні. Він зробив найскладніший і найважливіший крок – заклав початок новій системі освіти, яка спрямована на надання знань усім верствам населення з найменшими затратами часу та сил і найбільшою віддачею. Він сам один не побоявся стати на шлях боротьби з уставленими методами навчання, шукаючи собі підтримку в найбільш прогресивних педагогах, які розуміли, що систему освіти в країні треба докорінно змінювати.

Статті Костянтина Дмитровича не є голослівні і просто ним надумані, вони ґрунтуються на досвіді його особистому, на досвіді провідних країн Європи, з яких не просто взято їх систему освіти, а вироблено власну систему, виділено в ній головне, сформовано і підлаштовано її відповідно до системи освіти тогочасної України і Росії.

Передові ідеї, принципи й положення К. Д. Ушинського про необхідність краєзнавчого підходу в навчанні дітей успішно розвивали інші прогресивні педагоги. Праці Костянтина Дмитровича стали «відправною» точкою у розвитку краєзнавства на українських землях, оскільки він зумів довести дієвість даного методу в теорії і на практиці. Також під впливом ідей Костянтина Ушинського в 60-70-х роках XIX ст. з'явилися підручники з географії, побудовані на краєзнавчому принципі [2].

Висновки: На основі проведених досліджень можна зробити висновки, що Костянтин Дмитрович Ушинський є одним із основоположників краєзнавства як методу навчання географії. Він не тільки обґрунтував своє бачення методики реаліза-

ції даного методу, а й пов'язав його з безпосередньою життєдіяльністю учнів, тобто можливістю навчатися та використовувати знання у повсякденній діяльності і назвав його «принцип народності», чим хотів показати його зв'язок з життям народу в цілому. Костянтин Дмитрович наголошував, що навчання повинно проводитися на основі матеріалів, що оточують дитину у повсякденному житті, тобто те, що дитина неодноразово бачила, що їй знайоме і дізнатися про що їй буде цікаво. Обов'язковою умовою навчання, за К. Д. Ушинським, є підтримування зв'язку з народом, його мовою, звичаями, обрядами тощо. Адже через них відкривається самобутність народу, виховується патріотизм, прищеплюється любов до батьківщини, бажання працювати і розвиватися на благо своєї нації. А це є запорукою розвитку будь-якої країни.

Література

1. Історія педагогіки України [Електронний ресурс]. Режим доступу до джерела : http://subject.com.ua/psychology/history_pedagog/index.html
2. Крачило М. П. Краєзнавство і туризм: навч. посібник. – К. : Вища школа, 1994. – 191 с.
3. Максимюк С. П. Педагогіка : Конспект лекцій / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2009. – 670 с.
4. Романовский А. К., Барсук И. Я. Жизнь во имя будущего / А. К. Романовский, И. Я. Барсук. – К. : Радянська школа, 1974. – 119 с.
5. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
6. Шендеровський В. А. «Ні, я українець!» – Костянтин Ушинський / В. А. Шендеровський // Нехай не гасне світ науки. Книга перша. – К. : ВД «Простір», 2009. – 416 с.

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ WOLFRAMALPHA НА УРОКАХ ФІЗИКИ У ЗОШ

У статті обговорюються можливості застосування пошукової системи WolframAlpha для використання при вивченні фізики в старших класах школи. Одна з переваг цієї системи – активізація самостійної роботи учнів, розширення їх кругозору.

Ключові слова: Інформаційно-комунікаційні технології, система WolframAlpha, викладання фізики, навчальна діяльність.

Keywords: Information and communication technologies, system WolframAlpha, teaching physics, learning activities.

Сучасний учень має можливість швидкого доступу до будь-якої інформації, але це не позбавляє його від рутинної роботи в ході її осмислення для подальшого перетворення, інтерпретації, синтезу, застосування при вирішенні різних задач. Багато дослідників, наполегливо витягуючи специфічну інформацію з Мережі або паперових довідників, прагнуть істотно заощадити час, отримуючи відповіді на поставлені питання без необхідності перегляду сотень веб-сторінок і неминучого сміття пошукової оптимізації [1].

Розробка програмного забезпечення та методики використання програмних продуктів у навчанні, проблема комп'ютеризації освіти, використання персональних електронно-обчислювальних машин у навчальному процесі достатньо розкриті в роботах багатьох вчених (О.М.Бахтина, А.Ю. Барановський, Б.С. Гершунський, М.С. Головань, М.І. Жалдак, І.І. Мархель, Є.І. Машбиць, Н.В. Морзе та ін.) [2].

В наш час розроблено велику кількість програмного забезпечення, використання якого дозволяє розв'язувати за допомогою комп'ютера задачі різного рівня складності та сприяє підвищенню інтересу учнів до вивчення матеріалу. Однак достатньо істотною залишається проблема вибору Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) для задач.

Одним з інструментів, що реалізують ідеї комп'ютерної візуалізації та моделювання в фізиці та математиці є спеціалізовані комп'ютерні програми. Компанія Wolfram Research має цікаві розробки у вигляді аналітичної пошукової машини – системи WolframAlpha (WA), яка допомагає самостійно перевіряти себе, тобто, контролювати рівень формування навичок і умінь. При цьому звільняти час для створення нових алгоритмів, більш глибокого вивчення математичної сутності розв'язуваних фізичних задач і їх розв'язувань різними методами.

Метою нашої роботи є аналіз умов вдосконалення навчального процесу за допомогою використання можливостей WolframAlpha на уроках фізики загальноосвітньої школи.

В шкільному профільному класі фізики учні доволі часто зустрічаються з громіздкими математичними обчисленнями, які не залишають часу для більш якісного



integrate(50cos(pi*t/120)),t=0..60



Examples Random

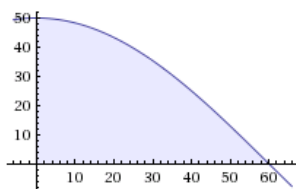
Definite integral:

More digits

Step-by-step solution

$$\int_0^{60} 50 \cos\left(\frac{\pi t}{120}\right) dt = \frac{6000}{\pi} \approx 1909.9$$

Visual representation of the integral:



Share | Search | Download | Print | Copy

Рис. 1 Обчислення інтегралу при розв'язуванні задачі знаходження магнітного потоку.

засвоєння сутності фізичних явищ, що вивчаються. Також громіздкість розрахунків у деяких задачах іноді не дає змоги розібрати на уроці навіть мінімальну необхідну їх кількість, зазначену програмою. Тому для полегшення роботи з математичним апаратом доцільно застосовувати на уроках «калькулятори» типу **WA**.

Як відомо, найбільш тісні зв'язки існують між курсами математики і фізики. Величезне значення для фізики мають такі математичні теми, як «похідна», «застосування похідної», «інтеграл та його застосування», «побудова графіків функцій» тощо [3]. За допомогою методів математики в значній мірі спрощуються вирішення багатьох фізичних завдань. З метою більш чіткого підкреслення ролі математичного апарату при вирішенні фізичних завдань доцільно дотримуватися такої методичної схеми:

- перевести фізичну задачу на мову математики;
- вирішити математичне завдання;
- перевести відповідь математичної задачі на мову фізики;
- конкретизувати фізичний зміст відповіді завдання.

Наприклад, перед учнями стоїть задача: *При обертанні рамки в однорідному магнітному полі виникає ЕРС індукції, що змінюється з часом за законом (ф1)*

$$\varepsilon_i = 50 \cos \frac{\pi}{120} t$$

Знайти значення магнітного потоку, що пронизує рамку в кінці першої хвилини обертання.

Для того, щоб розв'язати задачу учням потрібно перекласти її на мову математики. При цьому вони повинні скласти інтеграл, а потім виконати процедуру інтегрування. Остання математична процедура може виявитися досить складною для конкретного учня. З використанням можливостей WolframAlpha ця процедура істотно полегшується.

На рис.1 показаний результат обчислення такого інтегралу системою **WA**, тобто в нашому випадку – значення магнітного потоку.

Важливо, що система **WA** не тільки усвідомила необхідність обчислення інтегралу, а й показала графік зміни підінтегрального виразу, значення інтегралу. При цьому набагато легше зрозуміти фізичний зміст процесу, що відбувається.

Для того, щоб скористатися системою **WA** учень повинен освоїти деякі правила і команди цієї системи. Допомогу тут повинен надати вчитель, а також учень може звернутися до відповідного інтернет-ресурсу [4].

Після етапу, на якому опановано сервісні можливості **WA**, раціональним є самостійне застосування системи учнями під час виконання домашніх завдань. Учні отримують домашнє завдання творчого характеру, в процесі виконання зіштовхуються з громіздкими обчисленнями, новими фізичними явищами, термінами, іменами вчених та ін. Використовуючи можливості **WA** учні мають змогу самостійно впоратися з завданням, а також надолужити прогалини з деяких тем та розширити свій світогляд, звертаючись до відповідних розділів системи або ж формулюючи свій запит на англійській мові в поле вводу. Відповідь на запит учень теж отримує на англійській мові, та більшість браузерів зараз мають функцію «Перекласти сторінку», яка працює досить коректно, тому мовний бар'єр між **WA** та учнем поступово зникає.

Чим більше задає питань учень, тим більше він вдається до пошуку. Пошук, в свою чергу, підводить до гіпотези, а гіпотеза – до експерименту та відкриття. Система **WA** розширює пошукове поле, надає інформацію, необхідну учню. Так як система WolframAlpha дозволяє вирішувати широкий спектр завдань, то при розв'язанні задач учням достатньо використовувати лише основну частину можливостей цієї системи. Варто пам'ятати, що основне завдання сервісу **WA** полягало не в повному звільненні людини від розумової діяльності, а лише в допомозі. З цим завданням продукція компанії Wolfram справляється напрочуд добре.

Працювати з сучасними інформаційними системами на уроках фізики досить нескладно і цікаво. Завдяки цьому освоєння системи **WA** сприймається учнями з великим інтересом, що є спонукальним мотивом до їх впровадження в систему освіти як середньої, так і вищої.

Аналіз систем комп'ютерної математики, які використовуються для вивчення фізики і математики в школах України показав, що не дивлячись на дуже широкий вибір запропонованого програмного забезпечення вибір оптимального або необхідного, задача не проста [3]. Проблема адекватної комп'ютерної підтримки практичних занять багатьох природничо-математичних дисциплін недостатньо розроблена і, на нашу думку, є актуальною. Інформатизація навчального процесу суттєво впливає на цілі та зміст навчання, засоби, організаційні форми, результати навчання. Використання сучасних математичних пакетів при навчанні фізики суттєво збільшує інтенсивність пізнавальної діяльності учнів, удосконалює систему контролю знань, сприяє мотивації навчання [1]. Використання **WA** в процесі вивчення фізики дозво-

лїть зменшїти час розв'язання задач з громїздкїми розрахункїми, а також виконати перевірку правильності проведення розрахунків та перетворень. Специфіка **WA** дозволяє припустити, що її використання дозволить підвищити ефективність навчання учнів дисциплїнам природничого циклу, а в перспективі може сприяти поступовому переходу до розв'язування нестандартних задач творчого характеру. Але обґрунтування цих тверджень потребує більш детального дослідження.

Підсумовуючи, зауважимо, що використання ІКТ значно розширює і урізноманїтнює процес вивчення шкільного курсу «Фїзика». При вдалому виборі матеріалу та його цілеспрямованому плануванні ці технології вносять елементи новизни в навчальний процес, викликають зацікавленість учнів до вивчення фїзики, розширюють їх мотивацію, надають їм можливість працювати над завданнями в зручний для них час, сприяючи, таким чином, індивідуалїзаці навчання та ефективному оволодінню навчальним матеріалом та навчальним процесом в цілому [1].

Можна зробити такі висновки, що на уроках фїзики загальноосвітньої школи з використанням **WA** ми в змозі реалїзувати більшість проблем які виникають в процесі навчання, такі як:

- використання передових інформаційних технологій;
- зміна форм навчання та видів діяльності в межах одного уроку;
- полегшення підготовки вчителя до уроку та залучення до цієї діяльності учнів;
- розширення можливостей ілюстративного супроводу уроку, подавати фізичні процеси у вигляді графіків, тощо;
- здійснення індивідуальної роботи;
- проведення інтегрованих уроків, які забезпечують посилення зв'язків між предметами;
- організація інтерактивних форм контролю вмінь, навичок та знань;
- організація дослідницьких, самостійних, творчих робіт на якісно новому рівні з можливістю виходу в глобальний інформаційний простір.

Лїтература

1. Методы использования информационных и коммуникационных технологий в обучении школьников: [Електронний ресурс]. – М., 2012. – Режим доступу: <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/ikt5.html> (Дата звернення: 25.04.2015).
2. Жалдак М.І., Лапінський В.В, Шут М.І. Комп'ютерно-орїєнтовані засоби навчання математики, фїзики, інформатики: Посібник для вчителів. – К.: – НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2004. – 182 с.
3. Сїнько Ю.І. Системи комп'ютерної математики та їх роль у математичній освіті: // Інформаційні технології в освіті, 2009 – Режим доступу: http://ite.kspu.edu/webfm_send/528 (Дата звернення: 26.04.2015).
4. Вікіпїдручник:// «Синтаксис WolframAlpha» – Режим доступу: http://uk.wikibooks.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D1%81_Wolfram_Alpha
5. WolframAlpha: [Електронний ресурс]. – 2015 Wolfram Alpha LLC—A Wolfram Research Company – Режим доступу: <https://www.wolframalpha.com/> (Дата звернення: 25.04.2015).

Лазаренко С. В.

кандидат філологічних наук, доцент
завідувач кафедри загальних дисциплін та
мовної підготовки іноземних громадян
Південноукраїнського національного педагогічного
університету імені К. Д. Ушинського

СПЕЦИФІКА РОБОТИ З ГАЗЕТНИМ ТЕКСТОМ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОФОНАМ

У статті розкритий лінгводидактичний та соціокультурний потенціал газетного тексту, схарактеризована специфіка деяких прийомів роботи з газетними текстами під час мовної освіти інофонів, розкриті особливості етапів роботи з компонентами газетного тексту при викладанні української мови як іноземної.

Ключові слова: газетний текст, інофони, українська мова як іноземна.

В статтє раскрыт лингводидактический и социокультурный потенциал газетного текста, охарактеризована специфика некоторых приемов работы с газетными текстами при языковой подготовке инофонов, раскрыты особенности этапов работы с компонентами газетного текста в процессе преподавания украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: газетный текст, инофоны, украинский язык как иностранный.

The article discloses Lingvodidaktichesky and socio-cultural potential of newspaper text, described the specifics of some methods of work with newspaper texts with language training inofonov disclosed particular stages Started with newspaper text in teaching Ukrainian as a foreign language.

Keywords: newspaper text, inofony, Ukrainian as a foreign language.

Останнім часом у лінгводидактиці велику увагу приділяють питанню використання на заняттях з української мови як іноземної газетних текстів. Це обумовлено тим, що газетні тексти є невід'ємною частиною життя кожної людини. Вони є загальнодоступними, у простій для сприйняття формі висвітлюють основні події політичного, культурного, міжнародного життя країни тощо. Крім того, газетні тексти сприяють формуванню свідомості, поведінки людини, впливають на сприйняття об'єктивної дійсності та стимулюють до певної дії, адже основною функцією газетних текстів є вплив на реципієнта. Не маючи достатньої мовленнєвої компетенції, інофони не завжди можуть сприйняти інформацію газетного тексту адекватно, оскільки в текстах цього типу функціонують різні мовні засоби та прийоми, що відомі лише носіям мови. Специфікою мови сучасної газети є активна взаємодія мовленнєвих стилів, тісне поєднання літературного та писемного мовлення. Стандарти мови газети ширші, ніж загальні літературні стандарти, більш толерантні до нелітературного словника. Звертаючись до різних прошарків національної мови, газета запозичує в них певні елементи, перетворює, «олітературює» та сприяє поширенню їх у повсякденному використанні носіїв мови, створюючи таким чином

спеціальний прошарок соціально-побутового мовлення, що є важливою формою міжособистого спілкування, без опанування якої інофони не можуть вільно почувати себе в мовному середовищі. Таким чином, використання газетних текстів під час мовної підготовки інофонів дозволяє викладачеві реалізувати низку завдань: 1) актуалізувати знання мовних норм; 2) ознайомити з різноманітними стилістичними засобами та прийомами мовної гри; 3) проілюструвати сучасні тенденції мови, а саме: тенденцію інтелектуалізації (активне функціонування запозичень: термінів на позначення реалій науково-технічного та суспільно-культурного прогресу, нових словотвірних засобів, проникнення синтаксису наукового та офіційно-ділового стилю мовлення) і тенденцію демократизації (зближення літературного та розмовного стилів мовлення, активне вживання арготизмів і жаргонізмів, що подекуди переходять у норму); 4) формувати навички текстологічного аналізу; 5) розвивати вміння вести дискусії, виражати та відстоювати власну думку, грамотно добираючи аргументи, в процесі обговорення змісту тексту та його лінгвостилістичних особливостей; 6) збагатити словниковий запас; 7) розкрити особливості різних стилів мови та специфіку їх використання у мові газети; 8) ознайомити з культурою та традиціями українського народу; 9) розширити фонові знання. Усе вищезазначене свідчить про значний лінгводидактичний та культурологічний потенціал газетних текстів і пояснює інтерес до них лінгводидактів.

Ураховуючи те, що кожна людина в процесі вивчення іноземної мови сприймає останню крізь призму рідної мови, досить часто трапляються випадки інтерференції. У цьому випадку актуальним є вивчення особливостей роботи з газетними текстами в процесі мовної підготовки інофонів, а саме: дослідження форм презентації газетного тексту та специфіки його сприйняття. Мета даної статті – розкрити специфіку деяких прийомів роботи з газетними текстами під час викладання української мови інофонам.

Найбільш поширеними прийомами роботи з газетними текстами під час викладання української мови інофонам є такі.

1. Ілюстрація. Цей прийом дозволяє викладачеві проілюструвати на матеріалі газетного тексту той чи інший теоретичний аспект, правило.

2. Імітація. Цей прийом є творчим, він передбачає наявність у студентів певного рівня володіння мовою, сутність його в тому, що газетний текст є взірцем (основою) для створення власного тексту. При цьому відзначимо, що найбільш легкими для роботи є тексти інформаційних жанрів (повідомлення, інформація, стислий репортаж), найбільш складними є тексти художніх жанрів (нарис, есе).

3. Аналіз. Цей прийом роботи з газетними текстами можна використовувати лише зі студентами основних курсів за умови наявності у них достатнього рівня знань не лише української мови, а й культури мовлення, стилістики, риторики. Сутність цього прийому в тому, що студенти повинні зробити лінгвостилістичний аналіз тексту, визначивши його тип, схарактеризувавши засоби мовленнєвої виразності, що використовуються в ньому тощо.

4. Корекція. Цей прийом роботи з газетними текстами доцільно використовувати на завершальному етапі вивчення мови. Основна мета використання цього прийому – навчити бачити помилки, визначати їх (порушення лексичної сполучуваності, тавтологія, мовленнєва недостатність тощо), грамотно виправляти.

Оскільки у студентів досить часто виникають труднощі в процесі виправлення помилок, то викладачеві доцільно показати алгоритм, за допомогою якого вони будуть виконувати завдання такого виду.

Робота над газетним текстом передбачає декілька етапів, а саме: 1) робота над заголовками; 2) робота над підзаголовками, лід-абзацами, текстами під фотоматеріалами; 3) робота над текстом статті; 4) огляд статей однієї рубрики.

Схарактеризуємо особливості кожного з указаних етапів.

1. Робота над заголовком. Заголовок є своєрідним ключем до розуміння статті. Крім того, що заголовок містить основну ідею тексту, він ще виконує імперативну функцію, яку розуміємо як стимулювання інтересу реципієнта до ознайомлення із змістом інших компонентів газетного тексту. Перш ніж почати роботу з газетними текстами, необхідно звернути увагу студентів на функції газетних заголовків, на особливості їх оформлення (для більшої виразності заголовків активно використовують не лише мовні, а й екстралінгвістичні засоби: графони, засоби пунктуації тощо). Досить часто після сприйняття заголовка неможна однозначно сформулювати ідею газетного тексту, не ознайомившись з цілісним його змістом, тому викладачеві варто заздалегідь ознайомитися зі статтею і запропонувати студентам свою інтерпретацію заголовка, яку пізніше під час ознайомлення зі змістом інших компонентів тексту студенти будуть або коректувати, уточнювати, доповнювати. Під час роботи з газетними заголовками студенти опираються на фонові знання культури, історії, політичних та соціальних подій країни, мовну здогадку, розуміння лексико-граматичної структури заголовка, знання інтернаціональних слів. На цьому етапі можна запропонувати такі прийоми роботи: знайдіть знайомі слова та вирази в заголовку, розшифруйте скорочення, уміщені в заголовку, знайдіть прецедентні феномени в заголовках, трансформуйте заголовок у розгорнуте висловлювання, спрогнозуйте зміст статті.

2. Робота над підзаголовками, лід-абзацем, текстами під фотоматеріалами. Підзаголовок, лід-абзац уточнюють, деталізують, поширюють зміст заголовку. Вони дозволяють більш точно спрогнозувати зміст статті. Крім того, під час аналізу підзаголовку і лід-абзацу викладач має змогу провести роботу над ключовими словами газетної статті, що значно полегшить її подальше сприйняття. На цьому етапі можна запропонувати такі прийоми роботи: простежити зв'язок підзаголовок (лід-абзаца або фотоматеріалу) з заголовком, проаналізувати особливості зв'язку підзаголовок (лід-абзаца або фотоматеріалу) з заголовком, зіставити прогноз змісту статті після сприйняття заголовка та після сприйняття підзаголовка (лід-абзаца або фотоматеріалу), знайти ключові слова та розтлумачити їх.

3. Робота над текстом статті. Робота над текстом статті є найбільш значущою та трудомісткою. Під час первинного ознайомлення зі змістом статті викладач допомагає студентам подолати лексичні та граматичні труднощі, проводить роботу над сталими словосполученнями та над словами, що найчастотніше функціонують в газетних текстах. Для роботи над текстом статті можна використовувати такі прийоми: прочитайте статтю та знайдіть у ній відповіді на поставлені питання, стисло передайте зміст статті, знайдіть у тексті прецедентні феномени та аргументуйте їх вживання, знайдіть фразу, що допомагає зрозуміти зміст заголовка, знайдіть ключові слова в тексті статті, знайдіть стилістичні фігури та тропи, обґрунтуйте доцільність її

функціонування, прокоментуйте особливості зв'язку заголовка та основного змісту статті, доберіть до статті інший заголовок, що найкраще б репрезентував ідею статті.

4. Огляд статей однієї рубрики. Основна мета цієї роботи – розкрити семантичну та структурну зв'язність між статтями, уміщеними в одну рубрику, вчити зіставляти тексти однієї теми різних авторів, продукувати тексти різних жанрів на одній ту саму тему. На цьому етапі можна використовувати такі прийоми: ознайомтесь зі статтями даної рубрики та назвіть спільне й відмінне в них, яка зі статей рубрики, на вашу думку, більш вдало відображає події (свою думку обґрунтуйте), прочитайте статті рубрики та підготуйте дві газетні статті різних жанрів за такою ж темою, за матеріалами статей рубрики підготуйте стислу інформацію на дану тему.

Наприкінці ще раз наголосимо, що газетні тексти мають досить потужний лінгводидактичний і соціокультурний потенціал. Різноманітні експресивні засоби, що функціонують у газетних текстах, здійснюють досить сильний вплив на реципієнтів. За допомогою цих засобів викладач має змогу навчати студентів не лише специфіки мови, а й культури, що є досить актуальним для студентів-іноземців, оскільки повноцінне вивчення мови можливе лише одночасно з вивченням культури, історії та традицій народу, що є її носієм, адже між мовою та культурою є нерозривний взаємозв'язок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаджиева Н., Зотова Ю. А. Виды работ по развитию устной речи студентов-иностранцев при изучении газетно-публицистического стиля // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка. Труды и материалы. – М.: МГУ, 2004. – С. 500–507.
2. Скороходова Е. Ю. Методические возможности современных медиатекстов при изучении русского языка. – М., 2008.
3. Шевченко Т. А., Казарян О. В. Культурологический аспект в учебных материалах по развитию навыков устной и письменной речи в рамках коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку // II Международная конференция «Язык и культура»: Тезисы докладов. – М., 2003. – С. 571–577.

УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ КОРЕКЦІЇ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ СЛАБОЗОРИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ключевые слова: слабозорі учні, початкова школа, фізичний розвиток, стан здоров'я.

Keywords: children with poor eyesight, junior school. physical development, health condition.

Постановка проблеми. За тривалий період досліджень українських вчених про можливість використання засобів фізичної культури в корекції відхилень в розвитку слабозорих учнів початкової школи, накопичено науково обґрунтовані та експериментально перевірені педагогічні технології. Науковцями доведено, що зміст програмного забезпечення повинен враховувати біологічні й педагогічні закономірності керування фізичним станом організму слабозорих учнів початкової школи у процесі фізичного виховання. Ігнорування цих закономірностей перешкоджає реалізації завдань педагогічного процесу, що не призводить до досягнення мети системи фізичного виховання слабозорих учнів у початковій школі – підвищення рівня фізичного стану, фізичного розвитку, зміцнення здоров'я, зменшення захворюваності. Наявна система фізичного виховання в Україні не досягає мети – зміцнення здоров'я підростаючого покоління, про що свідчать статистичні дані. На думку багатьох дослідників, дана ситуація є результатом впливу комплексу негативних чинників, одним із яких є невідповідність методики фізичного виховання сучасним психолого-педагогічним принципам навчання учнів початкової школи, які мають вади зору. Саме тому на зріла необхідність в раціональній організації діагностичної, корекційно-оздоровчої роботи зі слабозорими учнями початкової школи, для того щоб досягти найбільшої ефективності реабілітації на ранніх стадіях виникнення несприятливих відхилень у фізичному розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багатьма дослідженнями доведено значущість зору для фізичного розвитку дитини. Зокрема, дослідженнями А. Литвака доведено, що часткова або повна втрата зору тягне за собою найбільш серйозні і часто нічим невідшкодовані втрати в області почуттєвого відображення світу [2, 7]. Доведено, що зорові відчуття доставляють виключно багато і тонко диференційовані дані величезного діапазону. Зір дає найбільш досконале, справжнє сприйняття предметів. Зорові відчуття найбільш диференційовані від афективного, в них особливо сильний момент почуттєвого споглядання. Зорові сприйняття – найбільш “опредмечені”, об'єктивовані сприйняття людини. Саме тому вони мають дуже велике значення для пізнання і для практичної дії [4, 215]. О.В.Маркова зазначає, що інформацію про стан зовнішнього і внутрішнього середовищ організм отримує за допомогою сенсорних систем, які сприймають і аналізують цю інформацію; забезпечують формування відчуттів, уявлень і специфічних форм пристосувальної поведінки. До 80-90% всієї

інформації про зовнішнє середовище людина отримує за допомогою зорової сенсорної системи. Зір – винятково важлива функція організму. Від того, як бачить дитина, залежить її подальший розвиток [3, 3].

Повне чи часткове порушення функцій зору відбивається на фізичному розвитку, що обумовлено складністю просторової орієнтації і викликаним цим обмеженням слабозорих учнів початкової школи в свободі пересування. Діти з вадами зору мають низький рівень рухової активності, яка супроводжується ретардацією фізичного розвитку, зниженням фізичної працездатності, погіршенням стану соматичного здоров'я та адаптаційних можливостей і зростанням захворюваності.

Фізичний розвиток учнів з вадами зору підпорядковується загальній тенденції генезису дітей та підлітків, але порівняно з нормою характеризується фізіологічно кризовим відставанням у всіх вікових групах як у хлопчиків, так і в дівчат (Р. Азарян, Л. Бровченко, А. Данків, А. Дяченко, Л. Єракова, В. Кручинін, О. Літвак, Д. Маллаєв, О. Ротар, Б. Сермеєв, Д. Силантьєв, Л. Солнцева, Л. Харченко, А. Юрченко, та ін).

Мета дослідження - узагальнити умови ефективної реалізації технології “Школа розумного руху”.

Виклад основного матеріалу.

Технологією слід вважати таку розробку, яка ефективно відтворюється в будь-яких умовах діяльності. Прив'язування учнів до сюжету або до суворо регламентованого рухового завдання, яке цікаво або доступно не усім дітям, бо вигадано та складено дорослим, врешті-решт знижує зацікавленість саме процесом фізичного вдосконалення. Більшість учнів зникають до ігор, сюжетів, і вже в першому класі школи сприймають урок фізичної культури як забавку. А життя свідчить: робота зі своїм тілом за допомогою вправ – це серйозна справа, якій слід учити з самого початку життя людини, особливо тієї, яка має певні вади здоров'я та розвитку.

Як навчити дитину слухати своє тіло? Лише створюючи відповідні педагогічні ситуації на заняттях та уроках фізичної культури.

Автор багатьох праць з проблеми збереження та зміцнення здоров'я засобами фізичної культури професор О. Дубогай ґрунтовно розвиває ідею формування адаптивних рухових умінь дітей. Йдеться про формування знань, умінь і навичок дітей щодо застосування рухів у певних життєвих ситуаціях залежно від індивідуального стану, часткових і перспективних завдань. “Завдання: актуально наблизити навчання і фізичне вдосконалення кожної дитини до її сутності, здібностей та індивідуальних психофізичних особливостей”, бо “успішна людина ХХІ століття - це людина, яка не тільки безперервно навчається, але фізично вдосконалюється і самовдосконалюється” [1, 36].

Згідно з висновками теоретичних досліджень О. Дубогай, аспектами особистісно-орієнтованого фізичного виховання є виховні ситуації, які стимулюють діяльність дитини щодо самопізнання свого фізичного стану, рівня активності. За словами автора, необхідно культивувати ситуації, в яких ставлення дітей, педагогів (у тому числі й батьків) будуються на засадах задоволення права дитини бути особистістю, а також з урахуванням її фізичних можливостей.

У процесі експериментальної перевірки технології “Школа розумного руху” було узагальнено умови ефективної її реалізації. За кожною змістовою лінією визначалися проміжні результати, які саме й надали інформацію про ефективність спільної

роботи Педагога та Учня на певних дуально детермінованих напрямках корекційно-розвиткової роботи.

Під час організації та проведення уроків фізичної культури, занять ЛФК, фізкультурних пауз, фізкультурних хвилинок здійснювалося поєднання різних видів рухових дій без предметів, а також з використанням інвентарю, обладнання та предметів оточуючого середовища.

В ході експерименту здійснювали спостереження за учнями з орієнтацію на зазначені в моделі технології “Школа розумного руху” проміжні результати. Серед новоутворень, які позитивно вплинули на показники фізичного розвитку слабозорих учнів початкової школи, відмічено такі. В більшості учнів з’явилося раціональне узгодження роботи різних частин тіла, так званий “кінематичний ланцюг”. На нашу думку, на появу таких здібностей вплинула відсутність суворої заздалегідь обумовленої педагогом або програмними вимогами рухової схеми (правильної техніки). Зазначене посилило нашу впевненість, що не повинно бути процесу закріплення правильної техніки руху. Слід орієнтуватися та розвиток раціонального руху, іншими словами – грамотного, розумного руху. Для цього під час рухової діяльності зі слабозорими учнями початкової школи поєднувалися різні способи виконання рухових дій, без предметів чи інвентарю, з використанням інвентарю, речей побуту, обладнання. Активізували розумову діяльність учнів на знаходження зручних і незручних способів виконання; розуміння безпечних і небезпечних варіантів виконання рухових дій. Помітили, що учні стали спілкуватися одне з іншим лише за темою роботи, на уроках і заняттях зник безглуздий дитячий гвалт. На нашу думку, такі форми роботи позитивно вплинули на розвиток комунікативної компетентності слабозорих учнів початкової школи.

Відомо, що загальна витривалість – показник резистентності організму. Рівень розвитку останнього має підвищуватися у зв’язку зі значним відсотком наявних вторинних захворювань. Найбільш раціональними в розвитку загальної витривалості є фізичні вправи циклічного характеру, в межах фітнес-зони, яка визначається індивідуально, залежно від віку і статі учнів.

Такий підхід дозволив оптимально усунути здоров’явитратний вплив не регульованих фізичних навантажень на стан серцево-судинної системи учнів. Усі бігові, стрибкові вправи виконували у “бахілах”. Використовували також прийоми штучного “гальмування”; виконання стрибкових вправ на м’якій поверхні, на підвищену поверхню, без зістрибування.

У процесі впровадження навчального матеріалу за тематичною назвою “Людина і простір” створювалися педагогічні ситуації, для вирішення яких учні мобілізували власний руховий досвід. Працювали при цьому одноосібно або в групі, поєднуючи зусилля у процесі виконання рухового завдання зі своїми товаришами. Загальними завданнями були такі: різні види пересувань, які пропонувалося виконувати в різному настрої, з різними емоційними станами (упевненість, втома, бадьорість, страх); з різною силою напруження нервової системи; з використанням різних звукових, зорових сигналів, образів, символів, на які слід відреагувати відповідним видом руху (найбільш вірогідним). Крім того учням пропонувалося виконувати різні рухові ланцюжки за сюжетною лінією, яка відображалася символами, схемами або сигналами.

Всі завдання змістової лінії “Мотив і усвідомлення” мали інтерактивний зміст. Ефективне вирішення цих завдань учням необхідно було мобілізувати свої аналітичні здібності, волю та моральні якості. Всі рухові завдання пропонувалося виконувати в двійках, трійках та четвірках. Практикувалися також одноосібні та групові придумування (укладання) дітьми оригінальних варіантів виконання рухових дій з наступною презентацією “власного продукту”.

Такі підходи позитивно вплинули на розвиток вміння учнів працювати самостійно, усвідомлено приймати певні рішення, відтворювати власний план рухових дій. Вважаємо ці новоутворення найбільш значущими для наступної соціальної інтеграції слабозорих учнів початкової школи.

До кожного уроку включалася одна “рухова задачка”. Можливості Інтернет-мережі ефективно допомагали нам знаходити цікаві педагогічні розробки, апробувати їх, адаптувати до певних умов діяльності.

Помітили, що “рухові задачки” – ефективний прийом щодо активізації усвідомленої рухової діяльності учнів за умов спільної діяльності зі своїми товаришами. Для педагога – це засіб отримання зворотного зв’язку про ефективність власної діяльності у контексті ступеню гармонійного фізичного розвитку учнів.

Проведення уроку фізичної культури за новою структурою дозволило оптимально регулювати фізичне навантаження слабозорих учнів початкової школи відповідно до нормативних вимог, що є важливим чинником збереження їхнього здоров’я.

Встановлена раціональна кількість видів діяльності учнів на уроці – не більш, ніж 9. Такий підхід дозволив збільшити тривалість роботи учнів над пріоритетним навчальним матеріалом, що посилює якість виконання завдань, надає можливість педагогу здійснювати індивідуально-диференційований підхід до учнів. Зазначені два аспекти, в свою чергу, посилили освітній ефект урочної діяльності.

Корекційно-реабілітаційний тренінг – складова уроку фізичної культури за технологією “Школа розумного руху”, заняття ЛФК, комплекс вправ для динамічної паузи в режимі навчального дня слабозорих учнів початкової школи.

Учитель фізичної культури на уроці вперше знайомить учнів зі змістом певного комплексу вправ, пояснює його значення, вивчає вправи, які включені до комплексу вправ. Після цього інструктор ЛФК включає означений комплекс вправ у зміст занять; продовжує пояснювати індивідуальне значення цих вправ для учнів з певними вторинними відхиленнями в стані фізичного розвитку. Коли більшість учнів починають такий комплекс вправ виконувати самостійно, учитель-класовод включає його до змісту динамічної паузи на уроках загально-розвивального циклу. Проводить такий комплекс учень, за що він отримує “бонус” за альтернативною методикою оцінювання.

Помітили, що використання вправ АФК, оздоровчих систем у змісті корекційно-реабілітаційного комплексу комплексно впливає на показники фізичного розвитку слабозорих учнів. У заключній частині уроку фізичної культури – це є потужний засіб відновлення організму учнів після фізичного навантаження. Повторне циклічне використання комплексів вправ надає можливість учням вивчити їх зміст і використовувати у позаурочній та позашкільній діяльності, самостійно.

Система стимулів і заохочень учнів є альтернативною методикою оцінюван-

ня досягнень учнів з предмета “Фізична культура”. Такий підхід надав можливості досягати успіху кожному учневі не залежні від рівня його фізичної підготовленості. Особливо тим, хто за станом самопочуття не може в повній мірі виконувати завдання учителя, однак бажає активно займатися на уроках фізичної культури, свідомо ставиться до власного вдосконалення та оздоровлення.

Циклограма підвищення методичної компетентності фахівців з фізичного виховання щодо роботи за інноваційною технологією “Школа розумного руху”.

Мета - розробка та впровадження в систему фізичного виховання слабозорих учнів початкової школи навчально-методичного комплексу з інноваційної технології “Школа розумного руху” в системі перспективності та наступності їхнього навчання.

Завдання: систематизувати знання педагогів з питань оновлення методики фізичного виховання; розробити та відпрацювати різні складові навчально-методичного комплексу за дуально детермінованими напрямками.

Серед питань, які включені при розробці циклограми були такі:

- організаційно-педагогічні умови проведення заняття (уроку);
- “Метод рухових задачок” як пріоритетний у навчальній діяльності дітей;
- схема заняття (уроку);
- тестові завдання, за якими визначається ефективність засвоєння учнями навчального матеріалу;
- індивідуально-диференційована модель заняття (уроку);
- аналіз різних форм фізичного виховання в контексті корекції фізичного розвитку слабозорих учнів початкової школи;
- використання EXEL-форми для планування системи фізичного виховання слабозорих учнів початкової школи.

Форми навчання: лекція, практикум, тренінг, відео-лекція, спостереження, майстер-клас.

Висновок. Експериментальна технологія “Школа розумного руху” системно відображає організаційно-педагогічні умови ефективної корекції фізичного розвитку слабозорих учнів початкової школи засобами фізичного виховання. Комплексний підхід до структурування педагогічних дій у контексті дуально детермінованих напрямків корекції фізичного розвитку дозволив оптимально задовольнити особливості нового покоління учнів, не порушувати кумулятивний ефект від рухової діяльності. Системність у плануванні та здійсненні корекційних заходів на різних формах корекційної-розвиткової роботи дозволила посилити реабілітаційно-терапевтичний ефект засобів фізичного виховання. Моделювання уроку фізичної культури за новою схемою дозволило оптимально дотримуватися вимог до регулювання фізичного навантаження слабозорих учнів початкової школи. Використання системи стимулів і заохочень під час оцінювання досягнень учнів на уроках фізичної культури створило умови для позитивної мотивації зазначеної категорії дітей на систематичну фізкультурну активність. Програма підвищення професійної компетентності педагогів забезпечила формування нового педагогічного мислення сучасного фахівця, переорієнтування їхнього погляду на фізичне виховання як засіб самовдосконалення особистості кожного учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубогай О. Д. Навчання в русі. Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі / О. Д. Дубогай. – К. : Вид. дім «Шкіл. світ» : Вид-во Л. Галіцина, 2005. – 113 с.
2. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие / А. Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.
3. Маркова Е. В. Анатомия, физиология и патология органа зрения. Иммунологические аспекты глазных заболеваний : учеб. пособие / Е. В. Маркова, Т. В. Климова. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2010. – 231 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.

Терещенко С.В.

Вчитель музичного мистецтва
та художньої культури СШ№25
м. Мелітополя, аспірант кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії
Мелітопольського державного
педагогічного університету ім. Б.Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

***Анотація.** Стаття присвячена висвітленню змісту моделі креативної компетентності особистості та особливостей її формування у школярів-підлітків у процесі вивчення мистецьких дисциплін.*

Ключові слова: креативна компетентність, особистість підлітка, інновація, наочність, мультимедійні технології.

Інноваційні тенденції у сучасному стані реформування загальної середньої освіти в Україні, мають визначне значення. Особливої уваги набувають освітні компетентності, як визначальні чинники повноцінного розвитку особистості, а отже, освітній простір має бути сприятливою умовою для їх формування.

У своєму розумінні компетентності ми виходимо з її визначення, сформульованого В.Луговим як основної характеристики якості освіти, яка набувається у процесі навчання і є інтегрованою здатністю учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці [4].

Актуальність дослідження ролі креативної компетентності у формуванні особистості учнів підліткового віку пов'язана з тим, що саме цей вік постає як один з найважливіших етапів в житті людини, коли особистість учня набуває змін на фізіологічному, психічному та розумовому рівнях. Дослідженням проблеми розвитку креативної особистості займалися Г.Айзенк, А.Алейникова, Д.Богоявленська, А.Маслоу, В.Моляко, С.Сисоева, Б.Юсов. Психолого-педагогічний аспект досліджуваної проблеми висвітлено у наукових працях М.Басова, Л.Божович, Дж.Брунера, Л.Виготського, Дж.Гілфорда, Г.Падалки, О.Ростовського, Н.Сегеди, Т.Холод, О.Щолокової та інш. Наукові дослідження питання креативної компетентності та її місця у структурі особистості учнів створюють міцне підґрунтя у філософсько-методологічному, соціально-психологічному та педагогічному аспекті.

Спираючись на гносеологічний потенціал соціально-гуманітарного знання, сформульований у результаті контент-аналізу зазначених наукових позицій ми розглядаємо креативну компетентність підлітків як самостійне новоутворення, інтегральну багатofакторну інтелектуальну властивість особистості, що є поєднанням психічних властивостей (мислення, уваги, уяви), які у процесі мистецького впливу на особистість набувають якостей асоціативно-образного мистецького мислення, творчої уяви та художньої спостережливості.

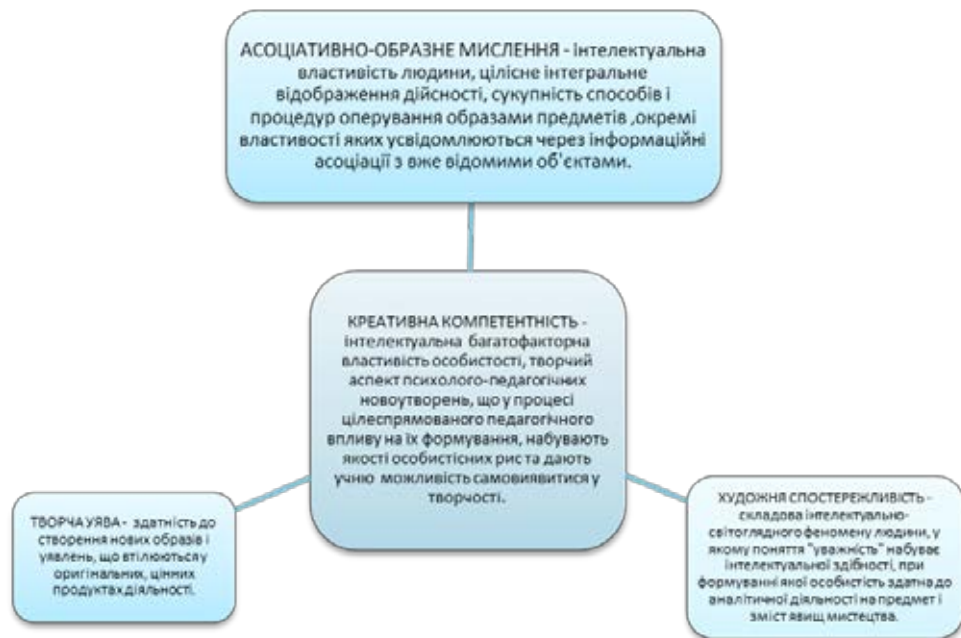


Рис.1 Модель креативної компетентності

Нас цікавить місце креативної компетентності у структурі особистості школярів підліткового віку. Вивчаючи особливості цієї вікової категорії, спостерігаємо, що у школярів-підлітків ускладнюється сприймання простору, часу, тексту, картин, музики. Слухові, зорові, чуттєві уявлення, що виникають у процесі сприйняття підлітком мистецтва, сприяють психічному розвитку його особистості [1].

Креативна компетентність є інтегральною багатофакторною властивістю особистості, що обумовлює розвиток творчих здібностей. Водночас це і самостійне новоутворення, індивідуально-психологічна особливість. Критеріями креативної компетентності виступають асоціативно-образне мислення, творча уява, художня спостережливість, що у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу на їх формування набувають якості особистісних рис та дають можливість учням самовиявитися засобами музичного мистецтва у творчій діяльності.

Вільні сполучення різноманітних образів, концентрація уваги, побудова нових смислів та форм у мистецькій діяльності – особистісні процеси, що сприяють формуванню в учнів креативної компетентності. Найбільш активно креативна компетентність формується засобами мистецтва, тому головна мета предметів естетичного циклу (музичне та образотворче мистецтво, художня культура) повинна охоплювати особистісний розвиток учнів і збагачення їх емоційно-естетичного досвіду, спонукати до потреби в творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні [4]. Залучення школярів до мистецької діяльності має за мету формування особистісних якостей та креативної компетентності.

Формування креативної компетентності у структурі особистості підлітка досягається зміною підходу вчителя до викладання дисципліни. Важливим на су-

часному етапі розвитку середньої освіти стає принцип інновації. Цей термін має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [2].

У розробці педагогічної технології формування креативної компетентності школярів підліткового віку ми виходили з висновку Н.Сегеди про праксіологічні тенденції, які утворились у сучасній педагогіці музичної освіти, що визначають успішність розв'язання проблеми творчого самовираження школярів засобами музичного мистецтва:

– обов'язковий цілеспрямований художньо-педагогічний супровід музично-творчого виховання;

– організація таких занять, що забезпечують самовираження дитини без втручання учителя, без його спроб маніпулювати уявою учня, спрямовувати фантазію у певному напрямі за допомогою тих чи інших обмежень;

– організація музично-творчого розвитку, націленого на конструювання учнями музичних п'єс за допомогою широкого кола сучасних технічних засобів (від елементарної звукозаписувальної апаратури, найпростішого синтезатора до сучасних музично-електронних комплексів та комп'ютерних програм) [6, с.146].

Сформульовані педагогом-науковцем тенденції вимагають застосування певних технологій. Зокрема, технологія наглядного навчання впродовж багатьох століть не залишає своєї актуальності. Її інноватика полягає у розумінні сучасних уподобань учнівської молоді та демонстрації наочних зразків з урахуванням цих особливостей. В останній час принцип наочності все частіше став розглядатися не як допоміжний, а як один з основних принципів у навчанні школярів-підлітків. Адже, наочність активізує мислення школярів, сприяє кращій організації уваги, розвиває творчу уяву.

На уроках художньо-естетичного циклу варто застосовувати два різновиди наочності – предметну (демонстрація музичного інструменту – скрипки, гітари, флейти, бандури; говорячи про вогонь знань можна запалити факел або свічку; запросити на урок мати із маленькою дитиною доречно при вивченні колискової тощо) і образну (картинки, малюнки, схеми, фотокартки). Для підлітків важливо, щоб учитель був обізнаним у сучасних уподобаннях, характерних для цього вікового періоду (учні захоплюються фентезі, коміксами, фантастичними образами, комп'ютерними іграми).



1.



2.



3.

1. ілюстрація до балади «Лісовий цар» Ф.Шуберта
2. співставлення мажору і мінору
3. марина у комп'ютерній графіці

Така наочність викликає позитивні емоції в підлітків, пробуджує і розвиває їх фантазію, виконує важливу роль у формуванні креативної компетентності.

Медіатехнології пов'язані із створенням медіа-продуктів: електронних книг, енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних. У цих продуктах об'єднуються текстова, графічна, аудіо- та відеоінформація, анімація. Застосування медіатехнологій у викладенні дисциплін художньо-естетичного циклу сприяє підвищенню якості знань учнів підліткового віку, сприяє концентрації уваги, підвищують інтерес до навчального матеріалу. Використання на уроці мистецтва ТЗН (проектор, інтерактивна дошка, плазмовий телевізор, доступ до Інтернет мережі) та аудіовізуальних засобів навчання (презентації, демонстрації, електронні посібники, відеофільми, прослуховування запису у форматі МР3) дають змогу підвищити рівень зацікавленості підлітків предметом і допомагають вчителю вирішувати такі завдання: надання різноманітної орієнтовної інформації за темою уроку, що стимулюватиме пізнавальну активність учнів; зробити доступними для учнів експертновідібраний матеріал (віртуальні подорожі крізь простір і час, відеофільми документальні, уривки художніх фільмів, мюзиклів; відеозаписи театральних вистав, балетних та оперних спектаклів, а також динамічні паузи – арт-дії); оптимізувати динаміку викладу матеріалу; застосувати прийоми фасілітації.

Отже, розуміння вчителем змісту креативної компетентності визначає відбір оптимальних культуро-і природо відповідних педагогічних засобів до яких належать ті інноваційні технології музичного навчання, що сприяють вирішенню проблеми формування креативної компетентності в учнів підліткового віку. Перспективи подальших досліджень складає виокремлення комплексу педагогічних принципів, які визначатимуть успішність формування креативної компетентності підлітків на уроках мистецтва.

Література

1. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник./О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та інш. – К.: Просвіта, 2001. – 415 с.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. /В.И.Загвязинский. – М.: 2001. – 192 с.
3. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень, В.І. Луговий, та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 –370 с.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). /Г.М.Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274с.
5. Сегеда Н.А. Праксіологічні тенденції розв'язання проблеми творчого самовираження школярів у світових музично-методичних ідеях кінця ХХ–початку ХХІ століття / Н.А.Сегеда // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету: зб. наук. статей / Ред.кол.: І. П. Аносов (голов.ред.) та ін. – Мелітополь, 2014 – Випуск 2 (11). – С. 142-147.

ПРОЕКТ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ „МИР ВОКРУГ МЕНЯ” ДЛЯ ДОУ

Аннотация. Данная статья направлена на изучение интегрированной образовательной программы «Мир вокруг меня». На основе интегрированного содержания происходит активное развитие эмоциональной отзывчивости у ребенка, способности к сопереживанию, а также общее развитие познавательной сферы. В статье раскрываются задачи образовательной программы, методы и принципы их реализации. Программа базируется на взаимодействии педагога с ребенком, включении каждого ребенка в интегрированную деятельность, развивая при этом стремление проявить инициативу, искать разумный и достойный выход из различных, жизненных ситуаций.

Ключевые слова: интегрированная программа, развитие, современный подход, образовательный процесс, личностный потенциал.

Keywords: the integrated program, the development, the modern approach to education, personal potential.

Эффективность и качество образования детей в детских дошкольных учреждениях во многом обусловлено образовательной программой. Она определяет содержание образовательного процесса, отражает мировоззренческую, научную и методологическую концепцию дошкольного образования, фиксирует его содержание по всем основным (комплексная программа) или одному (парциальная программа) направлению развития ребенка.

В условиях новой образовательной политики разнообразие, вариативность программ рассматривается как важнейшее условие соблюдения закона «Об образовании», «О дошкольном образовании» «Базового стандарта для дошкольного образования». Только такой подход может обеспечить развитие индивидуальности ребенка, учесть образовательные запросы семьи, уровень и направленность работы детского дошкольного учреждения, а также способствовать развитию инициативы и творчества педагогов [1, 134].

Интегрированная образовательная программа определяет содержание и объем знаний, умений, навыков, новых качеств, которые необходимо сформировать у детей. К программе будут разработаны методические комплексы в соответствии с модулями жизненного пространства человека «Человек и Вселенная», «Человек и природа», «Человек и общество», «Человек и культура», «Человек наука и техника».

По-нашему мнению: интегрированная программа должна обладать тремя трудносоединимыми качествами:

- во-первых, она должна быть построена на основе интегрированного со-

держания, которое ведет ребенка к определенной цели, каждый год делая определенные шаги по пути движения к этой цели.

- во-вторых эта программа должна быть сходной со школьной программой, и должна быть и программой единого систематического цикла общеобразовательной работы.
- в третьих, эта интегрированная программа должна быть и программой самого ребенка, так как она должна быть преподнесена ребенку в той последовательности, которая отвечает и эмоциональным интересам ребенка и особенностям его мышления, связанного с общими представлениями.

Современные взгляды интегрированной программы направлены на решение задач формирования общей культуры ребенка, его адаптации к жизни в обществе [1, 234].

Вместе с тем программа должна гарантировать ребенку базовый уровень образования.

Психологическое сопровождение – исходя из современных представлений об общей психологической готовности к обучению в школе, ребенок должен быть, развит интеллектуально, освоить позиции субъекта в детских видах деятельности.

Чем насыщеннее и разнообразнее деятельность, тем более она значима для ребенка и отвечает его природе, тем успешнее развиваются и реализуются первые творческие проявления. В специфически дошкольных видах деятельности он развивается интеллектуально, эмоционально- личностно, естественно «вызревают» такие перспективные новообразования, как произвольность поведения, способность мыслить логически, самоконтроль, творческое воображение. А все в совокупности – важнейшая база для систематического обучения в школе. К тому же социальная компетентность, развитая эмоционально-чувственная сфера обеспечат ребенку комфортное состояние при общении со взрослыми и сверстниками, гармонию с предметным миром [3, 10].

Задачи интегрированной программы:

- Развивать у детей на основе интегрированного содержания эмоциональную отзывчивость, способность к сопереживанию, готовность проявлять гуманность в деятельности, в поведении.
- Обеспечить развитие познавательной сферы: наглядно-образного мышления, воображения; любознательности, познавательной активности.
- Предусматривать переход от представлений об объекте к выделению существенных групп объектов, установить связь между объектами и явлениями, формировать способов познания (сенсорный анализ, построение и использование наглядных моделей и пр.).

Вывод: Итогом познавательного развития ребенка должна стать способность самостоятельно решать доступные возрасту задачи, осознанно использовать усвоенные приемы, проявлять интерес к экспериментированию.

В интегрированной образовательной программе, заложены условия, которые необходимы для реализации конституционного права каждого ребенка на охрану жизни и здоровья.

Комплексная интегрированная программа, нацелена на эмоционально-

ценностное, социально-личностное, познавательное, эстетическое развитие ребенка. Она базируется на ведущих принципах современного дошкольного образования:

- реализации подхода к дошкольному детству как самоценному периоду в жизни человека, на личностно-ориентированном взаимодействии взрослых с ребенком, развивающем характере воспитания и обучения, всестороннем учете возрастных и психофизиологических закономерностей развития ребенка на каждом этапе детства.
- Современная интегрированная программа «Мир вокруг меня» призвана обеспечивать эмоциональное благополучие каждого ребенка. индивидуальный подход, необходимую коррекцию развития, взаимодействие с семьей, в целях полноценного развития ребенка, учитывая оптимальные нагрузки с целью его защиты от переутомления и дезадаптации [2, 124].

Интегрированная программа предусматривает соответствующие методы их реализации, основанные на использовании специфических для детей дошкольного возраста видов деятельности, включают описание развивающей среды, содействующей становлению личности ребенка, развитию его творческих возможностей.

Целостность образовательного процесса может достигаться не только путем использования комплексной программы, но и методом квалифицированного подбора парциальных программ по модулям «Человек и Вселенная», «Человек и природа», «Человек и общество», «Человек и культура», «Человек наука и техника».

Главное требование к интегрированию содержания модульных программ – единство подходов (концепции, принципы) к воспитанию, обучению и развитию детей, которые лежат в их основе, а также учет суммарной умственной и физической нагрузок на ребенка в целях охраны его здоровья.

Одно из главных требований к интегрированию содержания программы – это соблюдение преемственности с программами начального образования. Кроме того, в них должны содержаться показатели уровней развития детей на разных возрастных этапах дошкольного детства.

Ориентиры интегрированной модульно-образовательной программы «Мир вокруг меня»:

- полноценное развитие ребенка как индивида, желание помочь ему войти в современный мир, приобщиться к его ценностям, предоставить возможность предоставить семье качественные образовательные услуги;
- практическое воплощение в детских садах эмоционально-комфортных условий, способствующих развитию личностного потенциала каждого воспитанника, укреплению его здоровья;
- сохранение и развитие уникальной дошкольной образовательной системы педагогов классиков [3, 24].

Приоритетные направления:

- необходимостью обеспечить целостное развитие личности ребенка посредством социализации, осознания им своих потребностей, возможностей, способностей;
- интегрированным содержанием, соответствующим познавательным интересам современного ребенка по модулям жизнедеятельности;

- реализацией принципа этнокультурной соотнесенности дошкольного образования.

Современная интегрированная образовательная программа требует от педагога развитой педагогической рефлексии, способности строить процесс по модели субъектно-субъектного взаимодействия с ребенком. Естественные условия для личностного роста создают индивидуально-дифференцированный подход, психолого-педагогическое сопровождение, направленное на развитие каждого ребенка.

Задача педагога – наполнить модульные центры интересными делами, проблемами, идеями, включить каждого ребенка в интегрированную деятельность, способствовать реализации интересов и жизненной активности. В процессе интегрированной деятельности, взрослый развивает в каждом ребенке стремление проявить инициативу, искать разумный и достойный выход из различных, жизненных ситуаций.

Педагог сам определяет содержание, способ организации, место в режиме дня, исход как из общедидактических требований к работе с детьми, так и уровня их развития, состояния здоровья. Количество и продолжительность занятий строго не регламентируются [2, 34].

Цель занятий – систематизировать, углублять, обобщать личный опыт ребенка с тем, чтобы он освоил новые способы действий, осознал связи и зависимости, которые в повседневных делах от него скрыты.

Интегрированная модель требует специальных условий проведения и руководства со стороны педагога, педагог должен проводить увлекательно, проблемно, в игровой форме. Педагогический процесс предполагает наглядно-практические методы и способы организации интегрированной деятельности: наблюдения, экскурсии, элементарные опыты, игровые и проблемные ситуации.

Содержательные связи между разделами комплексной программы или целенаправленный подбор парциально-модульных программ должны обеспечивать интеграцию содержания и решение образовательных задач при конструировании целостного процесса.

Литература:

1. Эльконин Д. Б. Детская психология/ Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2004. – 362 с.
2. Якименко С. И. Мировоззрение как интегрированное усвоения действительности / С.И.Якименко // Вересень. – 1998. – №1–2. – С. 50–53.
3. Якименко С. И. Модель интеграции содержания образования в детских учреждениях и в школе I степени /С. И. Якименко // Вересень. – 1996. – С. 42.

ПОД- СЕКЦИЯ 3. Инновации в области образования.

Нечаєва Лариса Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри музично-інструментальної підготовки

Інститута мистецтва

Південноукраїнського національного педагогічного

університету імені К.Д.Ушинського

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У докладі розглядаються теоретичні основи інноваційних педагогічних технологій. На підставі теоретичного узагальнення визначаються та обґрунтовуються авторські інноваційні методи навчання, які сприяють оптимізації фахової підготовки вчителів музичного мистецтва.

Ключові слова: інновація, педагогічна інновація, інноваційні педагогічні технології, фахова підготовка вчителів у галузі мистецтва.

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В докладе рассматриваются теоретические основы инновационных педагогических технологий. На основании теоретического обобщения определяются и обосновываются авторские инновационные методы обучения, которые способствуют оптимизации профессиональной подготовки учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: инновация, педагогическая инновация, инновационные педагогические технологии, профессиональная подготовка учителей в области искусства.

THE INTRODUCTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM TEACHER TRAINING MUSIC ART

The report discusses the theoretical basis of innovative educational technologies. On the basis of theoretical generalization defines and substantiates the author's innovative teaching methods that optimize training of teachers of music.

Keywords: innovation, pedagogical innovation, innovative educational technology, teacher training in the arts.

Освіта як підсистема українського суспільства, з одного боку, залежить від характерних для нього процесів, має швидко реагувати й відповідати стану науково-технічного прогресу, розвитку економічної сфери країни, а з іншого – сама впливає на всі сторони суспільного життя, оскільки готує фахівців, формує їхні світоглядні орієнтири й ціннісні преференції.

У сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень фахової підготовки в Україні значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях. Відбором, теоретичним осмисленням, класифікацією педагогічних інновацій займається нова галузь педагогічного знання – педагогічна інноватика, характерною ознакою якої є – здатність до оновлення, відкритість новому. (Інновація (лат. innovatio – оновлення, зміна) – нововведення, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях) [2].

Сучасні українські вчені В.Бондар, С.Гончаренко, І.Дичківська, В.Кремень, В.Кушнір, В.Радул, В.Татенко зазначають, що інноваційність освіти передбачає порушення статичної досконалості традиційної системи навчання і введення в неї нових активаторів, що зумовлять порушення стійкості, звичності, прогнозованості, типовості ситуацій тощо і доводять, що система навчання, яка побудована на інноваційних засадах, – синергетична система. Вона передбачає порушення стійкості структур навчального процесу з метою виникнення у ньому нових більш відкритих для нововведень структур. Так, розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій привів до їх проникнення (як активаторів) у педагогічний процес, що кардинально його змінило, викликало порушення традиційних структур і створення нових структур навчання з використанням можливостей інформаційно-комп'ютерних технологій. Крім того, інноваційність освіти передбачає формування й розвиток особистості. Здійснення цього процесу можливо на засаді інноваційних технологій навчання, які б спонукали особистість до активності, стимулювали її оригінальні творчість прояви, сприяли вихованню відповідальності за власні ініціативи, ідеї, намагання, дії, а також забезпечували умови для її самовизначення, самореалізації, самоствердження і готовності до реалії соціуму.

Поняття «*педагогічна інновація*» у вітчизняних наукових дослідженнях Д.Алфімова, З.Абасова, Л.Вікторової, М.Глазунової, Л.Даниленко, О.Остапчук, В.Паламарчук, І.Підласого, В.Полонського, О.Попової, А.Пуліної, В.Самохіна, І.Смирнової, С.Черней, В.Черноліса, К.Шилова, Н.Юсуфбекової розглядається як особлива форма педагогічної діяльності, яка спрямована на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, впровадження і поширення нового в освіті. Вчені зазначають, що інноваційний процес являє собою сукупність послідовних дій, спрямованих на оновлення освіти, а саме: модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов [4].

Універсальний грецький термін «*технологія*» (означає «знання про майстерність») увійшов у педагогічну практику разом із виникненням необхідності наукового обґрунтування закономірностей пошуку оптимальної сукупності методів і засобів організації навчально-виховного процесу, цілеспрямованого впливу на особистість учня, студента, що характеризують майстерність педагога, подібну до мистецької діяльності (від «технос» – мистецтво, майстерність, «логос» – учення, наука) [5].

Сьогодні у педагогічній лексиці міцно ввійшло поняття «*педагогічні технології*». Існують різні погляди на розкриття цього поняття. Так, вчені (К.Баханов, В.Безпалько, К.Бондарева, Л.Буркова, І.Дичківська, І.Дмитрик, М.Кларін, О.Козлова,

В.Кукушкіна, В.Монахов, О.Пометун, О.Пехота, В.Пустовіт, О. Савченко, В.Сафіулін, Г.Селевка) характеризують «педагогічні технології» як систему педагогічних знань, що допомагає вчителю вирішувати стратегічні і тактичні завдання, які реалізуються на практиці через систему оптимальних дій вчителя й учнів в організованому педагогічному процесі; як сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізовувати завдання освіти; ЮНЕСКО – як системний метод створення, застосування, визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з використанням комп'ютера і людських ресурсів, завданням якого є оптимізація форм освіти. (Оптимізація (від лат. *optimum* - найкращий) - процес надання чому-небудь найкращого стану, процес прийняття оптимальних рішень, процес вибору найкращого варіанту із безлічі можливих) [5]. Науковець І.Дичківська, досліджуючи педагогічний досвід вчителів-новаторів, розкриває сутність інноваційних «технологій навчання». На її думку, це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [2].

Проблематизація впровадження інноваційних педагогічних технологій у вітчизняній мистецькій освіті досліджується у наукових працях А.Болгарського, І.Зязюна, Л.Коваль, О.Кузнецової, Л.Масол, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Щолокової. Мистецька освіта спрямована на пояснення смислу основних напрямів духовно-практичного осягнення мистецтва, його використання у навчально-виховному процесі, тлумачення впливу художніх творів на розвиток особистості, а найважливіші її функції полягають у застосуванні провідних принципів мистецтва для осмислення і переосмислення нових феноменів освітньої дійсності. Завдяки сприйманню художніх творів розвивається емоційно-чуттєва сфера і активізується художнє мислення. Впливаючи на світ почуттів, а через нього на інтелект, мистецтво глибоко впливає на внутрішній світ особистості.

Процес підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва достатньо складний, багатогранний і тривалий. Одними з основних його завдань є формування уявлень про сутність, види та жанри музичного мистецтва, особливості його інтонаційно-образної мови, засвоєння основних музичних понять і термінології; формування здатності використовувати набуті музичні знання та вміння; формування здатності сприймати та інтерпретувати музичні твори; розвиток загальних, музичних, виконавських здібностей, творчого потенціалу особистості; збагачення емоційно-естетичного досвіду, розвиток універсальних педагогічних якостей і професійних умінь. Враховуючи необхідність реалізації всіх пріоритетних напрямів мистецької освіти, вчені, педагоги-музиканти наполягають на впровадженні таких інноваційних технологій, які б стимулювали особистість до творчого осягнення різних видів мистецтва, давали свободу грі фантазії, уявленню, активізували прояв інтуїції та пошукової ініціативи, формували художнє мислення.

Використання інноваційних педагогічних технологій для оптимізації навчального процесу спричинило за собою зміну структури його організації, що призвело до впровадження у практику Інститутів мистецтва модульного навчання і зумовило зміни в системі фахової підготовки вчителів музичного мистецтва (розробка нових програм, стандартів, тестів та ін.).

Так, дослідження педагогічного досвіду професорсько-викладацького складу *Інститута мистецтва Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського* переконливо доводять, що впровадження інноваційних технологій суттєво змінює освітній процес у даному навчальному закладі, дозволяє вирішувати різні проблеми розвивального, особистісно-орієнтованого навчання у галузі мистецтва, здійснює формування індивідуальної освітньої перспективи студентів-музикантів і впливає на підвищення якості фахової підготовки. Покладаючись на отриманий досвід, педагоги-музиканти зробили спробу визначити та обґрунтувати інноваційні педагогічні технології, які найчастіше використовуються ними на практиці і, які є найважливішими для сучасної мистецької освіти:

структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки і розв'язання дидактичних задач на основі відбору їх змісту, форм, методів і засобів навчання на кожному етапі з урахуванням поетапної діагностики результатів;

інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, проєктів, презентацій, музичних колекцій;

ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних ігор, під час виконання яких формуються уміння розв'язувати завдання на основі компромісного вибору (театралізовані, ділові та ролеві ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг; розв'язання практичних ситуацій і задач, комп'ютерні програми тощо);

тренінгові технології: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів розв'язання типових практичних завдань, за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування);

інформаційно-комп'ютерні технології: це технології, що реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина- комп'ютер» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних);

діалогові технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня: (студент-студент, студент-автор, викладач-автор).

Особлива увага в системі фахової підготовки студентів Інститута мистецтва приділяється **«технологіям навчання»**. Фахівці даного навчального закладу зазначають, що до «технологій навчання» прийнято відносити таку сукупність операційних дій викладача, в результаті яких суттєво покращується ставлення студентів до навчального процесу. Серед них значне місце посідають такі технології: – особистісно-орієнтовані; – інтеграційні; – колективної дії; – інформаційні; – дистанційні; – розвивальні; – модульно-розвивальні. У результаті педагогічних спостережень викладачів Інститута мистецтва було з'ясовано, що у навчальному процесі різні інноваційні технології можуть активно і дуже результативно поєднуватися. Крім цього, зафіксовано виражене прагнення студентів-музикантів до оволодіння цими технологіями з подальшим їх використанням (при виконанні будь-яких творчих завдань, проєктів, презентацій, музичних колекцій, проведенні бесід, диспутів, дискусій). Водночас, технології навчання створюють необхідні умови для реалізації індивідуальних здібностей майбутніх фахівців, сприяють розкриттю їх особистих якостей, надають

можливості продуцивати свої ідеї і рішення у колективній роботі на засаді ділового співробітництва, партнерства, творчої взаємодії, особистісно орієнтованого спілкування та відкритого діалогу.

Найбільш поширеними технологіями навчання, які використовуються у процесі фахової підготовки вчителів музичного мистецтва є: дистанційне навчання, «Фасилітовані бесіди», «Фасилітовані дискусії», «Проекти», «Презентації» та мультимедійні технології. **Дистанційне навчання** – це технологія навчання, яка базується на використанні інформаційних і телекомунікаційних технологій і технічних засобів, які створюють більш привабливі умови навчання для студентів, можливість вибору навчальних дисциплін, діалогового спілкування та обміну інформації з викладачем. Дистанційне навчання дозволяє підвищити якість навчання за рахунок використання сучасних засобів, об'ємних електронних бібліотек, створити єдине освітнє середовище. Наступна технологія впливає на розвиток умінь, навичок самостійної роботи майбутніх фахівців. Фасилітація (від лат. *facilis* – легкий, англ. *facilitate* – полегшувати, допомагати) технологія навчання, принциповою особливістю якої є опосередкована участь педагога у колегіальному самонавчанні студентів. **«Фасилітована бесіда»** розглядається як одна з форм педагогічного спілкування, полягає у колективному обговорюванні певної проблеми, що має на меті колегіально наблизитися до результату (віднаходити рішення, відкривати нові ідеї, утворювати консенсус) за допомогою певних стратегій, спрямовуючих запитань і спеціальних прийомів ведучого – фасилітатора. **«Фасилітована дискусія»** – це специфічна форма бесіди, під час якої у студентів поглиблюються навички ретельного спостереження, активізується мислення, з'являється здатність виробляти гіпотези, аргументувати свої думки, наводити докази щодо власного «бачення» їх сенсу. На підґрунті цих технологій навчання будуються «Проекти» і «Презентації». **«Проект»** – визначається високим рівнем самостійності, ініціативності студентів, їхньої пізнавальної мотивації, міжпредметної інтеграції знань у галузі мистецтва, придбання досвіду дослідницької творчої діяльності, а також розвитком навичок діалогового спілкування у процесі групової взаємодії. **«Презентація»** – впливає на розвиток художнього мислення студентів-музикантів, активізує мисленеві операції, формує навички самостійних дій [3]. Забезпечення ефективної підтримки творчих форм цієї діяльності відводиться **мультимедійним технологіям**, які дозволяють забезпечити реалізацію принципу наочності, а також спонукають до яскравих і незабутніх вражень.

Впровадження мультимедійних технологій у практику мистецької освіти уможливорює поєднання дидактичних функцій комп'ютера з традиційними засобами навчання, збагачення і наповнення навчального процесу новими формами роботи, варіативне застосування відеофрагментів, текстових пояснень, звукового супроводу, зразкового виконання музичних творів, виконання пісень у режимі караоке, тестових запитань, анімацій, світлин, творів живопису, малюнків, фото, ілюстрацій тощо. Мультимедійні технології підвищують інтерес студентів до предмета, активізують роботу на заняттях, сприяють прояву творчості, кращому засвоєнню нового матеріалу і, як наслідок, відчутно підвищити якість фахової підготовки.

Підсумовуючи викладене вище, доходимо висновку, що інноваційна педагогічна технологія – це якісна нова сукупність форм, методів і засобів навчання, яка зумовлює суттєві зміни в результаті освітнього процесу. Інноваційні технології до-

звляють організувати навчальний процес з урахуванням професійної спрямованості навчання, з орієнтацією на особистість студента, його інтереси, схильності та здібності. Сьогодні проблема інноваційних технологій навчання залишається актуальною як в теоретичному, так і в практичному плані. Від її вирішення залежить не тільки навчальний процес, продуктивна діяльність викладача та студента, а й рівень підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання в школі: Монографія./К.О.Баханов. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. — 160 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навч.посіб. К.: «Академвидав», 2004. – 352 с.
3. Нечаєва Л.В. Застосування інноваційних технологій навчання у процесі активізації художнього мислення //Науковий вісник. ПНПУ імені К.Д.Ушинського. № 9-10. – Одеса. 2013. – С.208-214.
4. Педагогические технологии / Под общей ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д., 2002.
5. Сучасний словник іншомовних слів / За ред. О. Семютюк. – Х.: Ранок, 2007. – 467 с.

Максименко Н.Б.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філології та методики початкової освіти
Прикарпатського національного університету
ім. В.Стефаника

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті представлено аналіз особливостей технології розвитку критичного мислення молодших школярів в навчально-виховному процесі початкової школи

Ключові слова: критичне мислення, мовна особистість, молодший школяр, навчально-виховний процес.

Keywords: critical thinking, linguistic identity, younger pupil, bringing-up process

Вступ Впровадження нових освітніх технологій в навчально-виховний процес початкової школи – це передумова формування активної пізнавальної діяльності учнів. Відомо, що нестандартна, цікава, творча робота пробуджує у дітей інтерес до знань і сприяє емоційному, духовному та інтелектуальному розвитку школярів. Однією з інноваційних технологій, що допомагає учню не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й сприяє розвитку його особистісних якостей, є технологія формування та розвитку критичного мислення.

Розвиток критичного мислення стає дуже актуальним під час інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових політичних, економічних та інших обставин, без ефективного розв'язання проблем, значну частину яких неможливо передбачити.

Аналіз попередніх досліджень

Дослідженню феномена критичного мислення присвячено праці багатьох науковців. Принципи та закономірності функціонування критичного мислення в контексті загальних розумових здібностей розглядали В.Біблер, М.Вертгеймер, Д.Вількеєв, Дж.Гілфорд, І.Льясов, З.Калмикова, І.Лернер, О.Матюшкін, М.Махмутов, С.Рубінштейн, О.Тихомиров та ін. Значення критичності у структурі особистості висвітлювали Т. Бізенков, П. Блонський, Б. Теплов та ін. Вивченню умов, шляхів формування критичності у школярів різних вікових груп присвячено дисертаційні дослідження Т. Бізенкова, С.Векслера, Д. Джумалієвої, Ф. Мінкіної, В. Синельнікова та ін.

У теоретичній науковій думці на проблему формування критичного мислення мали великий вплив положення Л.С.Виготського про зону найближчого розвитку, який зазначав, що навчання будується не тільки на завершених фазах розвитку, але, перш за все, і на тих психічних функціях, які ще не дозріли і рухають вперед їх формування.

Деякі вчені (С.Рубінштейн, Ж.Піаже, В.Штерн та ін.) з недовірою відносились до розвитку критичного мислення саме в учнів початкових класів. Вони вважали, що

для більшості школярів даного вікового періоду характерними є низький самоконтроль, емоційність, образність мислення і т.д. Тому проблема розвитку критичного мислення в учнів початкових класів цими вченими вважалась передчасною.

Однак численні дослідження цієї проблеми в теорії та практиці початкової освіти засвідчують, що розвиток критичного мислення учнів – важливий компонент такої системи навчання, яка спонукає учнів до дослідницької творчої активності, створює умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань.

Виклад основного матеріалу

Критичне мислення – це процес розгляду ідей з багатьох точок зору, відповідно до їх змістових зв'язків, порівняння їх з іншими ідеями. Критичне мислення – це результат, це момент у мисленні, коли «критичний підхід стає природним шляхом взаємодії з ідеями та інформацією, це активний процес, який або стимулюється, або трапляється спонтанно і надає учневі можливість контролювати інформацію, ставити під сумнів, об'єднувати, переробляти, адаптувати або відкидати» [1,89].

Ознаками критичного мислення, на думку багатьох науковців є вміння досліджувати реальні виробничі та життєві ситуації; висувати різні варіанти розв'язання поставлених завдань, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки і переваги кожного з них, вибираючи оптимальний; приймати самостійні рішення та прогнозувати їх наслідки. Навчити дітей мислити критично — означає правильно поставити запитання, направити увагу в правильне русло, вчити роботи висновки та знаходити рішення. Для того, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керівництво з боку вчителя.

Використання елементів технології розвитку критичного мислення на уроках в початковій школі має відповідати меті, навчальним цілям та змісту навчальної програми, тематичного блоку, окремої теми. Доцільність підібраних методик та прийомів роботи з учнями на уроці має бути засвідчена як навчальними результатами, так і підвищеною активністю учнів на уроці, ефективністю та продуктивністю навчального процесу[2,6].

Підвищенню рівня знань, читацьких, аналітичних, творчих вмінь і навичок, розвитку критичного мислення учнів сприяє використання на уроках не одного-двох завдань чи прийомів роботи (наприклад, критичного читання чи «мозкової атаки»), а розроблена вчителем відповідно до індивідуальних особливостей учнів класу послідовна система використання елементів технології розвитку критичного мислення на уроках протягом всього навчання.

До основних характеристик та принципів критичного мислення відносять:

- самостійність та індивідуальність;
- інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення;
- критичне мислення завжди починається з постановки та усвідомлення проблеми;
- критичне мислення прагне до переконливої аргументації;
- критичне мислення є перш за все мисленням соціальним.

Критичне мислення є складним процесом, який починається з ознайомлення з інформацією, а завершується прийняттям певного рішення та складається з кількох послідовних етапів:

- сприйняття інформації з різних джерел;
- аналіз різних точок зору, вибір власної точки зору;

- зіставлення з іншими точками зору;
- добір аргументів на підтримку обраної позиції;
- прийняття рішення на основі доказів.

У результаті запровадження цієї технології знання засвоюються набагато краще, адже інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук її вирішення[3,92]. Критичне мислення формується та розвивається під час опрацювання інформації, розв'язання задач, проблем, оцінки ситуації, вибору раціональних способів діяльності. Тому такі уроки, де це постійно відбувається, створюють плідні умови для формування та розвитку мовної особистості молодшого школяра. Якщо ж планувати етапи уроку з використанням на них відповідних специфічних форм та методів технології формування та розвитку критичного мислення, то результат буде ще більший.

Специфіка уроків з розвитку критичного мислення проявляється, по-перше, у вільному підході вчителя до їхньої організації, змісту й форми проведення, по-друге, правильному і доцільному використанні завдань тієї чи іншої методики, прийому, стратегії.

Навчити учнів мислити критично з першого уроку фактично неможливо. Критичне мислення формується поступово, воно є результатом щоденної кропіткої роботи вчителя й учня, з уроку в урок, з року в рік. Не можна виділити чіткий алгоритм дій учителя з формування критичного мислення в учнів. Але можна виділити певні умови, створення яких здатне спонукати і стимулювати учнів до критичного мислення[2].

У результаті запровадження цієї технології знання засвоюються набагато краще, адже інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук її вирішення.

Висновки

Отже, можна зробити висновок про те, що критичне мислення спрямоване на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного учня і передбачає насамперед відповідне структурування змісту навчального матеріалу згідно з типологічними особливостями учнів. Таке навчання характеризується різнобічністю, складністю з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей, забезпеченням оптимальних результатів діяльності учнів, розвитку їхніх мовленнєвих здібностей і має здійснюватись як в навчально-виховному процесі початкової школи, так і в позаурочний час.

Література

1. Бутенко О., Ходос Є. Критичне мислення: метод, теорія, практика. Навчальний метод. посібник./ О.Бутенко,Є.Ходос .– М.: МИРОС, 2002. – 176 с.
2. Вовк Т. Технологія розвитку критичного мислення як засіб формування особистості учня / Т.Вовк // Педагогічна майстерня. Видавнича група Основа. – №2(14) лютий 2012р. – С.5-8.
2. Тягло О. Критичне мислення: навч. посібник / Тягло — Х.: Основа, 2008. — 187 с.

Дорошенко З.П.

Старший преподаватель
кафедры дошкольного образования
Запорожского областного института
последипломного педагогического образования.

ДОШКОЛЬНОЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЛАНИРОВАНИЯ РАБОТЫ

Ключевые слова: планирование, стратегическое планирование, стратегическое управление, режим развития.

Способность проанализировать ситуацию, умение выявить основные тенденции жизнедеятельности и наметить пути развития дошкольного учебного заведения становятся важными критериями профессионального мастерства руководителя.

Теоретическим и методологическим аспектам стратегического планирования в течение последних 50 лет посвящено немало специальных исследований и монографий. Огромный вклад в становление и развитие этого раздела науки внесли Ф. Абраме, И. Ансофф, Джо Куинн, Джо Эндрюс, Э. Чандлер, М. Портер, Р. Хамов, Р. Минцберг, Р. Штейнер, А. Томпсон, А. Стрикленд [8]. Сегодня можно смело говорить, что именно с их работ началась классическая теория стратегического планирования и управления. К первым работам в области стратегического планирования по методике его осуществления относятся исследования А.Н. Петрова, Ю.В. Гусева, А.П. Градова, Р.А. Фатхутдинова, В.Р. Архипова, Е.А. Уткина, О.С. Виханского, А.И. Наумова [3].

Стратегическое управление направлено на то, чтобы быстро и гибко реагируя на ситуацию во внешней среде, обеспечить выживание и процветание своего учреждения на длительную перспективу. Современное стратегическое управление в первую очередь стремится работать на заказчика любого уровня услуг, осознает взаимосвязь с внешним миром, понимается как управление открытой системой.

В образовательной сфере изменились требования к планированию, которое теперь начинается с анализа и прогнозирования внешней среды и социального заказа, адресуемого дошкольному учреждению, и только потом обращается к внутреннему анализу проблем. Если раньше на руководство дошкольным учебным заведением приходилось в основном решения тактических, оперативных и краткосрочных задач, то теперь субъекты внутрисадового управления в сложной обстановке должны осваивать и основы стратегического управления, принимать на себя всю полноту ответственности за качество функционирования учреждения и его обновления.

Анализ функции планирования в практике управления дошкольными учебными заведениями выявил ряд проблем, а в частности: недостаточное осознание руководителями ДУЗ значения планирования в системе управления; неопределенность путей развития дошкольного учреждения, роли родителей в совершенствовании механизма планирования образовательного процесса; необходимости создания новых

видов планов и технологий планирования, отсутствие знаний и умений в прогнозировании путей развития дошкольного учреждения, а в связи с этим и осуществления стратегий в планировании работы всего коллектива.

Современное отечественное дошкольное образование оказалось в весьма сложной ситуации, с одной стороны оно поставлено в ситуацию выживания, а с другой в ситуацию возрождения на качественно новом уровне. В новых условиях необходимость стратегического управления объясняется также:

- разрывом традиционных связей со многими субъектами социального окружения (что требует срочного освоения навыков диалога с внешней средой),
- меньшими возможностями внешней поддержки,
- особой остротой дефицита жизненно-необходимых ресурсов.

Одна из первых в образовательном менеджменте попыток обосновать необходимость системных изменений в планировании была сделана В.С. Лазаревым [4]. Он выделяет три основные стратегии развития образовательных учреждений: локальные изменения, модульные изменения и системные изменения.

Процессы реструктуризации в системе дошкольного учреждения связываются, как правило, с реализацией третьей стратегии. Происходят процессы перестройки дошкольного учреждения как образовательного учреждения, оказывающего разнообразные образовательные услуги в зависимости от потребностей социума. Предпринимаются попытки определить новую цель деятельности дошкольного учебного заведения, которая изменит содержание, организацию, технологии, то есть все основные компоненты деятельности. Трансформация предполагает изменение в социальном статусе ДУЗ (центр развития ребенка, социокультурный комплекс, ресурсный центр), в связи с этим – появление новых направлений его деятельности и принципиальное изменение подходов к реализации. Нельзя не признать, что речь идет о процессах развития дошкольного образования, ее инновационного обновления, перехода в новое качество.

Переход образовательного учреждения в режим развития означает поиск новых форм в развитии, обучении и воспитании детей дошкольного возраста. Традиционно замкнутое дошкольное учреждение в последнее время приобретает признаки открытой образовательной системы, связанной с социальной средой. В таком варианте развития решающими становятся преимущество позиций руководства, активность широкого круга педагогов и родителей, появление заинтересованных партнеров. Эти факторы могут быть достигнуты в результате управленческих действий, основанных на подходах стратегического планирования.

Содержание стратегического планирования состоит в том, что оно позволяет оптимальным образом согласовать индивидуальные усилия членов организации – ДУЗ, а также его подразделений для достижения главных целей. Такое согласование имеет два основных аспекта. *Во-первых* – это функциональное разделение обязанностей между отдельными членами коллектива, определение их основных задач и их согласование с общеорганизационной целью. *Во-вторых* – хронологическое распределение задач по подразделениям и закрепления отдельных исполнителей, определение рациональной последовательности их выполнения (планирование по времени) [2,3].



Рис.1. Стратегическое планирование как инструмент эффективного решения проблем развития ДОУ

Планирование является одной из управленческих действий, совместно с организацией, руководством, контролем, и одной из общих функций управления. Планирование придает определенность и четкую направленность деятельности учреждения. Именно на его основе происходит упорядочение работы объекта управления. Планирование призвано моделировать образы желаемого будущего состояния системы (речь идет о дошкольном учебном заведении как открытой системе) и ее результатов, определять цели, средства их достижения, их состав и логическую структуру, последовательность, необходимые ресурсы и условия, исполнителей и их взаимодействие, сроки. В задачи планирования входит определение содержания, методов, средств и форм предстоящей работы и ее промежуточные результаты. План и утвержденные им ценности, принципы и цели служат основой для руководства, мотивации совместной деятельности, а также основанием для осуществления контроля, обратной связи в управлении [1].

Стратегическое планирование как инструмент эффективного решения проблем развития ДОУ, должно состоять из стратегического анализа условий деятельности учреждения, целеполагания, стратегических направлений (рис.1)

Стратегическое планирование, определяющее работу дошкольного учебного заведения и ее системы управления во внешней и внутренней среде, может и должно в свой состав включать следующие основные этапы работы:

1. *Определение миссии*, т.е. основной общей цели учреждения, четко выраженной причины ее существования. Миссия является точкой отсчета для выбора наилучшей альтернативы. Она детализирует статус ДУЗ и обеспечивает направления и ориентиры для определения целей и стратегии на различных организационных уровнях. Формулировка миссии должна включать задачи дошкольного учебного заведения с точки зрения услуг (образовательных), определение потребностей заказчиков (социума, родителей и детей) образовательной услуги, которые предоставляются.

2. *Формулировка основных целей* (конкретных и измеряемых, ориентированных во времени, достижимых и взаимосвязанных), уточняющие выбранную миссию.

3. *Анализ внешней среды*, то есть выявление и характеристика тех особенностей внешнего окружения, которыми обусловлена необходимость новой или изменение действующей стратегии. Анализ включает также определение и исследование внешних факторов негативного плана (что является угрозой для реализации стратегии, либо является источником трудностей) и внешних факторов положительного характера, которые могут способствовать реализации формулируемой стратегией.

4. *Внутрисадовая диагностика*, направленная на определение ресурсов по противодействию негативным характеристикам среды, оценку тенденций изменения внешней и внутренней среды (прогноз).

5. *Изучение стратегических альтернатив*, которые выделяются в теории менеджмента (четырёх типов стратегических альтернатив): ограниченный рост, рост, сокращение, комбинированная стратегия развития. Относительно дошкольного учебного заведения эффективной представляется последняя.

6. *Выбор стратегии* (функция принятия решения). Целью этапа является выбор стратегии, которая максимально повысит эффективность деятельности ДУОУ, учитывая уровни риска, опыта работы, позиции основателя, фактор времени.

7. *План реализации стратегии*, включающей разработку основных средств ее реализации.

8. *Реализация и контроль плана* (функция контроля) предполагает распределение ресурсов, представленных в количественной форме, для достижения целей, управление по целям позволяет достигать эффективности управления трудовыми ресурсами. Этот этап также включает формулировку конкретных целей для подчиненных, планирование их действий (определение полномочий, координация, консультирование, выделение ресурсов), проверку и оценку работы.

9. *Оценка эффективности реализации стратегии* (функция оценки) проводится путем сравнения результатов работы с целями. Процесс оценки используется как механизм обратной связи для корректировки стратегии. Оценка должна проводиться системно и непрерывно, охватывать все уровни организации [3,4,5].

Стратегическое планирование в ДУЗ целесообразно осуществлять по следующим принципам:

- Принцип ограничивающего фактора (важный максимальный учет ограничивающих или критических факторов).
- Принцип взятых обязательств (оптимальное определение времени на изменение).
- Принцип гибкости (план важно составлять с учетом возможных измене-

ний в связи с непредвиденными ситуациями).

- Принцип «навигационных перемен» (регулярное сравнение реальных событий с ожидавшимися и корректировка плана).
- Принцип содействия достижению целей (план должен работать на достижение поставленных целей).
- Принцип эффективности планов (учет затрат и нежелательных последствий достижения целей).
- Принцип первичности планирования (стратегическое планирование логически предшествует выполнению всех других управленческих функций).
- Принцип структуры, стратегии и политики (обеспечение взаимосвязи всех планов организации) [2].

Основой для формирования стратегии, оперативного планирования и решения насущных проблем дошкольного учебного заведения должны стать маркетинговые исследования. Этот вид работы в планировании не осуществляется вообще или носит ненаучный, спонтанный характер. Дошкольные учреждения оказывают дополнительные услуги практически не занимаясь изучением спроса и предложения, поэтому наблюдается бессистемная организация работы платных кружков, секций, дополнительных занятий.

На уровне маркетинговых исследований дошкольного учреждения должен осуществляться анализ и прогноз возможностей ДУЗ, потенциала района, города; оцениваться ситуации; проявляться закономерности и тенденции развития. Главный принцип маркетинговой деятельности ДУЗ заключается в следующем: дошкольное учреждение должно найти потребителей, которым оно хочет предоставить услуги, выяснить их потребности, после чего организовать услуги, максимально удовлетворяя имеющиеся потребности [5].

Комплекс услуг может быть следующим: воспитание и обучение детей, посещающих дошкольное учреждение (в соответствии с основной программой детского сада, по дополнительным программам и планам); воспитание и обучение детей микрорайона, не посещающих дошкольное учреждение (по общей программе, по индивидуальному плану); образовательная просветительская работа с населением района, города; организация и проведение различных акций и мероприятий для жителей района, города; другие виды услуг дошкольного учреждения в зависимости от его возможностей.

Для того, чтобы разработать прогноз будущей деятельности необходимо ответить на главный вопрос: «Чего хочет ДУЗ: работать в режиме стабильности или в режиме постоянного развития и инноваций»?

Маркетинговые исследования должны также учитывать данные внешнего анализа, цель которого предоставить учреждению четкую картину его функционирования, развития в прошлом и точные объяснения причин его нынешнего состояния. Внешний анализ должен включать:

- анализ окружающей среды: изучение и интерпретация информации о развитии социального окружения ДОО;
- анализ образовательного рынка на услуги: численности воспитанников в различных группах ДУЗ; количества воспитанников в прошлом, настоящем и будущем и «образовательных предложений»; выяснение: численности зарегистрирован-

ных воспитанников; количества и типов дошкольных учреждений в районе; наличия и форм инноваций и прочее;

- анализ контингентов потребителей (количественный и качественный описание потребителей): пол, этническая принадлежность, социально-экономический статус, образовательный уровень;

- изучение мотивов, которыми руководствуются дети и родители, посещающие детский сад, а также динамики и причин отказа от образовательных услуг учреждения;

- анализ «образа дошкольного учреждения»: выявление общественного мнения, которое сложилось о учреждении, степени его популярности и престижности среди населения, уровня его авторитета и признания в профессионально-педагогическом сообществе.

Необходимо тщательно сопоставить полученные результаты и реальные факты деятельности ДООУ, зафиксировать степень несоответствия.

Процесс планирования должен создать некую плановую систему, в которой определены: 1) основное содержание плана, 2) его временной разрез, 3) ответственные за его выполнение лицо или группа лиц. Цель создания такой системы – гарантированная реалистичность плана, а главная задача – ее превращение в постоянно действующий процесс, учитывающий характерные, индивидуальные черты данного учреждения. Система стратегического планирования, как правило, состоит из нескольких слоев или уровней планов. Одни специалисты выделяют два, остальные три уровня планирования: – *стратегическое, тактическое и оперативное*. Вторая точка зрения более соответствует условиям работы дошкольных учебных заведений [29,37].

Следовательно, стратегическое, или долгосрочное, планирование призвано определить основные стратегические цели учреждения, а также политику и стратегию получения и использования ресурсов для достижения этих целей. Стратегия является комплексным планом, призванным обеспечить осуществление миссии дошкольного учреждения и основных целей его деятельности. Общий стратегический план должен стать программой, которая направляет деятельность ДУЗ в течение длительного времени с учетом того, что социальная обстановка делает корректировки нововведения неизбежны.

Стратегическое планирование – единственный способ формального прогнозирования проблем и возможностей, обеспечивающих создание долгосрочного плана, оно дает основу для принятия решений. Тактическое планирование гарантированно обеспечивает разработку конкретных планов для реализации стратегических планов. Оперативное планирование завершает единую систему планирования, поскольку является разработкой конкретных действий с учетом всех необходимых ресурсов. Практическая реализация данного метода стратегического планирования деятельности дошкольного учебного заведения предполагает

- Определение понятной и реально достижимой для работников ДУЗ иерархии планируемых целей, задач и мероприятий;

- Создание стройной системы целеполагания (цели главные и второстепенные, задачи, контрольные мероприятия), конкретизирующие основные целевые программы и указания органов управления образованием;

- Выстраивание системы взаимосвязей между долгосрочными перспективными и оперативными планами при сохранении возможности внесения корректив;

- Четкое прогнозирование результатов деятельности на планируемый период.

На каждом уровне планирования есть определенные документы, которые в дальнейшем регламентируют работу всех членов коллектива (таб.1).

Стратегическое планирование	Основные стратегические направления на 5-10 лет	Программа развития ДУЗ	Концепция развития ДУЗ	Образовательная программа	Модель выпускника
Тактическое планирование	Годовой план	Учебный план	Сетка занятий	Календарно-перспективные планы воспитателей	Индивидуальные карты развития ребёнка
Оперативное планирование	Календарные планы образовательной работы	Планы специалистов	Перспективные планы воспитателей	Тематические планы	Диагностические карты развития

Вывод. Готовность к управленческой деятельности современного руководителя дошкольного учреждения заключается в системном владении комплексной модели социально-экономических, психолого-педагогических, культурологических, научно-технических законов, закономерностей, принципов и требований, которые рассматриваются в различных науках и базовой профессиональной педагогике и в проявлении таких факторов как стратегический управленческий потенциал, профессионально-педагогическая компетентность, менеджмент.

Список литературы

1. Альтшулер И.Г. Стратегическое управление на основе маркетингового анализа: Инструменты, проблемы, ситуации. – СПб.: Вершина, 2006. – 232с.
2. Веснин В.Р. Стратегическое управление. – М.: Проспект, 2004. – 328с
3. Виханский О.С. Стратегическое управление. – М.: МГУ. – 2001. – 252с.
4. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений./ Под ред. М.М.Поташника и В.С.Лазарева. М., 1995.
5. Шкардун В.Д. Маркетинговые основы стратегического планирования – М.: Дело, 2006. – 375с.

Мартинюк А.Ю.

кандидат педагогических наук,
викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного
економічного університету імені С. Кузнеця

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ – ГОЛОВНЕ ЗАВДАННЯ РОБОТИ КАФЕДРИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Ключові слова: інтенсифікація навчання, методична робота кафедри, кредитно-модульна система, етапи інтенсифікації навчання

Про важливість інтенсифікації навчання свідчить те, що в доповідній записці про стан проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації Колегією Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України відзначають, що використання модульної форми організації навчання сприяє: інтенсифікації навчального процесу; підвищенню мотивації та відповідальності студентів за результати навчальної діяльності; забезпеченню належних умов вивчення програмного матеріалу і підготовки до контрольних заходів, що досягаються шляхом чіткого їх розмежування за змістом й у часі; розширенню можливостей для всебічного розкриття здібностей студентів, прийняттю студентами дидактичних та виховних дій [115].

Сучасні вчені виділяють інтенсивний та екстенсивний підходи до навчання. Розглядаючи екстенсивний підхід, говорять про досягнення бажаних результатів за рахунок кількісних змін (збільшення термінів навчання у ВНЗ, кількості годин на вивчення окремих навчальних дисциплін, тощо) [116, с.189]. Інтенсифікація навчання передбачає досягнення бажаних результатів за рахунок якісних чинників, тобто шляхом напруження, більш ефективного використання розумових можливостей особистості, адже при традиційній формі навчання в рамках екстенсивних підходів можливості мозку людини використовуються лише на 15-20%. Саме тому передумовою інтенсифікації навчання повинне бути ефективне використання можливостей тих хто вчить, та тих хто навчається. [116 с.190]. Колток Л. визначає інтенсифікацію навчання як підвищення продуктивності навчальної праці вчителя і учня в кожному одиницю часу. Для того, щоб напруженість праці вчителя і учнів не вела до перевантаження, не позначалася негативно на їхньому здоров'ї та щоб водночас їхня праця була високоефективною, необхідно обирати оптимальні форми, методи, засоби навчання [42, с. 76].

Як показало наше анкетування – не так багато (55 %) викладачів у ВНЗ використовують технічні засоби навчання (ТЗН) за різних причин. Інколи це відсутність достатньої кількості ТЗН, інколи це не вміння викладачів користуватися ТЗН. Проте слід зазначити, що використання ТЗН під час занять будь-якої форми має значну перевагу, а саме – це наочність матеріалу, що в свою чергу зберігає час та сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Слід відзначити, що інформація в сучасному світі є швидкомінливою та різноманітною, в мережі інтернет є велика кількість рефератів, доповідей, статей щодо певної теми, проте переважна більшість з неї вже застаріла або недостатньо інформативна, тому студентам, які хочуть розібратися у певній проблемі потрібно багато часу для аналізу та узагальнення необхідного матеріалу. Багато бібліотек залучається до глобальної мережі, і користуватися електронними ресурсами бібліотек є можливим не виходячи з дому. Але нажалі студентам легше за все «скачати» потрібний реферат, замість того, щоб зареєструватися в бібліотеках. Через те, що пошукові системи бібліотек ще не достатньо розвинені, для того щоб знайти потрібну інформацію потрібно багато часу. Для того щоб зберегти свій час та через лінощі студенти у більшості випадків навіть не читають цю інформацію під час підготовки до заняття, а читають вже безпосередньо на занятті, тобто знижується якість підготовки до заняття та якість знань.

Таким чином, постає необхідність ліквідувати розрив між вимогами до навчання, забезпечити його якість при зменшенні аудиторних годин, збільшенні самостійної роботи, творчого пошуку студентів, шляхом чого може бути інтенсифікація навчання .

Аналіз останніх досліджень вітчизняних та зарубіжних досліджень вчених показує, що вивченню інтенсифікації навчання вже приділяють більше уваги. Так, останні захищені кандидатські та докторські дисертації дають наступні визначення інтенсифікації навчання у ВНЗ: російський вчений Околелов О.П. під інтенсифікацією навчання у ВНЗ вбачав складний дидактичний процес, головне призначення якого – прискорення процесу оволодіння системою навчальних знань, вміннями та навичками тих, хто навчається, [66, с.8]. Курганський С.І. під інтенсифікацією навчання у ВНЗ розуміє процес та результат цілеспрямованого створення умов для послідовного переходу системи освіти на більш високі рівні функціонування, значного підвищення темпу перетворень якості освітніх послуг на основі інновацій та експериментальної роботи педагогічного колективу, стимулювання творчої активності суб'єктів з зовнішньою середою [49, с.68].

На основі усього вищевикладеного можна виділити етапи інтенсифікації навчання. Підходи до розуміння інтенсифікації навчання наведено у додатку А.

Перший етап (кінець 70-х років ХХ століття, кінець 80-х років ХХ ст.). Показником та критерієм цього періоду є науково-технічний прогрес та прискорення суспільного розвитку. Характерним для цього періоду є вплив науково-технічного прогресу на розвиток суспільства. В основі науково-технічного прогресу лежить прискорення. Активні дослідження інтенсифікації навчання у цей період можна пов'язати із політичними подіями у цей період, а саме із рішенням про прискорення соціально-економічного розвитку радянського суспільства. Курс на прискорення був взятий у соціально-економічній сфері, проте цей курс мав вплив на різні галузі наук, та вплинув і на розвиток дидактики. Так, у цей період вчений-педагог Архангельський С.І. у своїх працях зазначав, що «вища школа повинна перейти у новий більш високий якісний стан, а це в свою чергу потребує вирішення певних наукових, педагогічних, методичних, організаційних задач». Серед таких задач він виділяє задачу «поступового впровадження в навчальний процес більш досконалих способів та засобів навчання, які підвищують та прискорюють процес навчання» та «перехід навчання на більш високий ступінь інтелектуального та творчого розвитку студентів на

основі вимоги вчити, раціонально думати, систематично та самостійно вчитися»[5, с. 6]. Тобто в першій задачі він зазначає необхідність вдосконалення навчального процесу на основі нововведень, які в свою чергу якісно вдосконалюють навчання, при цьому зменшують часові витрати на навчання. Все зазначене вище має ознаки інтенсифікації навчання. Архангельський С.І. також пропонував вдосконалювати зміст навчального матеріалу для кращого його засвоєння за рахунок відмови від вивчення навчальних архівів, фактичного, довідного матеріалу; за рахунок виділення дійсно головного, основного навчального змісту[6, с. 22]. Це вимагає перебудови діяльності викладачів, нових вимог до викладання навчального матеріалу.

Протягом цього періоду ряд вчених Фурман Б.В., Фокін Ю.Г., Аксьонова Г.Н., Бичкова Н.І., та інші розглядають інтенсифікацію навчання як методіку навчання у ВНЗ. Засоби інтенсифікації навчання розглядаються Фурманом Б.Ф., Фокініним Ю.Г., Бабанським Ю.К. це свідчить про вузьке розуміння значення та сутності інтенсифікації навчання, та у той же час про необхідність інтенсифікації навчання.

Байчаров К.У. під інтенсифікацією навчання розуміє у створенні спеціальної системи навчання певних дисциплін, що забезпечить інтенсифікацію навчання, без додаткових часових витрат.

Другий етап (початок 90-х років ХХ ст. – початок 2000 –х років ХХІ ст.). Критерій даного періоду це політичні перетворення, які вимагали докорінних змін у всіх галузях суспільства, у тому числі у системі освіти. Цей період також пов'язаний із політичними змінами у державі. По-перше це припинення існування Радянського Союзу, по-друге виникнення незалежних держав, які намагались ввести зміни у всіх сферах життєдіяльності для того, щоб залишити засади радянського союзу у минулому. Головною ідеєю цього періоду було довести, що незалежна держава має свої власні ресурси, які хочуть і можуть працювати. Що стосується дидактики, то цей період у дидактиці характеризується появою великої кількості захищених кандидатських та докторських дисертацій, де вивчаються проблеми інтенсифікації навчання. Так, Трайнев В.А., Аніщенко В.Г., Каверина Т.П., Сухушин Д.В., та інші більше уваги приділяли вивченню інтенсифікації навчання як форми навчання у ВНЗ та школах. Аніщенко В.Г., Тасмуратова С.С., та інші вивчали інтенсифікацію навчання як методику навчання у ВНЗ в розрізі дисциплін технічної та гуманітарної підготовки. Засоби інтенсифікації навчання досліджувались Околеловим О.П., та Богачовою Н.І. Як принцип навчання інтенсифікацію розглядають Кодухов В.І., та Околелов О.П. На думку Риблової А.Н., Шевченко В.І., Клименко Є.В., та інших. Так дослідження про інтенсифікацію навчання поширюється, бо дослідники починають зазначати, що забезпеченню інтенсифікації навчання сприяє використання інформаційних технологій, тобто мова вже йде про інтенсифікацію як технологію навчання, про засоби і шляхи інтенсифікації.

Третій етап (початок 2000-х років по теперішній час). Критерієм цього періоду є перехід до інформаційного суспільства, прийняття Болонської декларації в системі вищої освіти. Нове тисячоліття характеризується тим, що вища освіта України прийняла умови Болонської декларації. Про характерні зміни, що сталися після підписання цього документу вже зазначалось вище. Слід зазначити, що для дидактики цей період відзначається тим, що через збільшення самостійної роботи, дослідники починають шукати резерв часу, як для викладачів так і для студентів. Ставлення до

інтенсифікації навчання змінюється. Так, вже більше дослідників розуміють інтенсифікацію як принцип навчання. Це підтверджує дослідження Гордєєвої Н.Н., Хрипко В.В., та інших. Вивченням умов інтенсифікації займаються Асташова Г.В., Курганський С.І., Кравченко В.М., та інші. Технологіям інтенсифікації навчання приділяють увагу Безбородова С.В., Кравченко В.М., та інші. Виділяють фактори, що сприяють інтенсифікації навчання Курганський С.І., Гусевська О.В., та інші. Таким чином, стає зрозумілим, що проблемі інтенсифікації навчання приділяють увагу, особливо різним її аспектам.

Таким чином, можемо зробити висновки, що вивчення інтенсифікації навчання починається з кінця 70-х років. Умовно можна поділити розвиток цього поняття на три етапи, які в основному пов'язані із політичними державними перетвореннями поширюється вивчення цього поняття. Так, спочатку говорили про форми, методи, та засоби інтенсифікації. Потім перейшли до вивчення інтенсифікації як технології навчання. А за сучасних умов інтенсифікацію навчання називають принципом навчання (Бабанський Ю.К., Гордєєва Н.Н., Курганський С.І., Окоелов О.П., Хрипко В.В. та інші).

Інтенсифікація навчання у ВНЗ за кордоном традиційно ґрунтується на свободі і відповідальності студентів за своє навчання, за свій життєвий і навчальний вибір. Чітких меж навчання у ВНЗ майже не існує: студенти обирають кількість предметів, час на їх вивчення, викладачів кафедри, тематику досліджень, тощо. Тільки наполегливі студенти вміють себе організувати, усі інші можуть вчитися до 10 років у ВНЗ. Це зумовлює і значне відрахування студентів. Так в Сорбонну, на юридичний факультет у 2010 році безкоштовно вступило 10000 студентів, а закінчують його не більше 500.

У Великобританії у коледжах існують посади з управління розвитком студента – вони надають студенту розклад, перелік дисциплін, терміни їх здачі, вимог до них, методичні вказівки, читацький квиток у бібліотеку, консультують за потребою щодо правил навчання. Але не нагадують про іспити, необхідність підготовки до занять, тощо. Навчання платне. Стипендія – видатне явище, тому кожен студент сам вирішує, чи гаяти йому дарма такі гроші. У Великобританії існують тьюторіали – це метод передачі інформації, який може використовуватись як частина процесу навчання. Цей метод є більш активним, аніж навчання за книжками чи лекції. В основі тьюторіалів лежить навчання за прикладом для виконання певних завдань. В залежності від змісту тьюторіали можуть проводитись у формі інструкцій по виконанню справи або у формі активного вирішення завдань.[121]. Тьютор навчає кількох студентів, а не цілу групу, що забезпечує індивідуалізацію та диференціацію навчання; допомагає в особистих питаннях, наприклад, якщо у студента є певні проблеми у гуртожитку, тьютор допомагає їх вирішити; консультує за певними темами і дисциплінами, в яких він найкращий фахівець, що поліпшує якість навчання.

У Литві, Естонії, Латвії проблеми інтенсифікації не існує. Бо студенти самі обирають навчальні дисципліни, які вони планують вивчати протягом року. Таким чином вони перспективно планують свій час на навчальний рік. Для забезпечення інтенсифікації навчання в Європейському гуманітарному університеті (м. Вільнюс) існує психологічна підтримка для студентів. Тобто якщо студент відчуває, що йому необхідна допомога, бо він не раціонально використовує час, він має можливість

звернутись до університетського психолога за консультаціями, порадами. Психолог з студентом вивчає окремою темою основи тайм-менеджменту, які дозволяють студентам вчитися розумно організовувати свій час. Деякі студенти скаржаться на те, що через те, що багато на початку семестру вони отримують всі завдання, вони залишають їх на потім, та у кінці семестру вони повинні дуже багато та активно працювати для того щоб наздогнати втрачений час. Проте, викладачі зазначають, що в них не має проблем із кредитно-модульною системою. Їм подобається ця система бо вона націлена на велику кількість самостійної роботи, таким чином студенти розуміють, що у майбутньому усе залежить від них, а у викладачів є більше вільного часу.

Росія вирішує проблему інтенсифікації навчання у ВНЗ за рахунок як модернізації вищої школі, так і за рахунок контролю за якістю навчання. Так, за результатами проведеного дослідження «Інноваційні практики в діяльності педагогів системи загальної освіти прикордонного району», з метою з'ясування частки вчителів, які позитивно налаштовані до інновацій, в рамках проведеного дослідження було задане питання «Чи вважаєте Ви, що деякі Ваші ідеї могли б покращити педагогічну діяльність?». Відповіді розподілились наступним чином: 20% вважають, що вони значним чином могли б вплинути на педагогічну діяльність; 40% вважають, що скоріш за все вони б могли це зробити; 20% зазначили, що скоріше за все вони б не змогли це зробити; 5% відповіли, що вони не в змозі це зробити; 15% не відповіли на запитання [122, с. 150].

Белгородський державний національний дослідницький університет серед основних напрямів своєї політики та місій на 2011-2012 рік визначає: випереджаючу підготовку інтелектуальної еліти суспільства на основі інтеграції освіти, науки та виробництва, здатної до практичної реалізації нових знань і професійних компетенцій. Для забезпечення цього Белгородським державним національним дослідницьким університетом були розроблені критерії, щодо визначення системи якості БДНДУ. Серед цих критеріїв виділяються використання потенціалу викладачів, співробітників, які навчаються для забезпечення якості підготовки спеціалістів, ключовим положенням у цьому критерії на нашу думку є планування, управління та вдосконалення роботи з персоналом та тими, хто навчається. Особливої уваги заслуговують розвиток здатностей та підвищення кваліфікацій викладачів та співробітників, заохочення та визнання ініціатив та участі персоналу та тих, хто навчається в діяльності з забезпечення якості підготовки спеціалістів. Тобто мова йде про випереджаючу підготовку спеціалістів, яку може забезпечити реалізація принципу інтенсифікації навчання у ВНЗ.

Україна почала накопичувати власний досвід інтенсифікації навчання у ВНЗ в умовах кредитно-модульної системи. Так у ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури» існує кафедра інтенсивного навчання іноземним мовам. Ця кафедра забезпечує навчання студентів чотирьом різним мовам (англійська, французька, німецька, італійська). Професійний рівень викладачів постійно підвищується, бо вони навчаються у провідних університетах і мовних школах Франції, Німеччини, Англії та Італії. Викладачами кафедри була розроблена ступінчаста система навчання, яка відповідає рівням міжнародних сертифікатів з іноземних мов. Навчальні програми ґрунтуються на сучасних комунікативних методиках і навчальних посібниках провідних європейських видавничих будинків [139]. Їх особливостями є те, що вони розробляються групою авторів, які є носіями мови, зазвичай в таких під-

ручниках є великий лексичний запас та велика кількість різноманітних завдань, які направлені на розвиток усіх навичок (читання, говоріння, слухання, написання).

Харківський національний аерокосмічний університет імені В.А. Жуковського ввів для інтенсифікації навчання зрізи на міцність знань (через 2 місяці після вивчення теми), комп'ютерне тестування знань та вмінь, впровадив дистанційні консультації викладачів на сайті ВНЗ, організував дистанційне навчання в філіях по Україні з виїздами викладачів, консультпунктами, телефонними консультаціями, тощо. Усе це наближує викладача до студента, а студентів до бази знань.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Національний університет «Одеська юридична академія», Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна мають сучасні бібліотеки з інтернет-виходом із залу до центральні бібліотеки світу – Російської державної бібліотеки імені В.І. Леніна, Російської національної бібліотеки (Санкт-Петербург), Всеросійської державної бібліотеки іноземної літератури, Фундаментальної бібліотеки імені М. Горького, Бібліотеки СПбГУ, Library of Congress (Бібліотека Конгресу США), The British Library (Британська бібліотека), Bibliotheque Nationale de France (Національна бібліотека Франції), Die Deutsche Bibliothek (Німецька національна бібліотека), Bodleian Library (Бібліотека імені Томаса Бодлея (при Оксфордському університеті). Cambridge University Library (Кембриджська університетська бібліотека), Central European University Library (Бібліотека Центрального європейського університету), New York Public Library (Публічна бібліотека Нью-Йорку). Електронні фонди бібліотек стали доступними для студентів тих ВНЗ, які підключені до найбільших бібліотек світу.

Інститут педагогіки НАПН започаткував серію електронних посібників, які видаються за трьома різними напрямками (інформаційні технології і засоби навчання; народна освіта; теорія і методика управління освітою). Усе це економить час, як студентів, так і викладачів, збільшує доступ до джерел сучасних знань.

Інтенсифікація навчання у ВНЗ забезпечується силами студентських соціальних служб (ЖДУ імені І.Франка), психологічних служб (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди), кураторів. На жаль, інститут тьюторів у ВНЗ України поки що формальний, хоча саме вони повинні надавати допомогу студентам в навчанні за кредитно-модульною системою. Проблемами умов студентського життя займаються студенти профспілки, органів студентського самоврядування, спілка української молоді, спілки студентів та молоді та інші громадські організації. Студенти долучаються за законом України «Про вищу освіту» до управління ВНЗ, як учасники педагогічного процесу через їх участь у вчених радах, радах факультетів, дні самоврядування, тощо. Їх діяльність в основному стосується якості умов життя, проблем навчання, та інших питань. Так, в студентів є право бути учасниками при голосуванні на радах факультету та вчених радах університету: за відрахування студентів, виселення їх із гуртожитку, присвоєння внутрішніх стипендій, та інших питань. Для визначення якості викладання, навчання, робочих умов в Харківському національному педагогічному університеті створено відділ моніторингу якості освіти.

Таким чином можна зробити висновки, що напрями інтенсифікації навчання досліджуються як вітчизняними так і зарубіжними вченими. Узагальнимо їх дослідження:

Загально-педагогічні напрямки – перебудова навчально-виховного процесу; прискорення побудови єдиного освітнього інформаційного простору ВНЗ з глобальними мережами знань; стимулювання та заохочення організаторів оновленого інтенсивного педагогічного процесу; підвищення рівня педагогічної майстерності; забезпечення методичними матеріалами студентів, використання оптимальних та інноваційних форм та методів навчання; врахування індивідуальних темпів розвитку студента; підвищення мотивів навчання школярів, інтересу до навчання.

Методологія інтенсифікації навчання пов'язана із програмно-цільовим та системним підходом.

Зміст інтенсифікації навчання полягає у використанні міжпредметних зв'язків, у відборі та структуризації навчального матеріалу, підвищення інформативності змісту.

Дослідження в теорії навчання і форм, методів, засобів, технологій інтенсифікації навчання. Використання наступних засобів ущільнення навчальної інформації: образне уявлення (спосіб ущільнення словесного чи символічного навчального матеріалу, що полягає у відображенні цього матеріалу в формі образу); символізація (використання умовних позначень, формальне представлення); інтенсифікація навчання на базі опорних конспектів; сучасні ТЗН; схеми, що використовуються під час вивчення технічних дисциплін; використання наочного матеріалу; екстернат як форма навчання; оволодіння студентами сучасними методами самостійної навчальної діяльності та прийомами самостійної роботи в умовах прискореного темпу навчання; НОП студента; корекція цілеспрямованості навчання; мотивація учнів; використання активних форм навчання прискорення темпів навчання за рахунок активізації пізнавальної діяльності; розвиток розумової праці.

Серед напрямів інтенсифікації навчання було виділено: вдосконалення навчання тих, хто навчається, модернізація вищої школи; інтенсифікація навчально-виховного процесу; підключення бібліотек ВНЗ до електронних фондів великих міжнародних бібліотек; використання електронних посібників.

Таким чином, за сучасних умов, в планах роботи кафедри повинні бути прописані заходи, щодо інтенсифікації навчання. Але існує наступна проблема викладачі, інколи, самі не до кінця розуміють, як її потрібно реалізувати у процесі навчання ВНЗ, саме тому спочатку потрібно починати із викладачів, оскільки вони є джерелом знань та прикладом для студентів ВНЗ.

Таким чином, в умовах кредитно-модульної системи є необхідним розроблення методичних рекомендацій для викладачів, кафедр, факультетів, які дозволять викладачам включати заходи з метою підвищення якості засвоєння знань, в умовах обмеженості часу.

На основі викладеного можна зробити такі висновки:

1. Під інтенсифікацією навчання ми розуміємо принцип навчання, який означає підвищення якості навчання при прискоренні темпу засвоєння та зменшенні кількості аудиторного навантаження. Інтенсифікація навчання є актуальною, та недостатньо дослідженою проблемою у дидактичній теорії, зокрема в аспекті умов її здійснення у ВНЗ на сучасному етапі розвитку вищої школи України.

2. Розвиток поняття інтенсифікація навчання в дидактиці можна поділити на три етапи. Критеріями цих етапів виступають: 1. Технологічний: вдосконален-

ня техніки та технологій виробництва, а саме: технічний прогрес та прискорення суспільного розвитку; в дидактиці постає необхідність, щодо впровадження в навчальний процес більш досконалих способів та засобів, які прискорюють процес навчання; 2. Політичний: розвал СРСР, виникнення незалежної держави України, яка для того щоб довести всьому світу те, що вона вже не має нічого спільного із СРСР впроваджує різноманітні зміни у сферах суспільної діяльності; в педагогіці з'являється велика кількість захищених дисертацій, які пов'язані із формами, засобами, прийомами інтенсифікації навчання; 3. Інформаційний: перехід до інформаційного суспільства, вплив глобалізації на освіту, внаслідок чого Україна приєднується до Болонського процесу, що в свою чергу призводить до значних змін у системі навчання ВНЗ, через зменшення кількості аудиторних годин з'являється необхідність впровадження інтенсифікації навчання як принципу навчання у ВНЗ.

3. Дослідження інтенсифікації навчання в педагогіці пройшло три етапи, а саме: (кінець 70-х років ХХ століття, кінець 80-х років ХХ ст.) вдосконалення техніки та технологій виробництва, прогрес та прискорення суспільного розвитку, в наслідок чого дослідники в галузі дидактики вбачають необхідність інтенсифікації навчання у ВНЗ та починають розглядати інтенсифікацію навчання як методику навчання, досліджують засоби інтенсифікації навчання, це свідчить про вузьке розуміння інтенсифікації навчання; (початок 90-х років ХХ ст. – початок 2000 ХХІ ст.) досліджуються технології, засоби і шляхи інтенсифікації навчання, інтенсифікація навчання розглядається як принцип навчання, характерна особливість цього періоду велика кількість захищених дисертацій з дослідження інтенсифікації навчання; (початок 2000 ХХІ ст. по теперішній час) підписання Україною Болонської декларації, в наслідок чого збільшується кількість годин на самостійну роботу студентів, що є об'єктивною підставою для впровадження інтенсифікації навчання у сучасні ВНЗ.

Література:

1. Архангельский С. И. Введение в теорию обучения высшей школы. Состояние и некоторые исходные положения теории обучения высшей школы. Вып. 1 / С. И. Архангельский. – М. : Знание, 1971. – 43 с.
2. Архангельский С. И. Введение в теорию обучения. Некоторые признаки и особенности развития и их влияние на учебный процесс высшей школы / С. И. Архангельский. – М. : Знание, 1971. – Вып. 2. – 28 с.
3. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki>
4. ДВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури»<http://pgasa.dp.ua/>
5. Колток Л. Проблема інтенсифікації навчання як складник модернізації освіти / Л. Колток // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 75-81.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2011. – 486 с.
7. Курганский С. И. Интенсификация учебно-воспитательной работы в российских вузах культуры и искусств на современном этапе : автореф. дис. на соискание уч. степени. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. И. Курганский. – Краснодар, 2006. – 46 с.

8. Межрегиональное и приграничное сотрудничество : материалы международного сборника научных трудов / под общ. ред. В. П. Бабин-цева. – Белгород ; Харьков : Константа, 2012. – 214 с.
9. Рижкова А. Ю. Актуальність інтенсифікації навчання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах у наукових дослідженнях / А. Ю. Рижкова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2011. – № 6-7 (16-17). -С 269-275.
10. Рижкова А. Ю. Інтенсифікація навчання студентів ВНЗ як вимога сучасної державної освітньої політики України / А. Ю. Рижкова, І. М. Трубавіна // Молодіжна політика: проблеми та перспективи. Випуск 3 : [збірник наукових праць / наук. ред. С. А. Шудло]. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. – С 245-247.
11. Сайт Міністерства освіти та науки України [Електронний ресурс]. -Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/>
12. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота із сім'єю: теорія та методика : монографія / І. М. Трубавіна. – Х. : Нове слово, 2007. – 395 с
13. Околелов О. П. Теория и практика интенсификации процесса обучения в вузе: дис. доктора пед. наук : 13.00.01 / Околелов Олег Петрович. – Москва, 1994. – 303 с.

Тушева В.В.

доцент, кандидат педагогічних наук,
Харківський національний
педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (Україна)

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Ключові слова: науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики, інноваційний підхід, новітні технології, індивідуальні науково-дослідницькі завдання, музично-педагогічна освіта.

Необхідність підвищення рівня загальнонаукової, методологічної підготовки студентів вищої педагогічної школи, зокрема майбутніх вчителів музики, є характерною ознакою сьогодення в галузі професійної педагогічної освіти, оскільки глибоке розуміння сутності педагогічних явищ, інноваційне розв'язання неординарних музично-педагогічних проблем неможливі без оволодіння всього спектру методів наукового пізнання, розуміння логіки дослідницького пошуку, досвіду аналізувати і прогнозувати його подальший розвиток.

Інтегрування в європейські структури і динамізація культури і економіки посилюють необхідність пошуку надійних, оригінальних і дієвих способів навчально-пізнавальної діяльності, запровадження таких новітніх технологій, які б забезпечили ефективну професійну, загальнонаукову й методологічну підготовку студентів ВНЗ, формування їх науково-дослідницької культури.

Вивчення окремих аспектів професійної культури педагога займалися такі вчені, як А.М. Алексюк, І.М.Богданова, С.Я.Батишев, В.М.Гриньова, В.І.Євдокимов, М.Б.Євтух, І.А.Зязюн, І.Ф.Ісаєв, В.Г.Кремень, З.Н.Курлянд, В.І.Лозова, Н.Г.Ничкало, О.М.Пехота, І.П.Підласий, І.Ф.Прокопенко, З.І.Равкін, А.А.Реан, О.П.Рудницька, Ю.В.Сенько, В.А.Семиченко, В.Д.Симоненко, В.В.Серіков, А.І.Щербаков та інші. У музичній педагогіці проблема науково-дослідницької культури вчителя-музиканта (окремі її аспекти) була започаткована в роботах Е.Г. Абдулліна, Л.Г. Арчажнікової, В.А. Лісового, Г.Ю. Ніколаї, О.М. Олексюк, В.Ф. Орлова, Г.М. Падалки, О.П. Рудницької, М.І. Фалько, О.П. Щолокової та ін.

Проте питання щодо застосування інноваційного підходу у формуванні науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики залишається недостатньо вивченим. Розглянемо цей аспект докладніше.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що особливість науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики виявляється у його здатності до поєднання різних способів наукового пізнання як реалізації дослідницького пошуку, наукових методів, оволодіння поняттєво-категоріальним апаратом педагогіки музичної освіти як наукової основи педагогічних моделей (стратегій) і способів

художнього пізнання, що звернене до пошуку художніх образів, які співвідносяться з художньою ідеєю творів і виявляються у конкретно-чуттєвій, естетично визначеній формі.

Одним із методологічних підходів формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики на праксеологічному рівні стає інноваційний, у смисловому полі якого нововведення представляють комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження й застосування новини, а метою є розв'язання означеної проблеми (завдань), що вирішуються, новими засобами. Такий спосіб дозволить досягти певних якісних змін у музично-педагогічній освіті, забезпечити її ефективність, стабільність, життєдіяльність.

У контексті формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики інноваційні технології «створюють метод» освіти, що веде до фокусування навчання на розвитку функціональності майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, як здатності розвивати і вдосконалювати власні професійно-особистісні, дослідницькі якості.

Як показує практика, досвіду запровадження інноваційних технологій, інноваційного навчання в систему освіти виявляється у двох основних напрямках: перший – адаптація інноваційних технологій до традиційних форм навчальних занять (у цьому разі можна говорити про диференційоване використання потенціалу інноваційного навчання в освітньому процесі); другий – організація повного технологічного циклу інноваційного навчання для розв'язання навчальних завдань. Таким чином, у першому випадку ми отримуємо систему активізації традиційних методів і технологій, завдяки нововведенням, у другому – появу якісно нових форм педагогічно-освітньої практики.

Аналіз науково-педагогічних джерел показав, що інноваційні технології навчання частіше розглядаються як освітнє явище, рідше – як культурний феномен суспільства. Подібна пізнавальна традиція формує у вчителя, зокрема музики, уявлення про інноваційне навчання як про чергову «методику проведення», а не як про «спосіб життя», який виступає ядром моделі розвиваючого навчального середовища. Отже, сьогодні стратегія інноваційного підходу в музично-педагогічній освіті спрямована на саморозвиток, самоактуалізацію, самовдосконалення суб'єктів інноваційної діяльності, мобілізацію потенціалу (ресурсу) самоорганізації навчання.

Особлива увага у формуванні науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки надається ІНДЗ (індивідуальним науково-дослідницьким завданням) як таким, що побудовані на елементах проблемного навчання, мають проблемну структуру (операційно-процесуальні компоненти, орієнтовані на аналітико-синтетичну діяльність тощо).

В організації ІНДЗ викладачу необхідно дотримуватися таких вимог:

– орієнтувати побудову комплексу завдань на послідовне ускладнення способів їх розв'язання і системне застосування;

– управляти процесом розв'язання завдань, урахувуючи індивідуальні та диференційовані способи керівництва, різний рівень самостійності студентів шляхом регламентації міри допомоги з боку викладача, визначення ступеня детермінації навчальної діяльності, адаптації завдань до професійних умов музично-педагогічної, мистецької діяльності;

– методично проектувати схеми навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя-дослідника-музиканта шляхом організації виконання комплексу індивідуальних науково-дослідницьких завдань;

– здійснювати активні форми стратегії і тактики педагогічного управління наукових і художніх способів пізнання майбутнього вчителя музики, поєднувати педагогічне керівництво з цільовим призначенням завдань як способу включення майбутнього вчителя музики у активний науково-пізнавальний процес.

Виконання ІНДЗ вплине на сприйняття педагогічних і мистецьких подій в їх внутрішньо і зовнішньо обумовлених взаємозалежностях, виявлення наукової творчості, смислотворчості, знаходження нових смислів у навчально-дослідницькій та музично-педагогічній діяльності.

Резюмуючи вищевикладене, зробимо висновок: інноваційний підхід у формуванні науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики в процесі професійної підготовки передбачає застосування комплексу інноваційних методів і технологій, в якому домінують роль будуть грати індивідуальні науково-дослідницькі завдання, і спеціально створенні педагогічні умови, що детермінують навчальний процес і забезпечують педагогічне цілепокладання і реалізацію новітніх методів у навчально-пізнавальній і науково-дослідницькій діяльності студентів – майбутніх вчителів музики.

Список використаних джерел

1. Тушева В.В. Інноваційний підхід у навчанні в системі вищої педагогічної освіти / В.В. Тушева // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Зб. наук. праць. – Випуск 10. – К.: Інститут реклами, 2007. – С.96-103.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМОЗНАВСТВА

Ключові слова: компетентнісний підхід, іноземна професійна підготовка, іноземна професійна компетентність, професійна іноземна комунікативна компетенція.

Keywords: competence-based approach, foreign language professional training, foreign language professional competence, foreign language professional communicative competence.

Євроінтеграційні процеси й полікультурна реальність сучасного світу сприяють розвитку міжнародних зв'язків у різних сферах життєдіяльності людини. Особливо це стосується туристичної галузі, яка активно розширює канали іноземної комунікації між різними народами й соціумами. Для успішного розвитку туристичної сфери і забезпечення конкурентоздатності на світовому ринку Україна потребує фахівців, які володіють не тільки ґрунтовними теоретичними знаннями і практичними вміннями зі спеціальності, але й готові до міжкультурної комунікації, що насамперед передбачає розуміння культурних особливостей інших народів і здатність до професійного діалогу з представниками різних національних культур. Це зумовлює підвищення вимог до якості професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства, в тому числі й іноземної.

Згадані чинники формують нову парадигму іноземного сегменту професійної підготовки цих фахівців. Соціальне замовлення суспільства щодо професійної підготовки фахівців з туризмознавства спрямоване на формування у них іноземної професійно-комунікативної компетентності – інтегрованої професійної якості, що охоплює знання, уміння, навички, професійно значущі властивості, що забезпечують ефективне виконання професійних функцій і ролей у процесі іноземного спілкування.

Динаміка розвитку вищої професійної освіти, модернізація системи освіти в Україні свідчать про наявність протиріч між підвищеними вимогами суспільства до рівня володіння іноземними мовами сучасними фахівцями з туризмознавства і недостатньою розробкою теоретичних основ і практики підготовки таких спеціалістів в умовах скорочення аудиторних занять з іноземної мови у ВНЗ. Ці протиріччя обумовили проблему якості іноземної підготовки студентів, зокрема майбутніх фахівців з туризмознавства.

Питанням підготовки і професійного становлення майбутніх фахівців туристичної сфери, їх іноземної професійної підготовки присвячено ряд ґрунтовних досліджень зарубіжних і вітчизняних вчених. Увага науковців зосереджується на модернізації підходів щодо іноземної професійно-комунікативної підготовки,

формування іншомовної професійної компетентності, володіння якою дає змогу майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати міжкультурну й міжособистісну комунікацію.

Запровадження компетентнісного підходу та формування іншомовної професійної комунікативної компетенції при підготовці фахівців із вищою освітою належить до стратегічних напрямів реформування вітчизняної освіти. Сучасні дослідники визначають компетентнісний підхід як пріоритетну спрямованість на цілі-вектори освіти (навчання, учіння, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності) [6; 9; 11].

Історіографія компетентнісного підходу складалась у зв'язку з формуванням понять “компетенція” і “компетентність” як інтегральні характеристики ефективності діяльності людини загалом і фахівця зокрема. Ці поняття складають методологічну основу компетентнісного підходу. І.Зімяня виділяє такі основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті:

I етап (1960-1970 рр.) – введення в науковий апарат поняття “компетенція”, а також розмежування понять “компетенція” та “компетентність”; початок досліджень різних видів мовної компетенції в галузі лінгвістики; введення поняття “комунікативна компетентність”;

II етап (1970-1990 рр.) – використання понять “компетенція” та “компетентність” в теорії та практиці вивчення мови (особлива увага приділяється іноземній мові). Зарубіжні та вітчизняні науковці створюють перелік ключових компетенцій для різних видів діяльності. Так, Дж. Равен виділив 39 компетентностей.

III етап (1990 рр. – наші дні) – характеристика та дослідження компетентності як наукової категорії в освіті; професійна компетентність особистості стає предметом багатьох наукових досліджень [5].

Щодо понять “компетенція” і “компетентність”, на сьогоднішній день не існує їх загальноприйнятого визначення. Учені, які розглядали ці поняття, наводили відповідно і різні їх трактування

Н.М. Ізорія розкриває суть поняття іншомовної компетенції майбутнього спеціаліста сфери туризму. Науковець стверджує, що іншомовна компетенція є якісною характеристикою особистості спеціаліста, яка включає сукупність науково-теоретичних знань і практичних умінь та навичок у сфері здійснення іншомовної професійної діяльності. Рівень сформованості іншомовної компетенції спеціаліста сфери туризму визначає здатність і готовність фахівця здійснювати професійну діяльність іноземною мовою [7].

У дослідженні М. Галицької розглядається комунікативна компетентність майбутнього фахівця сфери туризму як інтегральна якість особистості, що синтезує в собі загальну культуру спілкування та її особливі прояви у професійній діяльності. Автор зауважує, що комунікативна компетентність майбутнього фахівця сфери туризму визначається іншомовною комунікативною, професійною, стратегічною та соціальною компетенціями [2].

Розкриваючи поняття іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей, М. Прадівляний пов'язує його з комунікативними мовними компетенціями і відзначає наявність у даному феномені мотиваційних, морально-етичних та інших компонентів, спрямованих на творчість, дію, результат [10, 343].

Досліджуючи іншомовну професійну компетентність майбутніх представників економічної галузі, В. Василевич визначає даний феномен як інтегровану систему функціональних складових і властивостей особистості; форму вираження суб'єкт-суб'єктного зв'язку учасників інтеракційно- комунікативного процесу під час розв'язання професійних завдань [1].

Г. Кручиніна і Н. Патаєва розглядають професійну іншомовну компетентність як здатність та готовність майбутніх спеціалістів вирішувати комунікативні завдання в галузі професійної діяльності, здійснюючи пошук та аналіз інформації, необхідний для вивчення зарубіжного досвіду, працювати з технічною літературою і документацією іноземною мовою в області вибраної спеціалізації. На думку авторів дефініції дана компетентність включає три компоненти: мотиваційно-ціннісний (інтерес до професійної іншомовної підготовки та усвідомлення її важливості для майбутньої кар'єри); когнітивно-діяльнісний (об'єднує іншомовну комунікативну компетенцію в галузі професійної діяльності та загальні компетенції, які включають важливі професійні якості та вміння); емоційно-вольовий (пов'язаний з адекватною самооцінкою здібностей і почуттям відповідальності за успіхи у навчальній та майбутній професійній діяльності) [8, 87].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти комунікативні мовні компетенції визначаються як такі, що забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Комунікативна мовленнєва компетенція складається з таких компонентів, як лінгвістичні компетенції, соціолінгвістичні компетенції та прагматичні компетенції, і реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності (сприймання, продукція, інтеракція або медіація) [4].

Ми погоджуємось з визначенням Д. Демченко, яка під поняттям "компетентнісний підхід" до професійної підготовки розуміє спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових, загально-галузових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості, що дозволяє діяти творчо під час реалізації професійних функцій. Така характеристика має бути сформована в процесі професійної підготовки й містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [3, 19].

З позиції компетентнісного підходу провідна мета іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі полягає у формуванні іншомовної професійної компетентності, яка забезпечує здатність до застосування предметних, наукових знань і засобів у професійному спілкуванні. Одним із шляхів формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців з туристичного навчання є навчання студентів читанню, мовленню, аудіюванню та письму з іноземної мови для забезпечення можливості й спроможності спілкування у майбутній професійній сфері. Необхідною умовою досягнення цієї мети є комплексний розвиток умінь та знань в усіх видах мовленнєвої діяльності у процесі професійної підготовки (реферування, написання анотацій, складання рецензій, написання резюме, заяв на роботу; вміння вести розмову, цілеспрямовано обмінюватись інформацією на професійну тематику; мовні знання та навички: фонетичні та граматичні явища, словотвір, лексика і термінологія; соціально-культурні знання; навчальні вміння: прийоми засвоєння мови в навчальних умовах, культура та етикет спілкування з носіями мови).

Отже, компетентнісний підхід до іншомовної професійної підготовки, на нашу думку, забезпечить майбутніх фахівців з туризмознавства комплексом знань, умінь та навичок, які дозволять їм успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти та саморозвитку особистості.

Література

1. Василевич В. В. Суб'єкт – суб'єктна взаємодія викладачів і студентів у процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх економістів / В. В. Василевич // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т.42. Вип. 29. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. – С.141-147.
2. Галицька М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / М. М. Галицька; нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 22 с.
3. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці: [монографія] / Д. І. Демченко. – Х.: Видавець Іванченко І. С., 2014. – 213 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.35-41.
7. Изория Н. М. Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств: автореф. дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Н. М. Изория; Московский гос. ун-т культуры и искусств. – Москва, 2008. – 25 с.
8. Кручинина Г. А., Пятаева Н. В. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов строительных специальностей в контекстном обучении. Монография. – Н.Новгород: Изд-во ННГАСУ, 2008. – 197 с.
9. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С.35-41.
10. Прадівляний М. Г. Викладання фахово спрямованої іноземної мови на основі компетентнісного підходу / М. Г. Прадівляний // Гуманізм та освіта: зб. матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конф. (м. Вінниця, 19-21 вересня 2006 р.) – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – С.341-344.
11. Терещук Г. В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем / Г. В. Терещук // Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіон. наук.-практ. семінару [28-29 листопада 2006 р.]. – Тернопіль, 2006. – С. 79

Попович Вікторія Сергіївна

студентка 3 курсу

Університетського коледжу

Київського університету

імені Бориса Грінченка,

м. Київ

Руденко Ніна Миколаївна

аспірант, викладач математики

Університетського коледжу

Київського університету

імені Бориса Грінченка,

м. Київ

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ РОЗ'ЯЗУВАННІ ЗАДАЧ НА РУХ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. В статті аналізуються інтерактивні технології навчання; розглядаються технології, які доцільно застосувати при розв'язуванні задач на рух в початковій школі.

Ключові слова: математика в початковій школі, інтерактивні технології, математична задача, задачі на рух.

Abstract. Interactive teaching technologies are analyzed in the article, technologies which can be effectively applied to solving distance problems at primary school are considered.

Key words: mathematics at primary school, interactive technologies, mathematical problems, distance problems.

Вступ. У процесі вивчення математика виступає перед учнями не тільки як система логічних правил і дедуктивних доведень, а й як метод пізнання, засіб розв'язування питань практичного характеру. При цьому істотне значення для виконання цих завдань мають зміст і методика навчання учнів початкової школи розв'язувати задачі. Особливу роль у вивченні математики відведено сюжетним задачам, оскільки вони з одного боку становлять специфічний розділ програми, матеріали якого учні мають засвоїти, а з другого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку школярів.

Під час навчання на уроках математики молодші школярі розв'язують значну кількість задач під керівництвом учителя і самостійно. Проте нерідко під кінець навчання в початкових класах у деяких учнів знання про задачі залишаються поверховими і несистематизованими, тому у багатьох школярів середньої школи виникають труднощі під час розв'язування будь-яких задач, в тому числі і задач на рух. Однією з причин цього є недостатня сформованість у початкових класах понять про величини: час, відстань, швидкість та пропорційну залежність. Щоб поліпшити це становище, потрібна цілеспрямована праця вчителя, чітке розуміння ним основних вимог щодо навчання учнів розв'язувати різноманітні задачі. Формувати у молодших школярів необхідні поняття можна як на матеріалі чинних підручників початкових класів, так і

доповнюючи його задачами, складеними на підґрунті типових задач з використанням інтерактивних технологій навчання.

Саме тому **метою** цієї статті є уточнення сутності інтерактивних технологій навчання в молодшій школі при вивченні математики та обґрунтування необхідності застосовувати їх при розв'язуванні задач на рух в початковій школі, а це можливо при виконанні таких **завдань**: з'ясувати дидактичні особливості задач на рух; знайти такі організаційні форми навчання, методи та прийоми, за яких в найбільшій мірі проявиться розвивальна функція математики; обґрунтувати необхідність застосування інтерактивних технологій навчання на уроках математики в початковій школі при вивченні даної теми.

Виклад основного матеріалу.

Відповідно до Держаного стандарту початкової загальної освіти (2011) метою освітньої галузі «Математика» є формування предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі. Для досягнення зазначеної мети передбачається формування, зокрема, здатності розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом. Тому, згідно до Програми з математики 1-4 класів (автори О. Онопрієнко, С. Скворцова, Н. Листопад), в учнів початкової школи на уроках математики мають формуватися вміння розв'язувати прості й складені задачі різних видів. На розв'язування математичних задач у кожному класі відводиться значна кількість уроків. У 1-му класі діти ознайомлюються з поняттям «задача», вчать розв'язувати прості задачі; у 2-му класі вводяться нові задачі, які розв'язуються двома діями, – це перші складені задачі; у 3-му і 4-му класах кількість і складність складених задач збільшується. З усієї множини виокремлюють такі типи задач: на рух, на роботу, на пропорційне ділення, на знаходження четвертого пропорційного, на знаходження числа за двома різницями, геометричного змісту тощо.

Під **математичною задачею** розуміють будь-яку вимогу обчислити, побудувати, довести що-небудь, що стосується кількісних відношень і просторових форм, створених людським розумом на матеріалістичній основі знань про навколишній світ. У початкових класах виділяють задачі з певним конкретним сюжетом. Їх називають сюжетними. Під **сюжетною задачею** ми розуміємо математичну задачу, в якій описаний деякий життєвий сюжет, а саме кількісний бік реальних процесів, явищ та ситуацій і міститься вимога знайти шукану величину за даними в задачі величинами та зв'язками між ними [5]. Це можуть бути задачі: на зустрічний рух, на час, задачі з геометричним змістом.

Задачі на рух в одному напрямку (рух наздогін та рух з відставанням) розглядаються в 3 класі початкової школи і мають велике значення як з точки підготовки учнів, як до навчання в середній школі, так і для подальшого вивчення систематичного курсу фізики у 7-му класі. Молодші школярі мають труднощі у розв'язуванні усіх видів задач на рух, а особливо, задач на рух в одному напрямку. Такий стан речей пояснюється тим, що задачі на рух наздогін періодично включають або виключають з чинної програми з математики для початкових класів; і тому це питання слабо висвітлено у методичній науці.

Під час роботи над задачами на рух можна виділити такі основні поняття: швидкість, час, відстань. Без усвідомлення цих понять неможливе їх правильне за-

стосування і розв'язування задач. Поняття **швидкості** вводять на основі життєвого досвіду дітей та безпосередніх практичних дій. Підготовча робота до розв'язування задач, пов'язаних з рухом, передбачає узагальнення уявлень дітей про рух; ознайомлення з новою величиною – швидкістю, розкриття зв'язків між величинами швидкість, час та відстань. Після того, як учні зрозуміли суть величин, що містяться в задачах на рух, та запам'ятали, якими буквами вони позначаються, можна пропонувати їм самостійно складати формули та розв'язувати задачі такого типу. При цьому необхідно використовувати інтерактивні технології, які відповідають сучасним вимогам до організації навчального процесу, а також роблять дуже цікавою діяльність вчителя та учнів на уроці.

Теоретичні та практичні аспекти інтерактивних технологій навчання розроблені в роботах М. Виноградової, Д. Джонсона, В. Дьяченка, О. Пометун, Л. Пироженко, С. Сисоєвої, М. Скрипника, О. Стребної та інших українських і зарубіжних вчених. Зокрема О. Пометун, розглядаючи проблеми інтерактивного навчання, стверджує, що «це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, яка включає конкретні цілі, а саме створення комфортних умов навчання, за допомогою яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання» [3, 8-9].

У ході інтерактивного уроку учні вчать: критично мислити; вирішувати складні проблеми на основі аналізу ситуації і відповідної інформації; зважувати альтернативні погляди, думки; приймати продумані рішення; брати участь у дискусіях; спілкуватися з іншими людьми.

Інтерактивне навчання у початковій школі може відбуватися: у парах (2 учні); у мікрогрупах (3 – 4 учні); у малих групах (5 – 6 учнів) разом з учителем. Враховуючи вікові психологічні особливості учнів початкової школи, констатуємо факт, що не всі інтерактивні технології можна використовувати одразу. Тут потрібно врахувати принцип послідовності та поступово переходити від простих до складних технологій. На нашу думку, у 1-му класі доцільно застосувати такі технології: «Знайди когось»; «Мікрофон»; «Чарівна паличка», «Чарівна подушка»; «4 кути»; «Робота в парах»; «Мозковий штурм»; «Незакінчені речення». Вже у 2-му класі вже можна доповнити такі технології: «Карусель»; «Займи позицію»; «Робота в малих групах»; «Навчаючи – учесь»; «2 – 4 – всі разом»; «Коло ідей». У 3-му та в 4-му класах долучаємо технології: «Графіті»; «Мозаїка»; «Акваріум»; «Діалог»; «Синтез думок»; «Пошук інформації»; «Броунівський рух»; «Проект»; «Шкала думок»; «Прес»; «Дерево рішень», тощо [3].

Інтерактивні технології можуть використовуватись майже на всіх структурних етапах уроку, як під час перевірки домашнього завдання, так і під час узагальнення та систематизації знань. Пропонуємо розглянути застосування технологій «Шкала думок», «Прес» та «Робота в парі» на фрагменті уроку математики «Розв'язування задач на зустрічний рух, за підручником «Математика 4» М. В. Богдановича.

Мета уроку: *а) навчальна*: формувати навички вирішення простих і складених задач на рух; вдосконалювати обчислювальні навички; *б) розвивальна*: розвивати математичну мову, логічне мислення, пізнавальний інтерес; *в) виховна*: виховувати інтерес до математики, культуру письма в зошиті; повагу до рідної землі.

Задача №609. З Харкова та Запоріжжя назустріч один одному одночасно виїхали два туристи: на мотоциклі та на моторолері. Швидкість мотоцикла $55\frac{KM}{год}$, а моторолера – $30\frac{KM}{год}$. Через 3 год туристи зустрілися. Яка відстань між містами?

Аналіз задачі відбувається за допомогою технології «Мікрофон» [3], учні дають відповіді на запитання вчителя.

– Про що розповідається в задачі? (про двох туристів, які вирушили на зустріч з різних міст одне одному)

– Що відомо в задачі? (мотоцикліст рухався зі швидкістю $55\frac{KM}{год}$, а моторолерист – $30\frac{KM}{год}$, зустрілись вони через 3 години)

– Про що запитується в задачі? (яка відстань між містами?)

– Чи можемо, ми одразу дати відповідь на запитання? (ні)

– Що треба знати, щоб дати відповідь на запитання задачі? (треба знати два числові значення: I відстань, яку подолав мотоцикліст за 3 години, II відстань, яку подолав моторолерист за 3 години)

– Якою арифметичною дією відповімо на це запитання? (дією множення).

– Чи можна тепер відповісти на запитання задачі? (так)

– Якою арифметичною дією відповімо на це запитання? (дією додавання)

Далі вчитель пропонує учням скласти коротку умову, застосовуючи інтерактивну технологію «Шкала думок» (це різновид технології «Займи позицію»). Підготувавши аргументи щодо проблеми, яка обговорюється, вчитель пропонує учням розташуватися однією лінією у будь-якому вільному місці класу (наприклад, біля дошки). Визначити своє місце їм допомагають плакати, картки, що розміщуватимуться на початку, посередині та у кінці шкали (“згодна, згоден на 100%”, “згодна, згоден на 50%”, “згодна, згоден на 0%” відповідно). Далі вчитель пропонує учням аргументувати свою позицію по шкалі і надає можливість змінити обрану позицію на іншу, попередньо пояснивши, які саме аргументи вплинули на рішення учня.

Короткий запис умови задачі:

Швидкість мотоцикла – $55\frac{KM}{год}$.

Швидкість моторолера – $30\frac{KM}{год}$.

Зустрілись через 3 год.

Відстань – ?

Робимо висновки:

за 3 години мотоцикліст та моторолерист подолають різні відстані: мотоцикліст проїде більшу відстань, ніж моторолерист тому що в нього швидкість більша;

до місця зустрічі обидва подолають однакову відстань;

до місця зустрічі обидва рухатимуться однаковий час, тому що вони вирушили одночасно і закінчать рух одночасно.

Тепер вчитель пропонує розв'язати задачу, використовуючи інтерактивний технологію «Прес», яка використовується у випадках, коли виникають суперечливі питання і потрібно зайняти й аргументувати чітко визначену позицію з суспільної проблеми, що обговорюється. Метою застосування цієї технології є надання учням можливості під час уроків навчитися формулювати й висловлювати свою думку з дискусійного питання аргументовано в чіткій та стислій формі.

Технологія «Прес» має таку структуру та етапи (слід роздати (написати на дошці, на плакаті) учням матеріали, в яких зазначені чотири етапи технології):

1. ПОЗИЦІЯ Я вважаю, що ...

(висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваш погляд)

2. ОБҐРУНТУВАННЯ ...тому, що...

(наведіть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази на підтримку вашої позиції)

3. ПРИКЛАД ... наприклад...

(наведіть факти, які демонструють ваші докази, вони підсилять вашу позицію)

4. ВИСНОВКИ Отже (тому), я вважаю...

(узагальніть свою думку, зробіть висновок про те, що необхідно робити; тобто, це є заклик прийняти вашу позицію)

Ця технологія може бути ефективно застосована при роботі над будь-якою темою, що викликає в учнів багато суперечностей та питань. В даному випадку над задачею на зустрічний рух.

Вчитель ділить учнів по групам і за допомогою технології «Прес» представник від кожної групи висловлює свою думку.

Учні висловлюють свою думку:

1) спочатку ми визначимо, яку відстань проїхав мотоцикліст;

2) виконаємо дію множення швидкості мотоцикліста на час;

3) знайдемо результат – відстань, яку подолав мотоцикліст;

4) далі будемо шукати відстань, яку подолав моторолер;

5) для цього виконаємо дію множення швидкості моторолера на час;

6) після цього отриманні результати додамо і знайдемо відстань між містами.

Вчитель відбирає правильні відповіді: Молодці! А тепер давайте запишемо наш розв'язок:

1) $55 \times 3 = 165$ (км) — відстань, яку проїхав мотоцикліст;

2) $30 \times 3 = 90$ (км) — відстань, яку подолав моторолер;

3) $165 + 90 = 255$ (км).

Вчитель пропонує учням записати розв'язання виразом, застосувавши роботу в парах – це різновид роботи в малих групах [3]. Робота учнів організовується таким чином (інструктаж вчителя):

1) Разом прочитайте надане завдання та інформацію до його виконання (в даному випадку вираз до задачі).

- 2) Визначте, хто говоритиме першим.
- 3) Висловіть свої думки, погляди на проблему по черзі.
- 4) Прийдіть до спільного рішення.
- 5) Визначте, хто представлятиме результати роботи класу та підготуйтеся до представлення.

Для ефективного спілкування в парах:

- 1) Зверніть увагу на мову тіла: сідайте обличчям до того, з ким говорите, нахилийтеся вперед, установіть контакт очима.
- 2) Допомогайте співрозмовнику говорити, використовуючи звуки та жести заохочення: кивок головою, доброзичлива посмішка, слова «так-так».
- 3) Якщо необхідно, ставте запитання, які допомагають прояснити ситуацію, уточнити дещо з того, що вже відомо. Наприклад, такі: «Ти маєш на увазі, що ...?», «Чи я правильно зрозуміла, що...?».
- 4) Під час висловлювання говоріть чітко, по суті справи, наводячи приклади і пояснюючи свої думки.

Під час активного слухання не слід: давати поради; змінювати тему розмови; давати оцінки людині, яка говорить; перебивати; розповідати про власний досвід.

Кожна пара обмінюється своїми ідеями й аргументами з усім класом, що допомагає провести дискусію. Учні за допомогою вчителя записують правильний вираз розв'язання задачі.

Вираз: $55 \times 3 + 30 \times 3 = 255$ або $(55+30)3=255$.

Відповідь: 255 кілометрів відстань між містами.

За аналогією, використовуючи різні інтерактивні технології, вчитель пропонує розв'язати іншу задачу.

Задача 615. Від двох протилежних берегів озера одночасно попливли назустріч

один одному два човни. Перший човен плыв зі швидкістю $7 \frac{\text{КМ}}{\text{год}}$, а другий – $8 \frac{\text{КМ}}{\text{год}}$. Човни зустрілися через 3 год. Знайди відстань між берегами озера.

Уважно, прочитайте задачу!

Складемо короткий запис:

Перший човен – $7 \frac{\text{КМ}}{\text{год}}$

Другий човен – $8 \frac{\text{КМ}}{\text{год}}$

Зустрілися через 3 год

Відстань – ?

Робимо висновки:

- за 3 години човни подолають різну відстань: другий човен пропливе більшу відстань, ніж перший, тому що в нього більша швидкість;

- до місця зустрічі обидва човни пропливуть однакову відстань;
- до місця зустрічі обидва човни рухатимуться однаковий час, тому що вони вирушили одночасно і закінчать рухатися теж одночасно.

Пояснивши числа задачі, підводимо учнів до її розв'язку:

– Про що розповідається в задачі? (про два човни, які вирушили на зустріч з різних берегів одне одному)

– Що відомо в задачі? (швидкість першого човна $7\frac{\text{км}}{\text{год}}$, швидкість другого човна $8\frac{\text{км}}{\text{год}}$, зустрілись вони через 3 години)

– Про що запитується в задачі? (яка відстань між берегами озер?)

– Чи можемо, ми одразу дати відповідь на запитання? (ні)

– Що треба знати, щоб дати відповідь на запитання задачі? (треба знати два числові значення: I відстань, яку подолав перший човен за 3 години, II відстань, яку подолав другий човен за 3 години)

– Якою арифметичною дією відповімо на це запитання? (дією множення).

– Чи можна тепер відповісти на запитання задачі? (так)

– Якою арифметичною дією відповімо на це запитання? (дією додавання)

Отже, ми від запитання перейшли до числових даних, аналіз закінчено.

Запишемо розв'язання:

1) $7 \times 3 = 21$ (км) – проплив перший човен;

2) $8 \times 3 = 24$ (км) – проплив другий човен;

3) $21 + 24 = 45$ (км)

Вираз: $(7 \times 3 + 8 \times 3) = 45$ або $(7+8)3=45$.

Відповідь: 45 кілометрів відстань між берегами.

Як ми побачили з поданих вище задач, під час розв'язання навіть однієї задачі, можна використати кілька інтерактивних технологій.

Підсумовуючи такий урок можемо сказати, що застосування інтерактивних технологій – це дуже важка та кропітка праця вчителя, який повинен вміти організувати таку роботу, він повинен продумати кожен крок уроку, розуміти куди саме і як включати в структуру уроку інтерактивні технології навчання. Але використовуючи інтерактивні технології вчитель робить урок цікавим для учнів, вони стають активними співучасниками всього того, що відбувається на уроці, а не отримують готовий алгоритм розв'язку задачі від учителя.

Висновок. Інтерактивні технології – це не зовсім новий, але творчий, цікавий підхід до організації навчальної діяльності учнів. Їх потрібно використовувати на уроках, особливо математики, тому що вони сприяють розвитку в кожного учня математичних здібностей; системи загальнолюдських цінностей та загальноприйнятих норм поведінки як на уроках математики, так і в житті; розвитку здатності цінувати знання та вміння користуватися ними; усвідомленню особистої відповідальності та вмінню об'єднуватися з іншими членами колективу задля розв'язання спільної проблеми, розвитку здатності визнавати і поважати цінності іншої людини, формуванню навичок спілкування та співпраці з іншими членами групи, взаєморозуміння та взаємоповаги до кожного індивідуума, вихованню толерантності, співчуття, доброзич-

ливості та піклування, почуття солідарності й рівності, формуванню вміння робити вільний та незалежний вибір, що ґрунтується на власних судженнях та аналізі дійсності, розумінні норм і правил поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах: Навч. пос. — 3-є вид., перероб. і доп. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2006.—336 с.
2. Московченко В., Дудко Л. Розв'язування математичних задач на рух // Початкова школа. — 2000. — №11. — С. 25–27.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод, посіб. / О. І. Пометун. — К. : АСК, 2006.-с. 192.
4. Прашко О. В. Майсер – клас «Інтерактивні види роботи на уроці як складові освітніх технологій, що впливають на стимулювання навчальної активності учнів».- Київ, 2012.
5. Скворцова С.О. Методика навчання роз'язування сюжетних задач у початковій школі. – Одеса, 2011.

Khmyzova O.

PhD on theory and methods
of education, associate professor
Petro Mohyla Black Sea State University,
Mykolaiv, Ukraine

CLOUD COMPUTING FOR TEACHING BUSINESS ENGLISH

Abstract. *Innovations in technology have proved their advantages in offering more options in education process. Cloud computing has been used to reach the aims of English language teaching and learning. The purpose of this paper is to analyze modern uses of cloud computing in transforming Ukrainian education area. The author concludes with discussion on practices of using Google forms for teaching Business English.*

Keywords: cloud computing, models of cloud computing, Google forms.

Innovations in technology offer new challenges and opportunities for improving university education. Influences of cloud computing on teaching and learning Business English cannot be undervalued.

Cloud computing is a new developing paradigm. The National Institute of Standards and Technology (NIST) definition [1] characterizes cloud computing as “a model for enabling ubiquitous, convenient, on-demand network access to a shared pool of configurable computing resources (e.g., networks, servers, storage, applications, and services) that can be rapidly provisioned and released with minimal management effort or service provider interaction”.

Thus, the NIST definition of cloud computing involves five main features [1]: broad network access, rapid elasticity, on-demand self-service, resource pooling, measured service. Based on the findings from P. Mell and T. Grance (2011), it can be concluded that missing any one of these principal characteristics means a service or computing capability cannot be recognised as cloud computing.

On the whole, “the Cloud” is a metaphor for the Internet, while “in the Cloud” is common to refer to three service models [1]: Software as a Service (SaaS), Platform as a Service (PaaS) and Infrastructure as a Service (IaaS). In brief, this concept is about using of computing resources on the Internet instead of on individual computers.

As highlighted by P. Mell and T. Grance (2011), there are four deployment models of cloud computing [1]: a) private cloud (is exclusively used by a sole organization including numerous consumers), b) community cloud (is provisioned for exclusive run by a community of consumers from certain entities that have shared interests), public cloud (the infrastructure is supplied for open use by the general public) and hybrid cloud (is a configuration of two or more distinct cloud infrastructures that abide unique organizations, but are connected by standardized technology that enables data and application portability).

This field is widening and has essential potential value for educators. According to T. Bingham [2], “technology is enabling our need to be mobile. We want to ensure that learning matches our lifestyle”. So, for instance, the university can make important advantages by

offering e-learning based on cloud computing. Technology can represent several key functions in the change education process, as evaluated by J. Groff [2], including opening up new opportunities that improve teaching and learning – particularly with the affordance of customization of education to individual learner needs; people who do not acquire technological literacy may suffer from a new form of digital devices, which will impact their capacity to effectively operate in modern economy.

Simultaneously, online communication is a simple part of everyday life when users are guided by mobile services. According to D. Khampusaen (2014) [3], as a result of the ability to communicate and to expose to the information, education is making the most out of this advanced technology. Lessons, textbooks, videos, PPT, research materials and almost everything are in the Cloud. Well-known services and Cloud vendors include Gmail, Google doc, Microsoft Azure, SkyDrive, Amazon, IBM, Oracle Cloud, Rackspace, Salesforce, Soho and so on. Users would only need a computer with the Internet access to log on to their applications and data from anywhere at any time. Cloud feature allows users to store files and to work in the Cloud and it is always available. For this reason, as pointed out by V. Chang and G. Wills (2013) [4], the teacher has role of a facilitator or a coach providing contextual learning environments that involve students in collaborative activities.

Cloud computing for teaching Business English varies from simple online tools to complex technologies. Teachers and students are active participants here. In order to engage future economists in collaborative activities it is useful to work in Google Drive – free online office, which includes word processing, a spreadsheet, service to create presentations, online cloud storage service with the functions of file sharing. It is web-oriented software, i.e. the software that runs within a web browser without installation on the user's computer.

Working with Google forms can be group and personal, suitable for distance learning. The Google form is a great teacher's assistant. Using these forms, educators can engage and motivate, personalize learning and facilitate collaboration, carry out various surveys, quizzes and create questionnaires, tests.

Cloud computing has significant meaning as a medium of education. On the one hand, it may not be highly active in a physical sense; on the other hand, it has valid potential for social interactivity. Here are some examples of using Google forms for teaching Business English: registration of educational projects' participants; creation of presentations; formative assessment, quiz, survey and questionnaire maintain; organization of teamwork, self-esteem and reflection. As highlighted by P. Thomas [5], the goal of using this tool is the achievement of virtual communities of educators, researchers and practitioners on the Internet working in small collaborative groups which may help to promote a more reflective metacognitive vision in identifying problems and improving the practices.

Nevertheless the existing challenging issue is about security, privacy, data integrity and intellectual property management. Successful realization of this technology depends on a high degree of trust among users.

Language abilities are not solely the abilities to speak, listen, read and write. It is important that teachers emphasize on the development of a student as a personality. Therefore, teaching responsibilities should not be the extent of only language studying. Students should be encouraged and helped to develop leadership, decision making and conflict management, communicative and professional skills. Cloud computing is successfully used for promoting collaborative and self-directed learning and teaching Business English.

References

1. Mell, P. The NIST Definition of Cloud Computing. Recommendations of the National Institute of Standards and Technology. – NIST Special Publication 800-145. / Peter Mell, Timothy Grance. – National Institute of Standards and Technology, Gaithersburg, 2011. – 7 p. [Electronic resource]. – Mode of access : <http://csrc.nist.gov/publications/nistpubs/800-145/SP800-145.pdf>
2. Garg, A. 21 inspiring quotes thoughts on mobile learning [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.upsidelearning.com/blog/index.php/2013/08/20/21-inspiring-quotes-thoughts-on-mobile-learning/>
3. Khampusaen, D. Teaching English Language with Cloud-Based Tools [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.ijcim.th.org/past_ediitions/2014V22N1/14Dararat_87-91.pdf
4. Chang, V. A University of Greenwich Case Study of Cloud Computing. Education as a Service in E-Logistics and E-Supply Chain Management: Applications for Evolving Business. / Chang, V. and Wills, G. – IGI Global, 2013.
5. Thomas, P. Y. Cloud Computing: A potential paradigm for practising the scholarship of teaching and learning [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.library.up.ac.za/digi/docs/thomas_paper.pdf

Куликова Людмила Анатоліївна
Тарасенко Тетяна Володимирівна

викладачі кафедри англійської філології
та методики викладання англійської мови,
Мелітопольський державний педагогічний
університет ім. Богдана Хмельницького, Україна

ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційні технології, принципи технологій навчання, вмотивованість.

Keywords: distance education, distance learning technology, principles of technology training, motivation.

Найважливішим завданням системи освіти в умовах глобальної інформатизації сучасного суспільства виступає пошук ефективних шляхів забезпечення знаннями широких верств населення на якісному рівні. Освітній процес має бути доступним і орієнтованим на перспективу – не тільки озброювати студента знаннями, але і формувати потребу у безперервному самостійному оволодінні ними, а також у творчому підході до знань протягом усього активного життя.

Ефективним інструментом освіти в сучасних умовах панування інформаційних технологій виступає дистанційна освіта – різновид освітньої системи, в якій переважає використання дистанційних технологій в організації навчально-виховного процесу. Дистанційна освіта забезпечує умови для здійснення різних видів навчальної діяльності і дозволяє:

- індивідуалізувати і диференціювати процес навчання;
- здійснювати контроль за діагностикою помилок і зворотнім зв'язком;
- здійснювати самоконтроль і самокорекцію навчальної діяльності;
- вивільнити навчальний час за рахунок виконання комп'ютером трудомістких рутинних обчислювальних робіт;
- візуалізувати навчальну інформацію;
- моделювати та імітувати те, що вивчається, процеси або явища;
- проводити лабораторні роботи в умовах імітації на комп'ютері реального досліду або експерименту;
- формувати вміння приймати оптимальне рішення в різних ситуаціях;
- розвивати певний вид мислення (наприклад, наочно-образного, теоретичного);
- посилити мотивацію навчання (наприклад, за рахунок образотворчих засобів програми або вкраплення ігрових ситуацій);
- формувати культуру пізнавальної діяльності.

Сучасні соціально-економічні умови вимагають розробки наукоємних соціальних технологій, які на міцній основі забезпечать передачу сучасних наукових даних та інформатизацію соціального простору. Використання технологій є головним ресурсом, що дозволяє знизити витрати на управління та підвищити ефективність освітнього процесу. Аналіз освітніх процесів показує, що технології навчання є скла-

довою частиною соціальних технологій, оскільки протікають в системі освіти, яка є соціальною системою. Технологія дистанційного навчання являє собою спосіб здійснення педагогічної діяльності для досягнення освітніх цілей. Сутність такого способу полягає в раціональному розчленуванні діяльності на процедури та етапи з їх подальшою координацією і синхронізацією, при чому, це розчленування здійснюється заздалегідь, свідомо і планомірно на основі і з використанням наукових знань, передового досвіду педагогіки і суміжних, пов'язаних з нею наук.

Технологія дистанційного навчання виступає в двох формах:

- 1) програми дій, що містить процедури і операції;
- 2) діяльності, побудованої у відповідності з цією програмою.

Технологія дистанційного навчання (ТДН) може бути визначена як система методів, специфічних засобів і форм навчання для реалізації заданого змісту освіти. В основу ТДН покладено наступні принципи:

- «цілісності», згідно з яким, ТДН включає додатково підсистеми: нормативно-правову, фінансово-економічною, маркетингову, матеріально-технічну та підсистему безпеки;
- «відтворюваності», згідно з яким реалізація принципів технології навчання гарантує досягнення поставлених цілей навчання;
- «адаптації», який вимагає адаптації процесу навчання до особистості конкретного студента, специфіки його пізнавальних здібностей;
- «психологічної обґрунтованості», який вказує на зв'язок педагогічної технології з психологією і визначає психологічні обґрунтування і практичні виходи для ефективного функціонування дистанційного навчання;
- «економічної доцільності», який набуває першочергового значення в нинішніх умовах недостатнього фінансування сфери освіти ;
- «науковості», який вимагає опори на останні досягнення педагогічної науки, на експериментально перевірені дидактичні нововведення, дані з суміжних з дидактикою областей знань;
- «гнучкості», який вимагає забезпечення можливості оперативного та безперервного оновлення змісту навчання, модернізації змісту навчальних дисциплін і дидактичних матеріалів до них;
- «контрольованості», який позначається в сенсі наявності компонента в системі, що забезпечує якісну оцінку результатів реалізації технології навчання на всіх її етапах і оперативне коригування ходу освітнього процесу з необхідністю ідентифікації особистості того, хто навчається.

Вивчення теорії і практики дистанційного навчання в освітніх установах дозволило встановити тенденції зростання значення ТДН, які використовують засоби новітніх інформаційних технологій. Це еволюційно знаменує перехід від кейс-технологій до мережних технологій навчання, які принципово не можуть бути реалізованими без комп'ютерів, мереж, систем мультимедіа тощо.

При розробці дидактичних матеріалів для дистанційної освіти необхідно керуватися наступним:

- навчальні посібники за повнотою змісту повинні бути складені таким чином, щоб мінімізувати звернення студента до додаткової навчальної інформації;

- при побудові структури навчального матеріалу в посібнику доцільно використовувати модульний принцип;
- повинні бути наведені докладні інструкції по вивченню матеріалу і організації самостійної роботи;
- обов'язковими елементами у навчальному посібнику повинні бути контрольні завдання, глосарій, питання для самоперевірки з відповідями на питання, тренувальні завдання .

Для ефективності використання дистанційного навчання викладачам-розробникам навчальних посібників необхідно розподіляти матеріал на певні ступені та невеличкі закінчені частини; вказувати на кожному ступені на окремі частини подальшого матеріалу та, не допускаючи істотних перерв, приводити з нього окремі дані, щоб розвинути допитливість студента, не задовольняючи її, проте, повною мірою; розподіляти і розташовувати матеріал таким чином, щоб, де тільки можливо, на наступному етапі при вивченні нового знову повторювався раніше засвоєний матеріал.

Проектування і впровадження у навчальний процес ТДН, які орієнтовані на особистість студента, стимулюють вмотивованість, носять багато в чому варіативний і корекційний характер. Це забезпечує підготовку фахівців з широкою науковою освітою, професійно компетентних, з розвиненим творчим мисленням, здатних ефективно вирішувати складні і багатопланові завдання своєї діяльності. Такі ТДН орієнтують не на засвоєння готових науково-теоретичних формул і конкретно-прикладних рекомендацій, рецептів, а на творчо-пошукову діяльність з добування, конструювання нових знань, моделювання і вивчення процесів і явищ, проектування способів професійної діяльності.

Література

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения / А. А. Андреев. – М.: Издательство, МЭСИ, 2001. – 120 с.
2. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. Ю. Буханкина, М. В. Моисеева. – М. Академия, 2004. – 416 с.
3. Самойлов В. А. Система ДО в МЭСИ / В. А. Самойлов, Ю. Б. Рубин // ДО. – 1996. – №1. – С. 13-16.

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ МЕДІА-ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Ключові слова: медіа-освіта, медіа-простір, медіа-контент

Keywords: media education, media space, media content

Виклад основного матеріалу. Сьогодні Україна стоїть на шляху демократизації усіх сфер суспільства. Швидкі теми розвитку медіа-індустрії заставляють швидко адаптуватись до нового медіа-простору, споживати все більше і більше медіа-контенту, при цьому не розвиваючи власні навички захисних механізмів. Такими інституціями, які повинні готувати молодь до динамічного невідомого віту повинні бути школи, які окрім стандартного навчання повинні забезпечувати додаткові умови для особистісного розвитку, не враховуючи позакласні гуртки, та студії.

Сьогодні, в Україні є два найавторитетніших осередки медіа-освіти: м. Київ (Інститут вищої освіти та Інститут соціальної та політичної психології АПН України) та м. Львів (Інститут Екології масової інформації, який було створено у 1999 році під керівництвом Б.Потятініка, який налагодив співпрацю з американськими медіа-освітніми асоціаціями і взяв курс на розробку нових підходів в області медіа-педагогіки.

Вже у вересні 2002 року лідери Інституту екології масової інформації Б.Потятінік і Н.Габор успішно організували і провели міжнародну науково-практичну конференцію «Медіа-освіта як частина освіти громадянина» Колективом цих медіа-педагогів була створена і впроваджена в навчальний процес львівської середньої школи № 77 програма факультативного навчання з курсу «Медіа-освіта в Україні» для 7-11 класів [1, с. 15].

Через 10 років, у 2009-му, у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна відкрилась нова кафедра – медіа-комунікацій, де започатковано однойменну експериментальну магістерську програму. Медіа-освітні курси нині читаються у Таврійському гуманітарно-екологічному інституті в Сімферополі, на Видавничо-поліграфічному факультеті НТУ України «КПІ» тощо.

20 травня 2010 року Постановою Президії Національної академії педагогічних наук України було затверджено Концепція впровадження медіа-освіти в Україні. Концепція базується на вивченні стану медіа-культури населення України та міжнародному досвіді організації медіа-освіти. Основні положення Концепції відповідають завданням, сформульованим у Паризькій програмі-рекомендаціях з медіа-освіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.) та резолюції Європарламенту щодо медіа-грамотності у світі цифрової інформації (від 16 грудня 2008 р.) [3].

Головною метою Концепції є сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіа-освіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіа-обізнаності, медіа-грамотності і медіа-компетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Три етапи реалізації концепції охоплюють

експериментальний етап (2010 – 2013), поступове вкорінення медіа-освіти та стандартизацію вимог до неї (2014 – 2016) і подальший розвиток медіа-освіти та завершення масового запровадження (2017 — 2020) [4, с. 45].

З 2011 року розпочався експеримент з запровадження медіа-освіти в навчально-виховний процес у 82-ти загальноосвітніх школах семи областей України, АР Крим та міста Києва. Згідно з цією Концепцією, медіа-освіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіа-культури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною системою мас-медіа, як традиційними (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітніми (комп'ютерне опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа, з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [3].

Дана концепція все ще несе лиш рекомендаційний характер і великі прогалини у створенні цілісної системи освіти. Незважаючи на помітне зусилля науково-дослідної роботи в галузі медіа-освіти, її темпи все ще відстають від потреб сучасного суспільства. Медіа-освіта не є обов'язковою програмою (за винятком спеціалізованих вузів, шкіл і факультетів, орієнтованих на підготовку професіоналів у сфері медіа). В школах вона розвинене слабо і носить як інтегрований в базові предмети, так і автономний (факультативний, гурткової) характер. Мається на увазі викладання базових дисциплін за допомогою мультимедійних засобів [2].

В цілому медіа-освіта все ще далеко не тільки від широкого практичного впровадження, але і від досить помітного експериментального рівня. Можна виділити низку труднощів на етапі впровадженні даної інновації:

- відсутність цілеспрямовано підготовлених медіа-педагогів;
- інертність керівництва шкіл, ВНЗ, що не квапляться робити конкретні кроки для читання медіа-освітніх курсів;
- традиційність підходів до медіа-освіти Міністерства освіти, які концентрують свою увагу на підтримці навчальних курсів з інформатики та інформаційних технологій, відсутності уваги до актуальних проблем медіа-педагогіки;
- створення видимості зацікавлення медіа-освітою під грифом «Рекомендовано»;
- аматорність наявних курсів, які зводяться до використання мультимедійних засобів;
- брак коштів та матеріально-технічного забезпечення для реалізації медіа-освіти.

Отже, для інтенсивного введення медіа-освіти необхідна консолідація педагогічних ВНЗ, факультетів журналістики, медіа-педагогів-експериментаторів і також медійного співтовариства. Окрім цього медіа-освіта повинна нести обов'язковий характер як у загальноосвітніх закладах, так і у ВНЗ. Це дозволить підготувати медіа-грамотне суспільство для побудови медіа-культури, яка відповідатиме умовам сучасного медіа-простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Беяк О. Особливості впровадження медіа-освіти в Україні [Текст] / О. Беяк. – Одеса, 2013. – С. 14-18.

2. Федоров А. В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992–2008) [Текст] / А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – С.192–209
3. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm. – Назва з екрану.
4. Спринчук Н. О. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / Н. О. Спринчук. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/eiron/2013/pdf/15.pdf>. – Назва з екрану.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах сьогодення увага вчених зосередилася на пошуку нових парадигм в екологічній освіті та вихованні. У соціально-філософських дослідженнях, присвячених вивченню чинників екологічної кризи, було обґрунтовано необхідність формування у громадян якісно іншої екологічної культури для розв'язання екологічних проблем (С.В.Гірусов, М.С.Каган, Е.С.Маркарян, Н.С.Назарова, І.П.Сафронов і т.д.).

Поняття “екологічна культура” набуло широкого розповсюдження. Як правило, терміном “екологічна культура” автори позначають особливості ставлення людини до природи. Проте історія взаємин між суспільством та навколишнім середовищем свідчить, що ставлення суспільства до природи і, як наслідок характер природокористування, не завжди носили усталений характер. Це дало підставу філософам, культурологам виділити різні типи єдиної в своїй сутності екологічної культури, залежно від базових характеристик щодо ставлення людини до природи (Ш. Гумеров, С. Дерябо, В.Скребець, І.Суравегіна, В. Ясвін) [1; 10; 11].

Свідченням пильної уваги українських та зарубіжних учених до проблем екологічного виховання дітей та молоді та формування валео-екологічного світогляду громадян стали створення мережі інституцій, які розробляли означено проблематику в педагогічному, психологічному, медичному сенсі Так, Лабораторію екологічного виховання в Науково-дослідному Інституті педагогіки України (завідувач Н. Пустовіт) було створено у 1992 році з метою теоретичного обґрунтування та розроблення методичного забезпечення всіх ланок шкільного екологічного виховання. Теоретико-методичні розробки співробітників лабораторії були спрямовані на доповнення змісту освіти інформацією стосовно екологічних проблем, які безпосередньо стосуються школярів і відповідають їхнім інтересам. Це, зокрема:

- питання утримання і гуманного ставлення до тварин;
- уникнення побутового забруднення середовища;
- енергозбереження;
- комплексний екологічний менеджмент у побуті;
- питання валеоекології;
- розробка природоохоронних проєктів тощо [7].

На основі такого змісту школярі набувають вмінь розпізнавати екологічний контекст будь-яких ситуацій і власних дій і, відповідно, навчаються приймати компетентні рішення, здійснювати екологічно доцільні вчинки.

Особливо ефективними є самостійний експеримент і пошук, уміння аналізувати й критично осмислювати наявні інформацію і досвід, знаходити та обґрунтовувати альтернативні рішення проблемних ситуацій. Потужний вплив має практич-

на соціально значуща діяльність школярів. За час існування лабораторії досліджено низку науково-дослідних тем.

У процесі роботи на природоохоронною проблематикою в українській педагогіці розпочато роботу з розроблення Концепції екологічної освіти. Навчальний посібник “Екологічні ігри, задачі та вікторини” (автори Пустовіт Н.А., Плечова З.Н.) стає переможцем конкурсу “Трансформація гуманітарної освіти в Україні” і виходить друком у видавництві “Наукова думка”.

Важливим напрямком досліджень також стала проблематика міжпредметного підходу до екологічного виховання школярів. Під час цієї роботи розроблявся Стандарт змісту шкільної екологічної освіти. Серед найвагоміших публікацій: „Екологія. Узагальнюючий курс для учнів 10–11-го класів загальноосвітніх шкіл” (Екологічна освіта школярів: Збірник програм 5–11 класи. – К. : Перун, 1998); „Людина і довкілля” (К.: Абрис, 1997). Ці праці видавалися в рамках Міжнародного проекту, у якому науковці брали участь і проводили тренінги для вчителів України. У рамках цього проекту вчені та педагоги-практики оволодівали інтерактивними технологіями, набували навичок тренерської роботи, формували базу даними щодо методів та форм екологічної діяльності зі школярами.

У 1999–2001 рр. Стартувала програма “Особистісно орієнтовані технології екологічного виховання школярів”. У цей період розпочинається співпраця із Всеукраїнськими екологічними організаціями “Екологічна ліга” та “Екологічна варта”, для яких розробляється проект “Прибери планету” (Імідж сучасного педагога. – 2000. – № 7). Цей проект реалізується і донині і позитивно оцінюється педагогами [3; 4; 5].

Важливу роль у розвитку екологічної освіти мала поява у вітчизняній психології в 90-х рр. досліджень з екологічної психології (О.Киричук, С.Яковенко, В.Моляко, А.Нягу, А.Львовчкіна, Н.Лисенко, В.Татенко, В.Крисаченко та ін.). Її дані дозволили з’ясувати особливості розвитку екологічної свідомості особистості, механізми її формування, що сприяло встановленню чіткої відповідності педагогічного процесу екологічної освіти психологічному процесу формування екологічної свідомості.

Все це підготувало ґрунт для виникнення нового методологічного напрямку в педагогічній науці – екологічної психопедагогіки (В.Ясвін, С.Дерябо) [1]. Екологічна психопедагогіка – це методологічний напрямок у педагогіці, в рамках якого розробляються критерії добору змісту, а також підходи до створення принципів, методів і форм екологічної освіти.

Екологічна психопедагогіка виникла на стику трьох наукових дисциплін: екології; екологічної психології; педагогіки. Екологія обумовлює загальну проблематику, породжувану ситуацією екологічної кризи, на основі якої екологічна психопедагогіка виробляє конкретний зміст екологічної освіти: суму знань, умінь і навичок, яку необхідно засвоїти.

Екологічна психологія дає уявлення про закономірності і механізми розвитку екологічної свідомості особистості, на основі чого екологічна психопедагогіка розробляє відповідні специфічні принципи і методи педагогічного керування цим процесом. Педагогіка визначає загально-педагогічні принципи і методи, а також організаційні форми, що використовуються екологічною психопедагогікою відповідним чином для розв’язання задач екологічної освіти. Вважаємо, що саме в єдності трьох основ, що інтегруються в рамках екологічної психопедагогіки, може ефективно

здійснюватися екологічна освіта.

Саме у 90-х рр. XX століття під впливом об'єктивних чинників (поглиблення екологічної кризи, ріст суспільної свідомості, перегляд ідеологічних позицій, активна інтеграція України у світове співтовариство тощо) розпочалися наукові дискусії про подальші стратегії вітчизняної екологічної освіти. Спостерігається концентрація зусиль учених на комплексній психолого-педагогічній і методичній розробці умов формування екологічної відповідальності: 1) гуманізація освіти з метою формування загальнолюдського пріоритету збереження середовища життя; 2) активізація екологічного руху; 3) застосування знань у практичній діяльності як елемента екологічної культури; 4) подолання розриву між знаннями, свідомістю, емоціями, ставленням і діяльністю; 5) створення варіативної екологічної освіти тощо.

Нині екологічну освіту й виховання розглядають як аспект гуманізації шкільної освіти, що передбачає засвоєння суспільних духовних цінностей, оскільки духовність немислима без усвідомлення єдності людини й природи.

На підставі широкого аналізу наукових праць та архівних матеріалів ми виділили й проаналізували нормативно-правові чинники, які визначають специфіку екологічного виховання молодших школярів в умовах незалежності Української держави. У процесі аналізу організаційно-методичних засад екологічного виховання молодших школярів встановлено, що цілісної системи забезпечення вчителів шкіл методичною літературою не існувало. Були зроблені лише окремі спроби сформувати цілісну модель екологічного виховання молодших школярів та сформувати її методичний супровід.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури висновкуємо, що питання екологічного виховання, природоохоронної діяльності, натуралістичної роботи молодших школярів знаходилися на периферії теорії і практики виховання. Реалізація завдань екологічного виховання відбувалася фрагментарно, як елемент морального, трудового, фізичного виховання, а також у співпраці сім'ї і школи.

Наше дослідження доводить, що у 80-роки XX століття спостерігається активізація проблем екологічного виховання, утверджується термін „екологічна освіта”, розробляється зміст, принципи, методи і форми екологічної освіти. Однак екологічна освіта, як і раніше, розвивалася у складі окремих навчальних дисциплін.

У роки української незалежності змінюється і нормативно-правова, і науково-педагогічна парадигма екологічного виховання. На перший план виходять ідеї екоцентризму, гуманізації, екуменізму [2; 5; 6; 9]. Україна активно співпрацює з міжнародними організаціями екологічного спрямування. Українські вчені досліджують процес екологічного виховання на суто наукових засадах, вільних від ідеологічних догм. У ці роки початкова школа, як і дошкільна та середня школа, отримала якісно іншу методологічну базу виховання, екологічного, зокрема, яке враховує передовий досвід світової науки, національну специфіку.

Висновки. Наше дослідження дозволяє стверджувати, що питання екологічної освіти, екологічного виховання та формування екологічної свідомості особистості слід розглядати у ранні роки людського життя і для цього слід створити відповідне психолого-педагогічне освітнє поле. Поєднання теоретичних знань і реальної дієвої життєвої практики дитини дадуть їй можливість усвідомити вагомість принципу природовідповідності, нерозривної єдності людини і природи, сформулюють цілісне переконання щодо необхід-

ності збереження природного середовища для блага усього живого на планеті та кожної окремої людини. Підтвердженням цього є відомий український та світовий досвід створення моделі природоохоронної освітньої парадигми у школі на всіх етапах навчання і виховання людини.

1. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – С. 480.
2. Дитина. Програма навчання і виховання у дитячому садку. – К. : Освіта, 1993. – 266 с.
3. Іщенко Л.В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Одеса, 1997. – 150 с.
4. Кравець Н.С. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах їх екологічного виховання / Надія Степанівна Кравець // Обрії. – 2012. – № 1 (34). – С. 86 – 90.
5. Лисенко Н. Практична екологія для дітей / Неллі Лисенко. – Івано-Франківськ : Сіверсія, 1999. – 98 с.
6. Локшина О. Сучасні тенденції екологічної освіти / Локшина О., Пустовіт Н. // Шлях освіти. – 1999. – №2. – С.27 – 29.
7. Пустовіт Н.А. До концепції неперервної екологічної освіти та виховання в Україні / Пустовіт Н.А., Білявський Г.О., Бровдій В.М. // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. Вип.4. – К.,1996. – С.5 – 12.
8. Пустовіт Н.А. Система пізнавальних завдань екологічного змісту / Пустовіт Н.А., Вороніна Л.П., Руденко Л.Д. // Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С.80 – 88.
9. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1 – 9 класів у позашкільних навчальних закладах / Г.П. Пустовіт. – Київ – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
10. Скребец В.А. Экологическая психология К.: МАУП, 1998. – 144 с.
11. Экологическое образование школьников / под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.

Шанц Е.А.

к.п.н., доцент

ГОУ ВПО ХМАО-ЮГРЫ

«Сургутский государственный педагогический университет»

ОСОБЕННОСТИ ПОЗИЦИИ ВЗРОСЛЫХ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕТСКОЙ АКТИВНОСТИ

Современный период, отличающийся кардинальными изменениями, ставит проблему формирования нового человека, социально активного, способного к творческой, преобразовательной деятельности, готового принимать самостоятельные решения. Эти требования, предъявляемые обществом, относятся и к современному дошкольному образованию. Они предполагают, прежде всего, необходимость создания оптимальных условий для воспитания активности личности, направленной на полноценное взаимодействие с окружающей средой в соответствии с возрастными особенностями и возможностями. Целесообразность формирования на этапе дошкольного детства личности, не пассивно созерцающей действительность, а активно преобразующей ее, обозначена в ряде исследований и нормативных правовых документах. Так, в ФГОС ДО одним из принципов дошкольного образования обозначена поддержка инициативы детей в различных видах деятельности [1].

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития социальной активности. Это обусловлено, с одной стороны, сохраняющейся высокой восприимчивостью к социальным воздействиям, с другой, — потерей непосредственности, развитием элементов произвольности, самосознания, внутренних этических позиций, возникновением иерархии мотивов, обобщением переживаний, что обеспечивает ребенку определенный уровень сознательности и самостоятельности (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, А.Л. Венгер, Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.С. Мухина и др.) [2].

Формирование личности ребенка осуществляется не только в процессе деятельности, непосредственного усвоения знаний, умений, но и в процессе общения со взрослыми, деятельностно-опосредованный тип взаимодействия с которыми является ведущим началом формирования личности ребенка. В зависимости от того, на каких основах строится взаимодействие между взрослым и ребенком, находится успех процесса воспитания и обучения, т.к. специфика активных и пассивных форм поведения связана, прежде всего, с установкой взрослых на развитие или подавление активности, она рассматривается в исследовании взаимодействия «воспитатель-ребенок». Основное внимание уделяется отношению педагога к детским инициативам, связанным с организацией или исполнением деятельности. Условием успешной организации активности детей является ясное осознание педагогом своей позиции. Поэтому возникает необходимость анализа поведения и деятельности воспитателей. В психолого-педагогической литературе под позицией понимается реальная направленность педагога, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах вза-

имодействия с детьми (А.С. Спиваковская), предполагающих ту или иную степень поддержки детской активности и создание условий для ее развития. При наблюдении за поведением педагогов нами фиксировалось содержание высказываний к детям. Высказывания мы разбили на следующие группы: а) высказывания, направленные на развитие деятельности детей, привлечение к ней внимания, сделанные в доброжелательной, мягкой форме; б) похвала, одобрение действий детей, их ответов; в) использование высказывание детей, уточнение их ответов, дополнение; г) указания, что нужно делать; д) критические, дисциплинарные замечания в резкой форме; е) шум, паузы, молчание, замешательство. Результаты экспериментального исследования показали, что педагоги значительно различаются своими стилевыми характеристиками, отношением к детям, профессиональной направленностью личности, профессиональной активностью. После проведенного наблюдения за поведением воспитателей мы пришли к выводу, что существует «разрыв» между знанием педагогов «как правильно поступать» и их реальным поведением в повседневной педагогической практике. Решая педагогические ситуации, воспитатели чаще всего оценивают не свое реальное поведение, а высказывают знание о правильном поведении. С целью диагностики типа ориентированности воспитателей на ту или иную модель взаимодействия с детьми нами были предложены следующие методики, модифицированные для нашего исследования (за основу взяты методики, предложенные Н.В.Кокоревой): первая направлена на выявление общего типа ориентированности воспитателя на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми, вторая – направлена на определение позиции воспитателя по отношению к детской активности.

На основе первой методики воспитатели должны были выразить свое согласие или несогласие с приведенными 14 утверждениями по 5-ти бальной шкале. Индивидуальный показатель ориентированности на ту или иную модель вычислялся как сумма баллов ответов на каждое утверждение. Приведем некоторые из утверждений: « Строгий воспитатель лучше, чем нестрогий»; « Ребенок подобен «глине», из него можно лепить все, что угодно»; « Наказание – не лучшая форма воспитания, но она необходима» и др.

Нами была выявлена степень выраженности педагогических стереотипов. Те воспитатели, которые набрали 48 баллов и выше были отнесены к 1 группе (15%). У них наблюдается выраженная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с детьми. Вторую группу составили педагоги, набравшие 43-47 баллов, у них наблюдается умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель (50%). В 3-ю группу мы отнесли тех воспитателей, у которых прослеживается ориентированность на личностную модель взаимодействия с детьми (35%). Они набрали 42 балла и ниже.

Вторая методика, как уже было указано выше, направлена на определение позиции воспитателя по отношению к детской активности.

Опросник состоит из 12 педагогических ситуаций по 4 видам деятельности: игра, труд, общение, учебная деятельность. На каждый вид деятельности было подобрано по 3 ситуации. Например, «Зима. Вечер. Дети гуляют на улице. Воспитатель беседует с коллегой из другой группы. Дима: «Тамара Ивановна, с горки так плохо кататься, давайте ее польем».

Ответы воспитателей оценивались по 4-х бальной системе:

1 б. – воспитатель в жесткой форме подавляет или ограничивает детскую инициативу; – «Ты же видишь, я сейчас занята»

2 б. – воспитатель ограничивает детскую инициативу в мягкой форме; – «Хорошо, польем, только позже. Мне сейчас некогда»;

3 б. – воспитатель не ограничивает детскую активность; – «Хорошо, возьмите ведра и полейте сами».

4 б. – воспитатель не только не запрещает, не ограничивает детскую инициативу, но и одобряет ее, поддерживают и сами по мере необходимости, включаются в ее реализацию. – «Молодец! Берите ведра, сейчас мы дружно польем горку».

Обработка результатов по каждому испытуемому проводилась путем подсчета баллов, полученных по 12 ситуациям, и вычисления среднего балла. В результате были установлены следующие примерные нормативы:

а) 1,7 – 2,2 б. – наличие авторитарной позиции по отношению к детской активности;

б) 2,3 – 2,7 б. – позиция частичного принятия активной роли ребенка;

с) 2,8 б. и выше – наличие позиции принятия активной роли ребенка.

Анализ полученных данных показал, что при проявлении детской инициативы воспитатели в основном используют ограничения, как в жесткой, так и в мягкой форме, направленные на снижение детской активности. В 1 б. было оценено 4,3% ответов, в 2 б. – 61,3%. Разрешение и предоставление возможности реализовать детскую инициативу допускались воспитателями значительно реже – 26,1% и только 8,3% ответов было связано с поддержкой или оказанием помощи ребенку в реализации его инициативы. В большей степени воспитателями принимается детская активность в игровой и трудовой деятельности, в учебной – педагоги допускают детскую активность, если она не противоречит задачам и содержанию непосредственно-образовательной деятельности. В меньшей степени принимается воспитателями детская активность при общении с детьми.

С учетом полученных данных нами были выделены следующие групповые характеристики:

1 группа (1,7-2,2 б.- 44%) – воспитатели, занимающие авторитарную позицию по отношению к детской активности, характеризуются низким уровнем принятия активной роли ребенка в процессе воспитания и обучения. Детская инициатива одобряется редко, если и разрешается выполнение детской инициативы, то после выполнения задания воспитателя. У воспитателей данной группы ярко выражено стремление к доминированию и активному воздействию на окружающих, желание вести и подчинять своей воле других.

2 группа (2,3-2,7 б. – 37,1%) – воспитатели, занимающие позицию частичного принятия активной роли ребенка. Они почти не используют ограничений детской активности в жесткой форме, но поддерживают или практически помогают в ее реализации довольно редко.

3 группа (2,8-3,2 б. – 18,9%) – педагоги, занимающие позицию принятия активной роли ребенка, характеризуется тем, что используют только «скрытые» запреты или ограничения в мягкой форме, а так же аргументированный отказ, часто включаются в реализацию детских инициатив. Для них характерна тенденция к уве-

личению доброжелательности, незначительное стремление к доминированию в контактах с окружающими.

Таким образом, анализируя данный этап работы, мы пришли к следующим выводам: в основе принятия воспитателями той или иной позиции по отношению к детской активности лежат такие аспекты, как наличие или отсутствие установок на воплощение в практику субъект-субъектных связей; стереотипов, носящих характер манипулятивного подхода к ребенку; стремление к доминированию в межличностных отношениях.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html>
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Шатова, А.Д. Вновь о трудовом воспитании дошкольников [Текст] // Традиции и современность. Вып. 4. / под ред. А.Д. Шатовой. – М., 2002. – С.31-33

ОБ'ЄКТИВНІСТЬ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація: Охарактеризовано об'єктивність дидактичної системи сенсорного розвитку молодших школярів як концептуальну засаду її побудови. Обґрунтовано провідні детермінанти об'єктивності дидактичної системи формування чуттєвої сфери учнів: соціальні-економічні чинники, необхідність підвищення якості початкової освіти та модернізація її змісту, тенденція зниження віку першокласників.

Ключові слова: молодші школярі, сенсорний розвиток, дидактична система сенсорного розвитку.

Keywords: pupils of elementary school, sensory development, didactic system of sensory development.

Важливість проблеми вдосконалення чуттєвої сфери учнів аргументують нові виклики часу, які постали перед українською освітою. Соціальні чинники, що прямо чи опосередковано впливають на стан і перспективи освіти, досить чітко визначає О. Савченко, відносячи до них, по-перше, глобалізаційні процеси (бізнес без кордонів, відкрита освіта, жорстка конкуренція на ринку праці та володіння джерелами енергії); по-друге, демографічну кризу (зменшення людських ресурсів, старіння населення, відтік здібної молоді); по-третє, інновації в науково-технічній сфері (ІКТ, нанотехнології, біотехнології тощо); по-четверте, суттєве змінення навчального, культурного середовища, інформаційного і зокрема освітнього простору країни внаслідок посилення швидкості й частоти комунікацій у різних сферах життя. Вирішення цих глобальних проблем довгострокового розвитку країни вчена справедливо пов'язує з якістю людського потенціалу, а, отже, з якістю шкільної освіти, коренем якої є її початкова ланка (при цьому якість освіти авторка тлумачить як відповідність певним еталонам вимог, що визначені стандартами та нормативами і можуть вимірюватися) [7].

Інструментом забезпечення якості початкової освіти вважається модернізація її змісту, що знайшло своє відображення у ряді нормативних документів. Слід зауважити, що розвиток процесів сприймання в Державному стандарті початкової загальної освіти у специфічну змістову лінію не виділяється, утім навчальний матеріал перцептивного характеру є вагомим складником загальноосвітньої підготовки майже з усіх освітніх галузей („Мови і літератури“, „Математика“, „Природознавство“, „Здоров'я і фізична культура“, „Технології“, „Мистецтво“) [6] і включає вміння та навички виділяти в предметах певні ознаки, розрізняти розмір, форму, колір, смак тощо; знаходити у двох об'єктів однакові, схожі, різні зовнішні ознаки; зіставляти групи предметів за однією суттєвою ознакою, помічати зміни в спостережуваних об'єктах за орієнтирами, вказаними вчителем; встановлювати тотожність, схожість

і відмінність між кількома предметами тощо [5, 7]. Отже, формування чуттєвої сфери молодших школярів стає обов'язковим, нормативно зафіксованим завданням початкової освіти.

Актуальність розробки дидактичної системи сенсорного розвитку учнів значно посилює загальноєвропейська тенденція збільшення тривалості обов'язкової освіти за рахунок *зниження шкільного віку*. В обґрунтуванні цього висновку ми спиралися на результати досліджень О. Войтко, О. Гриценчук, М. Крилевець, Н. Лавриченко, О. Локшиної, О. Матвієнко, Т. Пушкарьової, Н. Ремезовської, А. Сбруєвої, О. Ситник, О. Ярової та ін. Так, відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти – МСКО (International Standard Classification of Education – ISCED) початкова освіта визнається першим рівнем базової освіти, навчання на якому розпочинається у віці 5–7 років, триває від 4-х до 6-ти років і передбачає визначену кількість занять для набуття вмінь читати, писати та лічити, а також елементарних знань з історії, географії, природознавства, суспільствознавства, мистецтва [4, 266]. Окрім того, дошкільна підготовка стає обов'язковою, може об'єднуватися з початковою шкільною освітою наскрізними педагогічними цілями, дотримання яких підлягає державному контролю. І хоча в більшості європейських країнах діти йдуть до школи в шестирічному віці, дедалі частіше вони розпочинають систематичне навчання у дитячому садку або безпосередньо в школі у п'ятирічному (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, Королівство Нідерландів), чотирирічному (Ірландія) і навіть трирічному віці (у Португалії є школи, які охоплюють дітей 3–10 років унаслідок інтегрування дошкільної підготовки і молодшої школи) [3]. При цьому формування процесів сприймання у специфічний напрямок педагогічної діяльності зазвичай не виокремлюється, але такий досвід існує: навчальний план початкової школи Нідерландів містить предметний цикл „Сенсорне виховання і фізкультура“, який має виразний розвивальний характер [1; 2].

Отже, *об'єктивність дидактичної системи сенсорного розвитку молодших школярів детермінують сучасні соціально-економічні чинники, необхідність підвищення якості початкової освіти, модернізація її змісту, тенденція зниження віку першокласників*. Такий умовивід ми розглядаємо як ключове концептуальне положення, що регламентує побудову досліджуваної системи.

Література

1. Гриценчук О. О. Початкова школа в системі середньої освіти Нідерландів / О. О. Гриценчук // Початкова школа. – 2002. – № 10. – С. 47–49.
2. Крилевець М. П. На навчання з 4-х років / М. П. Крилевець // Постметодика. – 2009. – № 5–6 (89–90). – С. 37–42.
3. Лавриченко Н. Сучасні моделі загальної середньої освіти в європейському вимірі / Н. Лавриченко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 2. – С. 23–32.
4. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / Олена Ігорівна Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Освіта, 2012. – 392 с.

6. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011 [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911.
7. Савченко О. Якість початкової освіти : сутність і чинники впливу / О. Савченко // Початкова школа. – 2009. – № 8. – С. 1–6.

