

ZBIÓR
RAPORTÓW NAUKOWYCH

PEDAGOGIKA.
AKTUALNE NAUKOWE PROBLEMY.
ROZPATRZENIE, DECYZJA, PRAKTYKA

Gdańsk
29.06.2015 – 30.06.2015

Część 2

СБОРНИК
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

ПЕДАГОГИКА.
АКТУАЛЬНЫЕ НАУЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ.
РАССМОТРЕНИЕ,
РЕШЕНИЕ, ПРАКТИКА

Гданьск
29.06.2015 – 30.06.2015

Часть 2

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. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka" (29.06.2015 - 30.06.2015) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. - 118 str.
ISBN: 978-83-65207-23-4 (t.2)

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

Komitet Organizacyjny Konferencji:

1. В. Окулич-Казарин – (przewodniczący), dr, Rosja;
2. В. Подобед, PhD, Białoruś;
3. А. Прокопиук, dr, Polska;
4. Е. Чекунова, dr, Rosja.

Grupa robocza:

1. А. Murza, (przewodniczący), Ukraina;
2. Т. Мартинкова, Rosja;
3. М. Ордынская, Rosja.

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». Obowiązковым jest odniesienie do zbioru.

"Diamond trading tour" © Warszawa 2015

ISBN: 978-83-65207-23-4 (t.2)

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦІЯ 13. ПЕДАГОГІКА. (ПЕДАГОГІЧЕСКІЕ НАУКИ)

1. Руденко Ю. А. 6
УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ПОЕТИЧНОГО ГУМОРУ
2. Литвин А.Ф. 9
ТЕСТУВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ЧИ ЕЛЕМЕНТІВ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ У ШКОЛІ
3. Чеснова Е.Н. 14
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАННЯ ДИСЦИПЛІН МОДУЛЯ «ИСТОРИЯ МИРОВЫХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО
4. Гінкевич О. В. 21
РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ ДУМКИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ ПРО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ОПЕРАЦІЙ ЛІТЕРАТУРНОГО АНАЛІЗУ Й СИНТЕЗУ
5. Липська Л.В. 26
МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВОНАВЦІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
6. Огринчук О. П. 31
МОВНА ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
7. Багрій Т.Є. 35
САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ
8. Горденко С.І. 38
БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЯК ГАЛУЗЬ БЕЗПЕКОЗНАВСТВА
9. Shevchenko O.P. 41
CASE METHOD IN LANGUAGE TEACHING THE STUDENTS AT HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.
10. Кожевникова Л. В. 44
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКІЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

11. Лимарева Ю. М. , Скворцова Н. В.	50
РОЛЬ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ-ФІЗИКІВ У ФОРМУВАННІ СВІДОМОГО ФАХІВЦЯ	
12. Литвиненко Н.П.	55
ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ	
13. Мітева А. М.	58
ОСНОВНИ ФАКТОРИ ГУМАНІТАРНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ, У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	
14. Асеева Д.В.....	60
РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ ПРИ ОБРАЩЕНИИ К ЭСТЕТИЧЕСКИМ ВОЗМОЖНОСТЯМ МОРФОЛОГИИ	
15. Чеховская Н.С.	65
РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	
16. Федорова. О. А.	70
ОСНОВНИ ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	
17. Григор'єва В.В.	75
ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ МИСТЕЦТВА	
18. Илюхина Е.В.....	79
ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	
19. Каширина С. В.	84
СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАДЕТ	
20. Копелюк С. В.	88
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
21. Rakovska M.A.	93
NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING	

22. Раковская М.А. 96
ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
23. Главатских І. М. 99
МАТЕМАТИЧНА СТАТИСТИКА І СПЕЦІАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ
24. Бельчев П.В., Бурцева О.Г. 101
ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ
25. Демьяненко Т.А. Кирсанова С.С. 104
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ
26. Бельчев П.В., Муртазіев Е.Г. 108
ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ СЕРВІСУ WEB 2.0
27. Жуманова Р. М., Абдикулова Ж. Ж., Ибрагим И. А. 112
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ
28. Руденко Ю. А., Саух М. І. 116
ПАЛЬЧИКОВА ГІМНАСТИКА ЯК ЗАСІБ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ЛІВОРУКИХ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ





Руденко Юлія Анатоліївна
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д.Ушинського»,
м.Одеса

УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ПОЕТИЧНОГО ГУМОРУ

Анотація: стаття присвячена висвітленню методичного аспекту увиразнення мовлення майбутніх вихователів засобами гумористичних творів. У статті подано визначення понять «гумор», «гумореска», «поетичний гумор», «культурно значеннєві професійно-орієнтовані тексти гумористичної спрямованості».

Ключові слова / Key words: увиразнення мовлення /enrichment of speech, майбутні вихователі/ future teachers, гуморески /humoresques, поетичний гумор / poetic humor, почуття гумору/sense of humor, культурно значеннєві професійно-орієнтовані тексти (КЗПОТ) гумористичної спрямованості / culturally significant professionally oriented texts (CSPOT) humorous orientation.

Актуальною, в умовах реформування системи фахової підготовки спеціалістів в галузі дошкільної освіти, є розробка інноваційних методик мовленнєвої підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, а саме – увиразнення їхнього мовлення.

Метою публікації є обґрунтування доцільності використання творів гумористичної спрямованості в увиразненні мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Гумор визначається у словникових джерелах як «доброзичливо-глузливе ставлення до чого-небудь, спрямоване на викриття недоліків; уміння подати, зобразити щось у комічному вигляді; художній прийом у творах літератури або

мистецтва, заснований на зображенні чого-небудь у комічному вигляді, а також твір літератури або мистецтва, що використовує цей прийом» [10, с.194].

Поетичний гумор, за визначенням І. І. Попової, це «специфічний вид художнього, словесного гумору, притаманний поетичним творам, що засобами виразників образності й образних виразів гумористичної спрямованості створюють в уяві слухача конкретні, наочно-чуттєві образи предметів, ситуацій і персонажів, стимулюють емоційну позитивну реакцію, доброзичливий сміх» [7, с. 23].

Словникові джерела витлумачують гумореску як «невеликий віршований, прозовий чи драматичний твір з комічним сюжетом, відмінний від сатиричного твору легкою, жартівливою тональністю» [10]; «невеликий віршований, прозовий чи драматичний твір з комічним сюжетом, відмінний від сатиричного твору легкою, жартівливою тональністю» [9]; «невеликий художній твір, прийнятий гумором; невелика музична п'єса жартівливого, гумористичного характеру» [9, с. 194]. Гуморески передбачають вживання слів в переносному, або додатковому лексичному значенні. Основними художніми прийомами, які використовуються гумористами є: неправильне тлумачення якогось явища, події, предмета, уживання слів і виразів жартівливого характеру, пестливих слів, вживання тропів (епітет, метафора, порівняння, синекдоха, метонімія, порівняння, персоніфікація), експресивної, образної, стилістично-забарвленої, емоційної лексики.

Започатковуючи розробку експериментальної методики увиразнення мовлення майбутніх вихователів, було дібрано КЗПОТ, що містили гумористичну спрямованість. На пропедевтичному етапі було укладено рекомендований перелік КЗПОТ гумористичної спрямованості та словник – мінімум лексики, що міститься в дібраних текстах. Словник – мінімум використовувався протягом усіх етапів експериментальної роботи з увиразнення мовлення майбутніх вихователів.

Визначаємо КЗПОТ гумористичної спрямованості як твори поетичної чи прозової форми з комічно-жартівливим сюжетом, що викликають у свідомості майбутніх вихователів позитивні образи, стимулюють до вживання елементів виразності та образності у власному розмовному мовленні, завдяки використанню в них елементів виразності, образності, експресивності, сприяють увиразненню їхнього мовлення та можуть бути використані майбутніми вихователями в роботі з дітьми дошкільного віку.

На формувальному етапі експерименту було використано культурно значеннєві професійно – орієнтовані твори гумористичної спрямованості, що рекомендовані програмами навчання та виховання дітей дошкільного віку таких авторів: С.Руданський, О.Вишня, П.Глазовий, П.Ключина, Є.Дудар, О.Чорногуз, П.Воронько, Л.Костенко, Є.Гуцало, Г.Бойко, Т.Коломієць, І.Січовик, М.Петренко, П.Ребро, С.Гриценко, Г.Машкова, К.Перелісна, Г.Грайко, П.Сорока, Л.Куліш-Зінків, І.Світличний, тощо [1- 4, 6].

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у висвітленні підсистеми вправ з увиразнення мовлення майбутніх вихователів культурно значеннєвими професійно-орієнтованими текстами гумористичної спрямованості.

Література

1. Бабенко М. Весела перерва: гуморист. вірші для дітей / М.Бабенко – Хмельницький, 2007. – 44 с.

2. Глазовий П. Сміхологія /Павло Глазовий// — Київ, «Дніпро», 1989. -575 с.
3. Глазовий П., Чалий Б. Провідважного барвінка та коника дзвоника / Павло Глазовий, Богдан Чалий // – Київ: Державне видавництво дитячої літератури УРСР. -1964. – 23 с.
4. Глазовий П. Веселі казки /Павло Глазовий// –К.:Веселка. -1990. – 64 с.
5. Кононенко О.О.Веселі вірші та ігри жарти. Практичний матеріал /О.О.Кононенко–Словянськ, 2010. – 64 с.
6. Про Пончика, Батончика та Білого Слоника. Славний воїн Печериця. / Павло Глазовий// – ФОП Стебеляк. -2013. -32 с.
7. Попова І.І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору: Автореф. Дис.. канд.. пед. наук / Ірина Іванівна Попова // – Одеса, 2006. – 23 с.
8. Світличний Іван. Як гусак говорив: «Так – так – так» / Іван Світличний – К.: Веселка, 1992. – 15 с.
9. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. — К.: Наукова думка, 1970—1980. — Т. 2. — С. 194.
10. Словник літературознавчих термінів / Укладачі В.М.Лесін, О.С.Пулинець. –К.:Рад. Школа. -1971. – 431 с.
11. References
12. Babenko M. Vesela pererva: gumory`st. virshi dlya ditej / M.Babenko// – Xmel`ny`cz`ky`j, 2007. – 44 s.
13. Glazovy`j P. Smixologiya /Pavlo Glazovy`j// — Ky`yiv, «Dnipro», 1989. -575 s.
14. Glazovy`j P., Chaly`j B. Providvazhnogo barvinka ta kony`ka dzvony`ka / Pavlo Glazovy`j, Bogdan Chaly`j // – Ky`yiv: Derzhavne vy`davny`cztvo dy`tyachoyi literatury` URSR. -1964. – 23 s.
15. Glazovy`j P. Veseli kazky` /Pavlo Glazovy`j// –К.:Veselka. -1990. – 64 s.
16. Kononenko O.O. Veseli virshi ta igry` zharty`. Prakty`chny`j material /O.O.Kononenko// – Slovyans`k, 2010. – 64 s.
17. Pro Ponchy`ka, Batonchy`ka ta Bilogo Slony`ka. Slavny`j voyin Pechery`cya. / Pavlo Glazovy`j// – FOP Stebelyak. -2013. -32 s.
18. Popova I.I. Rozvy`tok obraznogo movlennya ditej starshogo doshkil`nogo viku zasobamy` poety`chnogo gumoru: Avtoref. Dy`s.. kand.. ped. nauk / Iry`na Ivanivna Popova // – Odesa, 2006. – 23 s.
19. Slozny`k ukrayins`koyi movy`: v 11 tt. / AN URSR. Insty`t movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. — K.: Naukova dumka, 1970—1980. — Т. 2. — S. 194.
20. Slozny`k literaturoznavchy`x terminiv / Ukladachi V.M.Lesin, O.S.Puly`necz`. –К.:Rad. Shkola. -1971. – 431 s.

ТЕСТУВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ЧИ ЕЛЕМЕНТІВ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ У ШКОЛІ

У статті розглянуто тестування як один із видів чи елементів перевірки знань у школі. Розкрито їх доцільність та ефективність при виявленні недоліків.

Ключові слова: тести, тестування, завдання, система, недоліки, тестовий контроль, оцінка, діагностуюча функція.

Keywords: tests, testing, tasks, system weaknesses, test monitoring, assessment, diagnosing function.

Одним з основних напрямків успішної реалізації реформи загальноосвітньої школи є відновлення, приведення у відповідність із якісно новими вимогами часу змісту й педагогічних засобів підготовка школярів. Сучасна школа сьогодні покликана вирішувати відповідальні соціальні завдання підготовки особистості учня активної діяльності в різних областях суспільного й державного життя, сфері науки, культури й ін. Здійснювана в країні перебудова знаменує якісно новий етап у розвитку школи.

Доцільним є приділення більшої уваги аналізу діагностичних можливостей такого відносно нового для нашої школи методу, як тестування шкільної успішності.

Тести можуть виступати як один із видів чи елементів письмової перевірки знань або використовуватись у комп'ютерному варіанті. Тести шкільної успішності, претендуючи на високу об'єктивність, часто протиставляються суб'єктивним (традиційним) методам (усній і письмовій перевірці). Якщо говорити про їх становлення і розвиток, то вони пов'язані перш за все з американською децентралізованою системою освіти.

Поняття "тестування", як відомо, походить від англійського слова "test", що означає спроба, випробування, перевірка, контроль, іспит.

Часто доводиться зустрічатися з спрощеним сприйняттям поняття "тест" як простий вибір однієї відповіді з декількох запропонованих. Багаточисельні приклади таких "тестів" можна знайти на сторінках газет, журналів, книжкових публікацій тощо.

Слід зазначити, що в зарубіжній і вітчизняній психолого-педагогічній літературі (В.С.Аванесов, Л.В.Банкевич, М.С.Бернштейн, В.П.Безпалько, Л.Бечмен, Є.І.Бонді, С.П.Воскерч'ян, В.А.Коккота, Дж.Оллер, М.Портал, І.А.Рапопорт, С.П.Суворов, Дж.Харріс, І.А.Цатурова та інші) до проблем тестування як методу контролю навчальних досягнень учнів спостерігаються різні підходи. Це простежується й у відмінностях самих термінів. В українській мові англійський термін "контроль" (control) означає перш за все "перевірка", в англійській же мові – це "управління". Контроль (управління) в зарубіжних школах здійснюється переважно шляхом застосування тестів. За французьким енциклопедичним словником, тест "використовується для вимірюван-

ня або оцінювання природних і набутих здібностей з метою передбачення поведінки чи досягнень певної особи у визначених обставинах” (цитуювання за К.Корсаком).

У вітчизняній науці на сьогодні не має однозначного тлумачення поняття “тест”. За радянським енциклопедичним словником, для психології і педагогіки тест – це “стандартизовані завдання, за результатами яких судять про психофізіологічні та особистісні характеристики, а також про знання, вміння та навички того, кого випробують”.

С.П.Воскерч'ян характеризує тест як “короткочасне, технічно просто обставлене випробування, яке проводиться в однакових для всіх умовах та має вигляд такого завдання, розв'язання якого піддається кількісному обліку та служить показником ступеня розвитку на даний момент певної функції у того, хто тримає іспит”. Але в той же час не визначається, що означає короткочасне випробування, який характер мають завдання тощо.

Низка дослідників (зокрема, Т.А.Ільїна) у визначенні тестів наголошують на їхню роль і поняття тесту розкривається як централізований, формалізований письмовий контроль, який дає можливість виявити основні параметри якісного та кількісного стану наукованості учнів на кожному етапі навчання.

Деякі науковці зводять визначення тестів лише до характеристики однієї з їхніх функцій. Так, Р.Сельг, І.Соттер розглядають тест як вимірювання рівня засвоєння конкретного навчального предмета у даному навчальному закладі.

І у вітчизняній, і в зарубіжній психолого-педагогічній літературі розрізняють дві основні групи тестів – психологічні та педагогічні.

Психологічними тестами є інтелектуальні тести, що вимірюють рівень розумового розвитку: тести загального інтелектуального рівня (тести інтелекту); тести окремих здібностей, у тому числі комплексні батареї досягнень; особисті тести, які пов'язані з модифікацією емоційних і мотиваційних особливостей міжособистісної поведінки, інтересів, настанов та інших некогнитивних настанов. Зокрема, тести інтелекту – це методики психологічної діагностики, які призначені для виявлення розумового потенціалу індивіда. У більшості цих тестів на спеціальних бланках пропонується встановити визначені інструкцією логічні відношення, класифікації, аналогії, узагальнення відносно термінів і понять, з яких укладено завдання тесту. Закономірності конструювання, вдосконалення та використання, встановлені для психологічних тестів, пізніше було перенесено зарубіжними тестологами й на педагогічні тести.

До педагогічних тестів, за визначенням І.А.Цатурової, належать тести, які вимірюють успішність учнів з тих чи інших навчальних дисциплін за певний період часу.

М.Б.Челишкова під педагогічним тестом розуміє “систему тестових завдань, що упорядковані в рамках певної стратегії пред'явлення та забезпечують інформативність оцінок рівня та якості підготовки тих, хто проходить випробування”.

Найбільш повно визначає педагогічний тест В.С.Аванесов – “як систему завдань специфічної форми, певного змісту, зростаючої труднощі – систему, яка створюється з метою об'єктивно оцінити структуру та виміряти рівень підготовленості учнів, студентів”.

Система означає, що в тесті зібрані такі завдання, які мають системостворювальні властивості. У першу чергу, В.С.Аванесов тут виділяє загальну належність

завдань до однієї й тієї ж системи знань, тобто до однієї навчальної дисципліни, їхній зв'язок і упорядкованість. У тесті завдання розміщуються в порядку зростаючої трудності – від найлегшого до найважчого. Іншими словами, серед низки системостворювальних ознак тесту одним з важливих є відмінність завдань за мірою їх трудності [1;2].

Специфічна форма тестових завдань відрізняється тим, що завдання тесту являють собою не запитання й не задачі, а завдання, які сформульовані у формі висловлень, у залежності від відповідей – істинних або хибних. Традиційні запитання, навпаки, не бувають істинними чи хибними, а відповіді на них нерідко настільки невизначені та багатослівні, що для виявлення їх правильності потрібні помітні витрати інтелектуальної енергії викладачів. У цьому сенсі традиційні запитання і відповіді нетехнологічні, тому їх краще не включати до тесту.

Певний зміст означає використання в тесті лише такого контрольного матеріалу, який відповідає змісту навчальної дисципліни; решта в педагогічний тест не включається. Наприклад, перевірка рівня інтелектуального розвитку є предметом психологічного тестування.

Відповідь на завдання педагогічного тесту являє собою коротке судження, пов'язане за змістом і за формою зі змістом завдання. Для кожного завдання відповіді діляться на правильні й неправильні. Критерії правильності завчасно визначаються авторами тесту. Оцінка відповідей за ступенем їх правильності в тестологічній практиці проводиться достатньо рідко, але за необхідністю створюються завдання з такими відповідями, які правильні в різному ступені.

Рівень і структура знань виявляються при аналізі відповідей кожного учня на всі завдання тесту. Чим більше правильних відповідей, тим вище індивідуальний тестовий бал тих, хто проходить тестування. Звичайно цей тестовий бал асоціюється з поняттям “рівень знань” і проходить процедуру уточнення на основі тієї чи іншої моделі педагогічного вимірювання.

Оптимально складений тест – це тест з мінімальною кількістю завдань, за допомогою якого за короткий час, швидко, якісно з найменшими витратами часу можна виміряти знання якомога більшої кількості учнів.

Такі тести, не відмінюючи й не замінюючи інших форм і методів контролю, допомагають ефективно виявити досягнення й недоліки учнів.

Як головний інструмент тестування тести виконують у педагогічній діагностиці певні функції. Більшість цих функцій – традиційні для контролю: діагностуюча (контролююча), навчальна, розвивальна, виховна.

Але поява тестів й тестування поширило цей перелік введенням ще однієї функції контролю – прогностичної, реалізація якої дозволяє передбачити потенційні можливості учнів у засвоєнні нового матеріалу. Це завдання можна розв'язати застосуванням тестів, прогностична валідність яких була передчасно підтверджена спеціальними кількісними методами. В цьому випадку результати тестового контролю можуть бути використані як предикатори успішності засвоєння нового матеріалу.

Діагностуюча функція впливає з самої сутності поточного контролю, націленого на виявлення недоліків у підготовці учнів і прийняття за результатами діагностики деяких управлінських рішень. Окрім виявлення пропусків до сфери діагностики відносяться встановлення причин недоліків. Одержання науково об-

грунтованої інформації про характер труднощів, що виникли в учнів у процесі засвоєння нових знань.

Реалізація діагностуючої функції тестів дає можливість здійснювати оперативний, зворотний зв'язок, перевіряти стан засвоєння навчального матеріалу, водночас охоплюючи велику кількість учнів. У зв'язку з цим якісна діагностика – визначення обсягів засвоєного матеріалу та глибини розуміння – може відбутися лише за умов, які відповідають вимогам об'єктивності, надійності та валідності вимірювання.

Активізація ролі діагностуючої функції, безсумнівно, є важливою умовою підвищення якості сучасного навчального процесу шляхом його індивідуалізації. Кожний учень має можливість приступати до вивчення нового матеріалу незалежно від інших лише після подолання всіх труднощів і прогалин, які перешкоджають засвоєнню наступних розділів курсу. Темп навчання стає більш гнучким: ті, що знають краще, просуваються швидше, ті, що знають гірше, повинні витратити додатковий час та зусилля на подолання недоліків у підготовці. Систематичне подолання пробілів і виявлення характеру труднощів, які зумовили їх появу, не може не вплинути на якість підготовки учнів, змінюючи її в бік підвищення.

Під час виконання тестів (що, як правило, охоплюють достатньо великі блоки знань) учні систематизують знання, закріплюють їх, можуть критично аналізувати дані відповіді (якщо це тест на вибір відповідей). У результаті чого здійснюється навчальна функція тестування, котра визначається тим, наскільки при контролі спостерігається приріст знань, умінь, навичок.

Особливо ефективно реалізувати навчальний потенціал тестових завдань дозволяє система тестового контролю, створення якої передбачає організацію низки взаємопов'язаних процесів. Найважливішим видається створення сучасних автоматизованих контрольних-навчальних тестів, програмно-інструментальних засобів для видачі навчальних завдань у спеціальних програмних засобах для комп'ютерної підтримки процесу розробки тестів, який базується на сучасних моделях теорії педагогічних вимірювань.

У ході реалізації виховної функції тестування як метод контролю привчає школярів до систематичної роботи, дисципліни (і самодисципліни), сприяє формуванню інтересу до знань, умінь систематично працювати, відповідальності, активності, самостійності, допомагає розібратися в собі тощо. Виховна функція визначається тим, наскільки реалізується процес прийняття, стабілізації, сталості матеріалу, що вивчається, норм проведення контролю, наскільки в учня формуються сталі відносини, поведінка [3].

Велике значення застосування тестів має у формуванні самостійності учнів. Функції учнів при виконанні тестів є складними діями, що забезпечують цілеспрямовану активну пізнавальну діяльність, в якій провідну роль відіграють розумові аналітико-синтетичні процеси, що є головною особливістю ефективного навчання. Крім того, для підвищення ефективності самостійної роботи та процесу контролю у цілому, поряд із зовнішнім необхідний внутрішній зворотний зв'язок, тобто одержання учнями інформації про результати своєї роботи. Такий зворотний зв'язок забезпечується за допомогою тестів та сприяє формуванню адекватної самооцінки.

Виховна функція контролю покликана відігравати провідну роль у формуванні мотиваційної основи діяльності учнів, але це можливо лише за умови

об'єктивності та справедливості оцінки. Якщо обрані методи контролю не виключають суб'єктивізму педагога, перевірка знань, як правило, призводить до протилежного результату: в учнів з'являється негативне ставлення до педагога та повне небажання вчитися. Суб'єктивізм у педагогічному контролі має ще один неприємний наслідок: він є причиною прагматичного ставлення до предмету, коли в учнів з'являється прагнення вивчати предмет заради оцінки, а не за суттю.

Професійно здійснений тестовий контроль дозволяє позбутися цих недоліків і створює додаткові стимули в учнів до якісного вивчення предмету, в педагогів – до якісної професійної діяльності.

Розвивальна функція тестування тісно взаємопов'язана з навчальною та виховною функціями, оскільки в ході виконання тестів учні самостійно роблять висновки, узагальнення, застосовують знання в новій ситуації, навчаються виділяти головне, основне, відтворювати інформацію тощо. Розвиток особистості відбувається й у ході самоконтролю, що формує вміння працювати самостійно, систематично, забезпечує самостійну контрольну-аналітичну діяльність учнів як невід'ємну ланку процесу навчання. У цілому розвивальна функція визначається тим, наскільки присутній у школярів приріст певних здібностей і якостей, наскільки відбувається зростання психічних операцій у певних психічних процесах, пов'язаних з мисленням, емоційно-вольовою сферою, поведінкою, активністю на уроках тощо.

На думку фахівців, гарний розвивальний ефект дають завдання, для виконання яких необхідний переніс знань з одного предмету на інший, наприклад, фізичні завдання, які вимагають математичного рішення за допомогою диференціального або інтегрального числення. З огляду на це, великі можливості мають саме тестові завдання.

У вітчизняній та зарубіжній літературі немає єдності щодо питання класифікації видів педагогічних тестів, існує багато підходів до розрізнення тестів.

Висновки. Повноцінний тестовий контроль, спрямований на підвищення ефективності навчального процесу, неможливий без урахування всіх вище зазначених його функцій. Тести не відмінюючи й не змінюючи інших форм і методів контролю, допомагають ефективно виявити досягнення й недоліки учнів.

Список використаних джерел:

1. Безпалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1977. – 307 с.
2. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. Учеб. Пособие для студентов пед. институтов.- М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
3. Прокопенко Л., Тевлін Т. Стобальна система оцінки знань старшокласників// Директор школи. – 2000. – №4.- С. 99-104.



Чеснова Е.Н.
(Chesnova Ye.N.)

Кандидат философских наук, кафедра философии и культурологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН
МОДУЛЯ «ИСТОРИЯ МИРОВЫХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ»
ДЛЯ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО**

Аннотация: *Статья посвящена рассмотрению методики преподавания дисциплин модуля «История мировых цивилизаций» в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования на базе ТГПУ им. Л.Н. Толстого. В статье представлены образовательные технологии, методы, формы обучения, использованные при реализации дисциплин модуля. Анализируются формы, составные элементы проведения лекционных и семинарских занятий, специфика внеаудиторной работы студентов, контроль самостоятельной работы студентов, балльно-рейтинговая система дисциплин.*

Ключевые слова: методика преподавания, мультимедийные технологии, балльно-рейтинговая система, мировые цивилизации.

Keywords: teaching methods, multimedynye technology, the score-rating system, world civilizations.

В настоящее время в Российской Федерации, как и во многих странах мира, происходит процесс трансформации всех уровней, ступеней образования. На данном этапе в российском высшем образовании преподавание дисциплин, модулей дисциплин осуществляется в рамках федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). Компетентностный, деятельностный подходы влияют на изменение методики преподавания дисциплин в высших учебных заведениях. Способствуют появлению новых методик в образовании новые достижения в научно-технической области. Все

больше и больше дисциплин базируется на инновационных методах преподавания. Это можно проследить на примере преподавания модулей дисциплины «История мировых цивилизаций» в рамках лекционных и семинарских занятий для студентов очной формы обучения факультета искусств, социальных и гуманитарных наук ТГПУ им. Л.Н. Толстого, обучающихся по направлению подготовки 035300.62 Искусства и гуманитарные науки, с профилем подготовки «Журналистика в области культуры». Дисциплина «История мировых цивилизаций» состоит из следующих модулей: «Цивилизации Древнего мира», «Мировые цивилизации в эпоху Средневековья», «Мировые цивилизации Нового времени», «Мировые цивилизации в Новейшее время», «Мировые цивилизации на современном этапе». Дисциплина относится к базовой части профессионального цикла дисциплин. Нами были реализованы следующие дисциплины модуля: «Мировые цивилизации в эпоху Средневековья» (итоговая форма контроля – зачет), «Мировые цивилизации Нового времени» (итоговая форма контроля – экзамен), «Мировые цивилизации в Новейшее время» (итоговая форма контроля – экзамен). Реализация дисциплин модуля способствует не только развитию профессиональной компетентности, практических умений, навыков у студентов, но направлено на формирование целостного мировоззрения, ценностной ориентации студентов, воспитание уважения культурных, национальных особенностей и религиозных представлений, толерантности, нравственной личности и гражданской позиции. В основе преподавания дисциплин модуля лежат историософские концепции, системно-хронологический, культурно-исторический или цивилизационный подходы, предполагающие междисциплинарность и системный анализ проблем, обращение как объективным, так и к субъективным факторам исторического развития. Главным выступает то, что в центре изучения стоит человек, его культурные, религиозные, нравственные, социальные характеристики, творческий потенциал на протяжении человеческой истории. В связи с этим все исторические явления и события репрезентируются через изучение человека в системе различных факторов (природных, экономических, социальных, религиозных, культурных и других). Помимо этого учитывался состав студенческой группы, для которой преподавались данные дисциплины модуля. Спецификой студенческой группы являлось то, что в ней присутствовали как студенты, являющиеся гражданами Российской Федерации, так и международные студенты. В связи с этим занятия включают в себя использование следующих образовательных технологий, методов и форм обучения:

Проведение лекционных занятий предполагает ориентацию на развитие компетентности, практических, профессиональных умений, навыков студентов, на деятельностный подход. В связи с этим в реализации как лекционных, так и семинарских занятий помимо реализации классического знаниевого подхода, информационно-накопительной модели учебного процесса присутствует ориентация на развитие самостоятельной творческой активности, инициативности, выработки личностной позиции студентов. Поэтому лекционный материал подается в рамках таких форм обучения, как проблемная лекция. Проблемный подход в лекциях активизирует внимание, познавательную и творческую активность студентов в рамках освоения знаний. Он выявляет и формирует личностную позицию на основе размышления студентов, применения ими приобретенных знаний. Понимание студентами особенностей развития каждой страны, цивилизации помогает воспитанию

уважительного отношения к каждой культуре, национальным, этническим особенностям, религии. Например, уже первая тема в каждой дисциплине модуля посвящена проблемам определения периода, временных границ, основного содержания периода и достижений в истории мировых цивилизаций, историко-географической карты изучаемого периода. Затрагивает проблему применимости хронологии древний мир, средневековье, новое, новейшее время к культурно-историческому развитию стран, государств, цивилизаций. Так как временные рамки исторических периодов европейской цивилизации не применимы в точности, например, к культурно-историческому развитию России, Китая, Индии, Японии. Уже на первых темах мы сталкиваемся со спецификой исторического развития стран, основанной на геополитическом факторе развития. Именно он обуславливает культурную самобытность, религиозное мировоззрение, развитие науки, экономическое и политическое развитие стран. Данная форма лекционных занятий помогает решить следующие дидактические цели: усвоение теоретических знаний (активное усвоение знания на основе решения проблемных задач, например, на основе сопоставления развития цивилизаций, их достижений в тот или иной исторический период), развитие теоретического мышления (на основе процесса «смышления и содействия» с преподавателем и с другими студентами академической группы, например, при анализе проблем развития Европейской цивилизации и Российской цивилизации, Европейской цивилизации и Восточных цивилизаций, Японской цивилизации, и т.д.), формирование познавательного интереса и профессиональной мотивации в рамках развития компетентности будущего выпускника обучающегося по ФГОС ВПО. Помимо этого в рамках реализации данной дисциплины для повышения компетентности и развития профессиональных навыков и умений студентов приоритет отдается таким формам и элементам лекционного обучения как лекция-визуализация, лекция-беседа, лекция-дискуссия. Элементы данных форм лекционного обучения применяются при реализации тем дисциплины «Мировые цивилизации в эпоху Средневековья»: «Западноевропейская средневековая цивилизация», «Средневековая исламская цивилизация», «Русская средневековая цивилизация», «Средневековый Китай», «Средневековая Япония». Данные формы обучения применялись при реализации тем дисциплины «Мировые цивилизации Нового времени»: «Новое время: хронология и достижения Европейской цивилизации. История раннего нового времени», «Российская цивилизация в Новое время (XVIII в. – нач. XX в.)», «Восточные цивилизации в эпоху Нового времени». Их использование в полной мере оправдано для тем дисциплины «Мировые цивилизации в Новейшее время»: «Великая русская революция. Интербеллум в истории цивилизаций», «Искусство между мировыми войнами (1918 — 1939)», «Вторая мировая война (1939-1945 гг.) и Великая Отечественная Война (1941-1945 гг.) в истории стран», «Крушение колониальной системы и развивающиеся страны в XX веке. Развитие и распад мировой системы социализма», «Евроатлантические страны в 1945-1999 гг. «Холодная война»: истоки и последствия», «Духовная жизнь и культура народов мира во второй половине XX века. Третья научно-техническая революция в истории стран».

Организация семинарских занятий с использованием презентаций, выполненных с помощью мультимедийных технологий направлена на активизацию познавательной, образовательной мотивации студентов, развитие профессиональных

навыков и умений студентов. Благодаря составлению презентаций студенты усваивают теоретический материал дисциплины, через выделение основных проблем исторического периода, культурного, социально-экономического развития и т.д. Процесс создания презентации позволяет студентам развить навыки отбора информации, анализа, самостоятельного определения качества информации, ее достоверности и научной значимости, развивает навыки обобщения, изложения информации в рамках освоения тем дисциплины, отведенных на изучение в рамках семинарских занятий. Данный вид работы является соединением таких видов работы студентов как самостоятельная и аудиторная работа. Это обусловлено тем, что студент не только создает презентацию во внеаудиторное время, но и защищает ее в рамках ответа на семинарском занятии. Если презентация выполнена студентом в малой группе отвечающих по вопросу семинарского занятия, то данный вид работы способствует развитию навыков коммуникации. Темы презентаций очерчены вопросами из раздела докладов и сообщений по теме, но студент может использовать презентацию и при ответе на основные вопросы изучаемого раздела дисциплины. Помимо использования презентаций в рамках аудиторных занятий можно использовать видеоролики. Данный вид мультимедийных технологий подходит как лекционным (лекция-визуализация), так и семинарским занятиям. Он важен в использовании в процессе обучения, так как развивает высокий уровень активности, увеличивает эффективность усвоения теоретических знаний. Данный вид реализует дидактический принцип доступности на основе визуализации устной и письменной информации, нацелен на структурирование и систематизацию изучаемого материала. Теоретический материал приобретает наглядный, конкретный характер, содержащиеся в видеоролике элементы проблемности позволяют активизировать мыслительную деятельность студентов, воспитывает личностную позицию по проблемам реализуемой дисциплины модуля «Мировые цивилизации». Данная мультимедийная технология может использоваться самим преподавателем на семинарских занятиях и реализует форму учебного процесса направленного на организацию беседы, дискуссии. Использование видеоролика применялось нами, например, при освоении таких тем семинарских занятий дисциплины «Мировые цивилизации в эпоху Средневековья»: «Западноевропейская средневековая цивилизация», «Средневековый Китай», «Средневековая Япония». Данные технологии применялись при реализации тем дисциплины «Мировые цивилизации Нового времени»: «Новое время: хронология и достижения Европейской цивилизации. История раннего нового времени», «Российская цивилизация в Новое время (XVIII в. – нач. XX в.)», «Восточные цивилизации в эпоху Нового времени». Их использование в полной мере было оправдано для таких тем дисциплины «Мировые цивилизации в Новейшее время»: «Великая русская революция. Интербеллум в истории цивилизаций», «Искусство между мировыми войнами (1918 — 1939)», «Вторая мировая война (1939-1945 гг.) и Великая Отечественная Война (1941-1945 гг.) в истории стран», «Евроатлантические страны в 1945-1999 гг. «Холодная война»: истоки и последствия». Также данная технология может применяться студентом при ответе на вопросы семинарских занятий. Применение презентации, видеоролика эффективно, на наш взгляд, в рамках реализации практически любой гуманитарной дисциплины и необходимо при реализации дисциплин модуля «Истории мировых цивилизаций». Основным при составлении видеоподборки для занятия является качество транслируемого матери-

ала. Данный материал должен быть основан на документальных, научных данных, должен отражать содержание темы занятия. Главным при использовании видеоролика преподавателем на семинарском занятии является также то, что он должен проинформировать о предварительную подготовку визуальных материалов для занятия. А также сопроводить данные материалы комментариями во время проигрывания видеоролика, либо предварить своими комментариями его показ, а после его окончания сопроводить рядом вопросов, направленных на контроль внимания и усвоения студентами материала видеоролика. Наиболее эффективным представляется использование преимущественно проблемной постановки вопросов для лучшего усвоения материала видеоролика и создания дискуссии в аудитории, а не только письменный ответ студентов по заданным преподавателем вопросам, конспект по просмотренному видеоматериалу. Если данные виды технологий используются студентами, то их можно отнести также и к разделу творческих заданий для студентов.

Организация семинарских занятий предполагающих беседу учебную дискуссию в рамках семинарских занятий, сопровождающихся постановкой проблемных вопросов активизирующих познавательную деятельность студентов и вовлекающих их в дискуссию. Данные методы и формы обучения, на наш взгляд, являются необходимыми для реализации дисциплин модуля «История мировых цивилизаций». В рамках современной субъект-субъектной формы обучения данные методы организации обучения студентов подходят для любой дисциплины социогуманитарного знания. Так как предполагают развитие креативного подхода, более глубокое усвоение материала, определяют уровень освоения студентом теоретического материала. Ответы на вопросы семинарских занятий, выступления с докладами, сообщениями должны демонстрировать не только знания студентов, умение изложения материала, но и аргументированную позицию, собственную точку зрения на ту или иную проблему развития цивилизаций.

Организация семинарских занятий, которые предполагают выполнение студентами таких видов творческих заданий, как эссе, реферат, научная статья, выступление в дальнейшем с тезисами научной статьи, сообщением на секционном заседании конференции различного уровня, участие в заочной конференции и т.д. Данные задания способствуют освоению всех тем дисциплины. Предполагают выработку собственной аргументированной позиции по значимым, актуальным проблемам развития цивилизаций, их интерпретации, рецепции в современном обществе. Данный вид работы особенно был актуален при реализации дисциплин модуля «История мировых цивилизаций» в связи с тем, что международные студенты, составлявшие половину от всей академической группы, которой преподавались эти дисциплины, не имели базовых знаний в области истории мировых цивилизаций. Поэтому это обусловило знакомство студентов с мировым и российским опытом решения проблем в данной области в рамках социогуманитарного знания. Это способствовало формированию аналитического, критического мышления, способности и навыков реферирования, систематизации материала и т.д. Помимо этого при оценивании данных форм творческой активности студентов преподавателю необходимо отслеживать уникальность выполненной работы, самостоятельно проведенного анализа поставленных перед студентом проблем и сделанных им выводов. Этому способствует проверка уникальности текста, представленного студентом в рамках эссе,

реферата, научной статьи. Также это способствует выявлению личностной позиции студентов, их нравственной оценки проблем и самооценки, очерчиванию круга проблем, которые вызывают неподдельный интерес у студентов. В рамках реализации дисциплин модуля «История мировых цивилизаций» данная форма работы преподавателя со студентами была незаменима при обучении международных студентов, в том числе и по тому, что по дисциплине «Мировые цивилизации в эпоху Средневековья» было запланировано написание курсовой работы, с которой вся академическая группа студентов справилась.

Необходимо отметить, что немаловажную роль также играет организация самостоятельной работы студентов с целью более углубленного освоения теоретического материала. Так как она напрямую связана с их работой в рамках семинарских занятий, является основой для них. Это помогает в развитии навыков работы с информационно-коммуникационной системой (Интернет), творческой работе студентов, например, по написанию научной статьи, сообщения, составления текста выступления на конференции и т.д. Работа студентов в сети Интернет не ограничивается только сетью электронных ресурсов библиотек, энциклопедий, сайтов по проблемам дисциплины, но также открывает возможность работы в системе MOODLE ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Так как в рамках данной системы может реализовываться дистанционная форма обучения студентов, например, обучающихся по индивидуальному графику. В данной системе студенту доступны основные материалы реализуемой дисциплины, весь блок заданий для самостоятельной и аудиторной работы, а также возможна коммуникация с преподавателем для предоставления отчетной документации по изучаемой дисциплине модуля «История мировых цивилизаций». Это во многом облегчает процесс коммуникации преподавателя со студентом и дает возможность отследить самостоятельную работу студента и динамику ее активности.

Контроль самостоятельной работы студентов также является немаловажной частью реализации дисциплин модуля «История мировых цивилизаций». Результаты срезовых контрольных работ, тестирования, учитываются при выставлении зачета, экзамена студенту по дисциплине. Использование данных форм контроля освоения дисциплины помогает выявить глубину усвоения теоретического материала дисциплины, на что в дальнейшем при реализации дисциплины необходимо будет сделать упор.

Балльно-рейтинговая система при организации лекционных и семинарских занятий также является важным составным элементом на современном этапе развития образования. Она выступает стимулирующим и координирующим методом в активизации работы студентов в рамках реализации дисциплин социогуманитарного знания. Так как показывает качество работы студента, его включенность в образовательный процесс, его заинтересованность в получении новых навыков, умений. В рамках данной системы оцениваются все виды активности студентов, контрольной формой выступает зачет, либо экзамен по дисциплине. Зачет представлен устной и письменной формами: список вопросов для выявления знаний студента по темам дисциплины, устным и письменным оформлением ответа на предлагаемый вопрос или вопросы, в зависимости от набранного количества баллов студентов в течение реализации дисциплины. Экзамен предполагает также устную и письмен-

ную форму отчетности. Экзаменационный билет формируется из списка вопросов, которые были разобраны на лекционных и семинарских занятиях, всего в каждом экзаменационном билете предполагается наличие двух вопросов, на которые студенту рекомендуется ответить. Одной из необходимых составляющих зачета и экзамена является учет результатов студентов в процессе освоения дисциплины. Наиболее продуктивным видится освоение дисциплины при достижении студентом 60 и более баллов при оценивании его работы в течение всего времени реализации дисциплины. Данное количество баллов является основанием для получения студентом зачета, либо экзамена и допуска к нему без дополнительных внеаудиторных заданий.

Представленные выше образовательные технологии, формы и методы обучения были апробированы с разной степенью интенсивности в течении двух лет при реализации модуля «Мировые цивилизации» дисциплины: «Мировые цивилизации в эпоху Средневековья», «Мировые цивилизации Нового времени», «Мировые цивилизации в Новейшее время». Данная методика преподавания не исчерпывает всех видов образовательных технологий и инновационных форм образования, но может послужить основой для выбора методики реализации других дисциплин социогуманитарного знания, в том числе и при реализации дисциплин направленных на формирование мировоззренческой позиции, нравственное воспитание молодежи.

Литература:

1. Дорожинская Е.А. Эффективность применения инновационных методов преподавания гуманитарных дисциплин в вузах / Е. А. Дорожинская // Философия образования. – 2011. - № 6 (39). – С. 250-258. – Библиогр.: с. 257-258.
2. Рекомендации по использованию инновационных образовательных технологий в учебном процессе. / Сост. Сафонова Е. И. – Москва 2011. – 71 с. [Электронный ресурс] // Электронная библиотека РГГУ [Сайт] URL: www.rsuh.ru/binary/object_8.1321273246.44436.doc (дата обращения 8.03.2015 г.).
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации [Сайт] URL: <http://xn—80abucjiibhv9a.xn—p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (дата обращения 17.02.2014 г.).

РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ ДУМКИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ ПРО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ОПЕРАЦІЙ ЛІТЕРАТУРНОГО АНАЛІЗУ Й СИНТЕЗУ

Ключові слова: аналіз, синтез, аналітико-синтетичні вміння, читач.

Keywords: analysis, synthesis, analitikal-sintetical abilities, reader.

Ще до вивчення української мови і літератури в українській школі бере початок в Україні системна методична думка про особливості навчання словесності. Уже тоді методика як наука визначалася вивченням правильних, заснованих на законах психології та дидактики, способах шкільного навчання [3, с. 1]. У Концепції літературної освіти, як і в Стандарті базової та повної загальної освіти навчання літератури в школі спрямовується на розвиток в учнів читацьких інтересів, літературних знань і вмінь, розумової та морально-вольової сфери, вироблення естетичного смаку та здатності оцінювати художні явища, протистояти низькопробній культурі, засвоювати національні й світові духовні багатства [1; 4]. У державних документах про школу та вивчення літератури сформульоване, по суті, соціальне замовлення щодо виховання психічно розвиненої та професійно компетентної особистості, що відповідає суспільним інтересам і потребам кожного громадянина.

Так, розумова діяльність людини в пізнавальному процесі пов'язувалася з такими діями: 1) спостереження, 2) порівняння, 3) узагальнення, 4) висновок та 5) перевірка висновку. Відбувається перехід від конкретного, окремого до загального, від ближчого до віддаленого, від відомого до невідомого [3, с. 50]. У контексті нашого дослідження це приводить до переконання у необхідності послідовного здійснення під час роботи учнів над текстом виучуваного твору названих логічних ланок продуктивного мислення: проведення операцій спостереження, порівняння, узагальнення тощо, розвиваючи внаслідок літературного аналізу основні форми мислительної діяльності. Тим більше, що потреба людини в розумовій діяльності, пояснює А. Климентов, властива їй так само, як і потреба фізичної діяльності [3, с. 52]. Уже тоді передтечею неперервного навчання, проголошеного на порозі ХХІ століття, була теза методиста про те, що справжня освіта завжди є плодом самоосвіти, бо якщо учень після школи покинув читати і навчатись, то його шкільна освіта звелася до нуля [3, с. 58].

Опрацювання художнього твору, насамперед його виразне читання, більш як століття тому сприймалося вченими як процес усного вираження думки, яка в живому мовленні набирає нових фарб і тонів – того, що не може дати писемна мова [3, с. 104]. Важливо, як доводив Я. Коменський, навчати школярів не лише розумінню виучуваного, а й умінням висловлювати своє розуміння, застосовувати на практиці зрозуміле. Стверджував і Г. Песталоці, що учні повинні здобувати не лише знання, а й уміння, і не тільки думати, а й діяти. Ефективною формою розвитку вільної думки учнів вважався диспут, де кожен мав змогу вільно висловлювати й захищати те чи

інше положення [3, с. 8] дієвим методом вивчення твору – пояснювальне читання. Водночас освітні завдання здавна пов'язувалися з виховними, оскільки школа повинна гармонійно розвивати всі дитячі сили – фізичні й духовні [3, с. 58].

Перший власне український методист, О. Дорошкевич, ще сто років тому опублікував посібник для вчителів словесності середньої школи [2, с. 58], в якому системно виклав основи побудови уроку літератури та навчання літератури. Уже тоді вчений зауважив, що школа не повинна задовольнятися лише освітніми завданнями і прагненням до накопичення знань, бо набагато важливіше виховання людини, яка тяжіє до пізнання та самовдосконалення, прагнучи досягти вершин людського духу. Саме тому, на думку О. Дорошкевича, належну увагу потрібно приділити методам навчання, за допомогою яких відбувається осягнення учнями не тільки змісту навчальних предметів, а й способів їх засвоєння [2, с. 3], що досить актуально у контексті нашого дослідження, присвяченого пошукам ефективної методичної системи формування в учнів аналітико-синтетичних умінь роботи над текстом художнього твору. Методист звернув тоді увагу й на помітну досі схильність в частини вчителів та науковців, особливо літературознавців, вважати, що «питання викладання словесності в старших класах – річ абсолютно другорядна» [2, с. 3]. Педагоги давно вже, свідчить О. Дорошкевич, віддають перевагу евристичному методу, за яким учитель шляхом питань приводить учнів до знаходження істини, до відповідних положень і висновків. На слухність евристичного методу вказував і Г. Песталоці. Мова йде про так звані «вивідні знання» (вислів Б. Степанишина – О.Г.), які є результатом самостійної пізнавальної роботи школярів.

Стосовно уроку літератури природним є застосування активної форми – евристичної літературної бесіди. О. Дорошкевич так пояснює її сутність: твір зарані прочитується учнями. Вчитель ставить запитання, відповіді на які є предметом обговорення у класі, внаслідок чого виноситься резолюція, що виражає думку більшості про прочитане. Роль учителя зводиться до вміння керувати обговоренням і непомітно спрямовувати учнівську думку в потрібному напрямі [2, с. 7-8]. Про необхідність педагогічного керівництва пізнавальною роботою учнів неодноразово повторював і В. Сухомлинський, який називав себе вчителем літератури. Водночас методичні рекомендації О. Дорошкевича про застосування літературної бесіди переконують у тому, що саме система завдань і запитань є невід'ємною ланкою партнерської взаємодії вчителя й учнів у навчальному процесі й тому служить засобом формування як знань, так і вмінь їх здобувати. Ф. Буслаєв завжди наголошував на тому, що порядок запитань літературної бесіди послідовно приводить учнів до істини і вказує собою шлях до неї. Очевидно, маючи на меті розвиток в учнів аналітичних і синтетичних умінь роботи над текстом художнього твору, варто насамперед дбати про зміст і форми завдань і запитань, що спонукають читачів до активної продуктивної діяльності в процесі художнього пізнання.

О. Дорошкевич вказує і на те, що будь-які методи мають використовуватися, зважаючи на специфіку виучуваного матеріалу. Методом називаємо, підкреслює вчений, основний шлях вивчення, проте кожен метод здійснюється на практиці за допомогою ряду методичних прийомів, які, в свою чергу, виливаються в ту чи іншу форму навчання [2, с. 13]. Тоді можна говорити про методи і прийоми не взагалі, а конкретно у застосовувані на певному уроці до певного матеріалу, з урахуванням, до-

дамо, всієї суми педагогічних умов, насамперед особи вчителя та вікових психічних особливостей школярів.

Підкреслюючи, що в основі кожного уроку літератури повинен бути виучуваний твір, О. Дорошкевич передбачає, що мистецтво слова має пробуджувати в дитячій як думки, так і добрі почуття, тісно пов'язуючи між собою освітні й виховні завдання школи. Оскільки мова йде про психічний розвиток особистості, то, як наполягає О. Дорошкевич, під час вивчення твору має діяти «психологічне вивчення літературних типів» [2, с. 16], що означає осягнення учнями внутрішнього світу літературних героїв, проникнення в їхній емоційний стан та моральні пошуки. Висувається, таким чином, психологічний метод вивчення літератури, який досить продуктивно діє і в науковому літературознавстві. Ще на початку минулого століття вчені зазначали, що Г. Песталоці «перший поставив шкільне навчання на «міцні психологічні основи», внаслідок чого осмислення виучуваного стало наріжним каменем будь-якого навчання [3, с. 41]. А. Климентов переконує: «Те, що усвідомлено розумом, приведено у міцні зв'язки, втілено в ідеї, назавжди залишиться в нас, у нашому розумі, увійшовши до складу нашого світогляду, переконань, понять...» [3, с. 47].

Однак ідеться про художню літературу, словесне мистецтво, і треба, вважає О. Дорошкевич, погодитися з тим, що література належить до мистецтва, тому естетично самоцінна. Отже, варто паралельно з психологічним проводити й чисто літературне, художнє вивчення твору [2, с. 17]. Вибудовуючи, таким чином, систему завдань і запитань до твору й прагнучи розвивати в учнів аналітико-синтетичні вміння, маємо спрямовувати учнівські пошуки на виявлення психологічного портрету письменника та його героїв, на естетичний потенціал виучуваного твору, що максимально активізуватиме як розумові, так і моральні зусилля школярів, бо вимагатиме, наприклад, розбору вчинків персонажів, мотивів їхньої поведінки, актуалізації інших прийомів зображення дійових осіб літературного твору (аналіз), та їх наступної характеристики (синтез). Передбачається, що учні даватимуть не лише логічне пояснення діям персонажів, а й виводитимуть їм моральну оцінку, піднімаючись до усвідомлення авторського ідеалу людини та реалізуючи естетичне сприйняття художнього твору в цілому, що потребує і психологічного підходу, і естетичного сприйняття мистецтва слова. Важливо, переконує О. Дорошкевич, увійти й до творчої лабораторії письменника, ознайомитися з його художніми прийомами, внутрішньо наблизитися до автора та його героїв [2, с. 29].

Нам цікавий ще один прийом, на який вказує О. Дорошкевич: ідеться про інший конспект – «прослуханого» у класі уроку, який, на думку вченого, передбачає розвинуту в учнів аналітичну здатність розуму [2, с. 37], бо доводиться проводити вибіркочну роботу, виділяти з уроку головне і бачити другорядне, мотивувати свій вибір і характеризувати ті чи інші елементи з уроку, давати йому цілісну оцінку. Передує цій роботі планування учнями прочитаного твору або уривків із нього, що є інструментом технологізації послідовного аналізу твору (за А. Ситченком). Навчившись складати простий і складний плани художнього твору, вправно трансформуючи їх у цитатний, застосовуючи розповідні, питальні або називні речення, учні глибше уявляють логічно-художні відрізки художньої тканини тексту, виробляють класичні аналітичні вміння роботи над твором: виділяти в ньому значущі елементи, пояснювати їх та відношення між ними, внаслідок чого аналітичні дії природно по-

єднуються із синтетичними.

Набагато випереджуючи свій час, О. Дорошкевич ще на початку минулого століття висунув ідею взаємодії навчальних методів між собою [2, с. 40], коли лекція, наприклад, поєднується з бесідою, розвиваючи урок як у змістовому, так і формальному аспекті, бо призначення поєднаних методів навчання полягає не в тому, щоб замінити один одного, а щоб відповідно до дидактичної мети проводити репродуктивну чи продуктивну пізнавальну діяльність учнів, утримуючи їх увагу протягом визначеного часу.

Нерідко на уроках літератури успішно застосовується метод співбесіди, як діалог учителя з учнями, так і полілог у всьому класі, що передбачає попередню дослідницьку роботу учнів над текстом, яку О. Дорошкевич пов'язує з лабораторним методом, вказуючи на принципову подібність пізнавальної роботи учнів і вченого-літературознавця, що вдало поєднується з генетичним методом, на слухність якого вказував Л. Виготський [2, с. 41-42]. Доводив і А. Климентов: «Кожна людина у своєму індивідуальному розвитку проходить приблизно той же процес, який пережило людство в своєму історичному розвитку» [3, с. 48]. Звичайно, учень не може за шкільний термін освіти пройти весь шлях, який зробило людство у пізнанні наук, однак він може самостійно вирішити задачу, яку ставить учитель. Стверджуючи це, О. Дорошкевич має на увазі літературну задачу, під час розв'язання якої учні проникають у психологію автора виучуваного твору й глибше усвідомлюють його художнє значення [2, с. 44].

Подібні методи і прийоми роботи в шкільному курсі літератури можуть скласти активні елементи ефективної моделі формування в учнів аналітико-синтетичних умінь роботи над художнім твором. У своєму дослідженні маємо також розробити як системи потрібних умінь і навчальних завдань, так і методичні системи (схеми) діяльності, спрямованої на їх реалізацію. Для цього, очевидно, треба виділити, які вміння роботи над текстом є переважно аналітичні, а які – власне синтетичні, й відповідно до них розробити такі завдання, виконання яких сприяло б цілеспрямованому таким чином розвитку заданих умінь. Основою в цій роботі є психологічні теорії формування знань і умінь, а також пов'язані з ними педагогічні концепції розвивального навчання, орієнтиром – методичні системи попередників, які на кожному новому етапі розвитку методичної думки з проблеми вносять ідеї, актуальні й у контексті нашого дослідження.

Аналіз методичної концепції навчання літератури, яку запропонував О. Дорошкевич, дає підстави стверджувати, що на початку ХХ ст. були виголошені й доведені основні концептуальні положення, що досьгодні продовжують своє життя в методичних системах учителів і вчених. Це передусім такі ідеї:

- гуманізація освіти, яка має здійснюватися в інтересах учнів;
- розвиток не лише змістового, а й формального аспектів навчання літератури;
- поєднання репродуктивної та продуктивної пізнавальної діяльності учнів;
- вивчення літературного твору в єдності думки і почуття;
- застосування психологічного методу вивчення твору як естетичного явища;

- розвиток аналітичного мислення школярів, їх розумове виховання;
- матеріалізація розумових дій учнів з метою глибшого засвоєння виучуваного (записування);
- взаємозв'язок методів навчання літератури;
- постановка літературної задачі та її самостійне розв'язання учнями.

Таким чином, уже на першому етапі становлення вітчизняної методичної науки були сформульовані ключові мотиви шкільного навчання літератури, названі принципи, методи, прийоми і засоби ефективного розвивального навчання, без яких нині не обходиться жодна формувальна методична модель. Прикметно, що значна увага приділяється розумовому вихованню школярів, вироблення в них аналітичного мислення, і безпомилково вказується діючий досі засіб цього розвитку – навчальна задача. Саме тому системний виклад О. Дорошкевичем концептуальних методичних ідей має етапне значення в розвитку вітчизняної методичної думки.

Проте варто звернути увагу на дату публікації – 1917 р., бо саме тоді відбувся більшовицький переворот, жовтнева революція, яка надовго зробила неактуальними питання навчання літератури в школі. Освітні завдання нової школи були більш приземленими – ліквідувати неписьменність, навчивши грамоті мільйони робітників і селян, які мали забезпечити індустріалізацію величезної країни. Починався новий етап методичних пошуків – уже в радянській школі.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – (Чинний від 2004-14-01). – К.: КНТ, 2004. – 88 с.
2. Дорошкевич А.К. Опыт методического построения урока словесности: пособие для преподавателей средней школы. – Петроградъ-Кіевъ: Книгоиздательство «Сотрудникъ», 1917. – 58 с.
3. Климентов А. Методика преподавания родного языка: руководство для учительских институтов, учительских семинарий, педагогических классов женских гимназий и для народных учителей. – Феодосия: Типография И.М. Косенко, 1906. – 200 с.
4. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі (Проект). Основна і старша школа / Підг. Волошина Н.Й., Симакова Л.А., Фасоля А.М., Шевченко З.О. // Українська мова та література. – 2002. – Березень. – Число 11 (267). – С. 1-11.

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Ключові слова: правознавці, інформаційні технології, інноваційний підходи, електронний навчально-методичний комплекс, ІТ-готовність.

Keywords: lawyers, information technology, innovative approaches, electronic educational-methodical complex, IT-readiness

Останнім часом у багатьох наукових дослідженнях [2, 5, 6] розглядається проблема доцільності та якості формування необхідних правознавцеві знань із загально-гуманітарних, соціально-економічних, загально-математичних, природничо-наукових дисциплін у процесі навчання спеціалізованим юридичним дисциплінам. На сьогодні виняткове значення у підготовці сучасних правознавців також відводиться володінню ними іноземними мовами, адже знання іноземної мови істотно підвищує ефективність використання ІТ, а правознавець із високим рівнем фахових знань, володінням іноземною мовою інтегрованими із знаннями у галузі ІТ, отримує набагато ширші перспективи на ринку праці.

Навчальний план підготовки майбутніх правознавців змістовно наповнений такими дисциплінами, які забезпечують отримання необхідних для правознавця знань як з правничих дисциплін, так і з дисциплін, які забезпечують загальну гуманітарну підготовку. Також обов'язковим є вивчення двох іноземних мов і циклу гуманітарних дисциплін з метою формування загальної підготовки сучасних правознавців [1].

У навчальному плані системи підготовки правознавців у ВНЗ вибудовано навчальні дисципліни у логічній послідовності так, щоб вони забезпечували професійну підготовку майбутніх правознавців.

Дисципліна «Інформаційні технології в правознавчій діяльності»:

- базується на вивченні ІТ як навчальної дисципліни;
- закладає основи вивчення ІТ, якими передбачається сучасне розуміння їх ролі як:
 - одного з основних засобів комунікації й одержання знань з інших галузей;
 - трансформації одержаної кожним студентом інформації в особисту систему знань, умінь та навичок;
 - розвитку і проявів особистості майбутнього правознавця, затвердження в суспільстві і формування вмінь застосування знань із ІТ у процесі навчання у ВНЗ і в майбутній професійній діяльності правознавця;
- закладає основи безперервного підвищення рівня ІТ-готовності студентів і її постійного оновлення.

Першорядне місце у підготовці правознавців відводиться засвоєнню електронних засобів прикладного правового призначення (ЕЗППП) вузькоспеціалізованої спрямованості. Зміст навчання дисципліни “Інформаційні технології у правознавчій діяльності” осучаснений так, що випускники ВНЗ підготовлені до швидкої адаптації в інформаційному суспільстві та цілеспрямованого розвитку свого потенціалу для самореалізації у професійному й особистому аспектах.

У свою чергу, зміст кожного з навчальних модулів сформовано так, щоб кожен з них містив навчальні елементи, спрямовані на опанування студентами як безпосередньо ІТ, так і застосування ІТ у професійній діяльності правознавця.

У процесі навчання ІТ викладач ВНЗ має можливість обирати форми проведення навчальних занять, методи навчання, керуючись їх педагогічною доцільністю та іншими факторами, які зумовлюють підвищення результативності навчання і виховання студентів.

Контроль рівня навчальних досягнень здійснюється викладачем на підставі визначених критеріїв оцінювання навчальної діяльності студентів.

Для реалізації ІТ-підтримки самостійної роботи студентів передбачається дотримання таких принципів:

- інтеграції традиційних технологій й ІТ (має спрямовуватися на реалізацію сучасних педагогічних і психологічних підходів, на змінну філософію парадигми самоосвіти);
- принцип адекватного відзеркалення (припускає зрівняння змістовного та методичного взаємовідношення педагогічних технологій та ІТ, що дає змогу забезпечити поєднання різних форм і засобів навчання);
- системності (зумовлює протікання інтеграційних інноваційних процесів у галузі класичних методик й ІТ, що дає змогу забезпечити поєднання різних форм і засобів навчання);
- саморозвитку (виступає як наслідок принципу системності, оскільки система навчання дисципліни “Інформаційної технології у правознавчій діяльності” є відкритою для подальшого вдосконалення і розвитку);
- самоконтролю і самооцінки (за якого матеріал для самостійної роботи студента має надаватися у формі не “засвоєння якоїсь суми знань”, а діалогу з можливістю індивідуального просування і випередженого вивчення дисципліни).

Формування змісту дисципліни спонукало до його переструктурування, визначення послідовності і тривалості вивчення її складових. Одним із важливих завдань було посилення практичного характеру змісту навчання, його професійної спрямованості, що сприятиме більш переконливому зв'язку ІТ з майбутньою професійною діяльністю, цілісності системи навчання у ВНЗ.

Нами була запропонована авторська модель, яка відображає процес забезпечення випереджального навчання інформаційних технологій студентів – майбутніх правознавців, формування їхньої потреби безперервного саморозвитку, умінь та навичок самоосвіти, самостійного і творчого підходу до процесу отримання знань у подальшій професійній діяльності (рис. 1.) [4].

Навчально-виховний процес здійснюється за наявності організаційних форм навчання, які передбачають традиційний та інноваційний підходи (використання елементів дистанційного навчання, електронних цифрових ресурсів):

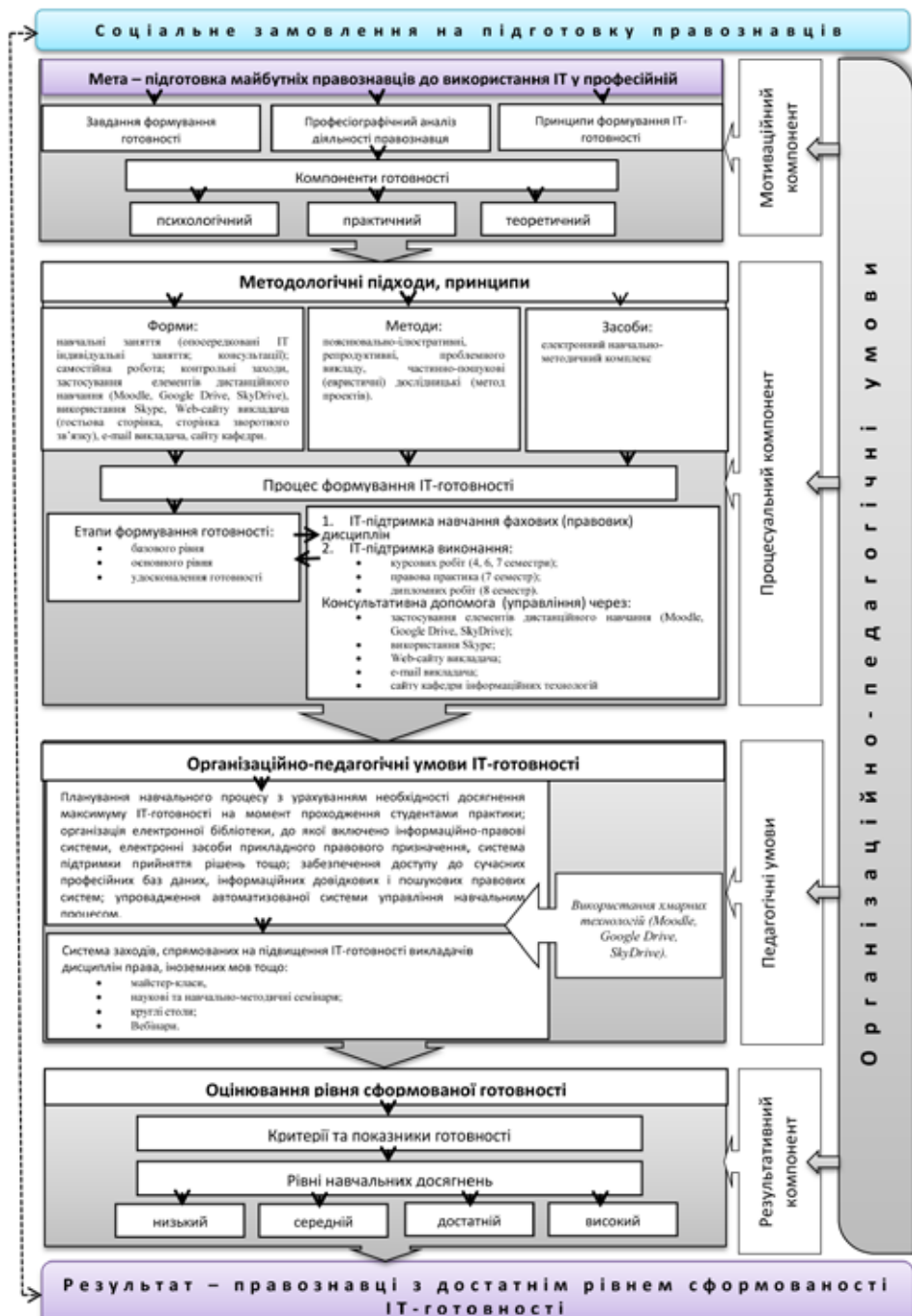


Рис. 1. Модель підготовки майбутніх правознавців до використання ІТ у професійній діяльності

- лекція (on-line і off-line);
- практичні заняття (on-line і off-line);
- індивідуальні заняття (on-line і off-line);
- консультації викладача (on-line та of-line).

Також пропонується введення інтерактивних складових у методику навчання – елементів дистанційного навчання (на основі платформ дистанційного навчання Moodle), електронних освітніх ресурсів, Skype, електронної пошти та сервісів хмарних технологій Google Drive, SkyDrive.

Ціль підготовки майбутніх правознавців досягається не тільки в процесі навчання ІТ, а вимагає комплексу відповідних зусиль викладачів. Оскільки, найдієвішим способом навчання є зразок використання ІТ викладачем, передання ним власного досвіду опрацювання, відбору та застосування ІТ у колективній діяльності, в реальних навчальних ситуаціях, тому ІТ-підготовка викладачів у ВНЗ стає однією з першочергових задач.

З метою підтримки навчально-виховного процесу і забезпечення його ефективності розроблено електронний навчально-методичний комплекс (ЕНМК), який є однією зі складових навчального середовища ВНЗ (мережа Інтернет і локальні мережі, Веб-ресурси (університету, викладачів, професійного спрямування, ЕЗНП, науково-методичних лабораторій тощо).

Використання ЕНМК спрямовується на підтримку:

- навчання за дистанційного консультування (Skype, Web-сайт викладача (гостьова сторінка, сторінка зворотного зв'язку), e-mail викладача тощо);
- можливість «дозованого навчання» – залежно від особистих здібностей студентів;
- відкритого навчання – студент має можливість сам обирати час і місце навчання;
- безперервного моніторингу навчання – самоконтроль, ІТ-контроль і контроль викладача, що, в цілому, дає змогу найбільш ефективно реалізовувати цілі навчання дисципліни.

На юридичному факультеті Київського національного лінгвістичного університету здійснюється комплекс заходів, спрямованих на істотне підвищення рівня знань ІТ випускників факультету [3].

Зокрема, зміст дисципліни «Інформаційні технології у правознавчій діяльності» побудований так, що специфіка предметної галузі правознавців знаходить своє відображення у розв'язанні реальних прикладних задач під час практичних занять, які студенти виконують у формі групового проекту.

Виконання проектної роботи забезпечує уміння:

- бачити проблему, яку необхідно розв'язати;
- систематизувати результати подібних ситуацій;
- узагальнювати дані;
- визначати правові і законодавчі характеристики очікуваного результату;
- відображати отримані результати у табличному і графічному форматах;
- моделювати й експериментально відтворювати (ілюструвати) можливі варіанти розвитку ситуації, що склалася;
- оформлювати результати у вигляді добірки матеріалів з обов'язковими посиланнями на нормативно-правові акти чинного державного і міжнародного законодавства.

Ефективна підготовка майбутніх правознавців до використання ІТ у професійній діяльності забезпечується формуванням ІТ-готовності – нової якісної характеристики сучасних правознавців. ІТ-готовність майбутніх правознавців до використання ІТ розглядається як одна з найважливіших цілей у системі підготовки майбутніх правознавців і має важливе значення для підвищення ефективності професійної діяльності майбутніх правознавців у сучасному інформаційному суспільстві. Процес формування ІТ-готовності повинен здійснюватися шляхом формування всіх її компонентів в умовах спеціально організованого процесу підготовки (навчально-виховного процесу), який спрямовується на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями та на розвиток функціональних навичок студентів.

Список використаних джерел

1. Абдеєва Н. А. Необходимость формирования культуры профессиональной деятельности у будущего юриста в условиях информационного образования / Н. А. Абдеєва // Матеріали XI Всеросійської науч.-практ. Конф. молодих учених, аспірантів и студентів. – Нерюнгри : ЯГУ, 2010. – С. 3–6.
2. Барська Г. О. Аналіз стану проблеми застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх правознавців на сучасному етапі розвитку освіти / Г. О. Барська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – № 2. – С. 75–78.
3. Липська Л. В. Організаційно-педагогічні передумови використання правознавцями інформаційних технологій у професійній діяльності / Л. В. Липська // Zbiór raportów naukowych “Teoria i praktyka – znaczenie badań naukowych. (29.07.2013 – 31.07.2013). – Lublin : Wydawca : Sp.z.o.o “Diamond trading tour”, 2013. – 100 str. – S. 60–64.
4. Липська Л. В. Модель підготовки майбутніх правознавців до використання інформаційних технологій у професійній діяльності / Л. В. Липська // Вісник Черкаського ун-ту. Серія: Педагогічні науки. – 2013. – № 21 (274). – С. 83–86.
5. Панькевич О. О. Підготовка майбутніх правознавців в умовах сучасного освітнього простору вищого навчального закладу / О. О. Панькевич // Педагогічні науки : збірник праць. – 2009. – № 49. – С. 50–52.
6. Федорчук О. С. Підготовка майбутніх правознавців у контексті формування фахово-інформатичної компетентності / О. С. Федорчук, Ю. О. Дорошенко // Вісник Луганського нац. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – Сер. Пед. науки. – Луганськ, 2005. – № 4. (84). – С. 230–242.

Огринчук О. П.

доцент кафедри мовознавства,
кандидат філологічних наук,
Івано-Франківський національний
медичний університет

МОВНА ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація

Описано цілі, мету та завдання, які беруться за основу при укладанні типової програми для викладання української мови як іноземної у вищих медичних навчальних закладах.

Ключові слова: викладання, рівень, модуль, програма.

В умовах сучасних інтеграційно-глобалізаційних процесів у світовому просторі та реформування системи вищої освіти в Україні особливо актуалізується проблема змісту та якості мовної підготовки іноземних громадян у нефілологічних ВНЗ. Викладання української мови як іноземної нефілологічних ВНЗ України зумовлене стратегією розвитку мовної освіти, що ґрунтується на основних положеннях Конституції України, законів України «Про вищу освіту», Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, Концепції мовної підготовки іноземців у ВНЗ України, Загальноосвітніх стандартах з української мови як іноземної [6].

Вивчення української мови як окремої навчальної дисципліни на другому рівні навчання (I – IV курси) у вищих медичних навчальних закладах України регламентовано статтею 48 «Мова викладання у вищих навчальних закладах» закону України від 01.07.2014 р. № 1556-VII «Про вищу освіту».

Вивчення, викладання й оцінювання дисципліни регулюється Загальноосвітнім стандартом з української мови як іноземної (A1 – Початковий рівень, A2 – Базовий рівень; B1 – I середній рівень; B2 – II середній рівень; C1 – Професійний рівень), затвердженим Наказом Міністерства освіти і науки України від 24.06.2014 р. № 750 «Про надання навчальній літературі грифів Міністерства освіти і науки України».

При укладанні типової програми потрібно враховувати мету і відповідно цілі, які слугують основою для побудови програми.

Основна мета вивчення української мови як іноземної полягає в досягненні **кінцевих цілей** навчання, які є основою для створення змісту дисципліни. Опис цілей формується через вміння у вигляді цільових завдань (дій). На підставі кінцевих цілей до кожного змістового модуля формулюються **конкретні цілі** у вигляді певних умінь (дій), цільових завдань, що забезпечують досягнення кінцевої мети вивчення дисципліни.

Кінцевими цілями дисципліни «Українська мова як іноземна» у вищих медичних навчальних закладах слід уважати досягнення II середнього рівня (B2) практичного володіння українською мовою в іноземних студентів, достатнього для

здійснення пізнавальної діяльності в навчально-професійній та соціокультурній сферах, що реалізується за допомогою комплексного підходу до підготовки майбутніх спеціалістів, який об'єднує в собі взаємодію комунікативних, освітніх і виховних цілей. Комунікативна мета є основною і становить собою системний багатокомпонентний опис цілей комунікативно-орієнтованого навчання мови, в основу якого покладена модель мовленнєвої поведінки носія української мови у сфері щоденного спілкування як орієнтир для іншомовного комуніканта. При цьому мова є засобом адаптації в чужому для іноземного студента середовищі та формування духовно багатого вторинної мовної особистості, яка характеризується високим рівнем мовленнєвої компетентності та готовністю до освітньої діяльності в умовах вищої школи.

Здійсненню основної мети підпорядковані:

Практична мета: формувати у студентів комунікативну, лінгвістичну соціокультурну компетенції, що забезпечать уміння ефективно і гнучко використовувати українську мову в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного та професійно-орієнтованого спілкування.

Когнітивна: формувати в студентів когнітивну компетенцію у взаємозв'язку з іншими видами компетенцій.

Емоційно-розвивальна: формувати у студентів позитивне ставлення до оволодіння як мовою, так і культурою країни, мова якої вивчається.

Освітня: розвивати в іноземних студентів здатність до самооцінки та самовдосконалення, що допоможе успішно користуватися УМІ як інструментом вивчення базових медичних дисциплін.

Виховна мета: виховувати і розвивати в іноземних студентів почуття самосвідомості; формувати вміння міжособистісного та міжкультурного спілкування, необхідні для повноцінного функціонування як у навчальному середовищі, так і за його межами, що сприяє формуванню їхнього світогляду та ціннісних орієнтацій, розвитку мислення, пам'яті, уяви.

Загальна мета опанування українською мовою як іноземною є комплексною: практична (комунікативна), освітня та виховна. Розв'язання освітнього та виховного завдань визначається змістом (тематикою) культурологічних, загальноосвітніх, наукових і професійно орієнтованих текстів, що може бути досягнутим лише при належному рівні опанування українською мовою. Саме це визначає практичну (комунікативну) мету основною.

Відповідно до поставленої **мети головними завданнями** навчання УМІ слід уважати:

- сприяння адаптації студентів-іноземців до життя та навчання в умовах українськомовного середовища;

- формування в іноземних студентів комунікативно-мовленнєвої, лінгвістичної, дискурсивної, соціокультурної та діяльнісної компетенцій з метою оволодіння спеціальністю на базі української мови;

- створення і підтримку позитивної мотивації до навчальної діяльності іноземних громадян, активізація пізнавальних інтересів, розвиток креативних здібностей;

- розвиток умінь міжкультурного спілкування, толерантного ставлення до репрезентантів інших культур і релігійних переконань;

– виховання поваги до українського народу, його традицій, звичаїв і цінностей, української національної культури й історії;

– вироблення навичок самоконтролю та рефлексії.

Вирішення вищеперелічених завдань у процесі вивчення української мови як іноземної забезпечує реалізацію комунікативних потреб студентів у різних сферах спілкування:

- побутовий;
- навчально-професійний;
- соціально-культурний.

Вивчення УМІ студентами-нефілологами, які навчаються у вищих медичних навчальних закладах українською, англійською або іншими іноземними мовами, що реалізується на I–IV курсах (7 семестрів) і завершується складанням державного іспиту у 7 семестрі, забезпечують спеціальні кафедри в обсязі 702 аудиторних годин, передбачених відповідним навчальним планом:

- перший курс – 280 годин;
- другий курс – 210 годин;
- третій курс – 140 годин;
- четвертий курс – 72 години; державний іспит.

Відповідно до Концепції мовної підготовки іноземних громадян, необхідність оптимізації навчання іноземців мови вимагає співвіднесення чинних програм з української мови з загальноєвропейськими компетенціями володіння іноземними мовами Common European Framework of Reference – CEFR. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти передбачають здійснення навчального процесу на т. зв. критеріальних (основних) рівнях, для кожного з яких описано мовленнєві дії, необхідні для участі у комунікації мовою, що вивчається:

- A1, A2 – *елементарний користувач*;
- B1, B2 – *незалежний користувач*;
- C1, C2 – *досвідчений користувач*.

Згідно з вимогами Болонського процесу, організація навчання в медичних ВНЗ України здійснюється за кредитно-модульною системою і передбачає поділ дисципліни «Українська мова як іноземна» в межах відповідних рівнів на 10 модулів, які в свою чергу структуруються на змістові модулі. Зміст кожного змістового модуля формулюється на підставі конкретних цілей у вигляді переліку тем. Темі мають наскрізну нумерацію в межах окремого змістового модуля.

Дев'ять модулів формують базову мовленнєво-комунікативну та мовну компетенції інокомунікантів і забезпечують відповідні знання, уміння і навички володіння мовою на критеріальних рівнях.

У зв'язку з тим, що «Українська мова як іноземна» перебуває в когерентному зв'язку не тільки з дисциплінами *гуманітарного*, а й *медичного профілю*, тим самим сприяючи розширенню діапазону знань з відповідної спеціальності, у її структурі доцільно виділити Професійно орієнтований модуль 10, який відповідає так званому *проміжному – Перехідному, професійно орієнтованому* – рівню і є додатковим етапом до опанування наступним основним рівнем C1. Його виокремлення мотивується необхідністю удосконалити активний соціально-культурний дискурс і закріпити фахово забарвлене «мовленнєве усвідомлення», що виникло і сформува-

лося на попередніх рівнях, а також вивченням української мови як іноземної поряд з навчальними дисциплінами **професійно орієнтованого профілю** («Лікувальна справа», «Педіатрія», «Медико-профілактична справа», «Медична психологія», «Стоматологія», «Фармація», «Технології парфумерно-косметичних засобів» тощо) і проходженням студентами-іноземцями **фахової практики** у відповідних лікувально-профілактичних закладах України.

Основними завданнями Професійно орієнтованого модуля 10 є виховання в інокомунікантів пізнавального інтересу та поваги до української мови як необхідного інструмента вивчення професійно орієнтованих дисциплін; закріплення та вдосконалення попередньо сформованих лінгвістичних, соціолінгвістичних та прагматичних компетенцій; спрямування на оволодіння рівнем *досвідченого користувача* (С 1), який передбачає продукування чіткого, плавного, логічного мовлення, а також адекватне, ефективне й контрольоване використання граматичних структур, конекторів та схем зв'язку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтіярова Х. Ш. Українська мова. Практичний курс для іноземців : [посібник для слухачів підготовчих відділень і факультетів] / Х. Ш. Бахтіярова С. С. Лукашевич, М. П. Легень, І. З. Майданюк, С. В. Петухов. – Тернопіль : Укрмедкнига, 1999. – 320 с.
2. Бахтиярова Х. Ш. Учебное пособие по русскому языку для студентов-иностранцев медико-биологического профиля обучения (на материале научных, научно-популярных и художественных текстов с элементами деонтологии) / Х. Ш. Бахтиярова, Л. С. Банина, Н. А. Жук. – К. – 2004. – 260 с.
3. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови : Академічна граматика української мови / І. Р. Вихованець. – К. : Пульсари, 2004. – 400 с.
4. Вінницька В. М. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців / В. М. Вінницька, Н. П. Плющ. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 243 с.
5. Вінницька В. М. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців : [підручник] / В. М. Вінницька, Н. П. Плющ. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 272 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Зязюн І. А. Світоглядні пріоритети педагогіки / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. : у 2 ч. / редкол. : І. А. Зязюн та ін. – К. – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2002. – Ч. 1. – С. 10–16.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ЙОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Ключові слова: самореалізація, творча індивідуальність, самовизначеність, професійна діяльність, музично-педагогічна культура.

Реформи в науковій та освітній галузях спрямовані на трансформацію авторитарності в особистісну орієнтованість. При цьому вимоги, які висувають до професійних якостей майбутнього педагога, неухильно зростають. Мета особистісно-орієнтованої освіти полягає в підтримці та розвитку особистості, її самовдосконаленні та самореалізації.

Як зазначає Г.О. Нестеренко, самореалізація особистості – це «породжений фундаментальною потребою особистості процес об'єктивації її сутнісних сил, який відбувається завдяки її власній діяльності і спричинює включення особистості до ієрархічно вищих систем» [1].

Витоки дослідження особистісного виду самореалізації, як процесу становлення людини у житті, лежать у працях таких учених як Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн. Подальше вивчення напрямку продовжили І. Бех, Л. Божович, В. Давидов, Д. Ельконін. Педагогічні засади самореалізації розробляли В. Андреев, І. Зязюн, І. Іванов, В. Лозова, С. Сисоева, О. Савченко, Н. Тарасевич, Н. Щуркова та ін. Проблема творчої самореалізації була розглянута в працях В.Е. Андрієнко, С.А. Гільманова, Т.Ф. Маслової, М.І. Ситникової, С.І. Филимонової.

Ю. Гатанов, В. Давидов зазначають, що між творчим розвитком особистості і її удосконаленням існує тісний взаємозв'язок. Л. Анциферова, А. Маслоу вважають, що ефективний розвиток особистості, можливість самоактуалізації і самовдосконалення можливі лише при вдосконаленні творчої самостійності.

На думку С.А. Гільманова, суть творчої індивідуальності педагога полягає в результаті педагогічної індивідуалізації, що має такі етапи розвитку як етап виявлення педагогічного змісту, етап самовизначення в педагогічній діяльності і дійсності, етап самореалізації.

Цю тезу підтверджує і С.О. Сисоева, наголошуючи, що творча самореалізація неможлива без такого аспекту як самовизначення. Самовизначеність не обмежує творчий розвиток особистості, лише включає її до різних структур суспільного життя шляхом індивідуального вибору. Основними, фундаментальними якостями характеру, що сприяють самореалізації і професійній діяльності, є такі: самооцінка і творчий інтерес; самостійність і цілеспрямованість; здатність до продукування оригінальних ідей і вміння аналізувати; точність мислення і самостійність сприйняття. Усі ці якості, комплексно розвиваючись, впливатимуть на самореалізацію особистості.

Професійна діяльність посідає одне з чільних місць у людському житті, тому самореалізація у роботі здатна покращити моральний рівень життя людини, зробити її щасливішою і впевненішою в собі. Натомість нереалізованість у діяльній плані може призвести до розладів у різних аспектах життєдіяльності особистості [2].

Л. Баренбойм відзначає, що творче мислення, як і уява, розвиваються лише в самостійних пошуках, самостійному зіставленні явищ, відборі та оцінюванні. Удосконалення різних сторін професійної сфери дає можливість творчо випробовувати власні якості, об'єктивно оцінювати рівень майстерності, правильно реагувати на труднощі, що виникають на шляху педагогічної діяльності. Саме різнобічна самостійна творча діяльність забезпечує ефективність і повноту самореалізації особистості.

Структурна модель щодо творчої самореалізації, розроблена вченими і викладачами-методистами у процесі навчання майбутніх педагогів-музикантів, складається з таких компонентів: ціннісно-змістового, особистісно-технологічного.

Перший з них включає культуру особистості і її потребу в творчій самореалізації. Другий містить такі складники когнітивного забезпечення творчої самореалізації як самосвідомість, самопізнання, самовизначення, а також компоненти її діяльницького здійснення як саморегуляція, самоосвіта і власне творчість. Обидва боки стосуються і начального процесу, і щоденної діяльності, що може бути виражено у побутовому, дозвільному, самоуправлінському напрямках.

Г.К. Чернявська виділяє три блоки процесу внутрішнього руху особистості до самореалізації: когнітивний блок (самовідчуття, самоспостереження, самопізнання, самооцінка, самомадел); поведінковий блок (самопідготовка, самоосвіта, самонаказ, самопокарання); регулятивний блок (самоконтроль, самодисципліна, саморегуляція) [5, 64].

У дослідженнях сучасних науковців Л.В. Школяр, М.С. Красильникової, Є.Д. Критської виділяються три види музичної діяльності: інформаційний, практичний, творчий. І саме творчий вид музичної діяльності, який полягає в розвитку музичного досвіду, музичних здібностей, засвоєнні визначених музично-практичних умінь, пошуку оригінальних способів втілення художнього задуму, спрямований на самореалізацію особистості [3, 6].

Успіх саморозвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва також залежить від ступеня сформованості музично-педагогічної культури, адже саме вона є фундаментом його ціннісно-змістової галузі. До її складу входять музичні, педагогічні цінності. Вони виявляються в меті, переконаннях, інтересах, стають визначальними в особистісному сенсі навчально-професійної діяльності, формують потребу в професійній творчій самореалізації [4].

Отже, формування творчої самореалізації залежить від рівня музично-педагогічної культури – тривалого і складного процесу. Його забезпечення залежить від педагогічної спрямованості музично-теоретичної і виконавської підготовки, культури художньо-педагогічного спілкування, постійного розвитку художньо-творчих здібностей, втілення нових технологій у систему педагогічної освіти.

Література:

1. Нестеренко Г.О. Особистість у нелінійному суспільстві / Г.О. Нестеренко // [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ispu_ksue_Monografiya_Nesterenko/100.html.

2. Сисоева С.О. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації / С.О. Сисоева // [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2000/7-1-1.pdf>.
3. Теория и методика музыкального образования детей: научно-методическое пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 336 с.
4. Хусаинова Г.А. Обеспечение процесса творческой самореализации обучающихся в современной музыкально-педагогической практике школе / Г.А. Хусаинова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Tmpvd_2014_18\(2\)_44.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Tmpvd_2014_18(2)_44.pdf).
5. Чернявская Г.К. Личность: проблемы самореализации / Г.К. Чернявская // Социально-политический журнал. – 1996. – № 4. – С.134-143.

БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЯК ГАЛУЗЬ БЕЗПЕКОЗНАВСТВА

Безпрецедентні трансформації світу, свідками яких є ми, спричинили докорінну зміну уявлень про безпеку та стали поштовхом до радикального переосмислення місця безпеки в ієрархії потреб людини. Сьогодні нагальною є потреба пошуку шляхів безпекостворення та формування оновленої системи безпеки, формування нового наукового напрямку, предметом якого була б безпека. Такий напрям отримав назву безпекознавство.

Безпекознавство – це міждисциплінарна наука, яка вивчає закономірності ефективного забезпечення безпеки, що реалізуються за допомогою відповідних відносин у сфері безпеки.

Концептуальним ядром безпекознавства є ідеологія безпекостворення, яка постає як ідея безпеки.

Поняття «безпека» є ключовим поняттям безпекознавства й залежно від рівня й площини розгляду проблеми може мати різні формулювання.

Безпека – це гарантована конституційними, законодавчими і практичними заходами захищеність і забезпеченість життєво важливих інтересів об'єкта від зовнішніх і внутрішніх загроз [1].

Безпека – це є стан захищеності особи, суспільства, держави від внутрішніх та зовнішніх загроз, який базується на діяльності людей, суспільства, держави, світового співтовариства з виявлення, попередження, усунення й відбиття небезпек та загроз, здатних згубити їх, позбавити фундаментальних матеріальних та духовних цінностей, завдати несприятливої шкоди, зачинити шлях для виживання та розвитку.

Безпека – це стан захищеності особи та суспільства від ризику зазнати шкоди [2].

Безпекостворення виступає життєдайною основою ідеї безпеки, а безпека людини, суспільства, держави, навколишнього енергоінформаційного середовища у своїй органічній єдності – цілісною цінністю ідеї безпеки, основою сучасних безпекотворчих процесів.

Загалом безпекознавство охоплює широке коло проблем.

По-перше, воно нерозривно пов'язане з реалізацією важливої національної ідеї – безпеки нації.

По-друге, саме безпекознавство заглиблюється в управління, право, геополітику, психологію, кібернетику тощо, досліджуючи корелятивний зв'язок організаційних і самоорганізаційних структур та можливість розроблення механізму управління ними.

По-третє, на безпекознавство покладається завдання розкриття природи безпеки, сучасне тлумачення поняття безпеки, вироблення підходів щодо теорії без-

пекознавства, галузевих безпекознавчих дисциплін, співвідношення державної й недержавної систем безпеки в контексті потреби *формування системи національної безпеки* — стрижня сучасної державності.

Безпекознавство, як наука, має декілька аспектів, серед яких: соціально-правовий, організаційно-управлінський, науково-технічний, психологічний, синергетичний.

Соціально-правовий аспект передбачає визначення цілей, які стоять перед системами безпеки, напрямів та методів досягнення мети.

Організаційно-управлінський аспект полягає у тому, що ефективним засобом забезпечення безпеки є система безпеки, тому важливим і актуальним є розроблення й використання вже існуючих знань щодо організації управління даними системами.

Науково-технічний аспект полягає в аналізі організаційної та функціональної структур систем безпеки, в інформаційно-аналітичному, технічному забезпеченні.

Психологічний аспект передбачає, що система безпеки створюється людьми і для людей. Положення психології використовуються під час дослідження проблем, які пов'язані з впливом різних факторів на людину у процесі забезпечення безпеки, міжособистісних відносин, ідентифікації конфліктогенних джерел тощо.

Синергетичний аспект полягає у тому, що системи безпеки вважаються такими, які мають механізм самоорганізації.

Основою безпекознавства є *безпекоцентризм*. Безпекоцентризм – це напрям безпекознавства, який ставить на центральне місце забезпечення безпеки об'єкта (людини).

Безпекоцентризм базується на наступних принципах:

– безпека понад усе, але не будь-якою ціною;

– безумовний пріоритет безпеки при вирішенні будь-яких питань.

Загальну структуру знань про безпеку можна представити таким чином:

1. Знання про людину як суб'єкт забезпечення безпеки – знання про місце людини у процесі управління процесами безпеки.

2. Знання про людину як об'єкт безпеки – знання про формування, розвиток та функціонування об'єкта безпеки, основні напрями його оптимізації, коло факторів, що впливають на нього.

3. Відносини між суб'єктом та об'єктом – відомості про структуру систем безпеки, методи її розроблення, розвиток та функціонування даних структур.

4. Знання про безпеку – знання про методологію забезпечення безпеки.

5. Знання про психологію безпеки.

6. Знання про юридичні основи безпеки.

7. Знання про синергетичні основи безпеки – знання про суть організаційних процесів і можливість ефективного управління ними.

Безпекознавство є підґрунтям великої кількості наукових напрямів, наприклад: національна безпека, менеджмент безпеки, аудит безпеки, фінансова безпека, економічна безпека, інформаційна безпека, безпека підприємства тощо.

Однією з галузей безпекознавства є *безпека життєдіяльності людини*.

Дослідження моделі дійсності, заснованої на представленому колі подій, при використанні відомих статистичних даних, виявляє й пояснює найважливіші закономірності, пов'язані із задоволенням корінної потреби людини в безпеці, зокрема:

– залежність рівня безпеки особистості не тільки від власної поведінки, але й від рівня безпеки, досягнутого спільнотою, у якій особистість живе;

– рівень безпеки особистості віддзеркалює рівень розвитку суспільства, у якому особистість живе;

– першочергове значення запровадження заходів безпеки в забезпеченні безпеки особистості й спільноти.

У Концепції ООН «Про сталий людський розвиток» «виділені наступні напрями створення умов для збалансованого безпечного існування людини:

– безпека життєдіяльності населення будь-якої країни забезпечується не озброєнням, а довготривалим процесом сталого розвитку людини;

– безпека життя й здоров'я людини повинна розглядатися як компонент розвитку матеріально-виробничої, соціально-політичної, культурно-духовної та побутової сфер життя суспільства;

– для більшості людей відчуття безпеки асоціюється переважно з проблемами повсякдення (харчування, тепло, стабільність, одяг, медичне обслуговування, робота, зарплата, освіта та ін.);

– безпека людини є загальною категорією, яка характеризує забезпечення життєдіяльності людини будь-якої країни.

Згідно з Концепцією основними завданнями освіти з БЖДЛ є:

– формування культури молоді людини щодо безпеки, її відповідних моральних цінностей, поглядів;

– освіта й інформаційне забезпечення молоді, а також усіх верств населення з питань безпеки, пропаганди безпечної поведінки та здорового способу життя;

– забезпечення певного стану індивідуальної захищеності людини шляхом формування й розвитку тих якостей особи, що сприяють розвитку безпеки, а також необхідних знань та вмінь;

– сприяння підвищенню ефективності роботи державної системи з безпеки населення шляхом навчання і підготовки людей до їх адекватної взаємодії, активної позиції щодо вдосконалення державної системи, у тому числі – у законодавчій сфері [3].

Пріоритетним напрямом підготовки вважається формування правильної соціальної позиції особи щодо власної безпеки, мотивація її безпечної поведінки в побуті, на виробництві, в інших сферах існування, засвоєння певних знань та вмінь з акцентом на запобігання можливої шкоди. Особливістю безпеки життєдіяльності людини як складової безпекознавства є її *практична спрямованість* стосовно підготовки людини до дій у небезпечних ситуаціях, що об'єктивно склалися, заради зменшення потенційно можливих втрат (пошкоджень).

Література:

1. Про використання ядерної енергії та радіаційну безпеку [Текст] : Закон України від 08.02.1995 р. // Відом. Верх. Ради України. – 1995. – № 12. С. 81.
2. Про захист населення і територій від надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру [Текст] : Закон України від 08.06.2000 р. // Офіц. Вісн. України. – 2000. – № 149. С. 1155.
3. Атаманчук П.С. Безпека життєдіяльності. Навчальний посібник / П.С. Атаманчук, В.В. Мендерецький, О.П. Панчук, О.Г. Чорна. – Київ: Центр учбової літератури, 2013. – 276 с.

Shevchenko O.P.

Candidate of pedagogical science
Associate professor of
Languages teaching department
Donbass state engineering academy
Kramatorsk, Ukraine

CASE METHOD IN LANGUAGE TEACHING THE STUDENTS AT HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.

The article deals with the problem of using case method in the process of teaching English the students of technical educational establishment. The educational potential of case method for the process of English learning is analyzed. The advantages of case method in teaching English for professional purposes are picked out.

Key words: case method, case analysis, engineering case, language teaching, higher technical educational establishment.

Ukraine's economical integration with Europe, expansion of business and cultural contacts of our country with other countries of the world require academic mobility of the students and, as a result, their language knowledge. English becomes an important resource of students' social and professional advancement. The international contacts are being intensified nowadays. So, the future specialists should be able to communicate with foreign colleagues and exchange the professional experience all over the world. That's why a lot of scientists and methodologists are looking for new forms and methods of language teaching enabling to learn foreign language at the short period of time. Case method is one of the ways to solve the problems of language learning for students of higher technical educational establishments.

The held analysis of the literature shows that case method is widely used in professional training of teachers in the USA (J. Maanen, D. Cruickshank, H. Sykes, T. Bird etc.) and Great Britain (M. Reichelt, R. Pring etc.). It is also actively used in teaching special subjects at technical universities in the USA and Canada [1]. In Ukraine the problem of case method was studied by Ju. Surmin, O. Sidorenko, P. Sheremeta, V. Chuba and others. But their works are mainly related to pedagogy, economics and distance learning. So, the problem of use of case method in language teaching has not been solved yet.

The purpose of the article is to learn the teaching potential of case method for teaching English for professional purposes at higher technical educational establishment.

Language knowledge is an essential component of professional activity of the future engineer. English learning at the higher technical educational establishment gives the students possibility not only to learn how to communicate, but also to get special professionally oriented knowledge from different sources of information.

Case method originates from the United States. It was used at Business School of Harvard University. Firstly, it was actively used at the training courses for Masters of Business Administration. The culturological basis for the origin and the development of case

method was the principle of “precedent” or “case”. The main concepts describing case method are “situation” and “analysis”.

Case may be defined as the story based on some actual events. The story needs to be studied and analyzed by the students for the purpose of problems definition and their analysis, strategy development, choice and substantiation of the decision.

The main sources of the cases that are reasonable to use at the lesson of English are social and public life, education and science. Other materials may be received by means of analysis of scientific articles, monographs and reports.

There are several types of cases. Cases are classified according to the complexity degree [2], the purpose of use [3], structure [4] etc. The choice depends on the special, professional and other students’ interests [5].

The functional facility of case method is connected not only with professional knowledge and skills of the students. They influence the students’ socialization and favor personality qualities.

When teaching English by means of case method, an informational resources and work technique with the situation are of great importance. That’s why it is reasonable to use the engineering cases written by native speakers at the lesson of English.

Engineering case is the story that may have taken place at the existing factory. It contains general and detailed information, calculations and diagrams, test results etc. Engineering cases show success and failures of engineering activity, old and new technologies, theoretical and empirical results. The teacher should arrange the facts of the case right. It makes it possible to attract students’ attention to the discussion.

The aim of the case at the lesson of English is to provoke discussion in English. Availability of argument in the structure of the case trains the students and learns to follow the rules and norms of communication in English. It is very important to understand that the process of case analysis influences positively the occupational bias of the students and develops their positive motivation in English learning. But students should also understand that they’ll benefit from the case if they take an active part in the discussion. That’s why it is reasonable to use case method when teaching English the senior and Master’s degree students.

Choosing the cases for English lesson one should stick to such criteria as topicality degree, interest, availability of the detailed information, connection with the special subjects.

So, we can pick out the following advantages of case method use at the English lesson:

Case method is a kind of research and analytical technique.

Case method is a technique of collaborative learning. The most important components of such learning are teamwork and information exchange.

Case method integrates techniques of development teaching. It includes procedures of individual, team and collaborative development.

Case method is a kind of project work.

Literature

1. Kardos G. Engineering cases in the classroom / Kardos G. – Режим доступу :
2. <http://www.civeng.carleton.ca/ECL/cclas.html>
3. Maanen J. V. Case studies: Why now, more than ever, cases are important // Reflective spin: Case studies of teachers in higher education transforming action. – World scientific publishing company incorporated, 1999. P. 25-43.

4. Herreid Clyde Freeman. Start with a story: The case study method of teaching college science. Arlington, VA, USA : National science teachers association, 2006. – 439 p.
5. Федянин Н. Чем „кейс” отличается от чемоданчика? // Обучение за рубежом. 2000. – № 7. С. 52-55.
6. Reichelt M. Case studies in L2 teacher education // ELT Journal. – 2000. – № 4. P. 346-353.

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

Кожевникова Лариса Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра художественных дисциплин и методик обучения
ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

Ключевые слова: режимный принцип, целевой подход, психические процессы, волевое усилие, педагогические подходы.

Key words: modal principle, targeted approach, mental processes, willpower, pedagogical approaches.

Постановка проблемы. Политические, экономические и социальные проблемы Украины способствуют формированию стратегических и тактических ориентиров современного образования.

Оптимизация профессиональной подготовки студентов – будущих учителей музыки требует использования новейших технологий, которые способствуют гибкой адаптации, творческой самореализации и оригинального стиля профессиональной деятельности.

Проблема психологической подготовки музыканта-пианиста к публичному выступлению является одной из важнейших тем в исполнительском искусстве. Игра на музыкальном инструменте, в частности – на фортепиано, требует от студентов отлаженной работы психических процессов, безупречной согласованности тонких физических движений и высокой степени личностного развития в целом.

Анализ последних исследований Среди теоретических исследований, особое место занимают труды А.Алексеева, Б.Асафьева, Л.Бронарского, Д.Житомирского, Л.Мазеля, В.Протопопова, С.Скребкова, Ю.Тюлина, В.Цуккермана, И.Бэлзы, К.Игумнова, Ю.Кремлева, Г.Когана, А.Корто, , Я.Мильштейна, Г.Нейгауза, Д.Рабиновича, А.Соловцова, А.Хубинского, Г.Хубова, и многих других.

Психологические подходы к овладению профессиональными навыками игры на фортепиано исследовали Л.Бочкарев, В.Петрушин, Ю.Капустин, В.Иванников, Б.Кременштейн, Л. Маккиннон и др.

Готовность музыканта-исполнителя к выступлению перед аудиторией требует соответствующей подготовки.

Как считают американские психологи (Э.Шехтель) существует два различных подхода к восприятию мира: субъективно-центрированный и объективно-центрированный. Первый – предусматривает восприятие человеком некоего объекта сквозь призму заинтересованности в нем (при этом – личность осознает себя наблюдателем по отношению к объекту). Объективно-центрированный подход способствует слиянию с объектом. Человек забывает о своих эгоцентрических мыслях, открывает свои чувства и полностью отдается переживаниям [2. с.297].

Среди приемов, предполагающих глубину слуховых ощущений и полнейшую концентрацию на звукоизвлечении следует отметить «медитативное погружение». Медитативное исполнение формирует у будущих исполнителей «сенсорные синтезы», которые являются одним из главных признаков правильно сформированного навыка. Следует заметить, что навык медитативного погружения тренируется медленной игрой с динамикой *pp* (*pianissimo*). При таком терпеливом проигрывании усиливаются тормозные процессы, которые помогают избежать чрезмерной громкости и неуправляемости в быстром темпе. Слуховые, двигательные и мышечные ощущения, мыслительные представления начинают работать не порознь, а в неразрывном единстве. Это является важным моментом, когда исполнитель и звучащее произведение представляют собой единое целое.

Для погружения в звуковую материю студентам-исполнителям необходимо овладеть следующими упражнениями:

- пропевание (сольфеджирование) без поддержки инструмента;
- пропевание вместе с инструментом;
- мысленное пропевание про себя;
- пропевание вместе с мысленным проигрыванием [2, с.296].

Предконцертное состояние студентов во многом зависит от максимального выявления потенциальных ошибок. Даже когда программа выступления кажется благополучно выученной, необходимо прибегнуть к ряду приемов (упражнений), которые помогут обнаружить возможные пробелы и усилить концертное внимание.

Среди них следует отметить такие / за Петрушиным /:

1. Игра с завязанными глазами. Студент в медленном или среднем темпе, уверенным, крепким туше проигрывает произведение. При этом очень важна мышечная и дыхательная ровность, отсутствие любого напряжения.

2. Игра с помехами и отвлекающими факторами предполагает включение иного музыкального сопровождения или телевизора на среднюю громкость. Такое задание требует от студента-исполнителя не только выученной программы, но и большого нервного напряжения, сильной функциональной подготовки.

3. Сделать несколько поворотов вокруг своей оси до появления легкого головокружения, а затем, собрав внимание, начать игру с максимальным подъемом.

4. Выполнить 50 прыжков или 30 приседаний до большого учащения пульса и начинать играть программу. Этот прием поможет студенту играть в том похожем состоянии, которое бывает во время концертного выступления [2,с.301].

Выявление потенциальных ошибок должны устраняться тщательным проигрыванием программы в медленном темпе.

Психологическая адаптация к ситуации публичного выступления требует от студентов таких способностей, как:

- музыкально-перцептивных – умение эмоционально воспринимать и переживать музыкальное произведение;
- экспрессивно-коммуникативных – воспроизведение замысла в условиях публичного выступления;
- эмоционально-регулятивных – умение управлять своими эмоциями.

Профессиональные достижения музыканта обусловлены не только его природными способностями и хорошими учителями, но и наличием у него сильной воли.

Умение затормозить нежелательные импульсы и усилить те, которые представляются желательными, составляет суть волевого поведения.

Овладение навыками волевого поведения помогут музыканту привести себя в оптимальное концертное состояние, которое имеет при компонентах: физический, эмоциональный и мыслительный.

Эмоциональный компонент оптимального концертного состояния студентов складывается из ощущений эмоционального подъема, радостного предвкушения предстоящего выступления, желания играть для других. Такого исполнения, как утверждают исследователи, легче добиваться у исполнителей с экстравертным типом нервной системы. Интроверты требуют дополнительной оптимизации эмоционального состояния.

Важным показателем оптимального эмоционального состояния студента перед публичным выступлением служит частота сердечных сокращений. Пользуясь методом психоэмоциональной регуляции, частоту пульса можно менять, приводя его к тем показателям, которые для данного музыканта-исполнителя оптимальны.

Мыслительный (когнитивный) компонент оптимального концертного состояния складывается из ясности и быстроты мышления, способности четко представлять программу выполняемых игровых движений и воплощаемых слуховых образов. Как подчеркивают выдающиеся музыканты-исполнители, перевод умственных программных представлений в технический аппарат музыканта осуществляется при помощи целенаправленной исполнительской воли. Волевые усилия студента активизируют все психические процессы – внимание, мышление, память, воображение. Например, волевое сосредоточение позволяет исполнителю перенести все то, что было сделано в умственном плане во внешний план, то есть показать работу слушателю.

Поддержание организма в хорошей физической форме, выполнение каждодневных физических упражнений являются составляющей в формировании оптимального концертного состояния.

Работа профессионального музыканта представляет собой один из наиболее сложных видов человеческой деятельности требующей многолетнего каждодневного труда, нередко физически изнурительного. Важным элементом в начале ежедневных занятий имеет разыгрывание. Оно необходимо не только для разминки мышц, участвующих в игре, но и прежде всего для психического аппарата музыканта в целом.

Одним из важных моментов в самостоятельной работе молодого музыканта должно быть умение структурировать соответствующим образом время своих занятий. Существует два основных принципа их построения – режимное и целевое. При режимном подходе музыкант старается заниматься каждый день положенное количество часов и не превышает установленную норму, даже если после работы остается что-то недоделанным. При целевом подходе музыкант не прекращает своих занятий до тех пор, пока не добьется того, что он задумал сделать.

Каждый из этих подходов имеет свои положительные и отрицательные стороны. Первый подход воспитывает волю, усидчивость, чувство ответственности в профессиональном отношении. Минусом может стать формальное и малоэффективное времяпровождение положенных часов.

Положительной стороной целевого подхода следует признать высокую эффективность работы, которая основывается на конкретной целеустремленности.

Нежелательным является возможное увлечение авральными приемами работы, желание моментально выучить то, на что требуется иногда месяцы работы. Большое перенапряжение возникающее при этом, приводит часто к истощению нервной системы. При наступлении тормозных процессов формирование рефлексов затрудняется и организм должен отдыхать.

Физиологи рекомендуют делать паузу после 40-45 минут занятий, не особенно ее при этом затягивая, поскольку при перерыве более 15 минут теряется рабочее состояние и музыканту приходится заново разыгрываться.

Таким образом, работа музыканта требует гармонического соотношения обоих принципов структурирования своих занятий.

Очень важным аспектом подготовки к публичному выступлению является умение студентов сосредоточить внимание и длительно удерживать его на каком-либо объекте. Известно, что отвлекающие мысли в момент исполнения почти всегда приводят к ошибкам. Поэтому, ежедневная тренировка концентрации внимания, максимальная сосредоточенность в момент исполнения только на том, что звучит в данный момент – ведущие практические задачи для исполнителя.

Среди неблагоприятных для выступления состояний следует отметить эстрадную лихорадку и апатию. В первом случае, процесс возбуждения нервной системы доминирует над процессом торможения. Это проявляется в напряженных и лихорадочных движениях, треморе рук и ног, торопливой речи с проглатыванием слов. В таком состоянии студент не может пребывать долго. В силу истощения нервной системы, организм входит в состояние апатии – полного безразличия к тому, что его ожидает в данный момент. При долгом ожидании очередности выступления студент становится вялым, замыкается в себе, движения становятся неуклюжими, замедляется речь, появляется слабость.

Разницы в поведении музыканта-исполнителя на сцене объясняется разным складом нервной системы.

Из наблюдений Г.Когана следует, что есть два типа артистов. Одни требуют благожелательности, отзывчивости, одобрения слушателей. Другие же наоборот – предпочитают недружелюбие, даже враждебность аудитории. В такой обстановке они не только особенно расцветают, но бросаются в бой и побеждают. Таковы были Лист, Шаляпин [1.с.54].

Чувство тревоги, неконтролируемость действий чаще всего бывает у тех студентов, которые не обладают исполнительскими способностями.

Среди недостатков публичного выступления следует отметить такие:

- не сформирована потребность в выступлении перед публикой;
- отсутствие навыков психологической мобилизации на исполнение;
- высокая личностная тревожность;
- недостаточно хорошо подготовлены исполняемые произведения;
- внутренняя установка больше направлена на личностную самооценку;
- сформирован рефлекс на обязательное волнение перед выступлением [2,с.307].

Среди рекомендаций по улучшению эмоционального состояния следует назвать установку на обычное исполнение. Необходимость настроиться, войти в образ, сбросить с себя все, что отвлекает и психологически тяготит, поможет

студентам-исполнителям создать благоприятный климат накануне публичного выступления.

Высокая личная тревожность, мысль о возможном провале – одна из распространенных причин волнения. Попав на благоприятную почву недостаточного бдительного сознания студента, может развиваться в опасное самовнушение. Студент часто бывает не настолько опытным психологом, чтобы понять опасность такого внушения. К.Станиславский предлагает развивать особую технику, которая помогает «вцепляться» в объект так, чтобы уже затем сам объект отвлек нас от всего остального. Для музыканта таким объектом является музыкальное произведение.

Очень часто студент преувеличивает масштабы своих ошибок. Психологи рекомендуют давать себе право на случайную неудачу. Особого внимания требует разбор неудавшихся моментов в исполнении, выяснение психологических причин срывов. Именно личная ошибка и творческая работа – гораздо полезнее советов извне. Такая внутренняя ориентация часто приносит большое психологическое облегчение, давая при этом ощущение свободы и легкости. При этом понимание и осознание сделанных ошибок уже само по себе есть первый шаг к их устранению.

Психологи рекомендуют дать ясный ответ на психологический настрой исполнителя. Здесь необходимо выяснить характер волнения, при этом вспомнить:

- когда удалось избавиться от лишнего напряжения?
- каким было эмоциональное состояние до выступления, в момент исполнения и в паузах между пьесами?
- что раздражало и отвлекало во время игры?
- удалось ли установить психологический контакт с аудиторией?

В случае успешного выступления, следует запомнить и закрепить положительные ощущения для дальнейшей практики.

Как свидетельствует опыт многих исполнителей, именно максимальная сосредоточенность на качестве звучания, фразировке, динамике поможет наладить игровой процесс.

Таким образом, профессиональные достижения музыканта-пианиста обусловлены не только его природными способностями, но и особенностями волевого поведения, работой воображения и способностью представить последовательность своих действий в отдаленной жизненной перспективе. Важными условиями формирования оптимального концертного состояния для будущих учителей музыки являются физический, эмоциональный и мыслительный компонент.

Литература

1. Коган Г. Работа пианиста / Г.Коган – М.: Музыка, 1963.-164с.
2. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учебное пособие [для студентов средних и высших учебных заведений] / В.И. Петрушин: 2-е изд. испр. и доп. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384с.
3. Перельман Н. В классе рояля / Н.Е.Перельман – Л.: Музыка, 1981.- 114 с.
4. Тимакин Е. Навыки координации в развитии пианиста: [учебно-метод. пособие для фортепиано] / Е.Тимакин – М., 1987.-119с.

5. Штепанова-Курцова. И. Фортепианная техника: методика и практика / И. Штепанова-Курцова – Изд-е 2.-К., 1986 . – 159с.
6. Щапов А. Некоторые вопросы фортепианной техники / А.Щапов . –М. -1968.-180с.

Kozhevnikova Larysa, Ph. D. in Pedagogy, Associate professor of the Department of Artistic Disciplines and Methods of Teaching of SHEE «Pereyaslav-Khmelnytsky SPU named Hryhoriy Skovoroda».

Лимарева Ю. М.

кандидат педагогических наук, доцент,
ДВНЗ «Донбасский державний педагогичний університет»,
Слов'янськ, Україна

Скворцова Н. В.

асистент (за сумісництвом)
ДВНЗ «Донбасский державний педагогичний університет»,
Слов'янськ, Україна

РОЛЬ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ-ФІЗИКІВ У ФОРМУВАННІ СВІДОМОГО ФАХІВЦЯ

У статті на основі аналізу праць сучасних науковців та педагогів-практиків викладено основні умови формування спеціаліста на основі його пізнавального інтересу. Фізика, як фундаментальна наука про природу, має значний потенціал для створення зацікавленості особистості, тому в навчальному процесі фізико-математичних факультетів вишів забезпечення високого рівня організації навчання студентів засноване саме на пізнавальному інтересі особистості. Виходячи із вимог, що висуваються до сучасного спеціаліста викладено сукупність педагогічних умов (педагогічні, методичні та особистісно-орієнтовані), комплекс яких сприяє формуванню самоосвіти студентів на основі пізнавального інтересу.

Ключові слова: свідомість, зацікавленість, педагогічні умови, навчальний процес, особистість.

Keywords: consciousness, interest, pedagogical conditions, educational process, personality.

Вступ. Головна мета сучасної вищої школи полягає в ефективній передачі найціннішого досвіду, накопиченого попередніми поколіннями з метою його подальшого практичного використання. Проте набуття власного досвіду та усвідомлення його перспективності часто відступає на другий план. Сучасна вища школа, нажаль, залишається орієнтованою здебільшого на досягнення освітніх стандартів навчання завдяки репродуктивним методам, а пізнавальний інтерес, що виступає відправною точкою саморозвитку особистості та прогресу суспільства та науки досить часто успішно загальмується та, навіть, знищується саме через обов'язковість і стандартизованість програм, змісту, методів і критеріїв навчання.

Проблемам розвитку пізнавального інтересу студентів вищих навчальних закладів присвячені праці О. В. Барібіної [5], Т. Б. Кузьоми [6], О. О. Осової [7], О. М. Резніченко [8] та ін.

Формування мети статті та завдань. На прикладі студентів фізико-математичного факультету педагогічного факультету розкрити умови формування пізнавального інтересу студентів фізико-математичних факультетів сучасних вищих навчальних закладів України виходячи з позиції становлення свідомого спеціаліста.

Виклад основного матеріалу. Розвиток пізнавального інтересу є актуальною проблемою сучасної освіти та, виходячи із суспільної необхідності

формування свідомого висококваліфікованого спеціаліста вимагає особливої уваги. Її актуальність і практична значущість полягають у теоретичному та практичному обґрунтуванні педагогічних умов формування пізнавального інтересу студентів у процесі навчання.

В умовах навчання у ВНЗ пізнавальний інтерес полягає у спрямованості особистості до пізнавальної діяльності в межах одного або низки навчальних предметів. Стійкий пізнавальний інтерес формується при поєднанні емоційного та раціонального в навчанні.

Особливості пізнавального інтересу і проблеми його розвитку мають досить широке висвітлення в педагогічній і психологічній літературі, де його визначають як первинну, фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності (А. А. Вербицкий [1], В. М. Галузинський [2], Є. Н. Ільїн [3]). У дослідженнях О. В. Барібіної [4], Т. Б. Кузьоми [6], О. О. Осової [7], О. М. Резніченко [8]). Пізнавальний інтерес логічно взаємопов'язаний з конкретною діяльністю. Мається на увазі пошукова діяльність, яка має на меті зв'язок досвіду набутого попередніми поколіннями та здатність особистості до бачення перспективності розвитку питання та вдосконалення або винайдення нового на основі вже відомого, а також планування подальшої власної діяльності.

Пізнавальний інтерес визначається пізнавально-пошуковою активністю особистості. Її основними ознаками виступають: зацікавленість, допитливість, діяльнісний підхід, самомотивація, взаємодія, співпраця.

Зацікавленість – це перш за все звернення уваги до запропонованої інформації, свідоме її сприйняття, бажання отримати відповіді на кілька додаткових запитань. Зацікавленість може бути ситуативною або стійкою. У переважній більшості випадків спочатку з'являється ситуативна зацікавленість, як така, що відзначається короткочасним інтересом до запропонованої інформації та зникає із отриманням відповіді або з часом без отримання відповіді. Стійка зацікавленість здатна змінювати свою інтенсивність залежно від швидкості отримання відповідей та подачі нової інформації за темою що вивчається. Така зацікавленість характеризується наступністю, якою виступає подальша допитливість особистості у навчанні.

Допитливість виявляється у спробах самостійного пошуку відповідей на власні запитання, а також встановлення та з'ясування елементарних причинно-наслідкових зв'язків. На цьому етапі важлива підтримка допитливості викладачем та сприяння їй.

Діяльнісний підхід – це спроба особистості до самостійної або за допомогою педагога організації дій щодо пошуку відповідей на власні запитання. Наочність, що є активною на цьому етапі, сприяє усвідомленню дій та інформації отриманої в результаті практичної діяльності. Діяльнісний підхід забезпечує поступове формування здатності до аналізу дій та отримання результатів.

Самомотивація. Аналіз отриманих результатів діяльності ставлять додаткові запитання у вирішенні проблеми, що вимагають своїх відповідей. Впевненість особистості у власній здатності отримувати на них відповіді, мотивують її до дій та взаємодії з оточуючими та фахівцями.

Взаємодія передбачає отримання допомоги від інших в інтересах дослідника. Вона може відбуватися на кількох рівнях: поради, допомоги, взаємодопомоги,

мотивуючих та контролюючих заходів. Вищим проявом взаємодії є співпраця.

Співпраця – це взаємодія в інтересах кожного заради досягнення спільної мети, що є визначальною характерною ознакою. Вона може відбуватися як на різних окремих етапах так і неперервно, впродовж усієї пошукової діяльності.

Успіх діяльності багато в чому залежить від внутрішньої мотивації особистості до власної діяльності. Тому пошуково-пізнавальний професійний інтерес виступає вагомим фактором успішної професійної діяльності особистості та її зростання у суспільстві, що інтенсивно розвивається та вимагає стрімкого зростання усіх його членів. Фізика, як наука фундаментальна вимагає від спеціалістів їхнього особистого розвитку, що випереджає розвиток науки, бо саме спеціаліст який володіє методами та прийомами розвитку науки здатний прогресивно рухати науку вперед.

Педагог може розвивати пізнавальну активність, зацікавленість та інтерес підлеглої йому особистості лише за умови, що він сам володіє практичними навичками такого розвитку, самостійно та систематично їх удосконалює, здатний адекватно та динамічно реагувати на зміни, що диктуються прогресом суспільства. Тому, формування таких навичок у стінах вишу виступає невід'ємною складовою майбутнього професійного піднесення особистості.

Перш за все досягти розвитку пізнавального інтересу студентів можна завдяки активізації їх власної пізнавальної діяльності. Так, наприклад, в нагоді стають будь-які шляхи зацікавлення, залучення до спостережень та заохочення до проведення самостійної роботи. Підвищення власних зусиль в оволодінні знаннями на всіх етапах навчання має відбуватися послідовно, поступово та систематично. Особливістю педагогічних підходів до розвитку пізнавального інтересу з метою його використання для формування свідомого майбутнього спеціаліста є необхідність проведення активної роботи над розвитком усіх студентів (як сильних за успішністю, так і слабких). З цією метою впродовж навчального процесу має бути активізовані співпраця, взаємонавчання та колективна й групова діяльність, що сприятимуть розвитку пізнавального інтересу, поглибленню знань майбутніх свідомих кваліфікованих спеціалістів.

Формування пізнавального інтересу студентів фізико-математичних факультетів сучасних вишів до навчання стає успішнішим завдяки урахуванню сукупності наступних педагогічних умов:

- забезпечення професійної спрямованості у викладанні;
- заснування начального процесу на проблемному та дослідницькому підходах;
- поетапність в організації навчання: діагностика, мотивація, цілеспрямованість навчальної діяльності, систематичний моніторинг та контроль якості засвоєння знань;
- диференціація методів навчання залежно від етапу і рівня свідомого засвоєння матеріалу;
- підбір різнорівневих завдань, орієнтованих на формування пізнавального інтересу, відповідно до здібностей студентів та рівня сформованості свідомого ставлення до навчання;
- організація позааудиторної діяльності, яка створює можливість участі у творчому, дослідницькому пошуку, спрямованому на свідоме набуття та практичне застосування знань;

- цілеспрямований розвиток особистісних якостей студентів;
- сприяння формуванню прагнень до постійного самостійного підвищення рівня кваліфікованості;
- уникнення перевантаженості навчальними дисциплінами;
- максимальна опора на розумову діяльність та практичне застосування набутих знань;
- забезпечення емоційності навчання для оптимізації процесу отримання та усвідомлення знань;
- виважене поєднання вербального та невербального спілкування;
- створення проблемних ситуацій для активізації розумової діяльності.

Не зважаючи на те, що зазначені умови можна поділити на педагогічні, методичні та особистісно-орієнтовані, зазначимо, що лише комплексна їх реалізація створює благодатне підґрунтя для формування свідомого спеціаліста, здатного до самоосвіти, самовдосконалення, успішного виконання професійних обов'язків та реалізації вмінь щодо навчання та виховання особистості. Виконання цих умов забезпечується передусім свідомим підходом педагога до формування пізнавального інтересу особистості що навчається. Вмотивованість педагога щодо досягнення загальноосвітньої мети виступає визначальним фактором у вихованні свідомого висококваліфікованого майбутнього спеціаліста.

Висновок. Фізика, будучи наукою фундаментальною та природничою, виступає найбільш сприятливою у формуванні загального інтересу особистості до отримання свідомої освіти. Головною підставою у фізиці, що дає привід для активного розвитку пізнавального інтересу до навчання є накопичення життєвого досвіду. Зацікавленість до природи в подальшому призведе до формування вмотивованості особистості до опанування навичок спілкування з природою та їх розумного використання.

Перспективи подальших розвиток вбачаємо у деталізації прийомів формування пошукового інтересу на різних етапах навчання.

Література:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
2. Галузинський В. М. Педагогіка : теорія та історія : Навч. посібник / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – ДО «Вища школа», 1995. – 237 с.
3. Ільїн Є. Н. Мистецтво спілкування : з досвіду роботи вчителя. / Є. Н. Ільїн. – Мінськ : «Народна освіта», 1987. – 108 с.
4. Барібіна О. В. Проблема практичних методів навчання (за сторінками підручників з педагогіки) / О. В. Барібіна // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. – Харків: ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2005. – Вип. 19. – С. 159 – 163.
5. Барібіна О. В. Формування навчально-інтелектуальних умінь у студентів вищих навчальних закладів у процесі різноманітних форм навчання / О. В. Барібіна // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2004. – Вип. 12. – С. 106 – 108.
6. Кузьома Т. Б. Роль наукового дослідження в системі вищої освіти / Т. Б. Кузьома // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 41. – С. 200 – 205.

7. Осова О. О. Стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів у другій половині XIX століття / О. О. Осова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. / Харк. держ. акад. дизайну та мистецтв. – Харків, 2006. – № 9. – С. 115 – 119.
8. Резніченко О. М. Позааудиторна виховна робота у вищих технічних закладах у другій половині XX століття та напрямки становлення нового покоління спеціалістів / О. М. Резніченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – X., 2009. – Вип. 24 – 25. – С. 461 – 466.
9. References:
10. Verbitskiy A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod / A. A. Verbitskiy. – M. : Vysshaya shkola, 1991. – 208 s.
11. Galuzy' ns'ky'j V. M. Pedagogika : teoriya ta istoriya : Navch. posibny'k / V. M. Galuzy' ns'ky'j, M. B. Yevtux. – DO «Vy'shha shkola», 1995. – 237 s.
12. Il' yin Ye. N. My' stecztvo spilkuvannya : z dosvidu roboty' vchy'telya. / Ye. N. Il' yin. – Mins'k : «Narodna osvita», 1987. – 108 s.
13. Bary'bina O. V. Problema prakty'chny'x metodiv navchannya (za storinkamy' pidruchny'kiv z pedagogiky') / O. V. Bary'bina // Zasoby' navchal'noyi ta naukovodoslidnoyi roboty' : Zb. nauk. pr. – Xarkiv: XDPU im.. G. S. Skovorody', 2005. – Vy'p. 19. – S. 159 – 163.
14. Bary'bina O. V. Formuvannya navchal'no-intelektual'ny'x umin' u studentiv vy'shhy'x navchal'ny'x zakladiv u procesi riznomanitny'x form navchannya / O. V. Bary'bina // Gumanizaciya navchal'no-vy'xovnogo procesu: Zb. nauk. pr. – Slov'yans'k: Vy'davny'chy'j centr SDPU, 2004. – Vy'p. 12. – S. 106 – 108.
15. Kuz'oma T. B. Rol' naukovogo doslidzhennya v sy'stemi vy'shhoi osvity' / T. B. Kuz'oma // Pedagogika i psy'xologiya formuvannya tvorchoyi osoby'stosti: problemy' i poshuky' : Zb. nauk. pr. – Zaporizhzhya, 2007. – Vy'p. 41. – S. 200 – 205.
16. Осова О. О. Sty'mulyuvannya navchal'no-piznaval'noyi diyal'nosti studentiv u drugij polovy'ni XIX stolittya / О. О. Осова // Педагогіка, psy'xologiya ta medy'kobiologichni problemy' fizy'chnogo vy'xovannya i sportu: Zb. nauk. pr. / Харк. derzh. акад. dy'zajnu ta my'stecztv. – Харків, 2006. – # 9. – С. 115 – 119.
17. Reznichenko O. M. Pozaaudy'torna vy'xovna робота u vy'shhy'x texnichny'x zakladax u drugij polovy'ni XX stolittya ta napryamky' stanovlennya novogo pokolinnya specialistiv / O. M. Reznichenko // Problemy' inzhenerno-pedagogichnoi osvity' : zb. nauk. pr. / Ukr. inzh.-ped. акад. – X., 2009. – Vy'p. 24 – 25. – С. 461 – 466.

ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Кооперативна навчальна діяльність сприяє розвитку творчого мислення студента та є важливим чинником формування особистості майбутнього фахівця.

Співробітництво в групах за умови повної взаємодії його учасників передбачає вміння студентів грамотно і фахово коректно *вербалізувати* свої думки [1]. Формування такого вміння є одним із основних завдань гуманітарних (насамперед мовних) дисциплін у медичних університетах.

До кооперативних засобів навчання, які можуть бути застосовані у процесі формування комунікативних вмінь і навичок, належать рольові ігри, що передбачають моделювання фахових ситуацій. Це сприяє вирішенню таких методичних завдань, як подолання студентами психологічного бар'єру при спілкуванні на фахову тематику, формування навичок діалогічного мовлення тощо. Можливість працювати в команді під час програвання фахових ситуацій передбачає вміння спрямувати свої зусилля на досягнення спільної мети, формує риси групової взаємозалежності, взаємоконтролю, розвиває групові соціальні навички.

Надзвичайно важливим для застосування форм кооперативного навчання є теоретичне осмислення студентами тих першочергових завдань, які стоять перед особистістю, що є носієм певних виконуваних нею ролей.

Йдеться про психологічний тип так званої *рольової особистості*, яка має здатність подивитися на себе збоку, стати об'єктом рефлексії, керувати собою у своїх діях. Водночас у процесі аналізу такого психологічного типу чітко вирізняється і соціальний аспект, оскільки суспільство як система та його окремі підсистеми складаються із взаємопов'язаних позицій, які визначають потребу виконання певної діяльності («рольова діяльність») згідно із суспільно схваленими моделями («рольові вимоги»). У кожному суспільстві наявна рольова матриця, або матриця спілкування (термін Дж. Гамперца) [3], тобто сукупність типових соціальних ролей, що є характерними для поведінки членів певної спільноти. Щодо основних положень поняття «функціональна (соціальна) роль», то серед наявних на сьогодні теорій і концепцій особливої уваги заслуговує класифікація, запропонована У. Герхардтом [4], у якій виділено статусні, позиційні, ситуаційні ролі. Згідно з цією класифікацією людина впродовж життя є виконавцем ролей, зумовлених, з одного боку, притаманними їй від народження рисами (стать, расова та етнічна належність), з іншого – «набутими»: вік, належність до певного віросповідання та соціального прошарку, а також професійна належність.

Щоб якісно розіграти ситуацію за ролями, імітуючи реальність фахової діяльності лікаря, усі учасники команди (4 – 6 осіб у межах академічної групи) мають чітко знати розроблені та контрольовані викладачем навчальні завдання, які стоять

перед ними. Рольова гра має бути спрямована насамперед на формування у студентів конкретних навичок, наприклад, спілкування лікаря з пацієнтом на різних етапах комунікативної взаємодії або спілкування фахівців між собою. При цьому викладач обов'язково має звертати увагу студентів на мовні особливості, які сприятливі для кращої організації діалогу між комунікантами.

Зазвичай учасниками медичної комунікації є лікарі як представники соціально-професійної групи (агенти інституту) та пацієнти (клієнти інституту). Водночас статусно-рольові позиції, які характеризують лікаря як представника певного інституту, та ситуації, у яких реалізується його фаховість, є досить різними.

Студенти мають розрізняти функції лікаря у різних ситуаціях фахової комунікації. Так під час спілкування з пацієнтами, регламентованому традиційними схемами діагностичного процесу на всіх його етапах (знайомство, системне опитування, об'єктивне обстеження, рекомендації), лікар виступає комунікативним лідером, вибудовуючи методику спілкування залежно від специфіки цих етапів. У спілкуванні з колегами визначальними є такі чинники, як підпорядкованість (лікар-керівник – лікар-підлеглий) та рівноправність партнерів (лікар – лікар), а також своєрідність комунікативних ситуацій, у яких відбувається фахове спілкування лікарів (спільне обстеження, «п'ятихвилинка», операція, чергування тощо). Усе це і визначає характер виконуваних лікарем ролей. Для кожної з них притаманні свої стратегії й тактики, доцільність використання яких визначається фаховими завданнями лікаря-мовця та основними інтенціями його спілкування з пацієнтом [2].

Вагомим чинником виконання лікарем його фахових ролей є також характер ситуацій спілкування: рівноправних партнерів (з рисами колегіальності й комунікативної однотипності) та нерівноправних партнерів, для яких характерні стосунки підпорядкованості та комунікативна різнотипність. До першого належить виконання ролей *лікар-керівник – лікар-підлеглий*, до другого – лікар, що ініціює розмову, та лікар, який надає фахову консультацію колезі (*лікар-ініціатор – лікар-консультант*).

Доцільним є обговорення зі студентами основних ситуацій лікарської діяльності, визначальною рисою яких є їхня мінливість та повторюваність, що зумовлює корпоративний характер статусно-рольових чинників.

Рольова гра, яку демонструють діалоги лікарів, що перебувають у стосунках фахової взаємодії, виявляє себе як у ситуаціях обговорення фахової проблеми, так і в ситуаціях спільних дій, наприклад, під час обстеження пацієнта, різноманітних маніпуляцій, операцій, пологів тощо. Такі діалоги вирізняються тим, що в них беруть участь дипломовані фахівці-лікарі, які в ієрархії службових стосунків посідають один щабель, перебувають на одному рівні, не є підзвітні один одному. Це кооперативна співпраця рівноправних партнерів, тому кожен із учасників діалогу однаково використовує розповідні, спонукальні та питальні речення без тих обмежень, які наявні в дискурсі фахівців, що перебувають у стосунках підпорядкованості. Так, лікар-керівник виконує функції контролю за діями своїх підлеглих, що зумовлює його провідну роль у діалозі. Тому він активно вживає питальні та спонукальні речення, що узгоджується з особливостями статусно-фахової ролі його як мовця. Водночас значно менше в комунікації керівника розповідних речень, що також зумовлено виконуваною ним роллю.

Отже, робота в групах під час програвання фахових ситуацій – це один із засобів кооперативного навчання, який зумовлює здобуття студентами досвіду командної взаємодії, підвищує мотивацію до вивчення матеріалу та створює сприятливу атмосферу співпраці.

Література

1. Джонсон Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. – Спб., 2001. – 245 с.
2. Литвиненко Н.П. Український медичний дискурс: Монографія. – Х., 2009. – 304 с.
3. Gumperz J.J. discourse strategies / j.j. gumperz. – cambridge: camb. Univ. Press, 1982. – 225 p.
4. Gerhardt U. The use of weberian ideal type methodology in qualitative data interpretation // bulletin de methodologie sociologique. 1994. № 45. – P. 74–126.

ОСНОВНІ ФАКТОРИ ГУМАНІТАРНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ, У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ключові слова: гуманітарна експертиза, методологія та фактори експертизи,

Методика гуманітарної експертизи саме сьогодні є особливо актуальною, оскільки вона виступає в якості дуже перспективного інструментарію для ослаблення тих напрямів, що виникають у ході глибоких перетворень абсолютно нових соціальних інститутів.

Методику гуманітарної експертизи визначають її надпрофесійні смисли. Базуються ці смисли на необхідності випереджального аналізу прогнозування ризиків і реальних небезпек для людини і людства, які постійно примножуються не тільки в звичних умовах науково-технічного прогресу і розробок нових соціальних технологій, але і на тлі існуючих реалій процесів глобалізації.

Суспільство поступово бере на себе все більшу частку відповідальності за особистий ризик як інноваторів, так і людей, які в результаті введення нових технологій можуть піддатися небезпеці. У зв'язку з цим, умова участі в гуманітарній експертизі компетентних фахівців стає не просто важливим, а необхідним. При цьому підвищення «наукоємності» факторів ризику, з одного боку, відповідає підвищенню масштабності технологій і відповідних політичних рішень, а з іншого – вимагає підвищення наукової компетентності та цивільної відповідальності експертів;

Методика проведення гуманітарної експертизи передбачає реалізацію алгоритму, який складається з наступних кроків:

- 1) діагностика (ідентифікація, атрибуція, кваліфікація) базового (обраного в якості «стандартного») нормативно-ціннісного комплексу;
- 2) діагностика нормативно-ціннісного комплексу явища, проекту, програми, що оцінюється;
- 3) співвідношення результатів першого та другого кроків;
- 4) оцінка (інтерпретація) результатів третього кроку;
- 5) виявлення (прогноз) наслідків реалізації нормативно-ціннісного комплексу, виявленого на другому кроці для базового нормативно-ціннісного комплексу [1].

Методи та процедура експертного дослідження займають центральне місце серед методологічних проблем гуманітарної експертизи. Існує широке і різноманітне «варіативне поле» діагностичних засобів, орієнтиром у якому служать конкретні завдання експертизи, особливості конкретної ситуації, основні принципи проведення експертного дослідження, досвід і інтуїція самого експерта. Експертне дослідження потребує якісних і адекватних завданням дослідження методів. Значна кількість варіантів експертних досліджень не тільки допускають включення різних методик, але

й потребує наслідування принципу інтерфейсу – свідомому використанню комплексу методів, які суттєво відрізняються за своєю методологією, перш за все, сполучення кількісних і якісних методів [1].

Визначення статусу експерта гуманітарної експертизи висуває до нього певні вимоги. Дослідники вважають, що експерт повинен мати вищу освіту, як правило – гуманітарну, наукову ступінь у своїй сфері, досвід і компетентність у проведенні між-дисциплінарних досліджень.[2]

В умовах інтенсивного трансформування сучасного суспільства, гострих міжкультурних і соціальних напруг вирішальним є урахування людського фактору, духовного досвіду і мотивації, рівня розвитку «людського капіталу», ефективності соціальних інвестицій. На думку багатьох авторів, в сучасному суспільстві мова вже не може йти просто про умови фізичного виживання чи навіть забезпечення соціальної справедливості. На перший план виходять уявлення про якість життя – повноцінне життя і особистісне благополуччя, складовими якого є не тільки гроші й здоров'я, а благополуччя психологічне, можливість самовизначення етнічного, професійного, вікового. В цих умовах з'являється необхідність введення в соціальну практику гуманітарної експертизи.[2]

Експертиза стає необхідною тоді, коли майбутнє не відтворює минуле. Звідси витікає як принципові обмеження експертизи, так і її методологія – конструювання сценаріїв розвитку багатьох детермінованих процесів і подій, а саме діяльність щодо розробки передбачень, яка включає в себе не тільки точну оцінку впливів тих чи інших факторів та їх можливої взаємодії між собою, але розуміння того, які фактори взагалі потребують урахування. Останнє тісно пов'язано із загальною картиною світу експерта, його життєвою філософією не меншою мірою, ніж практичним досвідом роботи експерта в той чи іншій галузі.

Таким чином, гуманітарна експертиза – цілеспрямована діяльність експертів на упередження сьогоденних подій, прогнозу майбутнього, оцінки рівня ризику та негативних наслідків. Гуманітарна експертиза має свої специфічні особливості, функції, завдання, предмет дослідження та методіку проведення експертизи. Особливу увагу заслуговує методіка проведення гуманітарної експертизи, яка потребує на сьогоднішній день своєї розробки та вдосконалення.

Список використаної літератури:

1. Ашмарин И.И. Современное звучание гуманитарной экспертизы / И.И. Ашмарин // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности: научное издание / Ред.: Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006. – С. 82-88.
2. Див.: Ашмарин І. І., Юдін Б. Р. Людський потенціал: досвід гуманітарної експертизи // Людина». 1997. №3. С. 76-85.

РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ ПРИ ОБРАЩЕНИИ К ЭСТЕТИЧЕСКИМ ВОЗМОЖНОСТЯМ МОРФОЛОГИИ

Ключевые слова: исследовательская деятельность / research activity, исследовательские умения / research skills, эстетические возможности частей речи / aesthetic possibilities of parts of speech.

Исследовательская деятельность, проектные работы – термины, активно входящие в школьную практику. В настоящее время учащиеся активно вовлечены в элементарную исследовательскую деятельность, которая, по мнению С.В. Абрамовой, формирует самостоятельность в добывании знаний, исследовательские навыки, усиливает положительную мотивацию в обучении, развивает личность школьника, ее творческие и интеллектуальные возможности [1, с. 24]. Учащиеся охотнее и глубже осваивают программный материал, у них меняется до некоторой степени отношение к получению образования. Оно перестает быть общим и обязательным, превращаясь в личностный процесс открытия мира способами, наработанными человеческой культурой [15, с.11].

Внимание к исследовательским видам работ объясняется самим способом получения информации, определяющим траекторию освоения знаний: от репродуктивного к самостоятельному добыванию знаний учениками.

В результате исследовательской деятельности у учеников формируются специфические умения. С.В. Абрамова выделяет 3 группы умений, которые формируются у школьников в ходе проектной и научно-исследовательской деятельности:

регулятивные умения, направленные на организацию, планирование школьниками своей познавательной деятельности (умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить для себя новые задачи, самостоятельно планировать пути достижения целей, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией и т.п.);

познавательные умения (определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, строить логические рассуждения, умозаключения и делать выводы);

коммуникативные умения (умение организовывать сотрудничество со-вместную деятельность с учителем и другими учениками, осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей, владеть устной и письменной речью, использовать информационно-коммуникативные технологии) [1, с. 24].

Одним из ключевых оснований зрелой исследовательской работы является творческий, самостоятельный выбор проблемы исследования, построение предположения (гипотезы), выбор исследовательского метода.

На наш взгляд, элементарная исследовательская деятельность может начинаться под руководством учителя в 5-6 классах как на уроках русского языка, так и внеурочной деятельности учеников. Элементы исследовательской деятельности можно осуществлять в процессе изучения частей речи с обращения к вопросам, связанным с природой использования морфологических средств в тексте, эстетикой грамматических категорий и форм в художественном тексте. Данный вопрос нами подробно разработан в ряде статей, приведены апробированные личным опытом преподавания упражнения и задания лингвоэстетического характера [4, 5, 6, 7, 8, 9, 10]

Работа над эстетическими возможностями частей речи в средней школе позволяет сформировать у школьников взгляд на часть речи не только как на грамматическое, но лингвоэстетическое явление.

Эстетические возможности морфологии, как верно замечает И.А. Ионова, чрезвычайно богаты, но они могут быть представлены лишь с учетом многогранности, разноплановости самой морфологии как сложнейшей системы, обладающей семантическими, грамматическими, синтаксическими, словообразовательными, стилистическими характеристиками [12, с. 153]. Выразительные ресурсы заложены на всех ярусах этой системы (части речи, морфологические категории, значения и способы их выражения), связаны со словообразованием и синтаксисом и неотделимы от стилистических оценок названных явлений. Это позволяет работать над эстетикой частей речи при изучении любого раздела русского языка.

Потенциальная метафоричность грамматических категорий, по мысли Б.Г. Бобылева, как правило, не осознается в обыденном словоупотреблении, однако в художественных текстах она может стать средством усиления авторской экспрессии, увеличения образно-смысловой глубины речи [11, с. 65]. Увидеть и осознать это можно в процессе наблюдения, синтеза, анализа, обобщения. Иными словами, в процессе исследовательской деятельности учеников.

Выполнение заданий на анализ языковых средств с эстетических позиций и создание исследовательской работы ученика способствует формированию у него ряда исследовательских умений, как-то: умения формулировать проблему, самостоятельно работать с дополнительной литературой, логически выстраивать речевое произведение, как письменное, так и устное, навыки прогнозирования результатов и т.д.).

Отметим еще один важный аспект: работа по раскрытию эстетических функций частей речи в плане формирования исследовательских умений должна осуществляться «на фоне получаемых учащимися лингвистических и фоновых культуроведческих знаний» [13, с. 471].

Практика показывает, что необходима специально организованная работа, направленная на развитие у школьников способности оценить эстетическую ценность текста, объяснить языковые истоки его образности и выразительности. Поэтому на уроках русского языка необходимо традиционные задания по морфологии расширить и обогатить заданиями, направленными на формирование у школьников умений определять эстетическую роль различных частей речи и употреблять их в тексте. Эта работа, несомненно, имеет культурологическую направленность, по-

скольку эстетика является частью культуры. По меткому высказыванию Н.А. Плёткина, задача эта нелёгкая: она связана и с лексикой, и с морфологией, и с системой художественных средств [14, с.27]. Эта работа, несомненно, имеет исследовательскую направленность, поскольку предполагает самостоятельное добывание знаний учениками, самостоятельное решение проблемы.

Прежде всего необходимо в школьном курсе русского языка познакомить учащихся с такими понятиями и приемами, как эстетическая роль части речи, изобразительная роль, выразительная (экспрессивная) роль, художественный прием, основанный на использовании одной части речи, столкновения оппозиционных форм (полных и кратких форм, к примеру) и др. Многие понятия, на наш взгляд, могут быть введены через практические задания, в силу абстрактности этих явлений они не требуют теоретического осмысления в средних классах.

Нами разработана система упражнений, которая включает в себя упражнения 3 типов:

- 1) нахождение слов той или иной части речи и определение эстетической роли части речи в тексте (изобразительной, выразительной и др.);
- 2) определение художественного приема, основанного на использовании грамматических форм (прием сгущения определенной части речи);
- 3) творческие задания, связанные с употреблением слов данных частей речи в эстетических целях.

В качестве подтверждения нашей мысли в статье приведем виды заданий, направленные на формирование у школьников исследовательских умений в процессе работы над эстетикой частей речи:

1. задания – эксперименты, требующие вставки части речи; замены кратких форм полными и наоборот; подбора синонимов, антонимов;
2. определение художественного приема, основанного на употреблении той или иной части речи;
3. создание собственных текстов (устных и письменных), используя определенные части речи.

Таким образом, подобная система упражнений, на наш взгляд, способствует формированию у школьников способности определять эстетическую роль грамматических средств и текста в целом.

Подчеркнем вслед за О.В. Алексеевой, что формирование у учащихся представлений об эстетических возможностях частей речи способствует совершенствованию и усложнению умений учеников: от учебно-языковых умений (опознавание, группировка частей речи, например) к коммуникативным умениям, связанным с обоснованным выбором тех или иных грамматических форм в соответствии с авторским замыслом и умением использовать части речи в разных функциях [3, с. 18].

Выбор исследовательской работы во многом зависит от возраста учащихся, от присущих каждому возрастному периоду особенностей (интересов, предпочтений, уровня развития). Так, ученикам 5 – 7 классов интересно не только то, что внешне занимательно, им нравится самостоятельно обдумывать, обобщать, искать ответы.

Для старшеклассников значимой оказывается та деятельность, которая имеет отношение к их профориентации. Поэтому нередко она обуславливает выбор темы исследовательской работы.

Поскольку в статье речь идет о формировании исследовательских умений в 5-6 классах, то темы работ определяются спецификой изучения языкового материала.

Существуют разные формы работы с учащимися, способствующие развитию исследовательских умений – проведение уроков-исследований, применение на уроках элементов исследовательской деятельности (анализ текстов, создание собственных текстов), и более крупные – написание статей для участия на конференциях разного уровня, в проектах, написание исследовательских работ и т.д. Представим возможные темы: «Использование приема олицетворения в поэзии поэтов XIX века о родине, родной природе и о себе», «Олицетворение в лирике С.Есенина», «Особенности русского и тюркского именников (эстетический аспект)», «Морфологические средства выразительности в сказках А.С. Пушкина», «Эстетическая роль глагола в стихотворениях для детей В.Лунина (Э. Мошковской и др.)» и др.

Для учеников этот вид деятельности новый, поэтому можно говорить о сложностях этой работы. Нужна помощь со стороны учителя, совместная деятельность на уроке русского языка учителя и ученика. Руководитель должен помочь начинающему исследователю «встретиться» с темой [2, с. 22].

Таким образом, внимание к сложным вопросам эстетических ресурсов русской морфологии, безусловно, содержит огромный потенциал для формирования у школьников исследовательских умений, привития интереса к выполнению заданий исследовательского характера и созданию первых исследовательских работ в 5 – 6 классах.

Литература:

1. Абрамова С.В. Проектная и учебно–исследовательская работа школьников по русскому языку (статья первая) // Русский язык в школе. – 2011. – № 5. – С. 24 – 29
2. Абрамова С.В. Проектная и учебно–исследовательская работа школьников по русскому языку (статья вторая) // Русский язык в школе. – 2011. – № 6. – С. 22 – 28.
3. Алексеева О.В. Путь «от текста к тексту» (функциональный подход при изучении грамматики) // Русский язык в школе. – 2008. – №8. – С. 15 – 18.
4. Асеева Д.В. Обращение к эстетическим ресурсам русской морфологии как инновационный путь развития личности учеников// Современные научные исследования. Выпуск 2 / Под ред. П. М. Горева и В. В. Утёмова. – Концепт. – 2014. – Приложение № 20. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54855.htm> (дата обращения: 29.03.2015).
5. Асеева Д.В. Формирование у воспитанников президентского кадетского училища исследовательских умений при обращении к эстетическим ресурсам морфологии//Мир образования – образование в мире. 2014. №4. С. 146 – 150.
6. Асеева Д.В. Эстетическая функция частей речи: упражнения для V – VII классов//Русский язык в школе. 2014. №9. С. 21 – 24.
7. Асеева Д.В. Эстетическая функция частей речи: упражнения для V – VII классов (окончание)//Русский язык в школе. 2014. №10. С. 13 – 17.
8. Асеева Д.В. Сформированность исследовательских умений учащихся-кадетов 7 класса (на примере имени прилагательного)// Наука и школа. – 2014. – №3. – С. 24 – 29.
9. Асеева Д.В. Работа над эстетическим потенциалом грамматических форм имен прилагательных как путь интеллектуального развития воспитанников учи-

- лица//Развитие личности учащихся в процессе обучения русскому языку: духовное, интеллектуальное, эмоциональное: Материалы Международной науч-практич. конференции (20-21.03.2014) Коллективная монография / Научное редактирование и составление Д.п.н. проф. А.Д. Дейкина, д.п.н.А.П. Еремеева, к.п.н. О.Ю. Ряузова; составление – к.п.н. Р.К. Рамазанов. -М: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2014. С. 87-91.
10. Асеева Д.В. представления учащихся о научно-исследовательской деятельности в области эстетики языка и речи//Наука и школа. 2012. №1, С. 109 – 112.
 11. Бобылев Б.Г. Метафорическое использование грамматических категорий и форм в художественном тексте // Русский язык в школе. – 2004. – № 1. – С. 64 – 70.
 12. Ионова И.А. Морфология поэтической речи. – Кишинев, 1988. – 162 с.
 13. Кулаева Г.М. Формирование представлений о языковом эстетическом идеале в процессе исследовательской деятельности школьников на уроках русского языка // Исследовательская деятельность учащихся. Научно-методический сборник в двух томах / Под общей редакцией А.С. Обухова. Т. 2: Практика организации. М.: «Исследователь», 2007. – С.
 14. Пленкин Н.А. Уроки развития речи. – М.: Просвещение, 1998. – 224 с.
 15. Чегодаева Н. Первое знакомство с исследовательской работой // Первое сентября. – 2011. – № 2. – С. 11

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: коммуникативная компетенция / communicative competence, познавательная деятельность / cognitive activity, лингвистические задачи / the linguistic objectives, учебное исследование / educational research.

В настоящее время в практике изучения русского языка усиливается внимание к формированию коммуникативной компетенции. В обучении русскому языку на современном этапе стоят задачи развития у школьников интеллектуально-когнитивных умений, поэтому вопрос о формировании интеллектуально-коммуникативной компетенции является одним из острых и востребованных. Средством развития интеллектуально-коммуникативной компетенции на уроках русского языка можно считать лингвистические задачи.

В методической науке проблема лингвистических задач решалась в аспекте развития мыслительной деятельности учащихся посредством познавательных, или поисковых задач (Т.В. Напольнова). Познавательными, а впоследствии лингвистическими задачами и их разработкой занимались ученые – методисты Т.В. Напольнова, Н.Д. Десяева, Э.В. Криворотова, В.А. Сидоренков и др., а также ученые – лингвисты Б.Ю. Норман, Н.М.Шанский и др.

Лингвистическая задача – особый тип упражнения по русскому языку, выполнение которого протекает в два и более действия в условиях самостоятельной познавательной деятельности учащегося, включающей определенные этапы (В.А. Сидоренков). По мысли В.А. Сидоренкова, для решения лингвистических задач требуется выполнять следующие действия – этапы:

1. Анализ внутрипредметных связей.
2. Рассуждение-доказательство.
3. Вывод.
4. Поэтапный самоконтроль.
5. Проверка решения.

Учебная лингвистическая задача содержит проблемный вопрос и структурную схему операционного умения с необходимой для решения информацией в полном или неполном объеме. В зависимости от конкретных условий учитель определяет объем исходной для решения задачи информации и разрабатывает структурную схему операционного умения учащихся. В науке выработаны типы лингвистических задач.

Назовём некоторые из них, которые применяем на наших уроках русского языка с кадетами ОПКУ:

1. Задания для уяснения основных понятий и определений.
2. Задания для работы с лингвистическим и художественным текстом.

3. Задания для контроля усвоения изученного материала.
4. Задания с применением методов организации учебного исследования (анализа и синтеза, методов исчерпывающих проб, сведения и моделирования).
5. Орфографический разбор.

Проиллюстрируем, как лингвистические задачи работают на наших уроках в практике изучения русского языка.

Задания для усвоения основных понятий и определений.

Рассмотрим понятие второстепенного члена предложения – определение. Дидактический материал для анализа:

Летний вечер. Поднебесная синь становится все незаметнее в багряном зареве заката. Фиолетовой дымкой сгущаются по горизонту звонкие сумерки. На отмелях голосят лягушачьи хоры, слышатся всплески рыб, плаксивые крики чаек. На песчаную отмель опустилась стая длиннохвостых ласточек. Каждая в серо-каштановом сюртуке с белоснежной манишкой. И трудно поверить, что для своих гнезд эти птички роют двухметровые норы в прибрежных обрывах. (Из журнала «Юный натуралист».)

К данному тексту предлагаем следующие задания для выработки понятия:

1. Какая часть речи преобладает в тексте и почему?
2. На какой вопрос отвечают данные слова?
3. Как это связано с темой текста?
4. Сформулируйте определение понятия. (Определение – второстепенный член предложения, который обозначает признак предмета и отвечает на вопросы «какой?», «чей?».)

Затем работаем по заданиям, связанным с содержанием и структурой текста.

1. Прочитайте текст.
2. С какой целью прочитали текст?
3. Найдите непонятные слова, определите их значение с помощью словаря.
4. Составьте план текста. Выделите главное в каждом абзаце.
5. Проверьте, насколько вами выполнен намеченный план и достигнута ли поставленная цель.

Представим теперь задания и типы упражнений, контролирующие усвоение изученного материала.

1. Для проверки усвоения теоретического материала – реферат, контрольная работа, самостоятельная работа.
2. Для проверки уровня развития речи – пересказ, рефлексия, сочинение.
3. Для проверки усвоения умений и навыков, способов действий и способов деятельности – контрольная работа, изложение, диктант.
4. Сформулируйте проблемный вопрос по теме.
5. Проведите рефлексию:
 - Зачем даны подобные задания? (Учит критически мыслить.)
 - Что дало выполнение подобных заданий? (Учит мотивировать свою деятельность, учит искать причины, по которым задание не может быть выполнено, учит аргументировать свою точку зрения, вырабатывать навыки самоконтроля.)

Рассмотрим возможные варианты заданий для лингвистических задач с применением методов организации учебного исследования (анализа и синтеза, методов исчерпывающих проб, сведения и моделирования).

Предложена тема «Односоставные предложения». Дидактический материал:
Вечер. Пишу за садовым столом. Белые рамы дома как бы отдаляются в сумерках... Уже совсем темно. Не видно ни места, ни пера, ни руки. Где-то поют под гитару романс.

Задания к тексту.

1. Определите вид односоставных предложений. Выпишите те предложения, в которых грамматическая основа состоит из одного главного члена.

Ученикам дается схема выполнения задания.

Анализ. Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо знать:

– Как мыслится в этих предложениях деятель?

– Можно ли в предложениях вставить подлежащее?

– Подчеркнуть сказуемые, указать формы глаголов, которыми они выражены (наклонение, время, лицо).

– Сделать вывод, в какой форме употребляются сказуемые в односоставных предложениях и как выражен деятель, явление, предмет. **Синтез.** Определяя вид односоставных предложений, из текста выписываются те предложения, в которых грамматическая основа состоит из одного главного члена:

Вечер (назывное).

Пишу в Переделкино (определенно-личное).

Уже совсем темно (безличное).

Не видно ни места (безличное).

Где-то поют под гитару романс (неопределенно-личное).

Рассмотрим метод исчерпывающих проб.

В качестве дидактического материала дан следующий текст:

Море нагоняло на меня тоску мерным неумолчным шумом. В приморском парке росли деревья и кусты_ собранные со всех концов мира. Воспетые в восточных одах широко стояли платаны и чинары. Все эти заморские растения удивляли _ но не радовали.

1. Выберите расстановку знаков препинания из предложенных вариантов.

Правила, по которым ставятся запятые в данном тексте:

1) если причастный оборот стоит после определяемого слова;

2) если причастный оборот стоит перед главным словом, но имеет при этом дополнительное причинное значение;

3) между однородными членами, соединенными союзом.

Метод сведения.

Дано простое предложение: *Звонко поют птицы.*

Нужно преобразовать его так, чтобы получилось предложение:

1) с однородными членами;

2) с обобщающим словом;

3) сложное.

Моделирование.

1. Найдите предложение, которое соответствует схеме.

2. Составьте по схеме предложение.

3. Обозначьте в тексте каждое предложение графически.

Орфографический разбор как разновидность лингвистических задач.

Вначале формулируется задача типа: Найдите орфограммы гласных, Обозначьте орфограммы согласных. Выясните, есть ли в данном слове непроверяемые орфограммы. Далее осуществляются следующие действия:

- 1) общая проблема-задача разбивается на ряд вопросов-заданий, выполнение которых стимулирует операции, необходимые для решения;
- 2) оцениваются результаты этих операций, поощряются правильные решения;
- 3) анализируются ошибки.

Выделим этапы орфографического разбора как особой лингвистической задачи и опишем их.

1. Орфографический разбор следует начинать с определения слабых позиций фонем, которые выявляются на фоне сильных: сильная позиция для гласных – под ударением – всегда обозначается апострофом ('); слабые позиции для гласных (безударное положение) и парных согласных (по звонкости-глухости перед всеми согласными, кроме сонорных и <й>, <в>; <в'>; по мягкости- твердости перед мягкими согласными <д'>, <т'>, <ч'>, <ш'>) отмечаются знаком «минус» (-) под буквами, которые обозначают фонемы в слабых позициях.

2. Подчеркнутые буквы, которые обозначают в слове фонемы в слабой позиции, являются орфограммами. Общепринято подчеркивание орфограмм одной черточкой, а опознавательных признаков орфограмм – двумя.

Графическое выделение орфограмм, следовательно, – не только обязательный этап орфографического анализа слова, но и конкретный прием в системе орфографической работы, с помощью которого можно успешно развивать орфографическую зоркость. См. об этом также [5; 6].

3. Выяснить, в какой части слова находится орфограмма, и графически обозначить эту морфему.

4. Подобрать другие однокоренные или одноструктурные слова, или слова с одинаковой грамматической формой, или грамматические формы анализируемого слова, имеющие в своем составе ту же морфему. Выделить среди них проверочное, в котором нужный звук находится в сильной позиции.

5. Дать название орфограммы, включая все ее признаки и соотнести данную орфограмму с соответствующим орфографическим правилом, приведя его формулировку.

Использование лингвистических задач наряду с традиционными упражнениями по русскому языку способствует формированию устойчивой учебной мотивации кадет, повышению интереса к изучению русского языка, развитию интеллектуально-коммуникативной компетенции.

Литература:

1. Десяева Н.Д. Как я обучаю решению поисковых задач на уроках морфологии // Русский язык в школе. 1986. № 5. С. 17.
2. Криворотова Э.В. Познавательные задачи на уроках грамматики // Русский язык в школе. 2005. – № 3.С.10-14.
3. Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. – М., 1983.

4. Напольнова Т.В. Познавательные задачи в обучении русскому языку / Под ред. И.Я. Лернера. – М., 1968.
5. Сидоренков В.А. Углубленное изучение русского языка: кн. для учителя: из опыта работы. – М., 1996.
6. Норман Б.Ю. Лингвистические задачи. – М., 2009.



Федорова. О. А.

Аспірант,
ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет
імені В. Стефаника»

ОСНОВНИ ТРУДНОЩІ АУДИЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розглядаються та аналізуються основні види труднощів, що виникають у процесі аудіювання іноземцями усного українського мовлення. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованого формування аудитивних умінь та диверсифікації системи аудитивних вправ на різних етапах вивчення української мови як іноземної. У розгорнутому вигляді подана класифікація труднощів, що виникають під час слухової реценції. Результати нашого дослідження можуть бути корисні викладачам української мови як іноземної. Знання проблем, з яким стикаються іноземці допоможе викладачам розробити ефективні стратегії навчання.

Ключові слова: аудитивні труднощі, мовленнєві вміння, аудитивні вміння.

GŁÓWNE TRUDNOŚCI SŁUCHANIA W PROCESIE UCZENIA SIĘ JĘZYKA UKRAIŃSKIEGO JAKO OBCEGO

W artykule są rozpatrywane i analizowane główne typy trudności pojawiające się w procesie słuchania cudzoziemcami ustnego mówienia ukraińskiego. Uzasadniono konieczność celowe go formowania słuchowych umiejętności i systemu dywersyfikacji słuchowych ćwiczeń na różnych poziomach języka ukraińskiego jako obcego. W rozszerzonej formie podano klasyfikację trudności napotkanych podczas słuchowej recepcji. Nasze wyniki mogą być przydatne dla nauczycieli języka ukraińskiego jako obcego. Wiedza o problemach, z którymi spotykają się cudzoziemcy podczas słuchania ustnego mówienia ukraińskiego mogą pomóc nauczycielom języka ukraińskiego jako obcego opracować najefektywniejsze techniki uczenia się.

Wyrazy kluczowe: слухові труднощі, умійтності мови, умійтності слухових.

THE MAIN DIFFICULTIES IN THE LISTENING DURING THE STUDYING OF UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

The article covers and analyzes the main types of difficulties arising during the listening of Ukrainian oral speech with foreigners. The necessity of purposeful formation of listening skills and diversification auditory system of exercises depend of different stages of Ukrainian language as a foreign language. In expanded form provides for a classification difficulties encountered during auditory reception. Our results may be useful for teachers of Ukrainian as a foreign language. Knowledge of the problems faced foreigners can help teachers build effective learning strategies.

Keywords: listening problem, speech skills, listening comprehension.

Вихід України на ринок міжнародних освітніх послуг, поглиблення міжнародної співпраці та загальноєвропейська уніфікація освіти спонукають до підвищення якості та ефективності мовної освіти іноземців, що навчаються в нашій державі. Для успішної конкуренції у сфері освітніх послуг та гнучкого реагування на потреби сучасного суспільства українські ВНЗ повинні випускати професіоналів, здатних до продуктивної роботи у відповідності до світових стандартів, спеціалістів, готових до постійного професійного росту та розвитку, що є неможливим без забезпечення високого рівня сформованості аудитивних умійт.

Незважаючи на складність цього виду мовленнєвої діяльності досить довго вважалося, що оволодіти цим вмінням можна стихійно. В методиці не було приділено достатньої уваги спеціальному та цілеспрямованому навчанню слухати, професор Девід Нунан назвав аудитивні вміння «Попелюшкою» серед інших мовленнєвих умійт, що формуються під час вивчення іноземної мови [1].

На щастя ситуація змінилася, сьогодні лінгвістичні особливості цього виду мовленнєвої діяльності знаходимо в роботах М. Г. Гоцкіна, Н. В. Єлухіної, С. П. Злотницької, Г. В. Колосніциної, Дж. Міллера, В. Ф. Сатінової та ін.

Лінгводидактичні аспекти навчання аудіювання розглядаються у дослідженнях Л. І. Апатової, М. Л. Вайсбурд, М. Г. Гоцкіна, І. П. Гудзик, Н. В. Єлухіної, Н. Є. Жеренко, Л. Ю. Куліш, Т. О. Ладиженської та ін.

Дослідженням мовних, етнокультурних, пізнавальних, та психологічних бар'єрів під час вивчення іноземної мови займалися З. Фрейд, К. Г. Юнг, А. Адлер, К. Роджерс, К. Левін, Е. Берн, Л. І. Божович, М. С. Неймарк, В. А. Кан – Калик, О. О. Леонтєв, Л. А. Поварніцина та ін.

Розглянемо, що ж являє собою власне процес аудіювання та які об'єктивні труднощі виникають під час прослуховування усного іноземного мовлення.

Аудіювання – один із видів мовленнєвої діяльності, під час якого людина одночасно сприймає усне мовлення й аналізує його (сміслова обробка інформації), концентруючи на ньому свою увагу [2, 65]. Тобто, це цілеспрямований процес сприйняття та розуміння усного іноземного мовлення на слух в різних сферах діяльності на основі лінгвістичного та екстралінгвістичного досвіду аудитора.

Дослідження процесів комунікації свідчать про те, що 70% активного часу людина проводить у спілкуванні. У реальній комунікації чотири види мовленнєвої діяльності розподіляються наступним чином: аудіювання – 42 %, говоріння – 32 %, читання – 15 % та письмо – 11 % [3, 78].

Починаючи вивчати українську мову інокомуніканти не володіють необхідним лексичним запасом та сформованими мовленнєвими уміннями, не можуть користуватися українською мовою, як засобом спілкування. В цей період сильно відчувається негативний вплив, інтерференція, рідної мови, тому процес навчання проходить повільно, що може призвести до втрати інтересу до навчального процесу, а інколи навіть до припинення подальшого вивчення української мови. В цей період формується перцептивна та артикуляційна база мовленнєвої діяльності, формуються слуховимовні та орфографічні навички, встановлюються звуко – буквенні та буквенно – звукові зв'язки. Головним завданням викладача на цьому етапі є інтенсифікація та урізноманітнення навчального процесу.

Можна виділити чотири основних фактори виникнення труднощів в аудіюванні: особливості повідомлення, що сприймається, особливості джерела мовлення, особа аудитора та умови представлення повідомлення. Розглянемо кожен з цих факторів окремо.

Труднощі пов'язані з формою та змістом повідомлення.

Проведене опитування виявило, що більшість іноземців які вивчають українську мову важче сприймають повідомлення в усній формі аніж у письмовій, оскільки складність процесу сприймання усного мовлення полягає у повній або частковій відсутності в аудитора можливості регулювати діяльність диктора чи співрозмовника. Повідомлення по радіо чи телевізору не можуть бути прослухані на більш повільній швидкості. Навіть у приватній розмові чи на лекції не завжди є можливість попросити повторити щось декілька разів. Усні повідомлення містять велику кількість мовних труднощів, це й велика кількість незнайомих слів, лексична та граматична омонімія, омофонія та полісемія, довжина речення.

В процесі комунікації вже на початковому етапі вивчення української мови іноземець стикається з проблемою розуміння і сприйняття так званих прецизійних слів. Прецизійними словами (від франц. «precision» – точність) називаються загальноживані (на відміну від термінів), однозначні і точні у вживанні слова, що не викликають конкретних асоціацій і не створюють в пам'яті конкретних опор. Насамперед, до прецизійних слів належать числівники, назви днів тижнів і місяців, власні назви. [4, 165]. Цим словам притаманні такі якості, як однозначність, загальноживаність та складність при перекладі рідною мовою. Вони не викликають конкретних асоціацій, не пов'язуються безпосередньо з важливими для аудитора подіями, тому швидко витираються з пам'яті при сприйнятті зв'язного тексту на слух. Прецизійні слова, як правило, несуть, ключову інформацію й вимагають особливої точності при передачі,

Дуже часто у мовленнєвому потоці іноземцям важко впізнати навіть ті слова, значення яких їм знайоме. Це пов'язано з недостатньою роботою щодо формування фонематичного слуху. Опитування показало, що найбільші і найчастіші труднощі викликає диференціація у мовленнєвому потоці пар голосних [e] – [и], [o] – [y], [y] – [ю], [e] – [a], та пар приголосних [b] – [п],[з] – [c],[з] – [ж],[ш] – [c],[к] – [x]. Формування та корекцію фонематичного слуху треба проводити з урахуванням рідної мови іноземця.

Особливості джерела мовлення.

Вивчаючи мову іноземці багато часу проводять в аудиторії, слухаючи мовлення викладача. Але у довгостроковій перспективі їм доведеться стикатися не тільки з академічним та дидактично спрямованим мовленням. До особливостей джерела мовлення належать вимова, дикція, тембр, виразність, паузація, наявність слів – паразитів, темп мовлення спікера, рівень надлишкових лексичних засобів.

Для подолання труднощів пов'язаних із джерелом мовлення потрібно спонукати студентів до налагодження комунікативних стосунків з носіями української мови різного віку та статі, прослуховування українських пісень, перегляду телепередач та фільмів із українським дубляжем, використання потенціалу мережі Інтернет.

Особа аудитора.

На початковому етапі іноземці ще мало знайомі із кліше та сталими виразами українською мовою в процесі комунікації їм важко передбачити або здогадатися яке слово або фраза пропущені. Очевидно, що для розуміння розмовних формул недостатньо знати значення окремих слів, що входять до її складу, потрібно знати значення усієї формули: біла ворона, зелена вулиця, бабине літо тощо.

Під час аудіювання іноземці намагаються зрозуміти кожне слово, забуваючи, що спілкуючись рідною мовою, вони можуть зрозуміти повідомлення навіть із втраченою певною сегменту мовлення, наприклад, під час неякісного телефонного зв'язку або розмови посеред шумної вулиці із жвавим рухом.

Іноземці, що вивчають українську мову, нарікають на те, що, намагаючись зрозуміти окреме слово, відстають від темпу мовця і втрачають смисловий стрижень розмови. Можна нівелювати цю проблему, попередньо озвучивши тему повідомлення або лекції, подавши відповідні тематично – словникові блоки.

Відсутність соціокультурних, фактичних та контекстуальних знань про мову, що вивчається, може стати суттєвою перешкодою для розуміння, оскільки мова є віддзеркаленням культури [5]. Іноземці в процесі вивчення мови як правило, більше часу присвячують читанню, аніж слуханню, що негативно впливає на формування аудитивної резистентності. Під час тривалого прослуховування іншомовного матеріалу, інтерпретації незнайомих звуків, слів та речень настає швидка фізична та психологічна втома.

Умови представлення повідомлення.

Спостереження викладачів та науковців свідчать, що повторне прослуховування тексту (іноді до трьох разів) широко використовується викладачами з метою полегшення розуміння та запам'ятовування змісту та мовної форми тексту, це шлях зняття, а не подолання аудитивних труднощів. Така практика є шкідливою, оскільки розуміння мовлення при одноразовому прослуховуванні – фундаментальна складність аудіювання. Стрімкість та відсутність повторення слухової рецепції – це найбільш характерні риси аудіювання, що відрізняють його від інших видів мовленнєвої діяльності. Без них неможливо сформулювати вміння та навички аудіювання природного мовлення. Доцільно з самого початку вивчення української мови іноземцями практикувати одноразове пред'явлення тексту, тим самим наближати інокомуніканта до дій в природних умовах функціонування мовлення.

Слід звернути увагу, що неякісний звукозапис, фонові шуми та сторонні звуки можуть відволікати увагу аудитора від змісту повідомлення. В той же час,

прослуховування матеріалу у вигляді тільки аудіозапису позбавляє можливості використовувати візуальні підказки: жести, міміку мовця. Із досліджень психологів відомо, що чим більше аналізаторів (слуховий, зоровий, руховий) беруть участь у процесі пізнання, тим успішнішим буде виконання діяльності. Слухачу важче зрозуміти сенс промови коли він не бачить виразу обличчя і рухів того, хто з ним говорить.

Висновок. Усе вищеописане свідчить, що труднощі які виникають під час аудіювання українського мовлення іноземцями мають різний характер. Це й недостатньо розвинені механізми аудіювання, і негативна інтерференція рідної мови інокомуніканта, і зовнішні акустичні перешкоди, і індивідуальні особливості джерела мовлення, і нестача візуальних опор, і темп мовлення спікера, і мовні фактори. Тільки за умови урахування та градації труднощів притаманних цьому виду мовленнєвої діяльності навчання аудіюванню українського мовлення буде плідним та ефективним.

Література

1. Nunan, D. (1997). Classroom teachers and classroom research . Tokyo: Japan Association for Language Teaching Press P46.
2. Кочан І. М. Словник – довідник з методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. – 250 с.
3. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). – СПб.: Златоуст, 2013. – 192 с.
4. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 6 – е изд., перераб. – М.: Флинта, 2009 – 320 с.
5. Anderson, A. and T. Lynch. (1988) Listening. London: Oxford University Press.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто проблему становлення професійно розвиненої особистості педагога мистецтва шляхом формування суб'єктності як цілісної індивідуальної характеристики особистості, що має певну структуру і проявляється у діяльності. Представлені компоненти професійної суб'єктності майбутнього педагога мистецтва та стадії суб'єктного становлення майбутнього фахівця.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, особистість, активність, професійна діяльність, самореалізація, самостійність.

Keywords: subject, subjectivity, personality, activity, professional activity, self-fulfillment, independence.

В умовах сучасної системи вищої освіти й у рамках національних проєктів, у тому числі в освіті, приділяється велика увага питанням забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави. Значною мірою це стосується й підвищення якості вищої професійної освіти, передбачаючи перехід вишів до нової освітньої парадигми.

Розвиток особистості студентів, адаптивність вищої освіти до рівня і особливостей їх підготовки становлять принципи державної освітньої політики на сучасному етапі.

Якість освіти вимірюється такими показниками як процентний коефіцієнт і вміння випускників реалізовувати свої знання та вміння в професійній діяльності. Для того, щоб ці показники не розходилися, необхідно протягом усього процесу навчання здійснювати діагностику й контроль, зв'язок теорії з практикою і формувати професійно розвинену особистість.

У сучасній науці одними з найбільш продуктивних для вирішення завдань підготовки фахівців є положення, що розкривають суб'єктну позицію особистості як особливий статус людини у взаємодії з іншими людьми й з навколишнім світом (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Л.С. Рубінштейн та інші).

Поняття "суб'єкт" у психології та педагогіці розглядається у двох значеннях: по-перше, як суб'єкт діяльності, здатний її освоювати і творчо перетворювати; по-друге, як суб'єкт власного життя, свого внутрішнього світу, здатний планувати, будувати, критично ставитися до своїх дій, вчинків, до стратегії й тактики власного життя. Відповідно до цього суб'єктність розуміється як якість окремої людини або групи, що відображає здатність бути індивідуальним або груповим суб'єктом і що виражається активністю й свободою у виборі та здійсненні діяльності. Основні положення суб'єктності ґрунтуються на тому, що:

– суб'єктність є рівневою характеристикою людини, суб'єктні властивості з'являються тільки на певному рівні розвитку й визначаються балансом процесів екстеріоризації та інтеріоризації;

– суб'єктність виявляється не тільки в пізнавальному відношенні до світу, але й у відношенні до людей;

– суб'єктність – вищий рівень активності, цілісності, автономності людини;

– природа суб'єктності розкривається через сукупність відносин до світу, стратегію життя;

– у педагогічному плані важлива не тільки задіяність людини до діяльності, але й ціннісний аспект цієї діяльності [1].

На думку П.М. Постникова, суб'єктність – це системна якість студента, що опановує різноманітні нові види й форми діяльності та соціальні відносини. Суб'єкт має комплекс індивідуально-психологічних функцій, які визначають і відображають результативність здійснюваної діяльності, одночасно розвиваючись у ній, і детермінують його сутнісну, інтегральну характеристику. Суть цієї характеристики: загальна здатність до усвідомленого, самостійного, цілеспрямованого, саморегульованого перетворення вихідних здібностей і властивостей у соціально значимі й професійно важливі якості. Суб'єктність студента проявляється в його учбово-пізнавальній діяльності, спілкуванні, самопізнанні. Вона характеризує досягнутий студентами рівень продуктивності й успішності у певних видах діяльності. Цей рівень відбиває їх можливості з досягнення цілей і вирішенню конкретних завдань. У внутрішньособистісному плані для студента відчуття суб'єктності полягає в усвідомленні значимості власної ролі у досягненні успіху [2].

Аналіз сутнісних характеристик суб'єкта і суб'єктності дозволяє у якості основних функцій студента як суб'єкта діяльності виділити наступні: самопізнання (рефлексія, усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю); самореалізація (виявлення, розкриття й опредметнення своїх сутнісних сил); самоствердження (усвідомлення себе й відношення до себе через пред'явлення власного “конкретного Я” іншим людям); самооцінка (зіставлення потенціалу, стратегії, процесу й результату власної та інших студентів учбово-професійної діяльності); саморегуляція (керування власним розвитком); самодетермінація (“формування значеннєвої системи уявлень про себе”); самоактуалізація (“повне використання власних здібностей і можливостей”) [3, с. 131].

Становлення суб'єктності є визначальним чинником особистісного розвитку, що здійснюється в міру того, як людина опановує компонентами суб'єктності в тій або іншій діяльності. Ступінь сформованості суб'єктності представляє собою цілісну, стійку індивідуальну характеристику, що має певну структуру і складається з взаємозалежних компонентів, які проявляються в діяльності людини.

Підготовка випускника вищого навчального закладу як активного суб'єкта власної професійної діяльності, а також громадського життя в цілому стає визначальною метою вітчизняної вищої школи, при цьому суб'єктивний і професійний розвиток відбуваються в єдності. Цей зв'язок сприяє визначенню категорії професійної суб'єктності майбутнього фахівця.

Під час вирішення завдань підготовки фахівця в центрі уваги знаходиться професійна діяльність та виробниче замовлення. Однак освіта орієнтована й на

суспільні цінності та якості, які повинні бути властиві фахівцеві будь-якого профілю як особистості. До них належать: гуманізм, громадськість, працьовитість, повага до прав та свободи людини, любов до природи, Батьківщини тощо. Основною метою вищої освіти є підготовка фахівців відповідного рівня й задоволення потреби особистості в поглибленні та розширенні освіти. Таким чином, на наш погляд, у число джерел цілепокладання крім суспільства входить культура і власне людина, що одержує освіту.

Спираючись на вищезазначені джерела цілепокладання, професійна суб'єктність майбутнього педагога мистецтва представляється в єдності трьох компонентів: предметно-професійного, що відображає мотиваційну й теоретико-практичну готовність фахівця до вирішення суто професійних завдань; загальнокультурного, що розглядається як носій морально-етичних цінностей і особистісного, що визначається з позицій уявлень про людину як власного творця, що характеризується активністю, свідомістю, творчістю, самостійністю та ціннісно-смысловим відношенням до світу.

Практично всі педагогічні школи й напрямки визнають, що присвоєння суб'єктних властивостей і якостей індивідом відбувається поетапно. Індивід виступає носієм суб'єктності як загальної людської властивості; однак суб'єктом активної дії, що реалізує власну суб'єктність у відтворенні соціальної діяльності, індивід стає лише на певному етапі онтогенетичного розвитку.

Становлення суб'єкта учбово-професійної діяльності, фактично, є найважливішим механізмом професійно-особистісного розвитку фахівця, а найважливішим завданням сучасної освіти є розширення суб'єктних функцій студентів, насамперед, за рахунок побудови схеми продуктивної спільної взаємодії викладача й майбутнього вчителя.

Самореалізація студентів-музикантів характеризується можливістю успіху в музичній і педагогічній творчості, знаходженням стрижня в професійній діяльності й активній життєвій позиції. Емоційне й мотиваційно-ціннісне відношення до себе визначає поведінковий аспект професійної самосвідомості педагога. Основним механізмом цієї підструктури є задоволеність майбутнього вчителя мистецтва своєю професійною діяльністю, де під задоволеністю розуміється співвідношення мотиваційної сфери особистості педагога й можливості успіху діяльності з реалізацією провідних мотивів [4].

Суб'єктність у мистецько-педагогічній діяльності припускає оволодіння відповідними нормами, способами й засобами діяльності. У цій якості майбутній педагог виступає як носій діяльнісної позиції.

Педагогічна професія належить до типу відносин "Людина-Людина". Цей тип потребує від учасників необхідності в спілкуванні, здатності швидко розбиратися у взаєминах людей, швидко розуміти наміри, настрій інших людей, здатності подумки ставити себе на місце іншої людини. Педагогічна діяльність майбутнього вчителя музики включає й таку схему відносин, як "Людина-Знак". Знакові системи представляють собою предмет засвоєння, вони ж є основним засобом передачі суспільно-історичного досвіду (наприклад, вербальні й невербальні комунікативні системи в музично-педагогічній діяльності). Визначальною для вчителя, що працює в галузі мистецтва, є схема відносин "Людина-Образ". Художні цінності, музична культура є головним

предметом передачі суспільно-історичного досвіду. Тут важливі вроджені музичні здібності, асоціативне музичне мислення, розвинене почуттєве переживання.

Суб'єктне становлення майбутнього фахівця мистецтва може бути представлено декількома основними стадіями. Перша стадія – адаптація до умов вишу, прийняття нового соціального статусу, самореалізація в освітньому процесі. Друга стадія полягає в активному освоєнні студентом власної ролі й свідомому керівництві своєю діяльністю на основі усвідомлених мотивів і цілей. Третя стадія орієнтована на цілеспрямоване формування особистісних якостей, професійних умінь. На цій стадії забезпечується взаємозв'язок мотивів і цілей, внутрішніх інтенцій із зовнішнім педагогічним впливом, збільшується роль самодетермінації й саморегуляції. Четверта стадія – прояв суб'єктності студента, який здійснює самостійне перетворення особистісних властивостей у соціально й професійно значимі якості, необхідні для успішного виконання майбутньої професійної діяльності.

Досить перспективним у даному відношенні представляється такий механізм суб'єктного включення студента у систему освіти як забезпечення його участі в обговоренні загальних і особистих цілей освіти, коректуванні її змісту, вирішенні організаційних питань тощо. Слід зазначити, що створення умов для реалізації суб'єктних функцій студентів сприяє більш широкому розумінню ними відповідальності за процес власної освіти та підвищує рівень задоволеності навчанням.

Таким чином, поняття суб'єктності конкретизується, розкривається в різноманітних суб'єктних проявах особистості. З метою визначення рівня суб'єктного розвитку студентів вишу, на наш погляд, доцільно орієнтуватися на такі показники, як сформованість функцій суб'єкта в учбово-професійній діяльності, а також суб'єктних характеристик, що найбільш широко виражають, на наш погляд, самовідчуття людини як активного суб'єкта діяльності; його готовність докладати зусиль, опиратися на внутрішні й зовнішні ресурси з метою досягнення успіху.

Педагогічне забезпечення, спрямоване на розвиток суб'єктності студентів, припускає, насамперед, створення умов для максимальної реалізації суб'єктних функцій в освітньому процесі, а також озброєння студентів необхідним технологічним арсеналом, що дозволяє реалізувати ці функції індивідуально і найбільш ефективно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ольховая, Т.А. Становление образа «Я – будущий педагог» студента университета / Т.А. Ольховая. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 150 с.
2. Постников П. М. Высшая школа как развивающийся социальный институт / П.М. Постников, А.В. Бабич, Ю.Д. Мишин // Высшая школа как социальный институт: история и современность. – Новосибирск, 2006. – С. 10-14.
3. Борытко Н.М., Мацкатова О.А. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока / Н.М. Борытко, О.А. Мацкатова; под ред. Н.К. Сергеева. – Волгоград, 2002. – 127 с.
4. Петелин А.С. Профессионально-личностное становление учителя музыки: монография / А.С. Петелин. – Воронеж: ВГПУ, 2005. – 320 с.

Илюхина Е.В.
преподаватель
кафедры русского языка и литературы
Оренбургского
президентского кадетского училища

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: языковая компетентность / the language competency, языковые правила речи / language rules of speech, компетентностный подход / competence-based approach.

Понятия компетенция и компетентность употребляются в настоящее время в разных областях знания. Компетенции (от лат. *competere* - соответствовать, подходить) – это некоторые внутренние, сокрытые, потенциальные психологические образования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей), которые затем проявляются в компетентностях человека как актуальных проявлениях, приемах мышления и деятельности.

Впервые в научном контексте данные понятия были использованы в лингвистике. Н. Хомский проводил фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим–слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях), Н. Хомский считал, что «только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции», в действительности же употреблением языка в конкретных ситуациях не может непосредственно отражать компетенцию. Противопоставление **знания** языка и **реального употребления** языковых правил (речи), вводимое Н. Хомским связано с противопоставлением языка и речи, обоснованным Ф. де Соссюром. И именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление «в действительности связано с мышлением, реакцией на использование языка», с навыками, т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека [5; 37].

Дж. Равен рассматривает компетенции современного человека как «мотивированные способности», обеспечивающие жизненный успех в социально значимой области, и выделяет 39 видов компетентностей, среди которых: способность к самообразованию, самоконтроль, критическое мышление, уверенность в себе, настойчивость, способность к совместной работе, персональная ответственность и другие [6; 59].

В педагогической науке исследуются понятия «компетенция» и «компетентность», где последнее трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, его личностное свойство, проявляющееся в его поведении.

Компетентностный подход в образовании получил распространение в начале XXI века в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации образования и стремлением научного сообщества определить необходимые изменения в

образовании, в том числе в школьном, обусловленные изменениями, происходящими в обществе. [2;7]

По мнению И.Д. Фрумина компетентный подход явился естественным этапом обновления содержания образования.

Понятия *компетенция* и *компетентность* являются базовыми понятиями *компетентного подхода*, первое из них включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, а второе соотносится с владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

При обучении русскому языку как родному выделяют языковую, лингвистическую, коммуникативную и культурологическую компетенции. Компетентный подход к обучению русскому языку позволяет ответить на вопрос, как ученик владеет языком, на каком уровне: языковом, лингвистическом, коммуникативном, насколько изучение русского языка обеспечивает развитие общекультурного уровня.

Языковая компетенция реализуется в процессе формирования у обучающихся научно-лингвистического мировоззрения, вооружения их основами знаний о родном языке, его устройстве и функционировании, развития языкового и эстетического идеала.

Лингвистическая компетенция – это знания обучающихся о языке как науке, ее разделах, целях научного изучения языка, элементарные сведения о ее методах, этапах развития, о выдающихся ученых, сделавших открытия в изучении родного языка.

Коммуникативная компетенция – это овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями использования языка в различных сферах общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям обучающихся.

В преподавании русского языка как родного формирование языковой компетенции имеет большое значение. Известно, что в 5-6 лет дети практически владеют родным языком. В этом отношении следует говорить не о формировании, а о совершенствовании языковой компетенции – в школьном обучении вводятся новые пласты лексики, пополняется фразеологический запас, обогащается грамматический строй речи учащихся: усваиваются морфологические нормы, нормы согласования, управления, построения предложений разных видов, речь школьников обогащается синонимическими формами и конструкциями.

Речевой опыт включает практическое владение родным языком и эмпирические обобщения наблюдений над языком, сделанные его носителем независимо от специальных знаний о языке.

Данные речевого опыта и знания о языке представляют собой подсистемы языковой компетенции. Причем в каждой из них еще до начала их взаимодействия в обучении как бы присутствует другая: с одной стороны, в ходе накопления речевого опыта дошкольник начинает открывать некоторые эмпирические знания о языке, которые могут не противоречить строго научным; с другой стороны, в процессе изучения языка как учебного предмета школьники начинают без побуждения извне, без отчетно использовать данные речевого опыта. Практика показывает, что в обучении происходят два процесса:

– осмысление и преобразование речевого опыта ребенка под влиянием усваиваемых знаний о языке

– наполнение и конкретизация знаний о языке материалом речевого опыта.

Знания о языке, предусмотренные программами обучения, включают два основных аспекта: категориальные характеристики языковых единиц разных уровней; приемы и схемы анализа и описания этих единиц -фонетического, морфологического, синтаксического, составляющие элементы метазнания о языке.

Возникновение новых педагогических понятий в терминологическом аппарате, таких как *компетенция*, *компетентность*, объясняется изменениями, которые происходящими в современном обществе и вызывают необходимость по-новому рассматривать привычные образовательные явления. В работах ведущих ученых встречаются различные толкования данных понятий. Мы придерживаемся точки зрения А.В. Хуторского, который считает, что *компетенция* подразумевает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов; а *компетентность* подразумевает некий результат, владение, обладание человеком рядом компетенций и включает его личностное отношение к компетенциям и предмету деятельности. (6; 59)

Мы будем говорить именно о формировании языковой компетентности как интегральной характеристики личности, определяющей ее способности решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях.

Языковая компетентность рассматривается как способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства, в конечном счете – владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности.

Остановимся на некоторых формах и методических приемах работы, позволяющих формировать языковую компетентность кадет Оренбургского президентского кадетского училища.

Языковая компетентность предполагает знание языка, его устройства и функционирования, языковых норм. Орфографические и пунктуационные правила представляют известную сложность. Для их изучения необходимо использовать опорные таблицы и схемы, а также ребусы и задания игрового характера (Например, где поставить запятую во фразе «Казнить нельзя помиловать»).

На уроках русского языка целесообразно использовать разнообразные виды заданий, позволяющие кадетам выражать свои мысли связно и адекватно, строить коммуникативно-целесообразные высказывания в устной и письменной форме, пользуясь нужными языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием речи и условиями общения. Это означает, что необходимо развивать аналитические и творческие способности кадет – как на уровне содержания, так и на уровне языковых средств, что очень тесно взаимосвязано.

Для формирования языковой компетентности необходимо развивать у кадет чувство языка – феномен интуитивного владения языком, проявляющийся в понимании и использовании идиоматических, лексических, стилистических конструкций. Чувство языка формируется в результате опыта длительного использования языка, чтения, письма, публичных выступлений.

Для развития чувства языка необходимо тренировать способность запоминать традицию сочетания языковых единиц в потоке речи, в дискурсе, в тексте (употребление предлогов: *в Сибирь, на Кавказ*; правила лексической сочетаемости: *крепкий: крепкая ткань, крепкий организм, крепкий духом, крепкая дружба, крепкое хозяйство*).

Интерес представляет работа над лексическими и грамматическими синонимами как направление работы по формированию языковой компетентности, так как умение выбрать нужное значение слова с учетом совпадения слов в основном значении при сохранении различий в смысловых оттенках и стилистической окраске морфем, слов, синтаксических конструкций, фразеологических единиц (грамматические синонимы) и вариантов обозначения одного понятия (лексические синонимы).

Эффективным видом работы для формирования языковой компетентности является анализ текста. Анализ текста со стороны содержания и формы позволяет относиться к изучаемым грамматическим явлениям как к элементам целого высказывания, учит отбирать языковые средства с учетом конкретной речевой задачи. Систематическое обращение к анализу текста, опора на них будут способствовать формированию важнейшего коммуникативного умения – умения создавать собственный текст, а соответственно, и правильно говорить, составлять ясные и точные предложения.

Увлекательным и результативным является такая форма работы как выполнение эвристических заданий, каждый структурный элемент в котором важен и играет свою роль в развитии личности кадета. Работа над эвристическим заданием удовлетворяет познавательные потребности обучающегося, способствует формированию аналитических качеств, развивает логическое мышление, учит обосновывать свою точку зрения, что очень важно для подростков. Для ответа на данный вопрос кадету необходимо продумать, что он напишет, какие выберет аргументы для обоснования своей версии ответа, также важно продумать последовательность ответа. При ответе на один вопрос используется целый комплекс учебных умений. Ответ в эвристическом задании не может быть правильным или неправильным, это рассуждение на заданную тему в логике языка: 1. *После октябрьской революции появились новые имена: Ким, Октябрина, Даздраперма (Да здравствует 1 мая). После полёта Гагарина появилось даже такое имя: Урювкосм (Ура, Юра в космосе). Какие имена, на ваш взгляд, могут появиться в XXI веке? Почему и как они возникнут? Приведите эти имена и обоснуйте свою версию.* 2. *В предложениях ставятся такие пунктуационные знаки, как точка и запятая. Составь диалог между точкой и запятой, в котором они выясняют, кто из них главный в предложении.* Работая последовательно над каждым этапом эвристического задания, обучающийся, в зависимости от уровня своей компетентности, формирует, развивает и совершенствует в себе целый комплекс знаний и умений, которые позволяют формировать у него языковую компетентность.

Кадеты с интересом работают с упражнениями по переводу фраз с русского языка на русский. Здесь можно использовать оригинальные тексты XVIII или XIX веков, научные тексты, тексты, содержащие жаргонизмы, профессионализмы или молодежный сленг (*Ася весит 2,3 метра. За сколько скачается ася, если скорость канала 230 кило в секунду?*).

Таким образом, мы рассмотрели формирование языковой компетентности как способности обучающихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства, в конечном счете – владеть богатством языка как условием успешной речевой деятельности. Приведенные формы и методические приемы работы позволяют формировать языковую компетентность кадет как интегральную характеристику личности, определяющую ее способности решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях.

Литература:

1. Божович, Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е.Д. Божович. Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 96 — 03 — 04033
2. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - №5. - С.3-12.
3. Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально- психологического тренинга. М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
4. Фрумин, И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования. – Материалы 9-ой научно-практ. конф. «Педагогика развития: ключевые компетенции» / И.Д. Фрумин; Красн. гос. ун-т, Красноярск, 2002
5. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н.Хомский — М., 1972.
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. А.В. Хуторской.// Народное образование.- 2005.-№2.-С58-64

Каширина С. В.

кандидат педагогических наук,
преподаватель кафедры
русского языка и литературы
ФГКОУ «Оренбургское
президентское кадетское училище»

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАДЕТ

Ключевые слова: универсальные учебные действия / universal educational actions, познавательная деятельность / cognitive activity, формы обучения/ learning, семинарское занятие / seminar.

Процесс модернизации системы образования предполагает использование методических приемов и форм работы, активизирующих познавательную деятельность кадет. Соответственно, организация учебной работы в этом направлении должна способствовать формированию навыков самостоятельного, критического мышления учащихся, что и является одной из главных задач современного образования.

Очевидно, что новым смыслом современного урока становится решение учебных проблем самим обучающимся через разные формы самостоятельной познавательной деятельности. В этом случае внедрение эффективных приемов самостоятельной работы в учебный процесс следует рассматривать и как средство вовлечения кадет в самостоятельную познавательную деятельность, и как средство ее логической и психологической организации.

В соответствии с ФГОС новые педагогические технологии призваны усилить не только мотивацию учащихся к обучению, но и развить их познавательную активность и самостоятельность. Одной из форм практической деятельности, в рамках которой решается поставленная задача, является семинарское занятие. Семинар считается активной формой обучения и выполняет особую функцию – «способствует формированию у учащихся постоянно-привычного состояния размышления, поиска, сосредоточенности» [8]. Некоторые исследователи ценность проведения уроков-семинаров видят в том, что они «обеспечивают активное участие в уроке каждого ученика, повышают авторитет знаний и индивидуальную ответственность школьников за результаты учебного труда, способствуют созданию атмосферы сотрудничества и коллективизма» [3]. На наш взгляд, данные занятия позволяют значительно расширить самостоятельную работу кадет, активизировать их учебно-познавательную деятельность, создать благоприятные условия для усиления практической направленности обучения в целом.

Семинарское занятие – одна из давно используемых форм обучения в высших учебных заведениях, но и в средней школе эту форму преподаватели часто выбирают для проведения уроков контроля знаний, повторения и обобщения изученного материала. Преподаватели-предметники освоили методику проведения семинаров раз-

ного типа: семинара-дискуссии, семинара – исследования, семинара – обсуждения, докладов и рефератов. Современный урок предполагает развитие и введение новых форм, так появляются и уже используются новые формы: семинар-конференция, семинар-круглый стол, семинар–пресс-конференция и др.

Так как современные требования к образованию диктуют новые подходы к традиционным формам обучения, то меняется не только методика их проведения, но и возможность использования данной формы в других возрастных группах (например, проведение семинарского занятия в 7-9 классах). В этом случае семинары могут носить репродуктивный, повторительно-обобщающий характер; могут быть построены на сочетании обобщения с изучением нового материала или направлены на изучение только нового материала.

Исходя из определения специфики семинара, которая заключается «... в самостоятельной подготовке учащихся по определенной частной теме; в сообщениях школьников по этим темам; в обсуждении всеми присутствующими заслушанного; в подведении итогов обсуждения темы преподавателем» [6], мы попытаемся обозначить, что такое семинар как тип урока и какова его структура. Исследователи, давая определение данному виду работы, сходятся в одном, что «семинар (от лат. *seminarium*; буквально *рассадник*) – это активная форма проведения учебных занятий, состоящая в совместном обсуждении учащимися отдельных вопросов»[9]; «коллективное обсуждение определенной темы по заранее подготовленным вопросам»[5]. Принципиальное отличие семинара от урока заключается в коллективном обсуждении результатов самостоятельного изучения материалов, которое является обязательным элементом обучения, поэтому организация данного типа урока должна «обеспечивать обмен мнениями, живое, творческое обсуждение учебного материала, дискуссии по рассматриваемым вопросам, максимальную мыслительную активность слушателей на протяжении всего занятия»[7]. Особенности урока-семинара позволяют сделать вывод, что структура такого типа занятий может быть различной, она зависит от сложности обсуждаемых вопросов, дидактических задач, степени подготовленности кадет к самостоятельной работе.

На примере организации семинара по литературе рассмотрим классификацию, структуру и методику его проведения. Отметим, что семинары по литературе формируют у кадет аналитические умения, навыки анализа, приучают к нестандартности в оценке художественных произведений и служат воспитанию у них культуры речи. Классификация семинаров разнообразна. Самая распространенная из них основывается на соотношении нового, самостоятельно приобретенного и ранее изученного материала, вынесенного на коллективное обсуждение в классе. По типу уроки-семинары по литературе обычно бывают повторительно-обобщающие, которые проводятся в конце изучения темы; обобщающие с изучением нового в различных сочетаниях и пропорциях и семинар, построенный на изучении только нового материала.

К настоящему времени методика организации и проведения семинарских занятий достаточно разработана и изложена в работах ученых, например, Т.Г. Браже, Л. Кохановской [2,4]. По классической методике проведение семинарских занятий представляет собой обсуждение заранее заданных вопросов в пределах обозначенной проблемы. Обсуждение вопросов должно носить творческий характер с четкой

и убедительной аргументацией. Семинар начинается со вступительного слова преподавателя, в котором кратко излагаются место и значение обсуждаемой темы в литературе, напоминаются порядок и направления ее обсуждения, конкретизируется уже известный учащимся план проведения занятия. После этого начинается процесс обсуждения вопросов и завершается занятие заключительным словом преподавателя. В данном процессе важно вовлечь всех учащихся в ход обсуждения, для этого следует разработать дополнительные вопросы, помогающие раскрыть содержание обсуждаемой темы. С целью активизации мыслительной деятельности кадет, пробуждения интереса к обсуждаемому вопросу целесообразно включить в семинар новые по формулировке и обобщающие по смыслу вопросы, интересные факты, использовать мультимедиа средства.

Таким образом, семинарская форма занятий создает благоприятные условия для реализации возможностей каждого кадета, для самопознания и творчества, способствует развитию их познавательных и исследовательских умений, повышению культуры общения. Кроме того, в ходе семинара кадеты получают возможность овладеть навыками таких логических операций, как: анализ и синтез, сравнение, обобщение, доказательное рассуждение, учатся формулировать проблемы и находить пути их решения.

Очевидно, что реализация каждого подготовительного этапа семинара и участие кадет в нем предполагает развитие универсальных учебных действий кадет, которые являются «инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса»[1]. В число познавательных учебных действий входят определенные умения, сформированные кадетами в процессе самостоятельной работы над подготовкой к семинарскому занятию: умение видеть проблему и аргументировать ее актуальность; ставить вопросы, умение формулировать возможный вариант решения проблемы, работать с научной литературой, давать определение понятиям, отстаивать свою точку зрения, делать выводы и умозаключения. В процессе формирования универсальных учебных действий перед кадетами открывается «возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть, умения учиться»[1]

Представляем примерный план проведения урока-семинара по литературе в 7 классе повторительно-обобщающего типа.

Тема №1. Тема детства в произведениях русских писателей.

Вопросы для обсуждения:

1. Детство как открытие мира ребенка(на примере повести Л.Н.Толстого и А.М. Горького «Детство»).
2. Детство – начало формирования личности (на примере рассказа И.А. Бунина «Цифры» и повести Л.Н. Толстого «Детство»)
3. Сложность взаимоотношений взрослых и детей в семье (по произведениям русских писателей).

Темы для сообщений и докладов:

1. Жанр-«автобиографическая повесть» в творчестве русских писателей.
2. Мотив детства в произведениях русских писателей.
3. Взрослые в личном пространстве ребенка.

Литература к уроку:

1. С.Ю.Бондарь. Тема детства в автобиографических повестях С.Аксакова и Л.Толстого. /С.Ю.Бондарь // Проблема детской литературы: сборник научных трудов.- Петрозаводск, 1992
2. М.Горький «Детство». Книга «Искусство анализа художественного произведения». Сост. Браже Т. Г. – М.: Просвещение, 1971 г.
3. М. Горький. «Детство». В кн.: Урок литературы. Сост. Мецнерякова Н. Я., Зепалова Т. С. – М.: Просвещение, 1983 г., с. 25 – 41
4. Маймин Е.А.. Лев Толстой: Путь писателя./ Е.А.Маймин.- М.,1978
5. Тарасов Б.Н. Детство в творческом сознании писателей/ Б.Н.Тарасов.// Литература в школе. №4., М.,1995
6. Эпштейн М., Юкина Е. Образы детства./М.Эпштейн, Е.Юкина// Новый мир.№12., М.,1979

Литература:

1. Асмолов,А.Г., БурменскаяГ.В. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. / А.Г.Асмолов., Г.В.Бурменская // Система заданий: пособие для учителей – М.: Просвещение, 2010.
2. Браже,Т.Г. Проблемы изучения русской литературы в 9 классе вечерней школы./ Т.Г.Браже. – М.,1986
3. ГраникГ.Г.. Русский язык в школе./ Г.Г.Граник – М., 1972.
4. Кохановская, Л. Семинарские занятия в школе./Л.Кохановская//Народное образование,1987, №7
5. Общая профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В.Д. Симоненко. – М., 2006.
6. Пичугов, Ю.С., Лидман-Орлова Г.К., Пахнова Т.М. Новые формы организации обучения на уроках русского языка/Ю.С.Пичугов, Г.К.Лидман-Орлова, Т.М.Пахнова / / Русский язык в школе, 1987, № 3.
6. Универсальный русско-английский словарь. Академик.ру. 2011.
7. Филатова, Ю. В. Методика проведения семинарского занятия в системе современного образования / Ю. В. Филатова // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 6, Университетское образование. – 2007. – Вып. 10.
8. Шестак, Н.В. Высшая школа: Технология обучения /Н.В. Шестак. – М.: Вузовская книга, 2006.



Копелюк С. В.

Аспірант,

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені В. Стефаника»

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається проблема формування етикетних умінь учнів початкових класів. Аналізуються базові поняття «мовленнева культура», та «мовленневий етикет». Особлива увага приділяється аналізу поглядів українських науковців на формування навичок мовленнєвої культури. Висвітлюється погляди вчених на проблему спілкування та формування мовленнєвого етикету в учнів початкової школи.

Ключові слова: спілкування, культура мовлення, мовленневий етикет.

FORMOWANIE ETYKIETY MÓWIENIA UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ

W artykule rozpatrzywa się problem kształtowania etykiety umiejętności uczniów szkół podstawowych. Są analizowane podstawowe pojęcia «kultura mówienia» i «etykieta mówienia». Szczególną uwagę przywiązuje się do analizy poglądów ukraińskich naukowców na formowanie umiejętności kultury mówienia. Przedstawiono poglądy badaczy na temat kwestii komunikacji i formowania etykiety mówienia uczniów szkoły podstawowej.

Wyrazy kluczowe: komunikacja, kultura mówienia, etykieta mówienia.

FORMATION OF SPEECH ETIQUETTE OF PRIMARY SCHOOL

The article shows the problem of forming etiquette skills of primary school pupils. Analyzes the basic concepts „language culture” and “speech etiquette”. The special attention is spared to the analysis of looks of the Ukrainian scientists on foming of skills of speech culture. Reveals the views of scientists on the problem of communication and formation of speech etiquette in primary school students.

Keywords: communication, speech culture, speech etiquette.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах модернізації шкільної освіти особливої актуальності набуває проблема опанування молодшими школярами мовленнєвого етикету не лише як засобу пізнання, а й спілкування, прилучення до скарбниць культури українського народу, формування на цій основі навичок культури вербальної і невербальної комунікації. З огляду на це Державний стандарт початкової загальної освіти наголошує на тому, що основною змістовою лінією мовної освіти є комунікативна, яка спрямована на формування і розвиток умінь слухати, говорити, читати і писати, на засвоєння учнями етикетних норм спілкування, яке передбачає увагу до співрозмовника, повагу до іншої людини, використання у мовленнєвій повсякденній практиці форм вираження ввічливості. Саме тому необхідно вже у початковій школі навчати школярів спілкуватися, дотримуючись етикету вербального та невербального спілкування, який формувався протягом століть багатьма поколіннями українців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Різні аспекти проблеми формування мовленнєвої культури молодших школярів знайшли своє відображення у працях сучасних дослідників, а саме: питання мовленнєвої особистості (М.Вашуленко, О.Горошкіна, С.Єрмоленко, Л.Мацько, Л.Паламар та ін.); мовленнєва культура в системі культури особистості (Г. Гладіна, М. Львов, Т.Ладиженська, Л.Мацько, В.Соколова та ін.); мовний етикет, національні аспекти мовного етикету (Н. Формановська, С. Богдан, М.Стельмахович та ін.);

Психологічні аспекти зазначеної проблеми представлені у роботах М.Жинкіна, О.Леонтьєва, С.Карпова та ін.; лінгводидактичні та методичні аспекти відображені у дослідженнях А.Богущ, М.Вашуленка, Л.Варзацької, М.Пентилюк, О.Савченко.

Аналіз методичної та педагогічної літератури свідчить, що проблема формування мовленнєвого етикету учнів початкових класів спеціально не досліджувалась, згадувалася лише при розгляданні основних форм вітання, прощання, запрошення, прохання (Г. А. Андрієвська, Н. Д. Бабич, М. С. Вашуленко та ін.).

Мета статті – розкрити вагомість проблеми формування мовленнєвого етикету у змісті початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Логіка дослідження обумовлює звернення до провідних дефініцій «спілкування», «культура мовлення» та «мовленнєвий етикет».

Основою людських взаємин є спілкування. Спілкування – це діяльність людини, під час якої відбувається цілеспрямований процес інформаційного обміну. Отже, під час спілкування найперше враховуються особливості мовного етикету.

Спілкування – одна з основних форм людської взаємодії, завдяки якій індивіди духовно впливають один на одного. Люди не можуть жити без обміну досвідом, трудовими й побутовими навичками, без впливу один на одного.

Термін «спілкування» вживають переважно для характеристики міжособистісних стосунків, передачі форм культури і спільного досвіду, взаємодії, взаєморозуміння, взаємовпливу людей (О. Я. Гойхман, О. І. Даниленко, А. М. Емірова, Т. К. Чмут). Сталі форми спілкування пов'язані з умовами спілкування людей і утворюються в процесі закріплення виражальних засобів відповідно до певної мовленнєвої ситуації [4].

У довіднику з культури української мови відзначено, що культура мовлення – це “загальноприйнятий мовний етикет: типові формули вітання, прощання, побажання, запрошення, які змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується” [6, с. 8].

Разом із поняттям “культура мови” в теорії та практиці шкільного навчання і виховання використовується термін “мовленнева культура”. Аналіз літератури засвідчив, що достатньо велика кількість авторів не розподіляють ці поняття, розглядають їх як синоніми (Т.Плещенко, Н.Федотова, Р.Чечет, А.Богущ та ін.).

Мовленнева культура розглядається нами в контексті культури особистості та передбачає не тільки наслідування норм, але й уміння свідомо вибирати найбільш доцільні варіанти мовленнєвої поведінки, знаходити адекватну щодо ситуації нову мовленнєву форму. А це вже особистісна якість, що відбиває рівень загальної культури, мислення особистості. На нашу думку поняття “мовленнева культура” ширше поняття “культура мовлення”, оскільки відображає не тільки нормативний мовленнєвий аспект, а й особистісні, індивідуальні, загальнокультурні властивості людини.

За М. С. Вашуленко, культура мовлення (спілкування) – це дотримання установлених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно – виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування [2].

Культура мовлення і спілкування утверджує певні норми:

- лексичні (розрізнення значень і семантичних відтінків слів, закономірності лексичної сполучуваності);
- граматичні (вибір правильного закінчення, синтаксичної форми);
- стилістичні (доцільність використання мовно – виражальних засобів у конкретному лексичному оточенні, відповідній ситуації спілкування);
- орфографічні (написання).

Найпростіші, нескінченно повторювані комунікативні форми засвоюються з дитинства й утворюють важливу частину людських взаємин – мовленнєвий етикет. С. К. Богдан, В. І. Кононенко, О. М. Миронюк, Н. П. Плющ, В. М. Русанівський, М. Г. Стельмахович, Н. І. Формановська, В. М. Шеломенцев під мовленнєвим етикетом розуміють мікросистему національно – специфічних сталих форм спілкування (стандарт, кліше, шаблони), прийнятих і приписуваних суспільством для встановлення, підтримки та припинення контакту у відповідній тональності.

Мовний етикет – це сукупність правил мовної поведінки, які репрезентуються в мікросистемі національно специфічних стійких формул і виразів у ситуаціях встановлення контакту зі співбесідником, підтримки спілкування в доброзичливій тональності. Ці засоби ввічливості «орієнтовані на вираження поваги до співрозмовника та дотримання власної гідності. Вони є органічною частиною культури спілкувальних взаємин, соціальної культури загалом» [9, с. 119].

Вивчення й аналіз наукових джерел засвідчили наявність різних підходів до розуміння змісту поняття «мовленнєвий етикет», що стало підґрунтям для виділення його основних аспектів: соціального (В. Левкович, В. Соковнін); морально – естетичного (Т. Аболіна, Л. Волченко, К. Журба, О. Титаренко); психологічного (Л. Долинська, Н. Мороховська, О. Скрипченко, М. Ценко); мовленнєвого (А. Акішина, Н. Плющ, Н.Формановська).

М. Стельмахович відзначав, що український мовленнєвий етикет «сформувався історично в культурних верствах нашого народу й передається від покоління до покоління як еталон порядної мовленнєвої поведінки українця, виразник людської гідності й честі, української шляхетності й аристократизму духу» [7, с.20].

Дослідження основних аспектів мовленнєвого етикету дали підстави для висновку, що у вузькому розумінні «мовленнєвий етикет» – це словесні формули і невербальні засоби, які забезпечують прийнятне у відповідному середовищі, серед певних людей і в певній ситуації входження у мовленнєвий контакт, підтримку спілкування у визначеній тональності. У широкому розумінні – це всі правила мовленнєвої поведінки, усі мовленнєві дозволи і заборони, пов'язані із соціальними ознаками мовців, з одного боку, та зі стилістичними ресурсами мови, – з іншого.

Формування культури спілкування молодших школярів не може обмежуватися тільки принагідними бесідами на уроках літературного читання та на окремих уроках. Щоб виробити в учнів внутрішню потребу в дотриманні правил спілкування, мовленнєвого етикету, необхідно працювати систематично, раціонально використовуючи можливості міжпредметних зв'язків, спираючись на програму з культури спілкування, упорядкування якої необхідне для ефективності цієї роботи і якої на сучасному етапі початкова школа не має.

У початковій школі формування культури спілкування здійснюється у процесі вивчення всіх розділів мовного курсу шляхом збагачення, уточнення й активізації словникового запасу школярів, формування вміння правильно наголошувати слова під час вимови, поєднувати їх одне з одним, дотримуватися нормативних граматичних форм, доречно вживати виражальні засоби мови, формули мовленнєвого етикету.

У практиці початкової школи спеціальне засвоєння мовленнєвого етикету розпочинається у другому класі (розділ «Мова і мовлення», тема «Слова ввічливості»). Відомо, що процес засвоєння знань учнями молодшого шкільного віку значно активізується, якщо на уроці створюватимуться незвичні ігрові чи казкові ситуації. Одним з прийомів такої роботи в ході вивчення формул мовленнєвого етикету в другому класі може бути використання вчителем «Скарбнички «чарівних» слів».

Програма з позакласного читання покликана формувати в учнів основи читацької самостійності, вміння вибирати для читання перш за все високохудожні твори, висловлювати своє ставлення до прочитаного.

Мета програми «Мова, мовлення, правопис і розвиток мовлення» у тому, щоб дати учням елементарні відомості про усне та писемне мовлення, сформувати у них комунікативні вміння, необхідні для побудови власних висловлювань, вміння орієнтуватися в умовах спілкування, планувати своє мовлення [5, с.47]. Особливе значення приділяється засвоєнню правил поведінки під час спілкування, форм звертання, характерних для української мови, інтонацій звертання. Серед форм навчання провідне місце займають мовленнєві ігрові ситуації, які спонукають дітей до висловлювання [5, с.47].

Аналіз програми засвідчив про недостатність завдань щодо формування етикетних знань умінь та навичок для учнів третього класу. Мало уваги приділяється формуванню мовленнєвого етикету в учнів початкової школи на уроках літературного читання.

Анкетування вчителів засвідчило, що більшість педагогів усвідомлюють важливість розвитку мовленнєвого етикету молодших школярів, визначають зна-

чний потенціал у цьому процесі саме літературне читання. Водночас більшість з них зводить мовленнєву культуру до володіння граматичними та іншими нормами літературного мовлення, не має чіткого уявлення про особливості, критерії та показники мовленнєвої культури саме в аспекті особистісної культури, як фактору культурного розвитку людини взагалі. Вчителі приділяють незначну увагу буденному, позаурочному мовленню дітей.

Висновок. Висока культура мовлення немислима без дотримання мовленнєвого етикету. Саме мовлення і культура спілкування об'єднуються в мовленнєвий етикет, який потрібно розвивати не лише на уроках мови, а й на інших уроках. Розвивати мовленнєвий етикет учнів потрібно на всіх етапах уроку, тому що він займає вагомe місце у початкових класах.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у формуванні мовленнєвого етикету на уроках літературного читання.

Література

1. Богуш А. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
2. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С.11-14.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – №7. – С. 1–9.
4. Культура української мови: Довідник / За ред. В. М.Русанівського. – К.: Либідь, 1990. – 301 с.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К., 2013. – 392с.
6. Словник-довідник з культури української мови /Гринчишин Д. та ін. – Львів: Фенікс, 1996. – 368 с.
7. Стельмахович М. Український мовленнєвий етикет// Дивослово. – 1998. – № 3. – С.20-22.
8. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура поведения. – М.: Высшая школа, 1989. – 156 с.
9. Чак Є. Мовний етикет // Дивослово. – 1998. – № 3, 4, 10-12.

Rakovska Maria Andriyivna

Lector of the department of theory and methods of primary education

Mykolaiv V.O.Sukhomlynsky National University

e-mail: maria.rakovskaya@gmail.com

NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

В статье рассматриваются способы использования информационных технологий с новыми неограниченными возможностями, которые приходят на смену традиционным методам обучения и преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: информационные технологии, профессиональная деятельность, иностранный язык.

The article deals with information technologies with new unlimited possibilities which are come to change the traditional technical means of foreign languages teaching.

Keywords: information technologies, professional activity, foreign language.

The real world boom in information technologies studying process was caused the popularity of Internet network spreading. Our society in spite of economic difficulties has made the jerk ahead recently. The computers as it is known are used in all the spheres of society life. That is why the ability to work with modern information technologies is considered in our country as necessary and obligatory for every specialist. In 21 century there is a quick development of information technologies and with every day their possibilities are growing. The improved and new patterns as programme as technical providing are worked out. That is why the possibilities of these technologies using in studying process to our point of view are unexhausted. The sphere of foreign languages learning isn't the exception.

New information technologies influence wholly on all the system of education including its contents forms and methods of teaching. With the moment of net-work technologies, on line databases, computer modeling using in the sphere of education it has begun possible to reach students to work with Internet with purpose of study material learning and its resources using in future professional activity.

Of course new information technologies using doesn't deny traditional technologies but the problem of man's information adaptation in a new information surrounding makes it possible to look through the contents of traditional technologies and choose their more effective methods and means in educational services.

Ukraine can take the deserved place among other countries which widely use Internet in education. Today it is not luxury but the means of teaching and access to information. The equipment of computer class and connection with Internet solves several problems at once: incompleteness of educational establishment library, lack of books, the higher prices of periodical press. Internet gives the possibilities as to teachers as to students to get the access to literature works, newspapers, magazines scientific articles, dictionaries, text-books and other materials free of charge. The status of your establishment and its place doesn't limit your part.

The possibilities of E-mail have the necessary advantages of its using in the process of foreign language teaching:

- E-mail provides the possibility of authentic communication, it means the communication with native speakers but not only with teachers;
- E-mail extends the circle of communication. Students can write letters to professors, specialists of the sphere in which they are interested;
- E-mail can be the resources for fulfilling the knowledge about everyday culture of the society which speaks the language students learn;
- Reality of communication with the help of E-mail rises the motivation in foreign language learning.

So, considering above mentioned positive aspects, E-mail using is the effective kind of students' studying activity checking up.

The other advantage of Internet – multimedia hypertext with large quantity of connections references to other resources. Comparing the printed text and hypertext P. Nagel considers that it is interesting for students to work with Internet as all materials are real, authentic, the newest actual and it is a reason of motivation rising during various tasks doing.

At the moment the quantity of materials created by world professionals in the sphere of foreign language culture and literature teaching is great. The wide access to learning information of different kinds, thanks to the means of multimedia, is an important factor which influences on perspectives of development and character of modern educational process. The access to Internet can wholly change educational surrounding, teachers, who supplement their educational plans with materials from Internet, create radically new educational surrounding.

Shortly, the world achievements and perspectives in the sphere of foreign languages learning technologies using can be represented in such way:

Interactive edition: it has began possible now to print the article on a computer and immediately send it to a discussion group through Internet.

Education through Internet: Universities proposed full educational courses. One can take from Internet Network to his/her own computer educational texts, lectures with audio and video materials. Students can interactively take part in TV Conferences.

News through Internet: “programme providing on choosing” gives the possibility to prepay and regularly receive the news and study material on those subjects and topics which are interesting.

Education on demand: every student who has a credit card and connection with Internet can choose a teacher through Internet or gets help about videoconferences with the help of personal computer which has begun accessible to everybody.

Interactive conferences “English language teaching as a foreign language” from home. Language teachers will take part in international conferences in alive broadcast from the home on numerical Web TV.

Virtual English Language teaching. Creation of virtual reality on Internet makes it possible for language teachers to model any educational language surrounding. Computers and especially Internet resources using is a demand of time.

In this article the attempt of showing the possibilities of information technologies and Internet potential using in foreign languages learning and teaching was made.

Peculiarities of traditional and computer-based training

Line text (only the text without any additional sources)	Multimedia text (video, audio capabilities, connect with a lot of various sources)
Possible lack of motivation and interest in education process.	High motivation and interest in learning
Lack of information, limited choice, often out-dated information	Unlimited authentic information, a wide choice
Teacher's control	Self-control and coordination of learning process by a teacher.
Communication with the teacher	5. Possibilities of communication (synchronous / asynchronous) with native speakers, introduction with the culture of other countries.
The process of teaching is limited by lesson's borders and home tasks.	6. A significant increase time limits during the learning process with free Internet access.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье анализируется процесс формирования ключевых компетенций будущих педагогов в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: ключевые компетенции, компетентность, профессионализм.

The article analyses the process of key competencies formation of future teachers in modern educational process.

Keywords: key competencies, competence, professionalism.

Современное общество характеризуется стремительными изменениями во всех сферах жизни. Знания, умения и навыки, которые приобретает и продуцирует молодое поколение, обучаясь в высшем учебном заведении, бесспорно важны. Перед современной высшей педагогической школой стоят задачи: повысить качество подготовки будущих учителей. Это обусловило необходимость разработки стратегических подходов к подготовке педагогических кадров, в частности формирования компетентностного подхода в образовании. Именно с формированием компетентности будущего специалиста связывают сегодня качество профессионального образования.

В процессе обновления содержания высшего образования одна из основных целей – формирование у студентов ключевых компетенций. Обладая высоким уровнем профессиональных компетенций, специалист способен находить рациональное решение в сложных профессиональных ситуациях, что значительно повышает эффективность его профессиональной деятельности.

Над определением понятий «компетентность» и «компетенция» работают международные организации сферы образования: ЮНЕСКО, ПРООН, Совет Европы, Организация европейского сотрудничества и развития (ОЕРС), а также отечественные и зарубежные ученые разных отраслей знаний. Однако изучение как отечественных, так и зарубежных исследований в целом дают основания утверждать, что до сих пор нет единого определения вышеуказанных понятий. Известные труды Н. Хомского, И.А.Зимней, Р.Уайта, Дж. Равена, Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, В.Н. Куницыной, Л.И. Берестовой, В.И.Байденко, А.В.Хуторского, Н.А.Гришановой, О.Овчарук, О.Пометун составляют основу исследований этих феноменов.

По мнению современных педагогов, именно приобретение жизненно важных компетентностей поможет человеку ориентироваться в современном обществе, информационном пространстве, последующем получении образования и на рынке труда. Ученые зарубежных стран считают, что приобретение молодыми специалистами знаний, умений и навыков, направленное на усовершенствование их компетентности, способствует интеллектуальному и культурному развитию личности, формиро-

ванию способности быстро реагировать на запросы времени. В связи с этим во многих европейских странах пересмотрены и внесены изменения в учебные программы, которые теперь направлены на то, чтоб основные результаты обучения основывались на достижениях студентами необходимых компетентностей.

Таким образом, в виду вышесказанного, назрела потребность определить, отобрать и основательно идентифицировать ключевые компетенции, так как именно они способствуют достижению успехов в жизни и способствуют повышению качества образования. Конечно, в рамках одной статьи, невозможно охватить все грани поставленной проблемы.

С целью идентификации и обеспечения развития компетентностей была разработана программа «Определение и выбор компетентностей: теоретические и концептуальные основы» с сокращенным названием «DeSeCo», которую предложила группа экспертов из разных отраслей – образования, бизнеса и т.д. В результате было определено понятие ключевых компетентностей, под которыми понимают те компетенции, которые дают возможность личности эффективно принимать участие во многих социальных сферах и способствуют личному успеху. Ключевые компетентности определяют основной выбор общепринятых понятий, которые необходимо детализировать в комплекс знаний, умений и ценностей относительно учебных отраслей и жизненных сфер студентов.

В рамках программы «DeSeCo» определено три категории ключевых компетентностей: автономная деятельность, интерактивная деятельность и умение функционировать в социально гетерогенных группах. Автономная деятельность предусматривает две основные идеи: развитие личности и автономии касательно выбора и действий в заданном контексте.

Использование интерактивных методов дает возможность взаимодействовать с окружающим миром. К этой категории относят умения:

- Эффективно использовать владение языком в разнообразных ситуациях для достижения цели, развивать собственные возможности и принимать участие в диалогах;
- Применять знания и информационную грамотность (воспринимать и использовать информацию как основу для формирования собственных возможных вариантов действий, позиций, принятия решений);
- Использование новых интерактивных технологий помогает личности адаптировать собственное поведение к изменениям в повседневной жизни.

Благодаря компетентностям, которые входят в категорию «умение функционировать в социально гетерогенных группах», личность может жить и взаимодействовать в поликультурном обществе.

В контексте нашего исследования выявлено:

- 1) выделение и определение понятия ключевых компетентностей связано со сменой образовательной парадигмы и с конечным результатом образовательного процесса или приобретенного опыта;
- 2) по определению многих международных экспертов, понятие ключевых компетентностей умений и навыков, взаимоотношений, ценностей и ряда других факторов составляют личностные и общественные стороны жизни и деятельности человека, а от них уже зависит общественный прогресс;

3) классификацию ключевых компетентностей, которую предложили в рамках программы «DeSeCo», многие страны взяли как стратегическое условие для внедрения в систему образования на протяжении жизни. Концептуальные положения про ключевые умения и компетентности вошли в рекомендации международного сообщества (Белая книга Европейской комиссии, 1996; Меморандум образования на протяжении жизни, 2000; план действий Евросоюза и Совета Европы, 2002; План действий умений и мобильности Еврокомиссии, 2002).

Система образования Украины только начинает оперировать понятием «компетентность» в том смысле, в котором предлагают европейские страны и исследования в этой области перспективны.

About the author:

Rakovska Maria Andriyivna

Lector of the department of theory and methodology of primary education

Mykolaiv V.O.Sukhomlynsky National University

e-mail: maria.rakovskaya@gmail.com

ЗАСТОСУВАННЯ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Ключові слова: інформаційна компетентність, медіаосвіта, медіаосвітні технології, педагогічний процес.

Keywords: information competence, media education, media-educational technology, pedagogical process.

Бурхливий розвиток електронних технологій, широке впровадження інтерактивних систем комунікації, навчальних програм у мультимедійних технологіях забезпечило вторгнення в суспільство недоступного раніше потоку аудіовізуальної інформації від масової теле-, кіно-, іншої відеопродукції до електронних мереж Інтернет. Сучасний педагогічний процес вимагає принципової зміни ролі педагога, його взаємовідносин з учнями, перетворення його в організатора пізнавальної діяльності учнів, а учнів – у активних суб'єктів пізнання і перетворення. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування в учителів не лише сучасної системи методичних теоретичних знань і вмінь, але й готовності їхнього ефективного застосування в ході педагогічної діяльності, подолання тих утруднень, які виникають під час практичного використання цих знань у професійній сфері [2].

Головним завданням системи освіти в Україні є формування та розвиток конкурентоздатного, з глибокою мотивацією до продуктивної педагогічної діяльності вчителя, який завдяки креативному, творчому мисленню, бажанню навчатися, ефективно застосовує інноваційні засоби з метою підвищення якості знань учнів. Інноваційні освітні процеси – це комплексні процеси створення, впровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища, в якому здійснюється їх життєвий цикл [1]. Відокремлення медіаосвіти в окрему галузь – це інноваційний освітній процес, зумовлений суспільною потребою. Технології медіаосвіти сьогодні передбачають залучення до навчального процесу як традиційних засобів масової інформації (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так і засоби новітніх інформаційних технологій, а саме – програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки; використовують також сучасні способи і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції збирання, накопичення, збереження, оброблення й передавання інформації.

Актуальність проблеми використання медіаосвіти в освітній сфері спонукає до організації педагогічних досліджень, з'ясування педагогічних умов застосування медіаосвітніх технологій для формування інформаційної компетентності майбутніх учителів математики. Поміж найважливіших факторів, що формують особистісні, інформаційні та професійні компетентності педагога є включення медіаосвіти та її тех-

нологій до програм та курсів вищих навчальних закладів України на шляху інтеграції української освіти до загальноєвропейської та світової системи освіти.

Результати аналізу нормативно – правових документів (Закони України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”, Державна національна програма ”Освіта” (”Україна XXI століття ”), концепція впровадження медіаосвіти в Україні, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті) свідчать, що підготовка майбутніх учителів визначається важливою умовою модернізації системи освіти України.

Медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп’ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [3].

Медіаосвітні технології – методично-організаційні засоби навчального процесу з використанням періодичних видань, радіо, телебачення, кіно, а також програмно-апаратних засобів і пристроїв, що забезпечують операції збирання, оброблення, накопичення, збереження й передавання інформації [5].

Важливим для подальшої професійної роботи майбутнього вчителя математики є підбір матеріалу для створення медіатекстів. І щоб його правильно підібрати треба мати наступні вміння: критичний аналіз медійних образів; аналіз ролі ЗМІ у формуванні професійних орієнтацій учнівської молоді; аналіз негативного впливу на аудиторію сцен насилля, що транслюються різними ЗМІ; вивчення впливу на аудиторію маніпулятивних елементів медійного впливу, включаючи рекламу; аналіз професійних та етичних проблем, що виникають внаслідок впровадження нових інформаційних та комунікаційних технологій в медіану практику [4].

Проаналізувавши загальні положення стосовно процесу підготовки майбутніх учителів математики, вважаємо за необхідне акцентувати увагу на тому, що до основних вимог та особистих якостей учителів належать:

1) володіння базовими знаннями про медіаосвітні технології, знаннями про технічні, дидактичні можливості інформаційних технологій та використання їх у професійній діяльності, зокрема у навчанні учнів математики;

2) володіння належним рівнем інформаційної компетенції, що передбачає відповідно до навчальних завдань адекватне та систематичне використання медіаосвітніх технологій в навчанні учнів математики, використання наявного електронного навчально-методичного забезпечення і його модифікацію, а також розробку власних електронних навчальних ресурсів з математики;

3) володіння комп’ютерними програмами, які дозволяють створювати медіазасоби для навчального процесу.

Формування медіаграмотності майбутніх учителів математики у межах ВНЗ може здійснюватися двома способами: через введення окремого курсу з медіаосвіти або через інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже існуючої системи навчально-виховного процесу. Щоб майбутній вчитель математики був всебічнорозвинутий та медіаграмотний пропонуємо вводити теми, які пов’язані з медіаосвітою в розділи таких дисциплін, наприклад, як «Педагогіка», «Цифрові освітні ресурси», «Практикум

з інформатики». Для того щоб готувати медіаграмотних вчителів математики необхідно, щоб викладачі ВНЗ, які викладають дисципліни були також медіаграмотними. Але це потребує перепідготовки викладачів ВНЗ. З вищесказаного слідує, що доцільно підтримати позицію авторів програми «Медіаосвіта», які вважають, що потрібно ввести на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр» окремий курс за вибором (студента або ВНЗ) «Медіаосвітні технології». На основі аналізу програм «Медіаосвіта» (автори Онкович Г.В., Левківський К.М., Іванов В.Ф., Даниленко В.І., Мележик В.П., Волошенюк О.В.) вважаємо доцільно включити до курсу такі теми: сучасні тенденції розвитку медіаосвіти; основні поняття медіаосвітніх технологій; створення медіазасобу за допомогою аудіотехнологій; створення медіазасобу за допомогою відеотехнологій; створення інфографіки; інтегроване середовище для створення інтерактивної анімації, програма Flash; програма «Мультискрипт» для підготовки відеоуроків; створення коміксу.

Застосування медіаосвітніх технологій для формування інформаційної компетентності майбутніх учителів математики в навчально-виховному процесі відбувається за допомогою впровадження розроблених методичних рекомендацій «Медіаосвітні технології в роботі учителя математики» до диску «Асистент учителя. Мультимедійні технології та отримання авторське свідоцтво. Таким чином, впровадження медіаосвітніх технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів математики – нагальна потреба часу, розвитку інформаційного суспільства.

Література:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посібник] / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / Під ред. О. В. Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – 112 с.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
4. Медіакультура особистості: соціально-психологічний: навчально-методичний посібник / О. Т. Баришполец О. Є. Голубева, Н. В. Климчук [та ін.]; за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця. – К.: Міленіум, 2009. – 440 с.)
5. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд/ В. Іванов., О. Волошенюк., Л. Кульчинська та ін. – 2-ге вид., стер. – К.: АУП, ЦВП, 2012. – 58 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ

Ключевые слова: обучение грамматике английского языка, необходимость рационализации методик, игровые методы, преимущества игровых методов

Key words: teaching English grammar, teaching strategy rationalization, play like methods, the advantages of play like methods

Изучение иностранного языка в учебных заведениях для большинства студентов и учащихся остается одной из самых актуальных и сложных проблем. Огромное количество студентов, годами изучающих иностранный язык в школах, колледжах, вузах, так и не могут, в конечном счете, применить его на практике. По мнению обучающихся, одним из критических факторов на пути к овладению иностранным языком является грамматика.

Каждый, кто сегодня обучает и обучается языку, понимает важность грамматической компетентности, так как знание грамматики, наряду с достаточной лексической базой, открывает возможность практического использования языка. Но очевидным является и тот факт, что традиционных методик обучения грамматическим навыкам сегодня просто недостаточно, более того, некоторые из них не эффективны и утомительны. Процесс изучения грамматики насыщен многочисленными правилами, сухо и пространно сформулированными; правилами, которые трудно запомнятся и применяются на практике. В результате, грамматика становится “камнем преткновения” и причиной охлаждения желаний к изучению языка. Не редко случается и так, что студенты и преподаватели с разочарованием обнаруживают разрыв между добросовестным знанием учащимися правил грамматики и умением применять их автоматически на практике в процессе письма и чтения, а также, таких сложных видах деятельности как говорение и слушание (аудирование). Студент может рассказать правило, но не может его использовать. Такая ситуация, на наш взгляд, обусловлена размежеванием теории и практики, непониманием того факта, что грамматическая компетентность это знание плюс навык. Именно формирование навыков и умений является главной задачей в обучении иностранному языку.

Принимая во внимание данную проблему, а также тот факт, что изучение грамматики воспринимается учащимися как трудоемкая и утомительная работа, учитель должен понимать необходимость рационализации этого вида деятельности. В процессе презентации грамматической темы, ее закрепления и проверки необходимо использовать разнообразные техники, направленные на то, чтобы процесс обучения становился интересным и “безболезненным”.

Одним из рецептов интересного, рационального обучения грамматике является использование грамматических игр. Игры помогают учителю создать контекст, в

котором язык и его грамматические явления приобретает “живое” значение, становятся полезными. “Игры мотивируют к осознанию грамматических явлений, так как студенты, которые желают принимать участие в играх, вынуждены, да и сами стремятся понимать, значение того, что говорят другие. Студенты вынуждены, и сами стремятся высказаться, донести информацию до партнеров по игре. Игры привносят элемент соревновательности в деятельность по приобретению знаний и умений”[1]. Игры предлагают комфортную атмосферу обучения. Во время игры студентам предоставляется возможность опробовать новую информацию потренировать новые правила в примерах, в контекстной, эмоционально непринужденной атмосфере. При обыгрывании учебной темы внимание студента сосредотачивается на содержании, а не на грамматике как учебном явлении. Игры создают условия для продуктивной работы над материалом, они вынуждают студента пользоваться иностранным языком.

Интересные мысли и методические находки в сфере игровых подходов представлены преподавателями английского языка разных стран на страницах международных интернет изданий в том числе “The Internet TESL Journal”[2]. Преподаватель английского языка как иностранного Айдан Эрпез (Университет Гази, Турция) в статье “Six Games for the EFL/ESL Classroom”[3] говорит о том, что игра позволяет студентам отдохнуть от напряжения, которого требует восприятие теоретического материала, и, одновременно, хорошо служит развитию языковых умений. Практический опыт преподавателя свидетельствует, что игры являются высоко мотивирующим средством, поскольку хорошо сочетают в себе развлечение и вызов знаниям и умениям студентов. Другой преподаватель-практик, доктор прикладной лингвистики, британец Джерри Текес, опираясь на долгий преподавательский опыт, одним из самых важных считает тот факт, что именно игровая деятельность помогает поддерживать внимание студентов разного возраста достаточно долгое время, особенно, если используются визуальные материалы. В своей статье “Grammar games with students’ total physical involvement”[4] доктор Текес утверждает, что игры с использованием визуальных материалов являются мощным ресурсом, который активизирует процесс обучения. Доктор Текес соглашается с профессором Саймоном Мамфордом, преподавателем английского языка Университета экономики, г. Измир, Турция, что учителям следует привлекать графические образы и рисунки, так как это является “самым простым и быстрым способом привлечь в учебную аудиторию жизненные ситуации, ради которых создавалась та или иная учебная тема. Рисунки приводят в аудиторию “людей из жизни”, переносят учащихся в «места из жизни», создают атмосферу, в которой учеба приобретает прикладной характер”[5]. Согласно таким подходам к обучению грамматике написан, а точнее, нарисован замечательный учебник по грамматике “Essential Grammar in Use” британского методиста Рэймонда Мерфи [6], который вдохновляет многих учителей по всему миру на поиски творческих и рациональных путей в обучении английской грамматике. Возвращаясь к опыту преподавания профессора Мамфорда, описываемого им в статье “ Using Creative Thinking to Find New Uses for Realia [5]”, необходимо обратить внимание на тот факт, что профессор применяет игровой метод в аудитории “в виде привычных действий в быту”. К тому же, применяет не только для проработки и закрепления материала, но и для объяснения новой темы. В рассматриваемой статье автор приводит пример игрового «показа» темы “Prepositions of place and movement”. Обычно, наличие

большого количества предлогов, их пестрое разнообразие, не способствуют легкому усвоению темы, профессор же, объясняя тему, разыгрывает со студентами игру “A Tie and Prepositions”, демонстрируя процесс завязывания галстука и комментируя действия английскими предлогами *under, in front of, over, up, behind, through, down* и пр. Несколько таких игровых акций, по словам профессора, делают тему “Предлоги места и направления” надежным приобретением студентов [5].

Анализируя творческий опыт поиска отечественных и зарубежных педагогов в сфере методики обучения иностранному языку, в том числе, грамматике иностранного языка, авторы статьи пришли к выводу об актуальности использования метода игры на занятиях по иностранному языку, поскольку преимущества его очевидны:

– игра имеет мотивационное, стимулирующее и развлекательное воздействие на студентов

– игра уменьшает тревожность студента, расслабляет эмоционально, но, при этом, сохраняет внимание; презентация учебной информации, ее закрепление становится комфортным и более эффективным

– при помощи игры студенты могут приобрести опыт, который был бы невозможен при традиционных занятиях

– игры привносят разнообразие в учебную аудиторию

– в непринужденной атмосфере игры студенты запоминают быстрее и лучше

– игра – хороший случай попрактиковаться в иностранном языке

В унисон с таким подходом к изучению иностранного языка в целом, и грамматики иностранного языка в частности, звучит и мнение профессора Патриции Ричард-Амато, координатора образовательных программ по обучению английскому языку иностранных студентов. В своем знаменитом методическом бестселлере “Making it Happen”, профессор Калифорнийского университета говорит о том, что “игра действительно помогает избавиться от напряжения, развлекает и веселит учащихся”, при этом, автор подчеркивает, что “основное предназначение игровой деятельности – служить педагогическим, образовательным и воспитательным, целям”[7].

Литература:

1. Стайнберг Дж.. 110 игр на уроках английского языка. Москва.: Астрель, 2004. – 124с.
2. The Internet TESL Journal. For Teachers of English as a Second Language: [Электронный ресурс]. 1995-2010. – Режим доступа: <http://iteslj.org> (дата обращения: 16.06.2015)
3. Ersoz Aydan. Six Games for the EFL/ESL Classroom: // The Internet TESL Journal. Vol. VI. 2000. №6. – Режим доступа: <http://iteslj.org/Lessons/Ersoz-Games.html> (дата обращения: 17.06.2015)
4. Thekes Jerry. Grammar games with students' total physical involvement: International House Journal of Education and Development. 2011. № 30. – Режим доступа: <http://ihjournal.com/grammar-games-with-students'-total-physical-involvement-by-jerry-thekes> (дата обращения 17.06.2015)
5. Mumford Simon. Using Creative Thinking to Find New Uses for Realia: // The Internet TESL Journal. Vol. XI. 2005. № 2. – Режим доступа: <http://iteslj.org/Techniques/Mumford-Relia.html> (дата обращения 17.06.2015)

6. Raymond Murphy. *Essential Grammar in Use. A self-study reference and practice book for elementary student of English.* Cambridge.: Cambridge University Press, 1996 -259c.
7. Richard-Amato Patricia. *Making it happen: Interaction in the Second Language Classroom.* New-York.: Longman, 1988. -426c.

ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ СЕРВІСУ WEB 2.0

Ключові слова: культурно-історична складова, сервіс WEB 2.0, математична освіта, педагогічний експеримент.

Keywords: cultural and historical component, service WEB 2.0, mathematical education, pedagogical experiment

Створення системи освіти нового покоління відповідно до вимог часу, що забезпечує повноту реалізації функції якісної освіти, випереджаючого загальноцивілізаційного розвитку людини, що перетворюється на провідний механізм відтворення суспільного інтелекту, науки і культури – це один із очікуваних результатів реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні.[1]

Вивчення математики та фізики у сучасних умовах є важливою складовою освітньої підготовки молодшої людини, частиною загальнолюдської культури. [2]

На уроках математики доцільно демонструвати учням культурно-історичну багатогранність математичної науки, довести той факт, що цінність науки визначається не тільки тим, що вона допомагає створити матеріальні блага, а й формує інтелектуальну атмосферу. Тому при викладі нової теорії необхідно розповідати про її виникнення, розвиток і головне сферу практичного застосування. Це, насамперед, короткий екскурс в історію математики, який допомагає учням не тільки зрозуміти значущість того чи іншого математичного відкриття, а й знати історію цих відкриттів, долю великих математиків. Все вище зазначене дозволяє учням сприймати математику емоційно та із зацікавленістю.

Головною умовою для реалізації культурно-історичної складової є поетапний розвиток у учнів вмінь вирішувати та самостійно знаходити розв'язки не тільки навчальної проблеми але й загальнокультурної та історичної складової завдання.

Важливою складовою будь-якого навчального процесу є використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, що дозволяє активізувати навчальний процес і підвищити ефективність занять. Впровадження в навчальний процес сучасних засобів збору, збереження, передачі інформації відкриває широкі перспективи гуманітаризації освіти й гуманізації навчального процесу, поглиблення й розширення теоретичної бази знань і надання результатам навчання практичної значимості, активізації пізнавальної діяльності, створення умов для повного розкриття культурного, творчого потенціалу учнів з обліком їхніх вікових особливостей і життєвого досвіду, індивідуальних нахилів, запитів і здібностей.

Одним із дидактичних засобів практичної реалізації культурно-історичної складової математичної освіти є LearningApps.org, що є додатком Web 2.0 для підтримки навчання та процесу викладання за допомогою інтерактивних модулів. Роз-



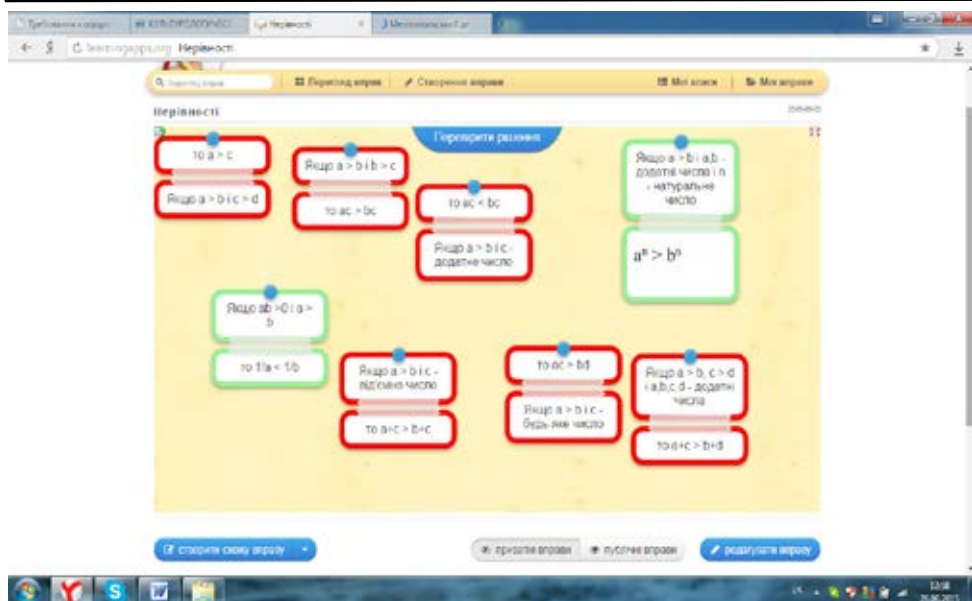
“Інтерфейс вправи “Нерівності”” **рисунок 1**

роблені модулі можуть бути безпосередньо включені у зміст навчання, а також їх не можна змінювати або створювати в оперативному режимі. За допомогою даного сервісу майбутній вчитель навчиться створювати онлайн кросворди, пазли, тестові завдання, вікторини, дидактичні ігри, адаптувати відео файли до використання в навчальному процесі. [3]

На сьогоднішній день LearningApps.org є новою формою демонстрації практичних завдань на уроці і може успішно використовуватись на заняттях з математики, за допомогою якого можна реалізувати культурно-історичний підхід при викладанні математики в старшій школі. Даний додаток має великі перспективи використання педагогами, враховуючи можливості швидкого редагування, використання відео та аудіо матеріалів, зображень та коментарів. Нашим головним завданням є показати учням практичну значимість математики в житті людства і культурну спрямованість математичної освіти. LearningApps.org значно допоможе нам перетворити окремі розділи й методи математики в "математику для всіх", що стають доступними, зрозумілими й зручними для використання.

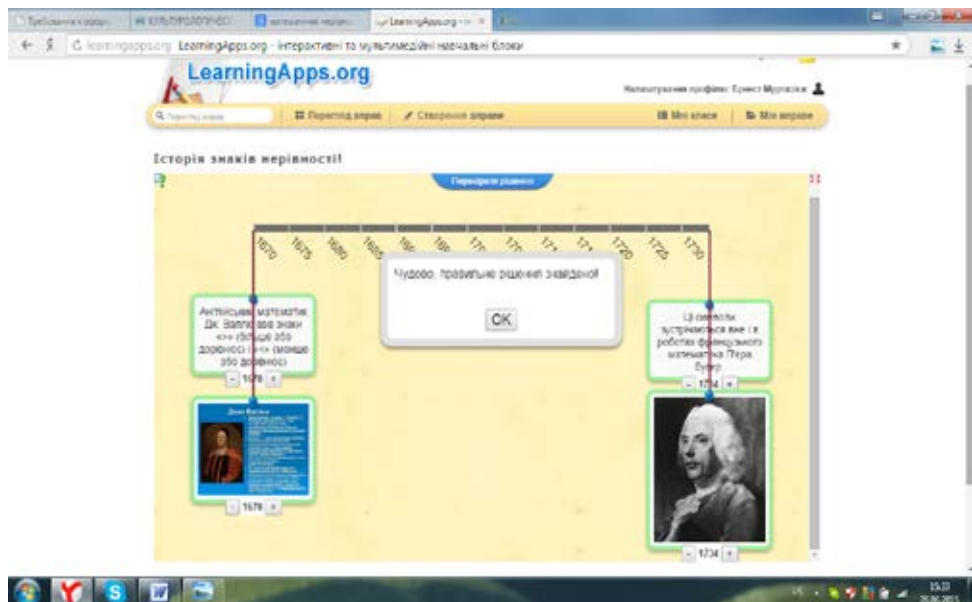
Наведемо приклад. За матеріалами підручника «Алгебра. 9 клас» Ю.І. Мальваного, Г.М. Литвиненко, Г.М. Возняк створити в LearningApps.org завдання на тему: "Властивості числових нерівностей".

В даній вправі ми використали матеріал запропонованого підручника і встановили відповідність між даними властивостями. У додатку LearningApps.org вибрали тип вправи на встановлення відповідностей і реалізували свій матеріал. При правильному встановленню пари відповідь виділяється зеленим кольором, в іншому випадку червоним.



“Перевірка рішення” **рисунок 2**

Далі пропонуємо додатковий історичний матеріал по даній темі і даємо завдання зробити вправу із застосуванням числової прямої. Для цього необхідно зайти на сайт LearningApps.org вибрати вправу типу числова пряма і за даним історичним фактом створити схожу вправу. Результати вправи бачимо на малюнку



«Інтерфейс вправи «Історія знаків нерівності» **рисунок 3**

Завдяки таким вправам ми демонструємо учням важливість математики в житті людини і за допомогою таких додатків як LearningApps.org ми виховуємо інтерес до математики.

Множинність культур і їхній діалог явно проявляються в розвитку математики. Але це не означає множинність математики, її залежність від часу та географії. Математика єдина і визначається вона своїм предметом. Наші дослідження встановлюють, що культурно-історичний підхід до вивчення математики, який ми реалізуємо за допомогою комп'ютерно-орієнтованих засобів дозволяє повніше розкрити різні грані розвитку математичної освіти.

Література:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [електронний ресурс] /–Режим доступу: <http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf>
2. Доповідь Міністра освіти «Сучасна фізико-математична освіта і наука: тенденції та перспективи» [електронний ресурс] /–Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-2861DBEB0E9D2/list-B407A47B26>
3. Сервіс LearningApps.org [електронний ресурс] /–Режим доступу: <http://itteachers.jimdo.com/социальные-сервисы-и-веб-2-0/сервис-learningapps/>

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

Жуманова Райхан Муратовна,

Ибрагим Индира Аменкызы

Международные тренера центра уровневых программ
АО Национальный центр повышения квалификации «Орлеу»

ИПКПР по ЮКО, г.Шымкент, Казахстан

Абдикулова Жанат Жанбырбаевна

Учитель истории, №64 гимназия

г.Шымкент, Казахстан

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Методика преподавания всякого учебного предмета – это педагогическая наука, являющаяся частной теорией обучения или частной дидактикой. Методика интерактивного обучения является одной из наук. Динамическая развитие страны требует от школы формирования личности активной, организованной, стремящейся к постоянному самообразованию и совершенствованию, с творческим подходом к любому делу.

Важнейшим условием развития методики активного обучения является её дальнейшее усовершенствование, постановка экспериментальной работы, изучение школьного опыта. Необходимо время от времени предупреждать все увеличивающийся разрыв между наукой, уходящей в своем развитии вперед, и уровнем школьного преподавания, предупреждать отставание школы от достижений методической науки, не допускать потери контакта с современными технологиями и тем самым поддерживать высокий уровень методических поисков учителя, творческий характер его преподавания. Перспективным для данного этапа в развитии методики интерактивного обучения следует считать принцип развивающего обучения, обучение при ускоренных темпах подачи нового материала.

Известно, что методы обучения – это способы взаимосвязанной деятельности педагога и ученика, направленные на достижение учебно-воспитательных целей.

В этом плане ориентация на интерактивные методы обучения способствует овладению знаниями, формированию творческой личности, способной к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности, переходу от формального выполнения определенных заданий при пассивной роли ученика к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Спектр интерактивных методов чрезвычайно широк. По целевой ориентации среди них могут быть выделены: дидактические, позволяющие сформировать познавательные практические умения, организовать различные виды учебной деятельности; воспитывающие, направленные на развитие нравственно- этических, волевых и других качеств обучаемых; контролирующие, ориентированные на реализацию контрольно – оценочной функции. Методологической основой интерактивных методов обучения является теория познания. Учебная проблема может быть выражена в форме задания, которое прежде всего активи-

зирует его познавательную деятельность, например: тренинг, дискуссия, деловая и дидактическая игра, презентация открытого урока, разработка индивидуального и группового проектов и т.д.

Под интерактивным методом обучения понимаются, таким образом, «...все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого ученика». При этом результат, полученный самостоятельно, имеет для ребенка несравнимо большую ценность, чем сообщенный ему учителем. Это, в свою очередь создает дополнительные предпосылки для успешного упорядочивания накопленного фактического материала, осмысления его места в общей системе знаний.

Применение интерактивных методов обучения позволяет решать многие проблемы:

- формировать интерес к изучаемому предмету;
- развивать самостоятельность учащихся;
- обогащать социальный опыт учащихся путем переживания жизненных ситуаций;
- комфортно чувствовать себя на занятиях;
- проявлять индивидуальность в процессе;

В методике интерактивного обучения учащиеся обучают друг друга, их отличительная особенность состоит в их диалоговом характере, сделать знания более доступными, учиться слушать другого человека, уважать альтернативное мнение, моделировать различные ситуации, способствует оздоровлению психологического климата на уроке, создает доброжелательную обстановку.

Подобная методика принципиально меняет схему коммуникации учебного процесса. Учитель выступает в качестве организатора процесса обучения и консультанта. Он ни в коем случае не должен замыкать учебный процесс на себе. Главными в процессе обучения становятся связи между учениками, их взаимодействие и сотрудничество.

Результаты обучения достигаются взаимными усилиями участников обучения, учащиеся принимают ответственность за результаты обучения.

Интерактивные технологии стимулируют развитие творческих способностей в результате активизации. Особо следует отметить, что активность-это не спонтанное проявление личности, а социальное образование, которое черпает ресурсы в общении, деятельности, критическом мышлении.

Педагог должен создавать ситуации, в которых обучающийся активен, в которых он спрашивает, действует. В подобных ситуациях « он совместно с другими приобретает способности, позволяющие преобразовать в знания то, что изначально составляло проблему. С другой стороны, учащийся в процессе взаимодействия на занятии с другими учащимися, педагогом овладевает системой апробированных способов деятельности по отношению к себе, усваивает различные механизмы поиска знаний. Поэтому знания, полученные учащимися, являются одновременно и инструментом для самостоятельного их добывания.

Интерактивный метод обучения в роли активного участника образовательного процесса, в первую очередь, видит учащегося. Очень важно, по мнению К.Н. Венцеля, «чтобы излагали, показывали и спрашивали больше сами дети, чтобы

педагогу приходилось слушать...», чтобы дети все время были активными, а не сострадательными лицами...».

Использование технологии интерактивного обучения – необходимое условие оптимального развития «тех, кто учит, и тех, кто учится».

Одной из распространенных разновидностей интерактивных методик являются групповые методы работы. Главной отличительной чертой групповой работы является то, что учащийся действует параллельно, общаются друг с другом, а не только с учителем. Такой метод обладает многими преимуществами. На традиционно организованном занятии один человек (в основном учитель) говорит, а остальные слушают. Дисциплина класса, где доминирует учитель, заставляет придерживаться последовательной структуры общения: каждый участник коммуникации выступает по очереди. Учащиеся, которых в классе более 20 человек, получают возможность активно участвовать на уроке в течение 15-20 секунд. Если работа идет в группах, каждый ученик может занимать активную позицию в коммуникации существенно больше времени. Так при работе в парах, каждый ученик может занимать активную позицию, половину учебного времени. Одновременное общение – главное достоинство групповой работы.

Цель групповой работы – эффективное учение всех. В группе каждый обучает каждого, подавая идеи, развивая их. Необходимо при этом, чтобы в работе группы активно и открыто участвовал каждый ее член. Дети должны понимать, что от их усилий зависит решение проблемы, выполнение заданий. Это стимулирует деятельность всех, заставляя работать с максимальной отдачей, повышая ответственность каждого в процессе получения и освоения знаний.

Общеизвестно и общепризнанно огромное значение истории как учебного предмета, поскольку язык является средством коммуникации, общения между людьми. Язык и мышление тесно связаны между собой. Использование учащимися логическими категориями способствует развитию мышления, дисциплинирует мысль учащихся надежными средствами успешного усвоения всех других учебных предметов школьного курса.

Использование метода «Кластер» позволяет добиваться стройности и логической системности подачи и усвоения материала. На этапе вызова их применения позволяет сконцентрировать внимание учащихся на изучаемой проблеме, стимулирует мыслительную деятельность, активизирует имеющиеся знания. На стадии осмысления кластеры дают возможность понять и усвоить содержание, помогают найти главную информацию в тексте. «Кластер» эффективен при изучении правил. Составляют опорный конспект, проговаривают изложенный материал. На следующих уроках, рассказывая правило, самостоятельно воспроизводят его. Эффективен этот метод и при подготовке к сочинению. Весь отобранный материал записывается в произвольном виде, а затем выстраивается в логической последовательности.

«Сравнительная диаграмма» позволяет активизировать мышление, способствует развитию памяти, обогащает лексический запас. Метод позволяет выделить главное, найти сходство и отличие сравниваемых объектов и понятий. Он позволяет учащимся почувствовать себя в роли исследователей, повышая интерес к учебной деятельности, создавая атмосферу творчества.

Таким образом, цель активного обучения- это создание педагогом условий, в которых учащийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания. Это

является принципиальным отличием целей активного обучения от целей традиционной системы образования

Библиографический список:

1. Замковая Н., Моисеенко И. Инновационные формы работы на уроках русского языка. Таллин, 2006 г.
2. Канарская О.В. Инновационное обучение. СПб, 1997 г.
3. Мередит К., Стил Дж. и др. Обучение сообща. Тарту, 1999 г.
4. Белова Н.И., Мухина И.А. Педагогические мастерские: теория и практика. СПб, 1998 г.
5. Соосар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания и учения. СПб, 2004 г.
6. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. – М.: Роспедагенство, 1996 г. – 268 с.

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

Руденко Юлія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д.Ушинського», м.Одеса

Саух Маргарита Ігорівна

Студентка 5 курсу факультету
«дошкільної педагогіки та психології»
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д.Ушинського», м.Одеса

ПАЛЬЧИКОВА ГІМНАСТИКА ЯК ЗАСІБ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ЛІВОРУКИХ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ

Анотація: авторами розкривається сутність експериментальної методики розвитку мовлення ліворуких дітей засобами пальчикової гімнастики. Подано результати констатувального та контрольного етапів експерименту. Визначено сутність понять «ліворукість», «пальчикова гімнастика».

Ключові слова / Key words: пальчикова гімнастика/ finger gymnastics, ліворуки діти/ left-handed children, розвиток мовлення ліворуких дітей третього року життя/ language development of children left-handed third year of life, ліворукість / left-handedness.

Актуальність дослідження визначається державними документами «Закон про дошкільну освіту», «Базовий компонент дошкільної освіти», в яких наголошується на інклюзивній освіті дітей дошкільного віку. Поза увагою забезпечення права на якісну освіту лишаються діти з домінуючою правою півкулею, оскільки всі дошкільні програми зорієнтовано на розвиток дітей з правою півкулею. Це засвідчує, що програми навчання та виховання в дошкільному закладі не дають можливості повністю реалізувати потенціал ліворукій дитині, оскільки домінування правої півкулі головного мозку потребує особливого підходу у навчанні. Враховуючи, що Статтею 6 Закону України «Про освіту» передбачено рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку, вважаємо актуальною тему обраного дослідження.

Пальчикова гімнастика – унікальний засіб для розвитку дрібної моторики та мовлення в їх єдності та взаємозв'язку. Розучування текстів з використанням «пальчикової» гімнастики стимулює розвиток мови, просторового, наочно-дієвого мислення, довільної і мимовільної уваги, слухового і зорового сприйняття, швидкість реакції і емоційну виразність, здатність зосереджуватися. Крім цього, пальчикові ігри розширюють кругозір і словниковий запас дітей, дають початкові математичні уявлення і екологічні знання, збагачують знання дітей про власне тіло, створюють позитивний емоційний стан, виховують впевненість у собі.

Лівшество це комплексна характеристика особистості, ліворукість – володіння, під час виконання основних дій лівою рукою.

Як засвідчив аналіз програм навчання та виховання, змістова лінія жодної з них не містить методичних рекомендацій, щодо організації роботи з ліворукими дітьми. За результатами пошуково-розвідувального експерименту підтвердилось припущення, що діти-лівші, вихователі та батьки, як і раніше мають багато труднощів в організації процесу навчання, причому ці труднощі – як організаційного, так і психологічного характеру. Вихователі практично не знайомі з особливостями розвитку мовлення, не володіють методикою розвитку дрібної моторики ліворуких дітей, що значно ускладнює соціалізацію дітей означеної категорії. Анкетування батьків також засвідчило незадовільний рівень обізнаності з проблемою ліворукості, психолого-педагогічними особливостями виховання ліворуких дітей.

Серед дітей що відвідують логопедичну групу дошкільного закладу, ліворукими виявилися 10% дітей (ЕГ), феномен лівшества було зафіксовано у 5% дітей (ЕГ), амбідекстрами виявилися 1% дошкільників (ЕГ), праворукими є 84% дошкільників (ЕГ). 3- поміж дітей, що відвідують звичайну групу 3% (КГ) дітей зафіксували феномен лівшества, 5% (КГ) дітей виявилися ліворукими, в контрольні групі амбідекстрів зафіксовано не було, 92% (КГ) дітей з групи «Монтессорі» виявилися праворукими. Як свідчать дані таблиці в групі «Монтессорі» кількість ліворуких дітей порівняно з логопедичною групою знижується аж на 5% в експериментальній.

В ході дослідження було визначено критерії і показники розвитку мовлення ліворуких дітей, а на їх основі визначено рівні розвитку мовлення ліворуких дітей: мовленнєвий, фізичний. На основі виконання дітьми завдань нами було виокремлено рівні розвитку мовлення ліворуких дітей: достатній, середній та низький. Достатній рівень розвитку мовлення ми свідомо не виокремлювали, оскільки в трьохрічному віці достатній рівень розвитку мовлення у ліворуких дітей сформувавши досить важко.

Як бачимо з таблиці в логопедичній групі на достатньому рівні розвитку мовлення виявилось 6% дітей експериментальної групи. Незначна кількість – 24% дітей експериментальної групи перебували на середньому рівні розвитку мовлення. У переважній більшості дітей (70% – експериментальної групи) було зафіксовано низький рівень.

Також, ми бачимо з таблиці в групі «Монтессорі» на достатньому рівні розвитку мовлення виявилось 8% контрольної групи. Незначна кількість – 29% – контрольної групи перебували на середньому рівні розвитку мовлення. У переважній більшості дітей (63% контрольної групи) було зафіксовано низький рівень розвитку мовлення. Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив недостатній рівень мовлення ліворуких дітей третього року життя.

Розроблена лінгводидактична модель підвищення розвитку мовлення ліворуких дітей третього року життя засобами пальчикової гімнастики містила 4 взаємопов'язаних етапи: ознайомлювально-релаксаційний, імітаційно-практичний, репродуктивно-коригувальний, оцінно-контрольний.

Прикінцевий етап дослідження передбачав вивчення ефективності розробленої методики.

На рівні розвитку мовлення вище середнього виявилось 35% дітей експериментальної (було 6%), і 7% (було 5%) контрольної груп. Переважна кількість – 51% дітей експериментальної (було 24%) і 27% – (було 23%) контрольної груп виявилися

на середньому рівні розвитку мовлення. У дітей (14% (було 70%)- експериментальної і 66% (було 72%) контрольної груп) було зафіксовано низький рівень розвитку мовлення.

Як бачимо з таблиці в експериментальній логопедичній групі значно підвищився рівень розвитку мовлення. На достатньому рівні розвитку мовлення виявилось 35% дітей експериментальної (було 6%). Переважна кількість – 51% дітей експериментальної (було 24%) групи виявились на середньому рівні розвитку мовлення. У дітей (14% (було 70%)- експериментальної групи) було зафіксовано низький рівень розвитку мовлення.

Показники таблиці свідчать, що в експериментальній звичайній групі «Монтессорі» також, підвищився рівень розвитку мовлення. На достатньому рівні розвитку мовлення виявилось 9% (було 9%) контрольної групи. Переважна кількість – 30% (було 29%) контрольної групи виявились на середньому рівні розвитку мовлення. У дітей 61% (було 63%) контрольної групи) було зафіксовано низький рівень розвитку мовлення.

Аналіз результатів контрольного експерименту засвідчив ефективність пропонуваної методики розвитку мовлення ліворуких дітей третього року життя засобами пальчикової гімнастики.