

ZBIÓR
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Tendencje, zbiory danych,
innowacje, praktyka w nauce

Люблин
29.04.2014 - 30.04.2014

Część 3/2

СБОРНИК
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Тенденции, наработки, инновации,
практика в науке

Lublin
29.04.2014 - 30.04.2014

Часть 3/2

УДК 37+082
ББК 94
Z 40

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

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

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

Cena (zl.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Tendencje, zbiory danych, innowacje, praktyka w nauce„, (29.04.2014 - 30.04.2014) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. - 120 str.

ISBN: 978-83-64652-30-1 (t.3/2)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 29.04.2014 - 30.04.2014 roku. Lublin.

Część 3/2.

УДК 337+082
ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

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

Obowiązkowym jest odniesienie do zbioru.

Warszawa 2014

ISBN: 978-83-64652-30-1 (t.3/2)



"Diamond trading tour" ©

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

1. Барбашова И. А. 6
ОБ УРОВНЯХ СФОРМИРОВАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ЗРИТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ СЕНСОРНЫХ УМЕНИЙ
2. Бойченко Е. И., Якименко С. И..... 13
ТРЕБОВАНИЯ К БУДУЩЕМУ УЧИТЕЛЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
3. Білавич Г.В., Пальчак Д.І. 19
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ЗА
УМОВ СПЕЦПОСЕЛЕНЬ НА ТЕРИТОРІЇ РРФСР У 1940-1950-Х РО-
КАХ (НА МАТЕРІАЛАХ КНИГИ ЛЮБОВІ БІЛАВИЧ-КУЗИЧ “СИБІР-
СЬКА САГА“)
4. Гаргаун А.І. 22
ЗАВДАННЯ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КРОСКУЛЬ-
ТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
5. Базиляк Н. О. 25
ПРАКТИКА НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
6. Muntian S.G..... 29
EXTRACURRICULAR ACTIVITY AS AN ELEMENT OF EDUCATIONAL
TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING
7. Перепелиця О. В. 32
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПОЗАШКІЛЬНИХ
УЧБОВИХ ЗАКЛАДАХ
8. Сопіна Я.В. 35
ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬ-
НОСТІ
9. Колотій Н.В. 38
РОЗВИТОК НАВИЧОК НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СТУДЕН-
ТІВ ІТ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ПРЕЗЕНТАЦІЙ АНГЛІЙСЬКОЮ
МОВОЮ
10. Абдулкаримова А.М., Вагапова А.Б., Солтахмадова Л.Т..... 42
ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ
ГЕОГРАФИИ В ШКОЛЕ XXI ВЕКА

11. Головина Л.А.	46
READING ACTIVITIES AS A TOOL FOR LANGUAGE ACQUISITION	
12. Коваль М.	49
ПРОФІЛАКТИКА НАСИЛЬСТВА НАД ДІТЬМИ У СІМ'Ї ЯК НАПРЯМ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ	
13. Lenyuk N.M.	53
A FOREIGN LANGUAGE'S AUTONOMOUS LEARNING IN THE SYSTEM OF STUDENT'S EDUCATION ON TECHNICAL SPECIALTIES	
14. Полянська Є.В.	57
САМООСВІТА ЯК ШЛЯХ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
15. Смеречак Л., Коваль С.	61
ДО ПИТАНЬ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕКЛАМИ У РОБОТІ ШКІЛЬНОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ	
16. Смеречак І.	65
ДО ПИТАНЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ДЦП	
17. Головіна С. С., Степанян М.С.	69
ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ НА УРОКАХ ФІЗИКИ	
18. Энгель Н. В., Лапко И. Н.	75
О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ	
19. Бобришева Н.М.	78
ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МОРСЬКИХ ОФІЦЕРІВ	
20. Кушнір С.Л.	81
ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗНАНЬ З РАДІОБІОЛОГІЧНОГО МОНИТОРИНГУ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
21. Мороз М.Н.	88
ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ МУЗИКИ У ФОРМУВАННІ МУЗИЧНОГО ІНТЕРЕСУ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	

22. Савлук І. В. 94
САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ВИКОНАВСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ У
КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО
ФАХІВЦЯ
23. Власенко Е.А., Пархоменко Е.К. 98
ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-
ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ УЧНІВ-ПІАНІСТІВ
24. Пятков А.Г., Маслова О.В., Медведева Т.Е. 101
ПРЕИМУЩЕСТВА ONLINE-ТЕСТИРОВАНИЯ КАК ФОРМЫ
ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И
КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ
25. Ахтанова С. К., Бижанова Г.К., Асанхан А..... 106
ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЫБЫРАЙ АЛТЫНСАРИНА
26. Ахтанова С. К., Акылбекова Э.А., Ажибаева З. Ж. 110
СКАЗКА КАК ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИИ ФОРМИ-
РОВАНИЕ ПОЛОРОЛЕВЫХ СТЕРЕОТИПОВ У ДЕТЕЙ.
27. Мусирова Г. Б., Касымжанова Н. Р., Балтабай Ж. 115
ПЕРВЫЕ ШАГИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРОДЕ
АРКАЛЫКЕ
28. Аввакумова И.А., Дударева Н.В. 118
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ



Барбашова И. А.

доцент, кандидат педагогических наук,

Бердянский государственный педагогический университет

ОБ УРОВНЯХ СФОРМИРОВАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЗРИТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ СЕНСОРНЫХ УМЕНИЙ

Аннотация: В докладе охарактеризованы зрительные пространственные умения младших школьников как специфические единицы их чувственной сферы. Представлена факторно-критериальная модель измерения качества пространственных умений, раскрыто содержание заданий по их диагностике. Определены уровни пространственных умений учащихся начальной школы, сформированные в действующем педагогическом опыте.

Ключевые слова: младшие школьники, сенсорное развитие, зрительные пространственные умения, пространственные эталоны, способы обследования пространственных свойств окружающих предметов.

Органичной частью целостного сенсорного развития младшего школьника является зрительное пространственное восприятие, формирующееся в виде таких специфических единиц, как умение различать форму, величину окружающих предметов, их взаимоотношения в пространстве [3]. Актуальность проблемы совершенствования зрительных перцептивных процессов учащихся объясняется обогащением общей теории восприятия новыми эмпирическими данными [2]; значением для практики начального образования, поскольку от адекватного пространственного отражения прямо зависит успешность обучения детей математике, письму, изобразительному искусству, трудовым операциям, физической культуре.

Разработка методики измерения зрительного пространственного восприятия учащихся начальных классов осуществлялась на основе положений педагогической квалиметрии (от лат. *qualis* – какой, какого качества – и греч. *μέτρο* – измерение) – науки о количественных оценках разнообразных педагогических явлений и процессов [1; 6]. Соответственно принципам квалиметрии иерархическую структуру комплексного качества образуют менее обобщенные, т. е. простые свойства, имеющие определенную численную характеристику K (отношение измеренного показателя P к базовому $P^{баз}$) и степень весомости M . Сумма весомостей всех свойств одного уровня является величиной постоянной и равняется единице, а увеличение весомости одного свойства может происходить лишь за счет уменьшения весомости других.

Ведущие положения педагогической квалиметрии реализуются через факторно-критериальное моделирование, отражающее математические соотношения между индикаторными свойствами исследуемого объекта. Рассматривая пространственное восприятие как один из факторов зрительной перцепции и целостного сенсорного развития ребенка, индикаторными свойствами, т.е. критериями исследуемого вида умений определим такие: точность различения пространственных свойств геометрических фигур (формы, величины, положения в пространстве); усвоение

Таблица 1

Квалиметрическая модель оценивания зрительных пространственных умений младших школьников (средние значения)

Критерии (С)	Весомость	Показатели (D)	Весомость	Коэффициент показателей (К)	Оценка показателей	Оценка критериев
Различение пространственных свойств геометрических фигур (С ₁)	,30	Различение формы фигур (D ₁)	,40	K ₁	D ₁ = 0,40·K ₁	C ₁ = ,30·(D ₁ + D ₂ + D ₃)
		Различение величины фигур (D ₂)	,30	K ₂	D ₂ = ,30·K ₂	
		Различение пространственных отношений (D ₃)	,30	K ₃	D ₃ = ,30·K ₃	
Усвоение нормативных названий пространственных свойств (С ₂)	,10	Называние пространственных свойств (D ₄)	,50	K ₄	D ₄ = ,50·K ₄	C ₂ = ,10·(D ₄ + D ₅)
		Понимание названий пространственных свойств (D ₅)	,50	K ₅	D ₅ = ,50·K ₅	
Установление классификационно-сериационных отношений между фигурами (С ₃)	,30	Классификация геометрических фигур (D ₆)	,50	K ₆	D ₆ = ,50·K ₆	C ₃ = ,30·(D ₆ + D ₇)
		Сериация геометрических фигур по величине (D ₇)	,50	K ₇	D ₇ = ,50·K ₇	
Воспроизведение пространственных свойств (С ₄)	,30	Воспроизведение сложной формы объектов восприятия (D ₈)	1,00	K ₈	D ₈ = K ₈	C ₄ = ,30·D ₈
Суммарная оценка	1,00	C ₁ + C ₂ + C ₃ + C ₄				

нормативных обозначений пространственных свойств (называние и понимание соответствующих слов); установление классификационных и сериационных отношений между фигурами (их разделение на объемные и плоскостные, круги и многоугольники, треугольники, четырехугольники, пятиугольники; сериация фигур по величине); воспроизведение пространственных свойств объектов восприятия. Эти качества конкретизируют критерии второго порядка, или *показатели* (табл. 1).

В определении весомости критериев целесообразно установить минимальные значения для заданий по называнию формы, относительной величины и размещения объектов (оперирование соответствующими словами является важным, но не решающим показателем формирования у детей перцептивных представлений [5, с. 14]), а среди операций по различению указанных свойств самые высокие значения присвоить узнаванию формы как наиболее информативного признака в восприятии про-

странства; весомость других критериев и показателей признаем равномерной.

Методика оценивания пространственного зрительного восприятия младших школьников основывается на диагностических подходах, предложенных Л. Венгером [4] и авторских заданиях, сгруппированных в серии экспериментов. Отметим, что проверкой были охвачены учащиеся первых и четвертых классов: важно выявить не только состояние, но и динамику совершенствования перцепции в условиях действующего начального обучения.

Серия 1. Различение формы геометрических фигур. Детям предъявляются парные плоскостные фигуры и объемные тела, размещенные так, чтобы одинаковые не находились рядом. Демонстрационными объектами для первоклассников являются круг, овал, треугольник, прямоугольник, квадрат, шар, куб, цилиндр, конус; четвероклассникам к этому набору добавляют еще шестиугольник и пирамиду. Задача заключается в обследовании образца и выборе тождественных ему объектов.

Серия 2. Различение величины геометрических фигур. В первом варианте объектами служат размещенные вперемешку подобные квадраты, круги и треугольники – по три фигуры разной величины (в масштабе 100:90:80 процентов), каждая из которых представлена двумя одинаковыми экземплярами. Диагностирование выполняется по методике предыдущей серии. Во втором варианте школьники осуществляют последовательный выбор из пар трапеций, имеющих одинаковую высоту (10 см), но различающихся длиной оснований (5 и 15 см, 7 и 13 см – в первой паре; 5,5 и 14,5 см, 6,5 и 13,5 см – во второй, 6 и 14 см, 6,5 и 13,5 см – в третьей). Образцы предъявляются поочередно дважды, расположение фигур каждый раз меняется.

Серия 3. Различение пространственных отношений элементов сложных геометрических фигур. Перед респондентами раскладывают пять сложных (составных) фигур, отличающихся формой, взаимным расположением, положением относительно целой фигуры, ракурсом отдельных деталей [3, с. 98, 128]; из этих объектов детям необходимо осуществить выбор по образцу (выше охарактеризованным способом).

Серии 4, 5. Называние и понимание названий пространственных свойств. В первом случае экспериментатор демонстрирует два раза, но не последовательно геометрические фигуры, две фигуры разной величины, две фигуры в определенных пространственных отношениях; опрашиваемые называют форму, относительную величину и размещение объектов; во втором – педагог называет форму, параметры величины, положение геометрических фигур, а дети выбирают нужные объекты. Во всех случаях учащиеся 1 класса предъявляют круг, овал, треугольник, прямоугольник, квадрат, шар, куб, цилиндр, конус (выпускникам начальной школы к этим объектам добавляют еще шестиугольник и пирамиду); парные круги разной величины, треугольники разной высоты, прямоугольники разной длины и ширины; комбинации фигур: первая – сверху треугольник, снизу квадрат, вторая – слева круг, справа прямоугольник.

Серия 6. Классификация геометрических форм. Первоклассникам предъявляются плоскостные фигуры: по два круга, треугольника, прямоугольника, квадрата разной величины. По словесному заданию педагога детям нужно разделить объекты на круги и многоугольники, многоугольники – на треугольники и четырехугольники, четырехугольники – на прямоугольники и квадраты. Четвероклассники манипулируют расширенным набором геометрических форм: куб, цилиндр, по

Таблица 2

Оценка качества зрительных пространственных умений младших школьников (средние значения)

Критерии	Весомость	Показатели	Весомость	Коэффициент показателей		Оценка показателей		Оценка критериев	
				1 кл.	4 кл.	1 кл.	4 кл.	1 кл.	4 кл.
Различение пространственных свойств геометрических фигур	,30	Различение формы фигур	,40	1,00	1,00	,40	,40	,21	,22
		Различение величины фигур	,30	,56	,62	,17	,19		
		Различение пространственных отношений	,30	,45	,47	,14	,14		
Усвоение нормативных названий пространственных свойств	,10	Называние пространственных свойств	,50	,33	,41	,17	,21	,06	,07
		Понимание названий пространственных свойств	,50	,85	1,00	,43	,50		
Установление классификационно-сериационных отношений между фигурами	,30	Классификация геометрических фигур	,50	,61	,55	,31	,28	,21	,21
		Сериация геометрических фигур по величине	,50	,78	,84	,39	,42		
Воспроизведение пространственных свойств	,30	Воспроизведение сложной формы объектов восприятия	1,00	,13	,18	,13	,18	,04	,05
Суммарная оценка	1,00							,52	,55

два круга, прямоугольника, квадрата, пятиугольника разной величины, две трапеции, три треугольника – остроугольный (равносторонний), тупоугольный (разносторонний) и прямоугольный (равнобедренный). Фигуры классифицируются на объемные и плоскостные, плоскостные – на круги и многоугольники, многоугольники – на треугольники, четырехугольники и пятиугольники; среди треугольников школьникам предлагается найти остро-, прямо- и тупоугольный, а также равносторонний, разносторонний и равнобедренный; четырехугольники нужно разделить на прямоугольные и другие фигуры, а прямоугольные – на квадраты и прямоугольники.

Серия 7. Сериация геометрических фигур по величине. Перед детьми размещают три подобных шестиугольника в порядке убывания их величины слева направо

во. Ученику вручают по три подобных круга, треугольника, квадрата и предлагают разложить их по заданному образцу; сериация повторяется в порядке возрастания величины и вперемешку.

Серия 8. Воспроизведение сложной формы объектов восприятия. Участникам эксперимента предъявляют образцы сложной формы (как в серии 3) и предлагают сложить из деталей такие же фигуры. Школьникам необходимо сконструировать четыре объекта, различающихся формой элементов, их взаимным расположением, положением в целом фигуре, ракурсом асимметричной детали.

Полученные в ходе диагностирования данные (табл. 2) свидетельствуют, что участники эксперимента разного возраста с одинаковой 100-процентной успешностью *различали* фигуры простой геометрической формы (плоскостные и объемные), лишь бегло охватывая их взглядом. С более низкой результативностью сравнение подобных друг другу объектов, с пропорциональным изменением общих размеров; если же фигуры отличались несколькими параметрами одновременно и непропорционально, то ориентирование на величину объектов заметно усложнялось, требовало увеличения продолжительности экспозиции и негативно влияло на адекватность решения контрольных заданий. Самыми низкими среди различительных операций оказались показатели узнавания сложных фигур по пространственным отношениям их элементов: обычно респонденты правильно выбирали два объекта (54% первоклассников и 58 % четвероклассников), не учитывая в других трех фигурах положения деталей относительно основной части, отличий во взаимном размещении, расстояния между ними и их ракурса (поворота). Таким образом, из трех пространственных свойств – формы, величины, положения в пространстве – ведущее значение для младших школьников имеет форма окружающих предметов.

Значительные трудности школьники испытывали в использовании *словесных обозначений* пространственных свойств предметов. Среди плоскостных форм дети точно называли только круг и квадрат, демонстрируя слабое запоминание названий овала, треугольника и прямоугольника; объемные фигуры первоклассники совсем не обозначали, выпускники начальной школы правильно называли шар и куб, реже – цилиндр, никогда – конус и призму (часто объемные фигуры вообще не определялись или получали названия соответствующих плоскостных форм). Большинство отношений между объектами восприятия по величине опрашиваемые характеризовали понятиями «большой/маленький», тем самым придавая им универсальное значение, а пространственную взаимозависимость точнее называли в случае вертикального размещения фигур (сверху/снизу) сравнительно с горизонтальным (слева/справа). В тоже время, наблюдается достаточно высокая степень понимания детьми нормативных обозначений формы, величины и положения объектов в пространстве – у старших участников эксперимента оценка получила абсолютное значение, у младших – существенно к ней приблизилась, ошибки были связаны в основном с недостаточным усвоением названий объемных геометрических тел.

Результаты выполнения заданий *классификационного* характера свидетельствуют о незавершенности формирования этой перцептивно-логической операции и наличии у школьников типичных трудностей в выделении отдельных множеств и подмножеств геометрических фигур. Так, учащиеся первого класса, разделяя

предъявленные объекты на круги и многоугольники, всегда правильно выделяли круги, к многоугольникам иногда относили прямоугольники, оставляя вне группирования треугольники и квадраты; по такой же схеме осуществлялась дальнейшая классификация многоугольников – точное выделение треугольников и отнесение к четырехугольникам чаще прямоугольников, чем квадратов. Четвероклассники совсем не могли классифицировать объекты восприятия на плоские фигуры и объемные тела; с большей успешностью, чем первоклассники, объединяли нужные формы в группы многоугольников и четырехугольников, исключая из них трапеции; слабо выделяли подмножества треугольников по видам углов и длине сторон. *Сериация* по величине особых сложностей не вызывала, ошибочным могло быть размещение фигур вперемешку с отличной от образца последовательностью элементов.

В ходе *воспроизведения* фигур детям предстояло решать по сути две сенсорные проблемы – отобрать конструкты нужной формы и разместить их в заданном пространственном положении относительно основной части и друг друга. Если первую задачу все без исключения респонденты выполняли успешно, подбирали элементы, идентичные предъявленному образцу и в нужном количестве, то вторая задача оказалась сложной, с ней не справились 50% младших и 38% старших учащихся, другие дети смогли точно воспроизвести только один из четырех объектов. В воспроизведении сложных составных форм первоклассники допускали такие неточности: изменение взаимного расположения компонентов и положения их в целой фигуре (перестановка элементов слева направо по горизонтальной оси или с нижней части на верхнюю по вертикальной оси и наоборот), сближение и удаление деталей, придание асимметричному элементу противоположного направления. Для четвероклассников первые две ошибки были свойственны в меньшей степени, однако и для этих школьников воспроизведение расстояния и ракурса составных частей оставалось слабо выполняемым заданием. Во всех неадекватных решениях детям дополнительно предлагалось сравнить сконструированную фигуру и образец. Чаще всего респонденты различий не замечали, подтверждали их идентичность и фиксировали ошибки только при совмещении объектов. В таких ситуациях большинство участников эксперимента быстро находили несовпадение и устраняли его; при неправильном размещении асимметричного элемента, школьникам почти всегда требовалась помощь педагога.

Характеризуя общие критерии качества пространственных сенсорных умений, констатируем достаточно высокую эффективность и равномерность формирования различительных и классификационно-сериационных действий, а также существенную задержку становления операций, связанных с категоризацией и воспроизведением пространственных свойств объектов. Можем утверждать, что эталонные представления детей о форме, величине и положении предметов в пространстве, хотя и имеют относительно устойчивый характер, остаются фрагментарными, несистематизированными, словесно не обозначенными чувственными образами. Способы их применения адекватны только в обследовании целостных пространственных качеств – простой формы, пропорционально изменяющейся величины по одному параметру, – и явно недостаточны в случае аналитического восприятия сложных свойств – комбинированной формы с разноплановыми отношениями элементов, величины по нескольким параметрам.

Суммарные оценки качества зрительных пространственных умений младших школьников свидетельствуют о положительной тенденции их формирования в педагогическом опыте и отражают средний уровень развития сенсорных процессов указанной модальности. Анализ индивидуальных эмпирических данных позволяет объединить учащихся в группы с *элементарным* (35% первоклассников, 21% четвероклассников), *средним* (54% первоклассников, 56% четвероклассников) и *достаточным* (11% первоклассников, 23% четвероклассников) уровнем сформированности зрительной пространственной перцепции и отметить отсутствие детей с высоким уровнем развития исследуемых чувственных процессов. Показателем элементарного уровня установлена оценка $0,00 \leq Q_3 < 0,50$; среднего – $0,50 \leq Q_c < 0,60$; достаточного – $0,60 \leq Q_d < 0,75$; высокого – $0,75 \leq Q_b \leq 1,00$.

Проведенное исследование не исчерпывает проблему диагностирования сенсорного развития учащихся и будет продолжено нами в контексте выявления особенностей функционирования у них сенсорных процессов других модальностей.

Литература

1. Азгальдов Г. Г. О квалиметрии / Г. Г. Азгальдов, Э. П. Райхман; [под ред. А. В. Гличева]. – М. : Изд-во стандартов, 1972. – 172 с.
2. Барабанщиков В. А. Системогенез чувственного восприятия : избр. психол. тр. / Владимир Александрович Барабанщиков. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 552 с.
3. Барбашова І. А. Сенсорне вміння як одиниця перцептивного розвитку учнів початкової школи / І. А. Барбашова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2011. – № 2. – С. 16–24.
4. Венгер Л. А. О способах зрительного восприятия формы предметов в раннем и дошкольном детстве / Л. А. Венгер // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / [под ред. А. В. Запорожца и Я. З. Неверович]. – М. : Просвещение, 1965. – С. 81–159.
5. Генезис сенсорных способностей : монография / [Венгер Л. А., Тарасова К. В., Лаврентьева Т. В. и др.]; под ред. Л. А. Венгера. – М. : Педагогика, 1976. – 256 с.
6. Шпак О. Якість освіти : поняття педагогічної кваліметрії / О. Шпак, В. Городній // Молодь і ринок. – 2006. – № 4 (19). – С. 9–18.



Бойченко Елена Игоревна



Якименко Светлана Ивановна

Украина, Николаевский национальный университет
им.В.А.Сухомлинского,

ТРЕБОВАНИЯ К БУДУЩЕМУ УЧИТЕЛЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

На современном этапе своего развития начальное образование в Украине претерпевает значительные изменения, поскольку происходит переход от системы образования, ориентированной на передачу учителем и усвоения учеником определенной суммы знаний к системе образования, направленной на развитие личности ученика. Следует также отметить, что признание на государственном уровне целесообразности введения иностранного языка в начальной школе актуализировало проблему совершенствования теоретической базы и технологического обеспечения подготовки учителя начальных классов, в частности учителя иностранного языка начальной школы, как в связи с ростом современных общественных и личностных требований к педагогам, практических потребностей, так и необходимости пере-

хода на кредитно – модульную систему обучения. Обновление системы подготовки педагогических кадров для начального звена образования предполагает включение в учебный процесс новых технологий, среди которых педагогическое моделирование может занять важное место.

Задачей данного научного поиска является исследование подготовки будущего учителя иностранного языка начальной школы и рассмотрение возможности применения новых подходов к подготовке современных педагогических кадров для преподавания иностранного языка в начальной школе. Основой из вышеуказанных задач является государственная национальная программа «**Образование (Украина XXI век)**», которая настаивает на модернизации системы подготовки педагогических работников. Основными составляющими совершенствования подготовки педагогических кадров выделено обновление содержания и форм их профессиональной деятельности, разработка концептуальных основ модернизации содержания подготовки педагогических работников с учетом требований реформирования системы общего образования и тенденций развития европейского образовательного пространства, улучшения культурологической, языковой, психолого-педагогической, методической, практической подготовки по всем педагогическим специальностям и подготовки учителей начальных классов к преподаванию одного из иностранных языков в начальной школе [5].

Среди публикаций по исследуемой нами теме одни труды посвящены профессиональному мастерству будущего учителя иностранного языка (Я.Черньонков, И. Зязюн, В. Радул, Е. Позднякова), остальные касаются именно методической подготовки (Б. Бигич, К. Авраменко, И.П.Бикова), некоторые ученые исследуют проблему психолого-педагогической подготовки учителя начальных классов (Л. Хомич, О. Самойлов). Однако недостаточно изученным остается вопрос подготовки будущих учителей начальной школы к применению игровых технологий в преподавании английского языка. Данная проблема является весьма актуальной в настоящее время , поскольку особая роль учителя начальной школы состоит в том, что от качества знаний и умений учащихся, сформированных в начальных классах , зависит эффективность работы общеобразовательной и профессиональной школы. Следует также упомянуть и исследования проблемы применения метода моделирования в подготовке учителей . О его эффективной роли как средства, обеспечивающего практическую направленность обучения указывали В. Афанасьев, Ш. Ганелин, М. Скаткин и др.. Проблему использования метода моделирования в педагогике исследовали А. Дахин, О. Власенко, И. Зязюн, О. Березюк, и др..

Как известно, в соответствии с требованиями дидактики урок в начальной школе должен учитывать данные возрастной психологии, он должен быть научным по характеру содержания учебного материала и средствам его усвоения, учитывать специфику изучаемого, требования госстандарта и действующей программы, обеспечивать единство обучения, образования, воспитания и развития личности. Учитывая эти требования, в обще-дидактическом плане урок иностранного языка в начальной школе должен быть динамичным, целеустремленным, четко распределенным по времени, должен содержать взаимосвязь учебной деятельности с игровой, постепенный переход от сотрудничества с учителем к самостоятельной работе, речевую направленность, комплексность, мотивационное обеспечение иноязычной

речевой деятельности учащихся, опоры на их родной язык. Поэтому будущий учитель иностранного языка начальной школы должен учитывать все вышеуказанные особенности обучения иностранному языку младших школьников. Однако довольно часто студенты не получают надлежащих теоретических и практических навыков. Но прежде всего следует проанализировать основные требования к учителю иностранного языка начальной школы. В настоящее время этот вопрос является дискуссионным. В частности, Manuel Jimenez Raya (Universidad de Granada) утверждает, что учитель иностранного языка начальной школы – это профессиональный создатель выводов, получивший хотя бы минимум методических навыков, которые может вовремя и уместно использовать в процессе обучения [4]. На основе анализа методически-педагогической литературы и проведенного опроса среди учителей иностранного языка начальной школы Manuel Jimenez Raya выделяет следующие требования к педагогической деятельности учителей начального уровня образования:

- учитель должен знать структуру и особенности иностранного языка;
- владеть базовыми принципами и технологиями коммуникативного обучения, знать возрастную психологию учащихся;
- воспринимать обучение/изучение иностранного языка как комплексный интерактивный процесс;
- иметь четкое представление о конечной цели обучения;
- сотрудничать с другими учителями начальной школы;
- создавать благоприятную атмосферу в классе, использовать наглядные средства обучения, использовать стихи, песни, игры, игрушки;
- вводить учебные технологии сочетающих несколько видов деятельности [5].

На основе исследования российских педагогов (Ю.Вавилов, В. Кан -Калик, Н. Кузьмина и А. Маркова) по общей структуре профессионально важных качеств учителя выделено следующие требования к учителю начальных классов:

- направленность на педагогическую деятельность именно с младшими школьниками.
- профессиональная подготовка, ориентированная на программу обучения в начальной школе.
- умение излагать учебный материал в простой, доступной для младших школьников форме;
- яркое образное мышление;
- знание возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников;
- педагогическая интуиция;
- склонность к игровым методам обучения [3].

В свою очередь О. Бигич на основе анализа профессиональной деятельности учителей иностранных языков, проведенного Н. Языковой, определяет следующую структуру профессиональной деятельности учителя иностранного языка начальной школы [1].

Поэтому, как видим, взгляды ученых о профессиограмме учителя иностранного языка начальной школы достаточно похожи. Однако только обновленные методы обучения могут обеспечить подготовку квалифицированных педагогических кадров для начальной школы.

На сегодня открытым остается вопрос об основных тенденциях профессионально-педагогического образования будущих учителей иностранного языка начальной школы. В частности О. Бигич и О. Бондаренко выделяют следующие направления:

- ориентация образования на личность студента
- ориентация на рефлексию и инновации в профессиональной деятельности учителя;
- расширение специализаций профессионального образования учителя иностранного языка;
- билингвальность образования студентов;
- образовательная автономия студента в условиях непрерывности и последовательности профессионально-педагогического образования;
- интеграция учебных курсов с целью формирования у студентов билингвальной профессиональной компетенции [2].



Учитывая вышеупомянутые тенденции, следует обратить внимание и на метод педагогического моделирования. Ведь формирование творческого, квалифицированного педагога эффективно может быть осуществлено только тогда, когда будущий учитель еще учась в вузе будет поставлен в условия, которые подобные реальной профессиональной деятельности в начальной школе. Будущий педагог должен уметь предсказать поведение и реакцию учащихся младшего школьного возраста на ту или иную ситуацию или информацию. Метод педагогического моделирования является одним из наиболее эффективных методов, который готовит будущих педагогов к сотрудничеству с учащимися.

Моделирование основывается на замене конкретного объекта исследования (оригинала) другим подобным ему (моделью). Модель представляет собой конструкцию, образец строения определенного объекта или участка действительности, структуру, формально-логическое построение, что служит аналогом реального объекта (оригинала). К основным признакам модели относится ее способность отражать предметы и явления объективного мира, их закономерный порядок и структуру.

Методистами предложено три уровня целенаправленного использования моделирования: как метода научного познания, как средства обучения и как учебного действия. Акцентируется также существование в системе профессионального образования двух аспектов моделирования: моделирование содержания профессионального образования, который должны усвоить студенты, и моделирование как учебная действие (средство), без которого исключается полноценное образование [1].

Осознание эффективности использования моделирования в учебно-воспитательном процессе побудило исследователей к определению некоторых дидактических, воспитательных и гносеологических функций учебных моделей (Н. Буренин, В. Давыдов, Н. Кузьмина, В. Штофф и др.), а именно:

1) моделирование – это содержание, метод познания, учебное действие и средство для полноценного обучения;

2) учебная деятельность более осознанная и продуктивная благодаря пониманию сущности модели и моделирование;

3) связь умений моделирования с мыслительными операциями: аналогии, сравнением, анализом, синтезом, обобщением и т.д.;

4) моделирование привлекает к исследовательской деятельности;

5) способствует формированию научного, диалектико-материалистического мировоззрения;

6) использование моделей в качестве управления формированием умственных действий;

7) иллюстративная, трансляционная, объяснительная, предсказательная функции и т. [6].

На основании проведенного нами анализа основных составляющих структуры требований к учителю иностранного языка начальной школы следует выделить следующие основные факторы: доскональное знание структуры и особенностей иностранного языка, методические знания; осведомленность в возрастной психологии; осведомленность в новейших технологиях обучения; соответствующие личностные качества, наличие соответствующих профессиональных качеств. Для усовершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей иностранно-

го языка для начальной школы перспективным может быть использование метода педагогического моделирования, который приближает к реальным условиям труда с младшими школьниками. В перспективе считаем целесообразным разработку технологии усовершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка начальной школы с помощью педагогического моделирования.

Список литературы:

1. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови
2. початкової школи/ Київський національний лінгвістичний ун-т. –
3. К.:ВЦКНУ, 2004.–273с.
4. Бондаренко О.Ф., Бігич О.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи// Іноземні мови.–2002.– №4.–с.48–49.
5. Вавилов Ю.П. Задачи, пути и средства совершенствования профессиональной подготовки учителей начальных классов на современном этапе //http://www.ySpru.yar.ru/vestnik/pedagoga_i_psichology/5-3/.
6. Державна програма “Вчитель”//http:www.mon.gov.ua/education/higher Manuel Jimenez Raya. Towards Teaching Skills Profile of the Primary Foreign Language Teacher//
7. Роман С.В. Структура і зміст уроку іноземної мови у початковій школі// Іноземні мови.–2004.– №2.–с.44–49.
8. Савченко Г.О. Теоретичні питання використання засобів моделювання у навчально-виховному процесі// Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фіз. виховання і спорту.–2004.–№19.–с.63–68.

Білавич Г.В.

кандидат педагогічних наук, доцент Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Пальчак Д.І.

студент Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ЗА УМОВ СПЕЦПОСЕЛЕНЬ НА ТЕРИТОРІЇ РРФСР У 1940-1950-Х РОКАХ (НА МАТЕРІАЛАХ КНИГИ ЛЮБОВІ БІЛАВИЧ-КУЗИЧ “СИБІРСЬКА САГА”)

Ключові слова: спецпоселення, соціалізація, соціальні сироти.

Key words: special settlements, socialization, social orphans.

Актуальність проблеми пошуку дієвих підходів до розв’язання питань соціалізації сьогодні не викликає сумнівів. Соціалізація передбачає активну участь самої людини в освоєнні культури людських стосунків, системи соціальних ролей, необхідних для успішного самостійного життя, і здійснюється як в умовах стихійної взаємодії людини з навколишнім середовищем, так і в процесі цілеспрямованого виховання.

З-посеред учених, які істотно вплинули на розвиток порушеної проблематики, варто назвати Ж. Піаже, Г. Гідінгса, Г. Лебона, Е. Дюркгейма, М. Бугле, ін. У наукових дослідженнях ця проблема розв’язується в кількох аспектах: філософському (Н. Абрамова, А. Москаленко, В. Нестеренко, В. Овчинников, ін.); психологічному (Л. Бондаренко, А. Ковальов, І. Кон, Є. Кузьмін, В. Мухіна й ін.); педагогічному (Г. Андреева, Р. Гурова, А. Мудрик, І. Печенко, Ю. Смородська) та ін.).

Для людського суспільства проблеми соціальної адаптації сполучені з проблемами соціальної безпеки, стабільності та розвитку. Світ дитинства – невід’ємна частина способу життя й культури будь-якого окремо взятого народу та людства. Дитинство й суспільство взаємопов’язані. Світ дитинства співвідноситься із загальними властивостями та ціннісними орієнтаціями відповідного суспільства. Це співвідношення якнайяскравіше відбивається в процесі соціалізації дитини, у ході якого індивід, змінюючись, отримує соціальність, а суспільство стає світом людини, який безперервно конструюється особистістю згідно з її потребами. Дослідження проблеми “дитина-суспільство” під кутом зору процесу соціалізації дитини глибоко розглядається у праці “Сибірська сага”, авторкою якого є Любов Білавич-Кузич, жінка, яка на собі відчула всі “радоші” і “добродавання” радянської влади, проте не зламалась і пройшла з високо піднятою головою, щоб донести людству правду: “Так от, світ повинен знати про це. Про це неодмінно треба говорити, щоб не повторилося таке ніколи... Можу справедливо стверджувати: на 1/6 земної кулі, в тодішньому Радянському Союзі, рабство процвітало, та ще й як!... “ [1, с. 56].

Система репресивної держави СРСР включала не тільки в’язниці, концтабори, а й спецпоселення, до яких засиляли “ворогів народу”. Під час ежовських чисток заслання на спецпоселення було тимчасово припинене, а за урядування народного

комісара внутрішніх справ Берії знову відновлено [2, с. 46]. Тоді на території РРФСР в 40-50р. XX ст. дітей, немічних, хворих, літніх, самотніх людей мали за ніщо, вважали “розхідним матеріалом без душі і права на життя”, тому направляли до таких поселень, як Ралізак, що став прототипом німецького гетто. Це був “притулок” для літніх немічних людей, кинутий на за “гуманної” соціалістичної системи напризволяще: “Тут не було ані людських осель, ані бодай якоїсь крамниці, де люди могли купити шматок хліба чи виміняти такі-сякі харчі. Нічого. Бараки посеред тайги. Для таких, як вони, убогих, голодних, нагих” [1, с. 89].

Любов Кузич-Білавич зображує сибірське поселення репресованих українців з назвою “Омгортон” (за 500 км на північ від Омська), де опинилося 229 невольників, з-поміж яких була 81 дитина. За нелюдських умов існування (голод, холод, відсутність елементарних умов життя, тяжка праця на лісопосадах у тайзі тощо) люди не зневірилися в житті, вони жили, любили, творили, виховували нову націю – нове покоління дітей та юнацтва, національно свідомих особистостей, патріотів України. Діти, щоб вижити, працювали з малечку, виконували непосильну працю на “льодяніці”, при вантаженні барж, на лісопилках, ін. Зовсім маленькі, а також сироти “подалися жебракувати”. Старцювання подекуди було основним способом виживання, а страх за втрату матері – єдиної годувальниці – завжди “снував по серцях маленьких вигнанців”.

Перебування на спецпоселеннях ускладнювались ще й тим, що з українських дітей нерідко насміхалися “малі замурзані татарські бешкетники”, часто, йдучи за хлібом, українцям потрібно було “прорватись через глузування татарчуків”, які мешкали поруч із Омгортонем: “Подолаєш цю собачо-людську заставу – і, вважай, ти пан. А там – і тих п’ять-шість кілометрів просуватися тайгою вже не так лячно й боязко” [1, с. 113].

Нерідко заради того, щоб прогудувати дітей, матері віддавали останнє, що в них було: “...хутко зняла із себе спідницю, зайшла до першої-ліпшої хати й ублагала господиню обміняти її на картоплю. Поверталася до Ралізака щаслива, на душі легко, якось аж сонячно...Йшла молодиця в одній сорочці, білій, домотканій. Йшла з коштовним скарбом – з картоплею, виміняною на останню спідницю...” [1, с. 132].

В основі виховання дітей у сибірських поселеннях українців була народна педагогіка. Провідним засобом виховання стала праця. Тому батьки доволі суворо карали своїх дітей за непослух чи за інші погані вчинки, зокрема крадіжки. Різка, ремінь – типові засоби виховання: “У Сибіру батьки не мали часу виховувати своїх дітей. Вони йшли до праці вдосвіта, а приходили пізно, змучені, зморені, голодні, замерзлі, нещасні, улітку ще до того й обкусані комарами й оводами. Діти пустували першу зиму, а з 7-8 років, особливо ті, у яких не було батька або старшого брата з ними, хто міг би заробити, пішли до праці. Фактично в дітей канікул не було. Власне, вони були, але діти під час них заробляли на хліб” [1, с. 154].

Ключове місце у вихованні дітей посідали інші етнопедагогічні засоби: усна народна творчість (українські народні пісні, колискові, гаївки, колядки, малі фольклорні жанри тощо). Великий вплив на виховання малечі мали “няні з народу” – жінки літнього віку, які не могли працювати, залишалися в бараках та доглядали дітей. Любов Білавич-Кузич у праці “Сибірська сага” наголошує на винятково важливому значенні для національного виховання дітей за умов спецпоселень творчості Тараса

Шевченка: його “Кобзар” був не тільки книжкою для читання, а й чинником організації дозвілля, навчальною книгою, за якою українці вивчали рідну мову, врешті, “шматочком України на чужині”.

Автор влучно називає побутування цих дітей-переселенців як “дитинство без дитинства”: майже всі вони зазнали тяжкої праці на сибірській землі, пройшли через усі види лісозаготівельних робіт, “непосильна фізична праця, помножена на жалюгідні умови існування серед холоду і голоду, часто увінчувалася гіркими вдовиними слізьми, материнською розпукою, гірким розпачем” [1, с. 178].

Отже, праця Любові Білавич-Кузич “Сибірська сага”, окрім іншого, порушує проблеми виховання українських дітей за умов спецпоселень у російському Сибіру, де лише в одному такому поселенні Омгортотп 1947 р. опинилася 81 дитина із Західної України. Більшість із цих дітей фактично стали соціальними сиротами, утім, завдяки етнопедагогічним засадам виховувалися високоморальними, духовними, чесними людьми, патріотами рідної землі. Важливими чинниками виховання були праця, батьківська педагогіка, засоби української народної педагогіки.

Література

1. Білавич-Кузич Л.І. Сибірська сага / Л.І. Білавич-Кузич. – Косів : Писаний Камінь, 2008. – 376 с.
2. Микулин А. Концентраційні табори в Советському Союзі / А. Микулин. – Мюнхен, 1958. – 225 с.

ЗАВДАННЯ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Ключові слова/Keywords: мовна підготовка студентів/students' language training, кроскультурна комунікація/cross-cultural communication, мовна освіта/language education, кроскультурна компетентність/cross-cultural competence.

Значну роль у розвитку багатонаціональних держав відіграє як схожість, так і розбіжність культур. Однак саме розбіжність у культурах, подолання перепон, що стоять на заваді порозуміння і гармонійної взаємодії та співпраці різних народів, відкриває можливості пізнати більше про особливості поглядів, звичок, поведінки цих народів. Установлення тісних відносин з країнами зарубіжжя вимагає від України певної відповідальності за підготовку українських студентів, тому цей процес передбачає різноманітні програми з обміну студентами, а також їх майбутнє працевлаштування в різних країнах світу.

У сучасних умовах соціальних, технічних і наукових змін важливо сказати про кроскультурний компонент як необхідний чинник самоідентифікації. Іншомовна освіта, заохочуючи до пізнання культури і традицій інших народів, поліпшує процес оволодіння знаннями в різних наукових галузях, адже лише завдяки діалогу можливе зіставлення культурного досвіду Батьківщини з культурною спадщиною світового простору. З одного боку, сама освіта грає провідну роль у культурі, оскільки є духовним джерелом збагачення людини і провідним чинником світового еволюційного прогресу. Це твердження можна довести наявністю у змісті освіти таких елементів культури, як мистецтво, література, міфологія, право, релігія, що потенційно збагачують світогляд людини, сприяючи її особистісному зросту. З іншого, культура містить сукупність набутих знань, уявлень, а також загальнолюдських досягнень, що допомагають людині орієнтуватися в інформаційному просторі. Тому останнім часом освіта набуває кроскультурологічної спрямованості, незалежно від напрямку навчання, оскільки процес оволодіння будь-якими знаннями підкріплюється їхнім культурним змістом, до складу якого входять матеріальні і духовні цінності, способи їх утворення і передачі, а також загальний соціальний досвід, що забезпечує інтелектуальний, фізичний і культурний розвиток людини [3].

Важливість кроскультурної комунікації обумовлює в методиці викладання іноземної мови актуальність дослідження нерозривно пов'язаних мови і культури. «Саме через мову відбувається зіткнення з ментальністю і способом життя народу країни, мова якої вивчається, передається характер мислення, світогляд, світовідчуття. Знати мову – означає вміти відчувати багатство і глибину культури народу, народу – носія цієї мови. А для цього необхідно входження в простір даної культури, розуміння її цінностей та ідеалів» [1, с. 75].

Завдяки поширенню міжнародних зв'язків України для сучасного студента замало володіти лише однією іноземною мовою, також мало володіти навичками міжкультурної комунікації. Випускники вищих навчальних закладів мають знати культуру, норми етикету, особливості менталітету, традиції та звичаї народу країни, в якій вони збираються продовжувати навчання чи працювати. Невірним є твердження, що питання культури мають вивчати тільки факультети гуманітарного напрямку. ВНЗ мають готувати кроскультурно-компетентних спеціалістів незалежно від їх профілю, у всіх них має бути сформована кроскультурна компетентність, якщо вони хочуть працевлаштуватися за межами рідної країни.

Як відомо, існує безліч педагогічних засобів для вивчення іноземної мови студентами різних спеціальностей: методичні засоби і рекомендації, навчальні посібники та матеріали, а також компоненти, їх складові (вправи, завдання, алгоритми і т. д.), комунікативні тренінги, інтерактивні методи та інше. Такі педагогічні засоби, що використовуються у вузах, спрямовані на отримання знань і навичок професійного іншомовного спілкування, що передбачає включення в програму професійних понять і термінів, а також ситуацій їх можливого використання. Їх оволодіння студентами – необхідна, але недостатня умова мовної підготовки студентів до кроскультурної комунікації. У рамках предмета «Іноземна мова» слід розглядати традиції, звичаї, менталітет, національний характер, поведінку представників іншомовної культури з метою подальшого успішного співробітництва з носіями мови на світовому рівні. «Навчання іншомовного спілкування, а точніше, спілкування професійного, що так важливо для студента, слід будувати на базі лінгвокультурологічних даних про народ, який говорить мовою, що вивчається» [4, с. 28].

Сприяти мовній підготовці майбутніх спеціалістів до кроскультурної комунікації можуть інновації у навчанні іноземних мов. Важливо шукати оптимальні способи навчання, які допоможуть студентам оволодіти іноземною мовою. Так, необхідність підготовки сучасного фахівця до участі в кроскультурній комунікації є однією з основних цілей навчання іноземних мов у вузах. Іноземна мова перестає бути самоціллю, а стає інструментом навчальної та професійної діяльності. Компоненти міжкультурної комунікативної компетентності мають безпосередній вихід на ключові компетентності, що становлять єдину, соціально-професійну компетентність фахівця. При здійсненні професійної діяльності іноземною мовою базові комунікативні компетенції дозволяють фахівцю повно, логічно, зв'язно, зрозуміло, лінгвістично-коректно будувати свої висловлювання і адекватно розуміти мову інших людей. Недостатній рівень сформованості соціолінгвістичної, міжкультурної та стратегічної компетенцій справляє негативний вплив на процес професійного спілкування, може викликати реакцію неприйняття й відчуження, а тому не сприяє продуктивності діяльності [2, с.124-128].

Отже, основними завданнями мовної підготовки студентів до кроскультурної комунікації є: оволодіння в процесі вивчення іноземної мови реаліями культури, етичних і моральних цінностей носіїв мови; зіставлення в процесі навчання елементів культури іншої країни з елементами рідної культури; використання різноманітних форм навчання та раціональне поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови. Такий підхід сприятиме ефективному формуванню кроскультурної компетентності студентів як майбутніх спеціалістів в різних сферах діяльності.

Література

1. Жаркова Т.И., Синицких О.В. Отражение национального характера в пословицах и поговорках. / Т.И. Жаркова, О.В. Синицких // Иностранный язык в школе. – 2008. – № 1. – С. 75-78.
2. Наролина В.И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации. / В.И. Наролина // Высшее образование в России. – 2009. – №1. – с.124-128.
3. Пальчикова О.О. Кроскультурний аспект у сучасній освіті. / О.О.Пальчикова // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг: КДПУ, 2011. – Вип. 33. – С.198-204.
4. Попова Л. Можно ли обучить студентов иноязычному общению в неязыковом вузе? / Л.Попова // Альма Матер. – 2006. – № 3. – С. 28-31.

ПРАКТИКА НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Для сучасних поколінь характерне прагнення до вивчення іноземних мов, що викликано інтернаціоналізацією соціально-економічних процесів, прогресом нових інформаційних технологій, зростанням міжнародного наукового і культурного обміну. Прогресивні технології роботи з інформацією зробили англійську мову одним з інструментів користувачів інформаційних технологій по всьому світу. Інтернет приніс з собою нові форми існування англійської мови, нові модули комунікації. Англомовне середовище незаселеного в Інтернеті домінує: багато сайтів прагнуть дублювати своє наповнення на англійській мові. Перш за все, це стосується студентів, адже, насамперед, для них став актуальним процес академічної мобільності, завдяки їх включеному навчання у вузах-партнерах зарубіжних країн світу мовна практика стає дійсністю, тобто реальним навчальним процесом, де мовні стратегії отримують найбільш ефективне випробування.

Крім того, все більш англомовною стає масова молодіжна культура; всесвітньою мовою учених і бізнесменів також можна вважати англійську; туризм, що охоплює собою всі верстви населення, продукує розповсюдження англійської мови. Важливо не тільки те, що для 320 млн людей англійська мова є рідною, а 140 млн спілкуються нею, як другою основною мовою, але і те, що все ширше використовує населення країн світу в міжнародних комунікаціях [6].

Неабияку увагу до дослідження цього принципу можна пояснити:

– по-перше, соціальним замовленням суспільства щодо оволодіння його громадянами іноземними мовами у повному обсязі їхнього практичного застосування;

– по-друге, посиленою потребою людей різного віку і різних професій в опануванні іншомовних засобів усної і письмової комунікацій на рівні, достатньому для соціально-побутового та професійного спілкування;

– по-третє, специфікою самого предмета, коли незнання чи забування якогось елемента (ланки) не дає змоги використати пов'язаний з ним інший елемент.

За останні два десятиліття значно зросла роль вивчення іноземних мов у світі, зокрема в Україні. Тим часом результати навчання, про що свідчить масова педагогічна практика, викликають занепокоєння і не відповідають сучасним потребам та вимогам. Існує нагальна потреба у подальших дослідженнях у сфері методики навчання і віднайденні оптимальних шляхів удосконалення процесу навчання. Цьому сприятиме створення *моделі навчання іноземних мов*, яка була б ефективною для вивчення будь-якої іноземної мови і яка відповідала б сучасним вимогам щодо її результативності та економічності.

Важливою складовою є введення мовних практик в освітні практики (система «відкритої освіти»). Це, в свою чергу, є зміна мови комунікацій і змісту. Тобто мова системи освіти ХХІ століття повинна стати мовою просторового «розміщення себе» [2].

Таким чином, практика навчання й оволодіння іноземною мовою стає засобом міжкультурної комунікації, провідником спілкування в новому соціокультурному середовищі і посередником при асиміляції нових норм і зразків поведінки. Як свідчать дослідження А. Шютца, навчання іноземною мовою (і що стоїть за ним психологічна взаємодія із західним способом життя, його особливостями, нормами і правилами) приводить до зміни апарату мовних засобів, яка, у свою чергу, свідчить про ухвалення тими, хто навчається елементів іншої культури, освоєнні нової культурної практики [8, с. 99-117].

Таким чином, всі етапи навчання іноземної мови: попереднє вивчення і попереднє ознайомлення з культурою народу, перші проби спілкування іноземною мовою в країні даної мови і первинне пристосування індивіда до нового для нього середовища, і далі різною мірою тривале занурення в інокультурний контекст з глибоким освоєнням, у тому числі, розмовною іноземною мовою, по суті, демонструють послідовні процеси пізнання, ознайомлення, залучення, засвоєння (або відторгнення) соціокультурних норм і стереотипів західного світу. В зв'язку з цим, стає розповсюджена практика освоєння іноземної мови за кордоном чи в наближеній до цього обстановці.

Запит нового споживача відносно іноземних мов (і, в першу чергу, англійської) став передусім прагматичним з метою виключно функціональним, використання її (тобто мови, а не мови) в різних сферах життя як засіб реального спілкування з людьми в інших країнах.

Раніше, коли існувала закритість системи освіти, обмеженість виїзду за кордон, обмеженість міжнародного спілкування та співробітництва, традиційне вивчення іноземних мов в середній і вищій школах зводилося в нашій країні до читання текстів. При цьому філологів навчали, як правило, на основі читання художньої літератури, а всі інші – не філологи – освоювали розуміння спеціальних текстів відповідно до своєї майбутньої професії і здавали на іспитах так звані «тисячі». Розкіш повсякденного спілкування іноземною (у тому числі розмовною) мовою залишалася долею привілейованих верств населення – вузької групи фахівців-міжнародників (дипломатів, працівників зовнішньої торгівлі, перекладачів тощо), а також випускників середніх шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови (так званих мовних спецшкіл), де практикувалися особливі методи і були специфічні можливості навчання розмовної мови [129].

Переважає більшість тих, хто вивчав іноземну мову в ті часи, здійснювали це навчання в умовах абсолютної неможливості реального ознайомлення зі світом мови і практичного використання отриманих знань. Це було неминучим а може: наслідком того, що країна була відрізана від світу і спілкування з іншими народами було істотно обмеженим. Інерція подібних методів навчання зберігається в певних ВНЗ аж до наших днів.

Як уже зазначалося, радикальні зміни соціального життя нашої країни, починаючи з 1990-х років, процеси глобалізації перетворили знання іноземних мов в особливо актуальний ресурс, зробили їх реальним засобом різних видів спілкування (професійного, культурного, побутового). Це кардинальним чином змінило практику викладання іноземних мов як у традиційних, так і в нових інституціях, таких, як платні курси мовні курси при організаціях, що пропонують для молодих українців і

росіян різні програми західного навчання, запрошення викладачів-носіїв іноземної мови, освітні програми при культурних центрах різних країн і особливо ВНЗ.

На сьогодні, поряд з інституційними формами вивчення іноземної мови широко розповсюджується самонавчання. Самостійні заняття мотивовані суто функціональною метою – необхідністю продемонструвати певний рівень знань для отримання гранту, для затвердження кандидатури у відрядження, для готовності виконати професійні завдання поїздки тощо. Широка доступність, на перший погляд, цього способу навчання насправді тільки уявна. Самостійне навчання вимагає не тільки дуже високої самодисципліни, вміння розпізнавати і знаходити ефективні методи і навчальний матеріал, але і достатнього ресурсу часу.

Слід підкреслити, що вивчення іноземної мови, в яких би формах воно не відбувалося – інституційний, методом самонавчання, надалі під час перебування в країні – вимагає вкладення особистих зусиль, тривалого наполегливої і цілеспрямованої праці, деколи пов'язаного з перенавантаженням і наднапругою.

Багато країн стимулюють студентів, які вивчають іноземні мови, для проходження практики проводити певний період часу в країні мови, яку опановують. Велика Британія, окремі землі Німеччини, Франція розробляють програми перебування студентів за кордоном у процесі одержання вищої освіти. В Україні ці програми недостатньо розвинені через їх високу вартість.

Враховуючи сучасні вимоги розвитку українського суспільства, а також економічні та історичні умови, які з обумовлюють ефективність навчання іноземних мов, треба звернути увагу, що для оволодіння іноземною мовою необхідно мати не тільки достатній для вивчення академічний час та використовувати найсучасніші методики викладання, але й можливість постійного тренування (практикування) під час навчання у вищих закладах освіти такий синтез має сприяти підготовці висококваліфікованих спеціалістів, які були б готові до усного спілкування на професійні теми та складання ділових документів іноземною мовою. Українські студенти вбачають в іноземній мові також засіб отримання, розширення та поглиблення системних знань зі спеціальності. Таким чином, існує потреба в ефективному, послідовному і обов'язковому вивченні іноземних мов як у школах, так і у вищих навчальних закладах України [31].

Становлення та зміцнення Української держави, її народу як політичної нації, побудова демократичного суспільства потребує розширення освітнього простору, створення якісно нових умов навчання та виховання, забезпечення інтелектуального, духовного, культурного розвитку особистості. В умовах розбудови незалежної України виникає потреба у фахівцях зі знанням іноземних мов. Це зумовлено розширенням і зміцненням міжнародних зв'язків, необхідністю ознайомлення із світовою культурою, потребою освоєння науково-технічного прогресу, розширенням ділових і особистих контактів.

Освоєння іноземної мови в безпосередньому мовному середовищі відбувається ефективно завдяки комунікації з носіями мови, здійснюваної в нерозривній єдності зі світом і культурою того народу, мову якого вивчає той, хто приїхав. Досвід, накопичуваний по самому факту перебування за кордоном, у поєднанні з освоєнням іноземної мови, стає елементами людського капіталу, який згодом може бути успішно інвестований у професійну кар'єру. В будь-якому випадку та компонента людського капіталу, яка формується в процесі перебування і навчання за кордоном, надалі на-

кладає свій відбиток на темп проходження етапів професійного шляху, на напрям і лінію кар'єри, тобто незмінно модифікує всю подальшу життєву траєкторію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]/ Полат С.– Режим доступа: <https:// docs.google.com/document/d/13xOCJ50>
2. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве языка [Электронный ресурс]/ Полат С.– Режим доступа: <https:// fralla.nethouse.ru/articles/20150>
3. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения / А. А Попов, И. Д. Проскуровская.– Режим доступа: www.experiment.lv//biblio/obzor_21/veka/1/11_porov_prosk.htm
4. Про поліпшення вивчення іноземних мов від “27 травня 1961 р.”// Пункт 10 постанови Ради Міністрів УРСР від “11 липня 1961 р.” – N 980. “Про поліпшення вивчення іноземних мов в Українській РСР” (ЗП УРСР, 1961 р., N 7, ст. 90).
5. Сепир Э. Коммуникация /Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологии. –М.: Слово, 1993. – С. 185-194
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс]/ Г. С. Тер-Минасова. – Режим доступа: www.gumer.info/bibliothek/buchs/Linguist/Ter/_Index.php
7. Тригубенко В.В., Нестеренко Л.С. Освіта і педагогічна думка в Києві за тисячу років. Навч. посіб./ В. В. Тригубенко, Л. С.Нестеренко. – К.: ТОВ «Кадри», 2002. – 369 с.
8. Чередниченко Г.А. Механізм соціокультурного відтворювання на прикладі середніх шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови/ Г. А. Чередниченко// Освіта в соціокультурному відтворюванні: механізми і конфлікти. – М.: ІС РАН, 1994. – 141 с.

EXTRACURRICULAR ACTIVITY AS AN ELEMENT OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Key words: extracurricular activity, student foreign language acquisition.

In the course of realization of relevant academic programs instructional systems of each specific university chair are an integral reflection of a combination of the teaching and educational processes accounting for their discipline-specific peculiarities.

Due to their vast academic, pragmatic and educational potential foreign languages allow for a very harmonious combination of the mandatory in-class instruction and targeted extracurricular activities.

In a specialized higher education institution offering relatively compact training in foreign languages in terms of in-class course hours, extracurricular educational activity is an essential instructional solution to improve the quality of students' foreign language proficiency.

Extracurricular training in foreign languages is especially effective if naturally integrated in students' leisure activities. As the latter is a conscious and targeted activity allowing students to cater to their own needs, personal interests, to choose activities for self-actualization, self-affirmation and self-improvement. Extracurricular training within students' leisure activities hence turns into a realm where knowledge, skills and competencies – either acquired during an in-class training or auto-didactically – are applied. This underpins its essential educational, developing, stabilizing, integrating and compensating potential [2].

Extracurricular activity encompasses any students' activities undertaken in the context of the relevant higher education institution but beyond the academic process, reinforcing students' personal development, satisfaction of personal interests, expanding and deepening of students' professional knowledge, as well as establishing students' essential professional competencies [1].

The extracurricular training organization must be of systematic nature and take into account peculiarities of the foreign language training outside the class room. It has been established that the efficiency and the effectiveness of the extracurricular training in foreign languages directly depend on the following principles: consideration of the student's language proficiency and consistency with the respective in-class training; consideration of age peculiarities and interests of students; focus on communication; combination of collective, group and individual forms of instruction; consideration of interdisciplinary factors [2; 3].

Establishment of any system implies certain interdependencies between objectives, content, forms and methods of the teaching and educational process. End objectives of the extracurricular training in foreign languages include, inter alia: expansion and deepening of knowledge, skills and competencies in foreign language communication proficiency; facilitation of the development of individual creative skills and establishment of individual behavioral style of students; intensification of students' interest and motivation for foreign

language learning, encouraging of cognitive and linguistic interests; increasing the creativity level of the educational environment; creative interaction with students; promotion of students' experience in intercultural interaction and cooperation; promotion of students' linguistic, intercultural and professional knowledge; comprehensive personal development, including intellectual, emotional, spiritual and moral aspects.

In the context of extracurricular training in foreign languages typically several major functions are distinguished, which exist in a direct interdependency and interrelation, complement and reinforce each other: 1) teaching function (establishment and improvement of language competency, repetition, deepening, expansion, and reinforcement of the training material, establishment of intra- and inter-disciplinary connections); 2) development function (encouragement of intellectual and spiritual growth of students, development of their attention, memory, thinking process, speaking abilities, activation of cognitive capabilities etc.); 3) educational function (confidence and readiness to undertake professional activity, strive for learning, cultivation of discipline, assertiveness, patience and resistance etc.); 4) diagnostic function (identification of language proficiency competency of students, identification of the material absorption level at each training stage, diagnostics of difficulties and identification of training effectiveness); 5) management / planning function (acquisition of information regarding the training process and the consistency of obtained results versus planning, management of the didactic process by means of methodology modification in accordance with the level and individual peculiarities of students); 6) assessment function (assessment of students' activities and respective results thereof in the course of extracurricular training); 7) motivational function (creation of positive motives and incentives in the training process, activation of the thinking process, stimulation of students' initiative, cognitive interest for learning and creative approach thereto) [1].

In the teaching process the mentioned functions become objectives of the extracurricular training, which the teacher can achieve by a variety of means. The expansion of the extracurricular training structure can significantly magnify students' motivational environment and cognitive activity. Teaching and educational routes hereby must target specific objective, take into account content-, activity- and values-related preferences of each individual, and thus must exhibit variety. Among the existing technologies and forms of foreign language training the most productive ones in the development of students' creative thinking are issue-based, research and collective/ group technologies. These allow for training of creative specialists with a skill set of scientific research competency, independent analysis of the possible implementation strategies of the existing theoretical and empirical research achievements.

A preparation of an extracurricular training event requires establishing of very favorable prerequisites for unfolding and demonstrating students' creative potential, as well as for developing their creative thinking. This allows for the establishment of an inner motive to form and articulate a thought in a foreign language, as well as a desire to take part in the communication process – i.e., a foreign language communication competency is developed. During extracurricular training events foreign languages become tools of learning and development. It is the ability of the chair's teaching staff to establish a favorable environment for the development of students' unconventional / creative thinking, skills to adjust to and subsequently to change a specific environment, that will ultimately define the quality of students' education in the future.

Prior to students' undertaking of the extracurricular training the teacher should provide instructions for training assignments, including specification of the relevant objectives, content of the assignments, timeframes, approximated workload, key requirements regarding assignment results, and evaluation criteria. In the course of the instruction process the teacher should also point out typical mistakes made during the assignment.

Members of the foreign language teaching staff of Tavria State Agrotechnological University apply various forms and methods of extracurricular training, inter alia:

– Encouraging students participation in scientific research activities (groups of specialized translation, preparation of scientific research publications, PowerPoint presentations, pecha-kucha and video presentations for student scientific conferences, as well as poster-sessions in foreign languages);

– Organization of the so-called “Foreign languages decade” (organization of podium discussions, colloquia with participation of native speakers; creative contests for the best foreign language essay; press-conferences with native speakers, university faculty members and international scholarship holders; intellectual contests (e.g. “Brain ring”); theatrical mini-performances; quiz-sessions; provision of entertainment content on the chair's website);

– Collective discussions of current topics with relevant experts and native speakers in the framework of the English discussion club “Ukrainian Youth for Sustainable Development”.

In summary, the technology of an integral combination of the in-class and extracurricular training systems in the foreign language teaching process improves the level of students' foreign language proficiency capabilities and reinforces the actualization of a range of important components of the quality of modern education, such as dialogue-orientation, creativity, innovation and pragmatic orientation.

References:

1. Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов / А. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105-109.
2. Буренок Е.А. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения английскому языку студентов туристского вуза : Дис. канд. пед. наук : 13.00.08. – Сходня, 2004. – 129 с.
3. Козачок В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. / В. А. Козачок. – К.: Выща шк., 1990. – 150 с.

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПОЗАШКІЛЬНИХ
УЧБОВИХ ЗАКЛАДАХ**

У статті розглядається проблема формування творчих здібностей молодших школярів засобами образотворчого мистецтва у позашкільних навчальних закладах.

Ключові слова: творчі здібності, молодший школяр, позашкільні навчальні заклади, педагог, образотворче мистецтво, художня діяльність.

Актуальність проблеми формування творчих здібностей молодших школярів засобами образотворчого мистецтва в позашкільних учбових закладах полягає в тому, що існує потреба в розвитку творчого потенціалу молодших школярів в позашкільних учбових закладах. Формування творчих здібностей – це не лише зміна завдань дитяти, але і подальший розвиток і становлення творчих здібностей.

На підставі аналізу наукової літератури щодо визначення поняття «творчість» (Р.Арнхейм, Д.Богоявленська, В.Дружинін, Б.Карлоф, А.Маслоу, І.Розет, Б.Теплов, Г.Уоллес, І.Шумптер та ін.), виявлено, що творчість – це якісна, принципова новизна кінцевого продукту творчого акту [4; 6]. По-друге, творчість – це діяльність несвідома й свідомі, інтуїтивна й розумна, природна й придбана. Творчі здібності особистості можуть бути розвинені лише в діяльності, що має продуктивний, творчий характер.

У педагогічній, філософській та психологічній літературі визначенню поняття «творча особистість» приділена значна увага (В.Андреев, Р.Грабовська, А.Зак, В.Кан-Калик, Н.Кічук, Н.Кузьміна, А.Лук, С.Сисоева, В.Цапок та ін.) [1; 2; 3; 5]. Науковці в межах досліджень, незалежних один від одного, розглядають людину як живу, відкриту самоорганізуючу систему, що характеризується сукупністю творчих якостей індивіда, які забезпечують їй успіх у творчій діяльності.

Згідно з численними дослідженнями і концептуальними теоретичними висновками в галузі педагогіки й психології творчості (Н.Бердяєв, К.Поппер, В.Кандинський, Е.Крупник, М.Марков, Л.Столович, В.Соловйов та ін.) можна зауважити, що саме художня творчість містить найбільший навчально-творчий потенціал та відіграє особливу роль у розвитку молодшого школяра [7]. Отже, особистість, яка бере участь у художньо-творчому процесі, повинна мати певні стандартні ознаки, властивості, особливості та сталий характер, що розмежовує їх і створює нескінченну розмаїтість у цій галузі творчості.

Для створення художнього образу в образотворчому мистецтві включаються основні засоби художньої виразності: лінія (або крапка, штрих), форма (маса й об'єм), світло (тон, тональність), перспектива (лінійна і тональна), колір (колірна гама, насиченість кольорів, колірні перспектива й колорит); тобто графічні, компо-

зиційні та живописні прийоми. Визначено, що проблеми образотворчих засобів і прийомів вивчали теоретики, мистецтвознавці, художники, а також педагоги й психологи. Проблеми просторових відносин, форм і кольору, контрастності, колориту, оптичної ілюзії, кольоросполучень, синтезу простору і предмета та багато інших відкриттів у вивченні образотворчої образності зробили С.Алексеев, М.Волков, Леонардо да Вінчі, А.Дюрер, Й.Гете, Г.Гельмгольц, В.Кандинський та багато інших.

На підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури в ми з'ясували, що сутність творчих здібностей як інтегрованого особистісного утворення, що забезпечує продуктивну художньо-творчу діяльність особистості, яка органічно пов'язана з художньо-творчими та комунікативними знаннями, вміннями й навичками, емоційно-почуттєвим ставленням до мистецтва, самопізнанням художньо-творчої діяльності в соціокультурному просторі. Це дало підстави для визначення змісту та структури творчих здібностей молодших школярів у позашкільних навчальних закладах в єдності художньо-творчих знань, емоційно-почуттєвого ставлення до мистецтва, художньо-творчих умінь та навичок, самопізнання художньо-творчої діяльності дитини, комунікативних та емпіричних умінь і навичок. Відповідно було виокремлено такі структурні компоненти творчих здібностей молодших школярів: *когнітивний компонент* творчих здібностей молодших школярів представлений системою історичних, теоретичних, навчально-пізнавальних художньо-творчих знань, що спрямовують дітей на виконання різнопланових та проблемних завдань; *аксіологічний компонент* творчих здібностей молодших школярів передбачає емоційно-почуттєве ставлення до мистецтва, що зумовлює емоційно-почуттєве сприйняття дитиною до творів мистецтва та навколишнього світу і забезпечує створення художнього продукту з яскравими, експресивними, насиченими емоціями; *праксеологічний компонент* творчих здібностей молодших школярів представлений їхньою художньо-творчою діяльністю, спрямованою на залучення до образотворчого мистецтва учнів; *рефлексивний компонент* творчих здібностей молодших школярів передбачає самопізнання художньо-творчої діяльності дитини, яка зумовлює усвідомлений художньо-творчий процес і вміння сформувати свої зусилля на успішне досягнення цілей; *комунікативний компонент* творчих здібностей молодших школярів, представлений системою комунікативних та емпіричних умінь і навичок, що зорієнтовують дітей на продуктивну співтворчість у ході вирішення творчих завдань.

Виявлено, що ефективність образотворчої діяльності залежить від істотних факторів формування творчих здібностей молодшого школяра, які забезпечують всебічне входження дитини у творче життя, а для цього йому необхідне творче спілкування в школі, в сім'ї, в мікро- і макрогрупах. Нами виокремлено й схарактеризовано провідні фактори впливу на формування та розвиток образотворчої діяльності молодших школярів, а саме: художні задатки, мотивація, допомога батьків та педагогів.

У ході теоретичного дослідження було встановлено, що позашкільні заклади, порівняно з іншими освітніми закладами, набули пріоритету у вихованні творчої особистості. Умови навчання в позашкільних закладах сприяють формуванню творчих здібностей. Саме позашкільне навчання передбачає самостійний вибір різноманітних форм і методів навчально-виховного процесу з урахуванням вікових, статевих особливостей, здібностей та інтелектуальних можливостей дитини. Визначено, що позашкільні навчальні заклади мають реальні можливості для підвищення твор-

чого рівня дітей, а саме: можливість використання нестандартних форм навчання й виховання; набуття допрофесійних умінь і навичок; заняття різними видами творчої діяльності; доступність в отриманні додаткового навчання та вільного спілкування «учень-учень», «учень-педагог».

Отже, застосування педагогічних методик, нових програм, нових досліджень вимагає пошуку шляхів і засобів формування творчої особистості дитини, зокрема виявлення та забезпечення умов для розвитку її творчих здібностей у процесі навчання; соціально-педагогічне обґрунтування розвитку творчих здібностей обдарованих дітей у позашкільних закладах.

Вирішення цих проблем сприятиме творчому й естетичному розвитку молодших школярів, що дозволить виховувати розумну, духовно багату, розвинену особистість, спроможну застосовувати знання у різних сферах діяльності.

Список літератури:

1. Коновець С. В. Образотворче мистецтво в початковій школі (методичний посібник) / Коновець С. В. – К., 2000. – С. 5.
2. Кузин В. С. Программы общеобразовательных учреждений (для классов с углублённым изучением предметов художественно-эстетического цикла) 1-11 кл. Рисунок, живопись, композиция / Кузин В. С. – М.: Про свещение, 1995. – 180 с.
3. Левин И. Л. Формирование творческой личности школьника на основе развития художественных интересов в классах с углубленным изучением изобразительного искусства: дис. канд. пед. наук: 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології.» / Левин И. Л. – Нижний Новгород, 2003. – 161 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / Маслоу А. – [пер. с англ.] – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
5. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости учителя: Навч. Посібник / Сисоева С. О. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.
6. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Теплов Б.М. – [избр. тр.: В 2-х т. (т.1.)] – М.: Педагогика, 1985. – С. 15-41.
7. Художественное творчество / Под ред. Б.Г. Ананьева и др.– Л.:Наука, 1982.– с 209.

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються ефективні шляхи, форми та методи формування естетичної культури майбутніх учителів музики в умовах позааудиторної діяльності.

Ключові слова / Keywords: естетична культура/ the esthetic culture, формування/ the formation, самовиховання/ the self-education, професійна підготовка/ the training, вчитель музичного мистецтва/ of teacher of music.

Сучасна шкільна освіта, орієнтована на духовно-естетичний розвиток особистості кожної дитини, потребує вчителя, здатного вільно орієнтуватися в культурних, художніх, моральних, естетичних цінностях, розуміти особливості розвитку естетичної культури, володіти науковою естетичною інформацією, використовувати власний художньо-естетичний досвід в навчально-виховному процесі. У цьому зв'язку актуалізується потреба в підготовці кваліфікованих фахівців з високим рівнем естетичної культури. Особливо це стосується професійної підготовки вчителя музичного мистецтва, безпосередньо сутністю педагогічної діяльності якого є залучення учнів до культурних, художньо-естетичних цінностей, формування їх художньо-естетичного світогляду, естетичного ставлення до дійсності та мистецтва, що у свою чергу, обумовлює високі вимоги до особистості педагога, його соціокультурних, естетичних якостей. Отже, вузівський педагогічний процес має бути спрямований на збагачення духовного світу майбутнього вчителя музичного мистецтва, педагогічне забезпечення умов для повноцінного естетичного самовираження і самореалізації, професійного-естетичного самовиховання педагога.

Формування естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва ми визначаємо як цілісний педагогічний процес, всі компоненти якого пов'язані між собою та спрямовані на духовно-естетичне вдосконалення викладача і студентів, їх взаємний творчий розвиток і духовне взаємозбагачення.

Теоретичною основою експериментального дослідження виступили теоретико-методологічні та культурологічні аспекти філософії формування нового покоління фахівців (В. Андрющенко, І.Зязюн, В.Кремень, В. Лутай); роботи, в яких розглядаються питання сутності естетичної культури (В.Бутенко, М.Верб, М.Каган, Н. Крилова, О.Лармін, Г.Петрова, Л.Печко); психолого-педагогічні теорії розвитку особистості (Л.Виготський, С.Рубінштайн, Б.Теплов, П.Якобсон); провідні педагогічні концепції естетичного виховання, що вивчали і створювали Г.Апресян, Д.Джоза, В.Вілюнас, М.Киященко, М.Лейзеров, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Шевченко, А.Щербо; педагогічні підходи до гуманізації та гуманітаризації освіти (Ш.Аманашвілі, Г.Бал, І.Бех, В.Дряліка, М.Євтух, І.Зязюн, І.Карпенко, Л.Нечепоренко, А.Сущенко; праці, що розглядають фундаментальні

положення про цілісний підхід до організації педагогічного процесу (Ю.Бабанський, С.Гончаренко, В.Лозова, Ю.Мальований, І.Подласий, Т.Сущенко).

Позааудиторна робота в нашому дослідженні розглядається як органічна частина цілісного процесу формування естетичної культури студентів. Ми виходимо з того, що залучення майбутніх учителів до різних видів позанавчальної діяльності, використання культурологічних форм роботи з ними сприятиме підвищенню творчої активності і ініціативності студентів-музикантів, формуванню прагнення до естетичного самовираження і самореалізації, духовного самовдосконалення, розвитку естетико-виховних вмінь та навичок.

Важлива роль в організації позааудиторної діяльності, становленні духовних зв'язків і культури взаємовідносин між суб'єктами педагогічного процесу відводиться куратору академічної групи. Творча співпраця куратора і студентів передбачає: включення майбутніх учителів музичного мистецтва в спільну культурно-масову роботу; широке використання різнопланових діалогічних форм позааудиторної роботи; залучення студентів до науково-дослідної роботи; стимулювання естетичного самовиховання майбутніх учителів, педагогічне керівництво цим процесом; організацію спільної музично-просвітницької, пропагандистської та творчої діяльності.

Одним з пріоритетних напрямів позааудиторної роботи стало заохочення студентів до творчо-естетичної діяльності, активна підготовка кожного з них до участі в культурно-масових, естетичних заходах. В нашому дослідженні оптимальними видами і формами спільної творчо-естетичної діяльності визначені: пізнавальна діяльність, спрямована на збагачення уявлень студентів про естетичну природу навколишньої дійсності, мистецтва, формування потреби в естетичній освіті, інтелектуальний розвиток майбутніх учителів (пізнавальні екскурсії, навчальні конференції, круглі столи, диспути дискусії, зустрічі з провідними педагогами шкіл міста); ціннісно-зорієнтована діяльність, спрямована на осмислення студентами загальнолюдських і естетичних цінностей, усвідомлення ними власної особистості і особистості іншої людини, потреби в творчому самовизначенні (диспути, уроки естетичної поведінки і спілкування, самодіагностики індивідуальних якостей особистості); художня діяльність, спрямована на розвиток в майбутніх учителів емоційно-чуттєвого сприйняття дійсності та мистецтва, формування потреби в естетичному самовираженні, естетичній взаємодії (концерти, естетичні вечори, творчі звіти); позааудиторне спілкування, спрямоване на взаємне збагачення спільного дозвілля (вечори відпочинку, відвідування та обговорення концертних виступів, театральних вистав, екскурсії, групові свята тощо).

Розглянемо приклади активної підготовки студентів до участі в культурно-масових, естетичних заходах.

Презентація оркестру народних інструментів. Підготовка до презентації включала експериментальну перевірку декількох найбільш впливових на формування естетичної культури факторів, а саме: наскільки чуттєво і свідомо студенти сприймають значення оркестру для власного духовного розвитку, професійного самовиховання. З цією метою ми запропонували їм в письмовій формі виразити своє відношення до заходу, що має відбутися, до художньої діяльності взагалі; висловити оціночне судження про музичні твори, їх авторів, розповісти про індивідуальну підготовку до концерту. Аналіз письмових опитувань дозволив визначити декілька

важливих для нас позицій. Так, більшість студентів розцінюють свою діяльність в оркестрі як шлях до оволодіння виконавськими вміннями та навичками, їх самостійна підготовка до концерту обмежується вдосконаленням техніки виконання на музичному інструменті, інтерес до художньо-естетичної діяльності носить поверховий характер, не виступає стійкою потребою, соціально значимим фактором естетичного розвитку.

У цьому зв'язку розроблені і експериментально перевірені заходи, спрямовані на постійний розвиток пізнавальних інтересів студентів, їх естетичного смаку, розширення художньо-естетичного кругозору, залучення до пропагандистко-просвітницької діяльності. Серед них: індивідуальні і колективні бесіди, консультації, в ході яких розкривається роль художньо-естетичної діяльності у становленні естетичної культури майбутнього вчителя, розвитку музичної ерудиції, художнього смаку; аналізуються музичні твори в єдності форми зі змістом; даються рекомендації щодо самостійної підготовки до концерту; прослуховування в запису творів, що виконуються; виступи перед однокурсниками з інформацією про творчість того чи іншого композитора, його музику; дискусії, в ході яких необхідно спонукати студентів мотивовано висловлювати оціночні судження про музичні твори, їх зміст, давати їм естетичну оцінку. Письмові опитування, які були проведені після презентації, виявили у студентів багато цінних психологічних новоутворень: з'явилася потреба більше дізнатися про твори, які виконуються, проникнути в їх образний зміст, драматургію, відтворити задум композитора у власному музичному виконанні, донести його до слухача.

Вечір духовності і краси. Мета та завдання позааудиторної роботи викладача в ході підготовки студентів до естетичного вечору – формування ставлення до мистецтва як до духовної цінності; створення атмосфери зацікавленості і захопленості в студентському колективі; надання необхідної допомоги в розвитку естетичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Підготовка заходу включала низку організаційних зборів, на яких студенти залучалися до активного обговорення тематики вечора, самостійного визначення його мети і завдань, складанню програми і сценарію, розподілу обов'язків. При цьому ми прагнули, щоб студенти самі визначали для себе фронт роботи, роль в ході проведення заходу, виходячи з власних інтересів і здатностей. Особливу увагу на зборах було приділено вибору та обговоренню творів мистецтва. Надавалися поради щодо відповідної методичної та мистецтвознавчої літератури, вивчення творчості митців. Студенти активно залучалися до розкриття свого емоційного ставлення до художніх творів, їх аналізу і естетичного оцінювання.

Дослідження свідчить, що активна підготовка студентів до участі в культурно-масових заходах забезпечує розвиток у майбутніх учителів стійкої потреби в художньо-естетичній діяльності, вдосконалення художніх здібностей, зростання творчої активності студентів, їх прагнення до естетичного самовираження.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн.1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
2. Руницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 2002. – 270 с.

РОЗВИТОК НАВИЧОК НЕВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ІТ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ПРЕЗЕНТАЦІЙ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Ключові слова/Key words: невербальна комунікація/ nonverbal communication, професійна іншомовна комунікативна компетентність/ professional foreign communicative competence, іншомовна підготовка фахівців у галузі інформаційних технологій/ foreign language training of specialists in the branch of information technologies.

Розширення міжнародної співпраці та євроінтеграція обумовлюють потребу сучасного суспільства у людях ініціативних, які творчо мислять, володіють комунікативними вміннями і здатні до самореалізації у житті та професії. В одному з програмних документів ЮНЕСКО зазначено, що сучасний фахівець має реагувати на постійні соціальні зміни, а не залежати від набору вмінь і знань, здобутих під час навчання у ВНЗ. На світовому ринку праці акцент робиться на вміннях, які дозволяють вправно поводитись з інформацією – презентаційних уміннях [1, с. 130 – 131].

Техніка презентації — важлива комунікативна навичка, якої треба спеціально навчатись. Це вимагає не тільки знання мови, але й уміння правильно відібрати, обробити та подати інформацію, адаптувати її до конкретної аудиторії, враховуючи її професійні, демографічні, соціальні, гендерні, етнічні, релігійні і культурні особливості та можливі міжкультурні розбіжності в сприйнятті інформації. Принципово важливим є володіння прийомами невербальної комунікації, оскільки, на основі багатьох досліджень можна зробити висновок, що саме через засоби невербальної комунікації сприймається приблизно 93% усно викладеної інформації. Звичайно, існують так звані природжені промовці, які цим навичкам не вчилися і все ж здатні робити блискучі презентації, але на жаль, таких меншість. Та хоч талантом оратора володіють одиниці, навчитися здійснювати якісні презентації, вміло користуючись прийомами цієї комунікативної діяльності, можуть усі. Для подолання «штучності» спілкування, налагодження взаємодії, уникнення комунікативних невдач, підвищення мотивації навчання виникає необхідність вирішити проблему навчання використанню невербальних засобів в усному спілкуванні англійською мовою, зокрема під час проведення диспутів, тренінгів, публічних виступів та власне презентацій.

Метою статті є обґрунтування необхідності навчання ефективному використанню невербальних засобів під час презентацій у курсі професійної англійської мови для студентів ІТ спеціальностей. Дуже часто студенти ІТ спеціальностей під мультимедійною презентацією розуміють логічно пов'язану послідовність слайдів, об'єднану однією тематикою і загальним принципом оформлення і концентруються на створенні слайдів, забуваючи про сам виступ перед аудиторією, важливість ефективної, професійної і навіть деякою мірою артистичної подачі матеріалу. Треба донести до студентів, що вміння створювати та подавати презентації з високою

долею вірогідності може бути одним з їх професійних обов'язків, тому слід ще під час навчання в ВНЗ починати формувати і розвивати необхідні для цього навички.

Невербальна комунікація – це система символів, знаків, які використовуються для передачі повідомлення для більш повного його розуміння, яка певною мірою незалежна від психологічних та соціально-психологічних якостей особистості, має доволі чітке коло значень та, яку можна описати як специфічну знакову систему.

Численими дослідженнями встановлено, що невербальні засоби спілкування — це найпотужніший канал передачі інформації та основний засіб встановлення необхідного контакту з аудиторією. Саме вони створюють атмосферу відкритості (закритості), позитивної (негативної) налаштованості, впевненості (невпевненості), зацікавленості (байдужості) і відповідно формують довіру (недовіру) між учасниками комунікації.

Невербальний компонент, який, становить технічну сторону комунікації, став об'єктом наукового дослідження у 40-50 рр. ХХ століття. На сьогоднішній день вивчені наступні складові невербального компонента комунікації: лицьова експресія (П. К. Анохін, В. О. Лабунська), жестикуляція (Л. А. Капаназде, О. А. Петрова), кінесика (Х. Х. Міккін), проксемика (Е. Холл), акустика мовлення та голосу (В. П. Морозов), пози (А. Мерабіан). Дослідження також довели можливість усвідомленого контролю особистістю власної невербальної поведінки (Н. І. Жінкін, В. О. Лабунська, Д. Н. Узнадзе та інші), яка є одним з компонентів невербальної складової комунікації.

Інший компонент – паралінгвістичні засоби. Названі складові виконують різні функції під час спілкування. Засоби невербальної комунікації згідно В. О. Лабунської [3], можна поділити на чотири системи, що в своєму складі мають групи:

1) акустичну систему становлять групи екстралінгвістики (паузи, покашлювання, сміх, позіхання, плач) і просодики (тембр, висота, гучність, темп мовлення, особливості наголошування);

2) до оптичної системи належить кінесика, яка поділяється на експресію (комунікативно значущі рухи: поза, жести, міміка, хода; фізіономіка – експресія обличчя та фігури), авербальні дії (дії з предметами, тілесні рухи, стук, скрип), контакт очей (спрямованість, частота контакту, тривалість); у цю систему, згідно Н. П. Волкової, можна включити арт-ефекти (прикраси, манера одягатися, зачіска, косметика);

3) тактильно-кінестетична система включає такесіку (статичні та динамічні дотики, потиски рук, поплескування);

4) ольфакторна система містить набір природних та штучних запахів.

В окрему групу вчені виділяють таку складову невербальної інтеракції як проксемику, під якою розуміють дистанцію, взаємне розміщення під час спілкування. Науковці погоджуються з наступною позицією: невербальна комунікація, доповнюючи мову, допомагає правильно і вичерпно передавати, адекватно сприймати думки. Н. П. Волкова наводить дані психологів, згідно яких 60-80% комунікації відбувається з використанням невербальних засобів; значущість у спілкуванні міміки, жестів становить 55%, інтонації – 38%, слів – 7%; більше 90% інформації у перші секунди спілкування передається невербальними засобами [2, с. 149].

Вміння володіти засобами комунікації засвідчують загальнокультурний досвід, виявляють індивідуальні особливості презентатора, оптимізують передавання, сприймання й розуміння інформації. Оскільки презентація має специфічну

ціль – переконати слухача, то для успішної її реалізації мовленнєві та немовленнєві засоби впливу мають виступати у гармонії. З одного боку, під час презентацій, бесід, переговорів необхідно вміти контролювати власні рухи, власну поведінку і міміку, з іншого боку – вміти зчитувати інформацію невербальних засобів спілкування слухачів або партнерів по бесіді, тому мову невербального спілкування необхідно вивчати всім, хто зацікавлений у позитивному і результативному впливі на співрозмовників.

На факультетах комп'ютерних наук під час викладання курсу професійної іноземної мови в рамках теми «Мистецтво презентації», підтеми «Невербальні засоби комунікації презентатора» можна почати з вивчення засобів невербальної комунікації взагалі та розвитку відповідних навичок під час виконання спеціальних справ, а потім зосередитися на «мові тіла» під час проведення презентацій, подивившись та проаналізувавши презентації відомих особистостей ІТ індустрії, пераги і недоліки їх стилю та поведінки. Можна почати, наприклад, з презентацій Стіва Джобса, який був неперевершеним оратором та вивів презентації інноваційних продуктів на новий рівень, перетворивши їх на захоплююче шоу. Продовжити варто демонстрацією презентацій та публічних виступів таких постатей, як Білл Гейтс, який вважається одним з найуспішніших публічних спікерів, оскільки вміє легко звернути увагу всього світу не тільки на якусь нову технологію, а і на гострі проблеми людства. Вартий уваги Стів Балмер з його незабутньою прощальною промовою перед співробітниками Microsoft, Павло Дуров на своєму першому публічному виступі на конференції DLD в Мюнхені, Томас Суарез – юний розробник прикладних програм, стиль презентацій якого всім нагадує Джобса, та безліч інших.

Презентації проекту передують попередня робота зі студентами, під час виконання якої готується не тільки презентаційний матеріал, а й планується сам процес презентації. Мета та завдання заходу визначаються на початку проекту, тому під час його виконання викладач разом зі студентами розробляє структуру презентації, план «візуальної підтримки» через фіксовану в різних формах інформацію. Непростим для учасників є планування «простору» акції, утримання інтересу до свого виступу. Обговорення проектів (робота журі, написання рецензій учасниками) є прикладами мотивації аудиторії до уважнішого сприйняття заходу. Під час презентації однієї з груп можна продовжити рольові обов'язки представників іншої групи через серію завдань, одним з яких може бути експертиза та обговорення проекту. Для цього попередньо розробляється анкета оцінювання презентації експертами. Слухачі активно реагують на презентатора, коли той до них звертається, активно задають питання після презентації. [4, с. 52].

Сам процес презентації відбувається відповідно до розподілу ролей учасників групи, або призначається один презентатор від усієї команди. Не треба хвилюватися, що технічні засоби для проведення презентацій: мультимедійні проектори, маніпулятори з лазерною указкою, міні проектори, можуть викликають труднощі під час користування у студентів ІТ спеціальностей, навпаки, вони часто більш обізнані в цьому, ніж їх викладачі-гуманітарії. Впродовж усієї роботи над реалізацією проекту викладач має забезпечити відповідними видами діяльності кожного члена групи з тим, щоб кінцевий мовленнєво-предметний продукт характеризувався відповідним внеском кожного в групі.

Мету використання даної методики можна визначити як спрямованість на професійну та соціальну адаптацію молоді, розвиток творчих здібностей студентів, самостійності мислення, вміння аналізувати та критично оцінювати інформацію через навчально-практичну діяльність та інтерактивне спілкування засобами іноземної мови.

Отже, невербальна поведінка повинна враховуватися при вивченні іноземної мови. Навчання використання невербальних засобів в усному іншомовному спілкуванні сприяє підвищенню мотивації навчання, налагодженню взаємодії з носіями мови та уникненню неприємних ситуацій, пов'язаних із незнанням культури, поведінкових норм та жестів інших країн. Також вміння ефективно та правильно використовувати вербальні і невербальні засоби комунікації під час проведення презентацій англійською або іншими іноземними мовами суттєво підвищить цінність ІТ спеціаліста на ринку праці. Тому необхідно враховувати такий аспект як невербаліка при вивченні іноземних мов.

Література

1. Becoming enterprising: Technical guidelines. – Bangkok :
2. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, 1994. – 144 p.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. /
4. Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
5. Лабунская В. А. Невербальное поведение: Социал.-перцептив. подход / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 135 с.
6. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1989. – 224 с.
7. Лабунская В.А. Невербальное поведение: структура и функции / В.А. Лабунская. – Ростов: Изд-во Ростов, ун-та, 1986. – С. 5–35.
8. Федюк Г.М. Психологічні умови використання невербальних засобів спілкування на заняттях з іноземної мови [Електронний ресурс] / Г.М. Федюк.http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Philologia/1_105298.doc.
9. Кротік Н.Л. Навчання невербального спілкування на заняттях з англійської мови у вищих навчальних закладах немовних спеціальностей/ Н.Л. Кротік // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України / Педагогічні науки. – № 3. – 2010.
10. С.Б. Моркотун Вербальні та невербальні засоби комунікації презентатора. / С. Б. Моркотун // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 14 (273), Ч. I, 2013
11. Lucas Stephen E. The Art of Public Speaking. — McGraw-Hill, 1995. — P. 270—276.

Абдулкаримова А.М.

Доцент, Чеченский государственный университет

Багапова А.Б.

Преподаватель, Чеченский государственный университет

Солтахмадова Л.Т.

Преподаватель, Чеченский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В ШКОЛЕ XXI ВЕКА

Аннотация: Умения и понятия на уроках географии являются важными компонентами географического образования в школе. Выработка умений и понятий предполагает также работу с различными источниками географической информации в условиях глобального информатизации, распространения и доступа электронных учебников, спутниковых снимков, картографической и статистической информации.

Ключевые слова: знания, источники, условия, анализ, формирование, упражнение, спутниковые снимки.

Обучение географии в школе имеет важное образовательное и воспитательное значение. Образовательное значение заключается в том, что география как учебный предмет дает ученику географические знания. Это знания о Земле, ее внутреннем строении, о рельефе, климате, водах, почвах, растительности, животных, населении, природных ресурсах, мировом хозяйстве, о природе и хозяйстве стран, о Мировом океане и отдельных океанах, о своей стране и т. д.. Сущность географической науки такова, что не должно быть сомнений в том, что и в школе будущего география авторитетно и надежно будет закладывать фундамент интеллектуальности и экологической культуры подрастающих поколений. География – не только емкий источник жизненно важных знаний, но и располагает исключительными возможностями для формирования и отработки полезных и необходимых умений и навыков, которые широко могут быть востребованы жизнью у выпускников школы. Анализ содержательных основных линий современного базового стандарта географического образования позволяет выявить умения и понятия.

Под умениями понимают освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний. Умения, которыми учащиеся овладевают в процессе изучения географии, представлены общими и географическими умениями. Общие умения используются для решения широкого круга образовательных задач в формате изучения всех предметов учебного плана. Это умения работать с текстом учебника, измерительные, вычислительные, графические умения, умение логично и последовательно отвечать на вопросы учителя, вести диалог, участвовать в дискуссии, умения извлекать необходимую информацию с элементов современной образовательной среды, выявить и использовать нужную информацию из глобальной сети. Географические умения представлены следующими системными группами: умениями ориентироваться в пространстве,

картографическими умениями, умениями наблюдать и сравнивать географические объекты и явления, работать с приборами, с графическим, электронным материалом и статистическими таблицами [1,2].

Все умения по их роли в познавательной деятельности делятся на следующие группы: предписывающие выбор, выявление, определение объекта изучения; указывающие на цели и задачи изучения; излагающие приемы и методы изучения; предопределяющие способ представления результатов.

Картографические умения представлены умением проводить глазомерную съемку местности, читать план местности, аэрофотоснимки, космические снимки поверхности Земли, умениями простого и сложного чтения географической карты и др. Проведение наблюдений за географическими объектами и явлениями определяют необходимость владения умениями фиксировать, и обрабатывать результаты наблюдений, устанавливать простейшие взаимозависимости между результатами наблюдений. К умениям работать с измерительными приборами относятся умения определять азимут на заданный объект, двигаться по азимуту, снимать показания с приборов географической площадки или метеорологического уголка, определять скорость, силу и направление ветра, облачность, виды атмосферных осадков и др. Процесс формирования умений осуществляется методом упражнений и методами проведения практических работ и определяется знанием последовательности и способов выполнения действий, знанием существенных свойств, связей и отношений географических объектов и явлений с которыми осуществляются действия по формированию умений [3].

Источниками формирования географических умений являются:

– школьный учебник, с помощью которого учитель формирует умение и навыки работы учащихся с иллюстративным материалом учебника, организует выполнение соответствующих упражнений и практических работ по формированию заданных учебной программой географических умений;

– картографический материал, работая с которым ученики овладевают умениями простого и сложного чтения карты;

– аэрофотоснимки и космические снимки земной поверхности любой сложности и масштаба, карты местности, снимки со спутников Google.

– наглядные средства обучения, в том числе и электронные дидактические средства обучения, обеспечивающие формирование умений извлекать заложенную в них географическую информацию; – памятки, инструкции, типовые планы описания географических объектов, алгоритмы выполнения учебных действий, способствующие формированию умений с большой долей самостоятельности выполнять упражнения и практические работы; – географические приборы, с помощью которых ученики выполняют задания при проведении практических работ на местности, на географической площадке, ориентируют себя окружающем пространстве.

Процесс формирования умений относится к наиболее сложным явлениям в практике работы учителя географии. Причина такой сложности состоит в том, что овладение умениями, переход многих жизненно необходимых умений в навык объективно более сложный и медленней осуществляемый процесс, чем усвоение знаний. В силу чего, от учителя требуется особенно хорошее знание методики формирования географических умений и целенаправленная работа по ее осуществлению.

Географические понятия – это форма логического мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения географических объектов, и явлений. Понятия, изучаемые в курсе школьной географии, представлены общими и единичными понятиями. Общие понятия – это понятия о географических объектах процессах и явлениях имеющих сходные существенные черты, отличающие их от иных объектов и явлений.

Содержание общих понятий раскрывается в их определении, которые указывают на существенный признак или признаки, являющиеся общими для всех объектов, относящихся к данному понятию. Например, понятие река определяется как природный водный поток, текущий в выработанном углублении, которое называется руслом реки. Общими признаками реки, на которые указывает определение этого понятия, являются природный водный поток, и углубление на земной поверхности по которому он течет.

Общие географические понятия о географических объектах и явлениях формируются в основном в процессе изучения учащимися содержания начального курса географии, составляя научный фундамент школьной географии. В последующих курсах их доля в содержании учебных тем значительно уменьшается [4].

Единичные понятия – это понятия о конкретных объектах и явлениях, имеющих собственные географические названия: Чеченская равнина, река Терек, горы Кавказ, Терско-Кумская низменность и т.д. В содержании единичных понятий находят отражение как общие признаки объекта или явления, определяющие его отношение к группе общегеографических понятий, так и признаки присущие только данному объекту или явлению, определяющие его своеобразие и неповторимость. Общие и единичные географические понятия образуют систему географических знаний: картографических, геолого-геоморфологических, климатологических, гидрологических, демографических, экономико-географических. Основными условиями формирования географических понятий являются: активная познавательная деятельность учащихся в процессе формирования понятия, предполагающая раскрытие его главных существенных особенностей, отличающих объект или явление о которых формируется понятие от остальных географических объектов и явлений.

При изучении географии у учащихся формируются обобщенные, единичные, пространственные, картографические представления и представления в результате графической интерпретации содержания школьных курсов географии в виде схем, таблиц, графиков, диаграмм, профилей и др. Как известно, географические понятия подразделяются на общие и единичные. Методика их изучения различается. Общие понятия формируются индуктивным или дедуктивным путем. При индуктивном пути учитель подводит ученика к определению понятия, при дедуктивном — сам дает определение, объясняя его сущность. Выбор пути определяется следующими условиями.

1. Возможность ознакомления с местными объектами и явлениями и наличием соответствующих наглядных пособий. При этом предпочтителен индуктивный путь.

2. Содержание понятий. Абстрактные, теоретические понятия формируются главным образом дедуктивным путем, их содержание раскрывает учитель.

Успех в формировании у школьников умений во многом определяется преемственностью, развитием умений от одного курса к другому. В целом же проблема

формирования умений относится к числу наиболее сложных и актуальных проблем современной методики обучения географии. Одна из причин сложности данной проблемы состоит в том, что овладение умениями во многих случаях объективно труднее для учащихся, чем усвоение знаний.

Литература:

1. Абдулкаримова А.М., Салаев С.Х. Формирование экологической культуры учителя как научно-педагогическая проблема. Проблемы региональной экологии. 2013. № 6.
2. Гакаев Р.А., Чатаева М.Ж. Преподавание географии в школе и его значение как междисциплинарного учебного предмета. Научное обозрение. 2014. №4.
3. Ермоленко Н.Н., Общеучебная природа географических умений и навыков – безусловная ценность географического образования. Общественная организация учителей географии Географическое образование XXI века. Материалы семинаров и конференций 1996- 2002 Москва 2002.
4. Галай И.П. Методика обучения географии, Минск.2006.
5. Иванов, Ю.А.Методика преподавания географии. Брест.2012.

READING ACTIVITIES AS A TOOL FOR LANGUAGE ACQUISITION

Keywords: extensive reading, strike a balance, authentic sources, thematic web-sites, webquest, debates, role-playing, presentations.

Reading authentic texts is very important for language acquisition at an advanced level of instruction. Reading influences the amount and complexity of the students' vocabulary and the complexity of grammatical structures they make use of in the future in speaking and writing. Reading provides samples of efficient writing in English and introduces interesting topics for discussion, thus stimulating the improvement of speaking skills, as well.

Intensive reading is associated, first of all, with classroom activities whereas extensive reading gives students an opportunity to choose what they are interested in, devote a longer period of time to it and then share their reading experience with others. The teacher's role is to strike a balance between the students' reading capabilities and their interests. As to the sources of reading, they are quite numerous: it can be short stories, novels, plays by famous British or American authors, articles from newspapers and magazines, texts from Internet websites and other sources. It goes without saying that at advanced level of instruction the texts should be authentic. The choice of topics and genres depends on the syllabus and on the students' interests, too.

While reading students should be able to improve different reading skills necessary for academic and specific purposes. Thus, skimming envisages rapid reading to get the main idea of the text. Scanning involves searching for information or details. Alongside with skimming and scanning reading for detailed comprehension should be practiced, as well. It can refer to the whole text or separate extracts of the text containing additional useful vocabulary and complicated grammar patterns.

A wide range of reading activities aimed at further discussions and writing tasks can be done both in the classroom and outside it. Newspaper or magazine articles may serve as a basis for writing letters to the editor expressing the student's opinion on the issue. Articles on current events provide the students with necessary information about local and international news. Reviews and articles on cultural events and sports expand their knowledge in these spheres and their word-stock as well. The students can be offered to prepare news bulletins on a regular basis, doing it in turns and including several rubrics.

Travel brochures, catalogues and advertisements may be widely used while studying the theme "Travel, entertainment, leisure activities". In this case reading activities can be followed by role-playing, for example, *conducting travel agencies fair*. The students are divided into two groups: travel agents and potential clients, the first one offering package tours, giving details about location, tourist attractions, accommodation, prices, etc. and the second one assessing information, asking for more details and finally making their choice about forthcoming holidays.

Thematic websites from Internet are of great value, too. There can be given a task to find and present information about the most attractive or unusual places on the Earth. After

searching for appropriate information students prepare individual presentations in Powerpoint on the theme "A place of my dream". Further students can debate and choose the most attractive and striking place on our planet they would like to visit.

One more type of reading activity with the use of Internet is the so-called "webquest". The term was offered by G. Dudeney and N. Hockly. It is the name for a project where the students get information from the Internet web, often pre-selected by the teacher and then complete a task. According to the methodologists mentioned-above, such webquests usually have four stages: 1) at *the introduction stage* the theme of the quest and background information are presented; sometimes key vocabulary can be offered; 2) in *the task section* the task is explained; 3) during *the process stage* the students are given web links they need to click on and then get appropriate information. After the students have gathered necessary information – *the evaluation stage* (4) comes, when they are divided into groups and discuss the issues given to them before and conclusions they have arrived at as a result of their webquest. This activity can be done if there is free access to computers and Internet in the classroom, it also requires much time and effort on the part of the teacher to do the preliminary work.

The activity can be practiced while discussing different themes, for example, how the entertainment industry will change over the next 50 years or what the prospects of technological advance are in the future.

When studying the theme "Technology in everyday life" instructions for gadgets and technical manuals can be used in different ways. One of them, for example, is putting mixed instructions in the correct order. Another is matching instructions with appropriate pictures which, as a rule, accompany such instructions in manuals. Recipes for cooking from a cookery book can be used in a similar way when discussing the theme "Food and healthy lifestyle".

An interesting reading activity is predicting the contents and kind of the text from keywords and phrases taken from it. The teacher prepares a list of such phrases and the students try to predict the genre of the text, what it is about and give their version of the text. It can be done either orally or in written form. Then they compare it with the original text. Further on the students may be asked to prepare a similar task based on the text or extract from the book they have read.

The teacher should encourage students to read the texts of different genres, including plays. After having read some literary source, a play, for example, students can be asked to role-play an extract from it. But it requires preliminary thorough work on the text, analysis of its vocabulary, grammar and style, as well as characters and events.

Organizing book conferences based on individual home-reading is one more activity aimed at motivating students and supporting extensive reading. They help not only check and assess the student's work but also to involve them in real true-to-life communication. The students prepare and present information about the author of the book, the setting of the book (time and place), the main characters and events, the scope of issues covered in the book, the author's manner of writing, their own evaluation of the book. Finally they are asked and answer questions from other fellow-students of the group. In such a way the students exchange valuable information which expands their knowledge of British and American literature helps to form up literary preferences and enrich their vocabulary.

Tendencje, zbiory danych, innowacje, praktyka w nauce

One more possible activity referring to individual home-reading is writing leaflets covering the most striking features of the books they have recently read and recommending them for reading, then the students exchange leaflets stimulating other students to read more. To conclude, a wide scope of reading activities results in improving students' language skills.

References:

1. <http://www.teachingenglish.org.uk/think/resources/webquest.shtml>.

ПРОФІЛАКТИКА НАСИЛЬСТВА НАД ДІТЬМИ У СІМ'Ї ЯК НАПРЯМ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Актуальність проблеми. Проблема насильства в сім'ї привертає все більшу увагу суспільства. Згідно з даними охорони здоров'я, соціології, ЗМІ в значній частині українських сімей склався спосіб життя, для якого насильницькі міжособистісні відносини стають нормою. Головними жертвами сімейного насильства при цьому є діти. Власне тому постає питання про необхідність втручання в ситуацію суспільства, усвідомлення насильства над дітьми в сім'ї як особливої соціально-педагогічної проблеми, що вимагає комплексної системи профілактичних заходів, спрямованих на її розв'язання.

Школа – це місце де дитина проводить тривалий час свого життя. Саме тут з дітьми мають працювати кваліфіковані працівники – педагоги, фахівці психологічної служби – практичні психологи та соціальні педагоги, медичні працівники. Основною метою діяльності педагогічних працівників є не тільки навчання та виховання учнів, а й захист гідності дитини.

Соціально-педагогічні аспекти причин виникнення та подолання сімейного насильства над дітьми висвітлюють Т. Алексєнко Л. Войтова, М.Докторович, Т. Журавель, А.Ходоренко, Е.Цимбал та ін.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на те, що в країні було здійснено ряд державних заходів щодо попередження насильства над дітьми (до прикладу, розпорядження Кабінету Міністрів України від 01.12.2010 року №2154-р «Про затвердження плану заходів з проведення національної кампанії «Стоп насильству!»» на період до 2015 року; Закон України «Про попередження насильства в сім'ї»; Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо вдосконалення законодавства стосовно протидії насильству в сім'ї», Закон України «Про охорону дитинства» та ін.), поліпшення соціально-економічного становища сім'ї, захисту материнства та дитинства, щодо запобігання сирітства та бездоглядності дітей, радикально викоренити негативні тенденції в цій сфері поки не вдається.

Нагадаємо, що відповідно до Закону України «Про попередження насильства в сім'ї» від 15 листопада 2001 р. № 2789-III виділяється чотири види насильства в сім'ї:

1. Фізичне насильство в сім'ї – умисне нанесення одним членом сім'ї іншому члену сім'ї побоїв, тілесних ушкоджень, що може призвести або призвело до смерті постраждалого, порушення фізичного чи психічного здоров'я, нанесення шкоди його честі і гідності.

2. Сексуальне насильство в сім'ї – протиправне посягання одного члена сім'ї на статеву недоторканність іншого члена сім'ї, а також дії сексуального характеру по відношенню до неповнолітнього члена сім'ї.

3. Психологічне насильство в сім'ї – насильство, пов'язане з дією одного члена сім'ї на психіку іншого члена сім'ї шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, якими навмисно спричиняється емоційна невпевненість, нездатність захистити себе та може завдаватися або завдається шкода психічному здоров'ю.

4. Економічне насильство в сім'ї – умисне позбавлення одним членом сім'ї іншого члена сім'ї житла, їжі, одягу та іншого майна чи коштів, на які постраждалий має передбачене законом право, що може призвести до його смерті, викликати порушення фізичного чи психічного здоров'я [5].

Соціальна небезпека насильства в сім'ї у тому, що воно порушує права і свободи особистості та руйнує її соціальну структуру. Окрім того, будучи довгий час латентним, здатне неконтрольовано наростати і тим самим перманентно підсилює насильство в суспільстві, замикаючи його «коло».

Для того, щоб попередити або подолати насильство над дітьми у сім'ї необхідно здійснювати відповідні профілактичні соціально-педагогічні втручання. Нам імпонує наукова позиція сучасної дослідниці Т. Журавель, котра виокремлює первинну, вторинну та третинну профілактику насильства щодо дітей. Первинна профілактика спрямована на запобігання розвитку чинників ризику виникнення насильства щодо дітей; формування ненасильницького світогляду, культури толерантності тощо. Вторинна має на меті раннє виявлення ситуацій підвищеного ризику виникнення насильства щодо дітей; виявлення, усунення та подолання чинників, які сприяють скоєнню насильства щодо дитини конкретними особами. Метою третинної профілактики є здійснення заходів, спрямованих на попередження рецидивів; реабілітація дитини та соціально-педагогічна робота з агресором [3, с. 205 – 207].

Соціальний педагог повинен проводити активну роботу як з батьками, так і з вчителями. В першу чергу, дорослим необхідно рекомендувати будувати партнерські дружні стосунки в своїй родині, навчитися уважно і шанобливо ставитися один до одного, відкрито висловлювати свої почуття і обговорювати свої проблеми. Дуже корисно навчитися засобам, які допомагали б впоратися зі стресом, розв'язувати конфлікти, уникати їх. При цьому соціальний педагог має володіти необхідним переліком правових знань, щоб мати змогу допомагати у вигляді консультацій своїм клієнтам.

Форми та методи, які застосовуються у діяльності соціального педагога з профілактики жорстокого поводження з дітьми, мають деяку специфіку.

Нагадаємо, що форми соціально-педагогічної роботи у сучасній літературі класифікують переважно за такими ознаками: за кількісним складом учасників (індивідуальні, групові, масові); за домінуючим засобом впливу на клієнта (словесні, практичні, наочні); за складністю побудови (прості, складні, комплексні); за часом проведення (довготривалі, короткочасні); за місцем проведення (кабінетні (аудиторні), вуличні) [6, с. 33].

Сучасна дослідниця Н. Заверико вважає доцільним розрізняти форми соціально-педагогічної роботи за кількістю учасників (індивідуальні: робота з окремим клієнтом, випадком; групові: робота з групою, сім'єю; масові: акції, конкурси, фестивалі тощо із залученням великої кількості людей); за домінуючим засобом впливу (словесні, практичні, наочні); за напрямом соціально-педагогічної діяльності

(соціальна профілактика, корекційно-реабілітаційна робота, соціально-педагогічний захист) [4, с. 319 – 320].

У соціальній педагогіці до методів професійної діяльності відносять: педагогічні; психологічні; соціологічні; соціальної роботи (аналіз соціуму, вулична робота, робота у громаді; «рівний-рівному») [1, с. 68].

Профілактична робота соціального педагога включає: оновлення банку даних дітей, що потребують підвищеної педагогічної уваги, дітей з сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, учнів, що знаходяться на внутрішкільному обліку, обліку у районному відділі міліції; оформлення облікових карток; організація індивідуальної роботи з учнями облікових категорій; відвідування учнів вдома; координація роботи класних керівників-вчителів-адміністрації, робота у складі Ради з профілактики правопорушень.

Робота соціального педагога з учнями передбачає проведення інтерактивних, тренінгових занять («Знання прав не звільняє від обов'язків»), бесід, годин спілкування на правову тематику («Правила поведінки», «Знай свої права»), уроків з протидії насильству, тренінгових занять з протидії торгівлі людьми тощо.

Основними формами та методами роботи з батьками є : виступи на батьківських зборах щодо профілактики насильства у родині, індивідуальні консультації тощо. Пропонуємо таку тематику бесід соціального педагога з батьками: «Види жорстокого ставлення до дітей у сім'ї», «Викривлення особистісного розвитку дитини, що зазнає домашнього насильства (основні психологічні проблеми, асоціальна поведінка, проблеми у навчанні, перебування у сумнівних товариствах та деструктивних неформальних об'єднаннях)», «Основні форми жорстокого поводження та зневажання дітей у сім'ї (фізичне насильство, сексуальне насильство або розбещення, психологічно-емоційне насильство, економічне насильство в сім'ї) та можливості їх діагностики та профілактики».

Обов'язковою є співпраця з учителями, яка передбачає : надання консультацій та рекомендацій; виступи на засіданнях педагогічної ради, проведення лекторіїв та відеолекторіїв, тренінгових занять та ін. Пропонуємо таку тематику виступів соціального педагога на засіданнях педагогічної ради : «Залучення учнів до процесу профілактики насильства у сім'ї над дітьми», «Напрями профілактичної роботи у розв'язанні проблем профілактики насильства над дітьми», «Формування змістової основи для побудови міжособистісного діалогу з батьками або особами, що їх замінюють, з проблем домашнього насильства над дітьми у діяльності соціального педагога».

Висновки. Систему соціально-педагогічної роботи щодо профілактики насильства над дітьми в сім'ї неможливо сформувати за тиждень, місяць тощо. Важливим при цьому є налагодження взаємодії усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Вважаємо, що ефективність соціально-педагогічної роботи щодо профілактики насильства над дітьми в сім'ї значно зростає за дотримання таких організаційно-педагогічних умов: упровадження соціально-педагогічних програм для батьків, педагогів, учнів, спрямованих на формування навичок безконфліктної поведінки та ефективної комунікації; раннє виявлення перших ознак та наслідків насильства, на які повинні звертати увагу рідні, лікарі, класні керівники, дільничні міліціонери тощо; налагодження чіткої системи соціально-педагогічної реабілітації учнів з різ-

ними формами прояву девіантної поведінки; урізноманітнення форм та методів профілактичної роботи соціальних педагогів; введення у практику роботи як шкільних соціальних педагогів, так і практичних психологів інтернет-консультацій та бесід із проблем правового регулювання внутрішньосімейних відносин; підвищення уваги громадськості щодо посилення соціальної реклами з проблем сімейної політики та неприпустимості насильства над дітьми в сім'ї.

Література

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навч. посібн. [для студ. вищ. навч. закл.] / О.В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Докторович М.О. Соціально-педагогічна робота з дітьми з неповних сімей : навч.-метод. посібн. / М.О. Докторович. – К. : Ленвіт, 2010. – 152 с.
3. Журавель Т.В. Соціально-педагогічна робота з профілактики насильства щодо дітей / Соціальна педагогіка : навч. посіб. / [О.В. Безпалько, І.Д. Зверева, Т.Г. Веретенко] ; за ред. О.В. Безпалько. – К. : Академвидав, 2013. – С. 197 – 209.
4. Заверико Н.В. Форми соціально-педагогічної роботи / Н.В. Заверико / Соціальна педагогіка : мала енциклопедія : [за заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 319 – 320.
5. Закону України «Про попередження насильства в сім'ї» : [Електронний ресурс] : Режим доступу : zakon4.rada.gov.ua/rada/show/2789-14
6. Пенішкевич О.І. Соціальна педагогіка : Модульна технологія вивчення навчального курсу : [навч. посібн.] / О.І. Пенішкевич, Л.І. Тимчук. – Чернівці : Рута, 2007. – 336 с.
7. Психолого-педагогічна робота у загальноосвітніх навчальних закладах з профілактики насильства над дітьми: метод. посіб. / Автори-упоряд. : Вовчок Т.В., Степура Н.П., Даниленко І.С. та ін.; За заг. ред. Т.П. Цюман. – К. : ВПЦ «Експрес»– 2009. – 328 с.

A FOREIGN LANGUAGE'S AUTONOMOUS LEARNING IN THE SYSTEM OF STUDENT'S EDUCATION ON TECHNICAL SPECIALTIES

At the stage of Ukraine's integration into the European education and research area the demands for students' knowledge are increasing. That is reflected in the Law of Ukraine "About Higher Education" State National Program "Education" ("Ukraine in XXI century"), the National Doctrine of Education of Ukraine, The General European recommendations for language education. Among the important conditions for providing high quality of future specialists training ready for prolonging professional development and capable to study for lifelong strengthening of autonomous learning's role as preferable one. In this regard, there is a need to change attitudes to the content of of autonomous learning place in educational and professional studies, which cause a reorganization of the educational process in higher educational establishment, creating new conditions for the development of each student and especially for the formation of his ability to study independently.

Scientific works devoted to the problem of student's of autonomous learning include studying different aspects of this problem: organization, planning and determination the nature of independent work (B.P. Yesipov, I.Y. Lerner, M.I. Makhmutov, P.I. Pidkasyt'yy) basic mechanisms of the development and up-bringing personality's autonomy in various activities (O.M. Leontiev , S.L. Rubinstein, N.F. Talyzina, P.Y. Galperin, V.V. Davydov , B.I. Kabanova – Miller, T.V. Kudryavtsev), general pedagogical approaches to the problem of student's of autonomous learning (S.I. Archangelsky, M.G. Harunov, N.D. Nikandrov, P.I.Pidkasyt'yy and others). The problem of skills formation of of autonomous learning take an important place in the methods of foreign languages teaching (I.L. Bim , K.L. Butyahina , G.M. Burdeynyuk , I.O. Hiniatullin , O.V. Ilyina, A.E. Kapayeva , G.V. Rogova , T.G. Sorokina, E.Y. Tarvidene , A.V. Tretyakova, I. O. Zimnya, L.M. Kalamanova , N.F. Koryakovtseva, O.M. Moskalova, S. U. Nikolaeva , L.O. Pryadina, V.I. Shlyakhov and others).

However, despite the fact that the independent work as a pedagogical problem is the subject of research of many scientists, the questions related to teaching students of autonomous learning in various types of speech activity are remained still hot thoroughly studied especially in the conditions of transition to the Bologna system . This problem is actual especially for students who study on technical specializations in higher education, and requires further research.

The purpose of the article is to study the relevance of teaching students of technical specialties of autonomous learning given the conditions of the reform of higher education and a description of autonomous learning as a pedagogical problem.

The Program of Studying for students of technical specialties include compulsory of autonomous learning, devoted not only to provide the required quality of future professional's training, but also acquiring some experience of independent acquisition of new knowledge during their studying at the university and throughout all life. It is necessary to take into account the fact that students in varying degrees, have the skills and abilities of of autonomous learning that were acquired while studying at school. However, practice shows that basic level of skills in autonomous learning is clearly insufficient for high-quality teaching at the universi-

ties in modern conditions. Therefore, taking into account this fact, the actual task is the formation of autonomous learning's skills among students of technical specialties.

The problem of studying of autonomous learning as one of the most important forms of student's educational and cognitive activity attracted the attention of scientists for many centuries. Basic aspects in the theory of autonomous learning is given in the works of J. Komensky, I.Pestalotsi, A. Dysterveha, G.Shkvoroda, K.Ushynskiy and others who considered autonomous learning to be a necessary component of the educational process. According to this, the problem of autonomous learning is getting a new educational and didactic interpretation, the attempts to reveal the essence of autonomous learning and independence as personality features are done.

Autonomous learning as an integrated didactic problem was forming in scientific and pedagogical knowledge in the 30 years of XX century when the monograph R.M. Mickelson on the theory and practice of autonomous learning work was published (Mickelson, 1940). In the 40-ies of XX century in the pedagogy the principles of unity of learning and personality's development are justified, interest and availability of the tasks for autonomous learning are developed (E.Y.Holant). At the end of this period, the systematic and contextual, procedural and pedagogical approaches for studying and organization of autonomous learning are formed as unity. In the 50 years of XX century the problem of autonomous learning in high school is solved at the organizational and methodological aspects. The scientific works concerning autonomous learning are observed in researches by M.P. Cashin , R.B. Sroda and others. In the early 60s , M.A. Danilov justified some methodological foundations of organization autonomous learning activity. The researches considers that the main factor in the learning process's activation is the problem solving provided in the form of cognitive task.

A major contribution to the development of didactic science on the problem of autonomous learning was done in the works by B.P. Yesipov (he was first who underlined main features). The researcher confirms that while fulfilling autonomous learning tasks, independence as a feature of the personality of the student are forming. Some researchers have attempted to study the development of independent learners in dynamics – from reproducing to creative activities, trying to show the inside (procedural)side of independent work. N.H. Dayri adds characteristics of autonomous learning of the students with the idea of the unity of educational and logical in its content. The classification of autonomous learning creates on the source of knowledge, forms of execution and teaching methods, the character and structure of the activities, the degree of activity and independence of students, the structure of didactic purposes and types of executed tasks (B.P. Yesipova, N.G. Dairen , N.A. Polovnikova and others).

In the 70- 80s of XX century an autonomous learning in didactics was studied with systematic and activity positions of their organization (I.E. Unt). The researches for the ways of optimizing the management methods of autonomous learning in high school is becoming more intensive (U.K. Babanskii, V.K.Buriak). The ways to intensify studying and criteria for evaluating the effectiveness of autonomous learning in that years in two directions: intensification of productive and executive activities and organization of creative, cognitive activities of the students (O.A. Nilsson, P.I. Pidkasysty amd others).

Self-organization and system-completed organization of university studies, special features of the cooperation of the teacher and the students are the subject of research of the scientists (M. A. Veit , A.K. Gromtseva and others).

Important ideas for selecting the content and types of autonomous learning to solve practical problems described in scientific works by M.N. Skatkin, P.I. Pidkasystyy, U.H. Kulyutkin, N.D. Nikandrov, H.I. Shchukina and others.

Researches of V.P. Bezpalko, L.G. Vyatkin, T.V. Kudryavtsev, I.Y. Lerner, A.M. Matyushkin, N.A. Menchinskay, N.M. Talyzina and others devoted to autonomous learning of students at the universities, related with the treatment of different models and types of studying: a programmable, algorithmic, differentiated, individualized, problem- optimal.

Thus, in the 70 – 80 years of XX century in psychological and educational researches an autonomous learning is presented as the unity of personal activity and psychological approaches. On this basis, in the 80's – early 90's of XX century the personal conceptions in understanding the nature, structure and methods of organization of the autonomous learning, the basic organizational and methodological aspects of personal-oriented control of the autonomous learning were developed.

The present-day researches of autonomous learning as methodical problem in the process of a foreign language learning allow to distinguish several directions in which the autonomous learning was investigated: organizational and systematic, intellectual and developing, didactic and methodical, psychological, a direction hardware and software, research and theoretic way. The purpose of these directions was an attempt to optimize the process of learning a foreign language through the use of autonomous learning. To do this, various models of autonomous learning activity and its typology were set up, methods of special organization and management, which, of course, were of great importance for the formation of theoretical foundation of this problem were developed.

At this time special attention is given to researches by N.F. Koryakovtseva that make clear modern methodical direction on the organization of student's autonomous learning activity in the process of foreign language learning. According to researcher's idea autonomous learning, student becomes a main component of the learning process of a foreign language in which the student develops as linguistic personality, gaining such qualities as autonomy in the usage of a foreign language and creativity in solving problems by means of language.

According to N.F. Koryakovtseva's researches, the structure of autonomous learning in language learning consists of two basic components: motivational and executive.

The motivation of autonomous learning activities in the process of a foreign language learning is formed as a result of the dynamics of internal cognitive motivation, activation of external social motives and the convergence of internal and external motivation. In this case, the emphasis is on the process and methods of learning activities. The student should realize his personal and communicative needs to use a foreign language, compare his targets with the proposed learning programs, formulate additional purpose of learning a foreign language, understand the mechanism and criteria for foreign language knowledge.

Executive component of the autonomous learning is to choose strategies and methods of teaching a foreign language and foreign language culture according to the character of educational problems and results [4, p.32].

However, studying of the problem of autonomous learning was carried out by majority of authors within the traditional education system, while the current conditions of reforming the system of higher education due to Ukraine's accession to the Bologna process demand a new research of such problems as determining the nature, content and scope,

forms of autonomous learning, criteria for evaluating the results of monitoring, characteristic of skills and abilities of autonomous learning.

At the early stages of learning when students have low level of knowledge, the tasks for individual fulfillment should be easy. For the 1 year student, for example, lessons on the topic "Unsere Universität", the students receive a text for reading with the complex of tasks, working with the text in the class, they do the tasks to the text individually.

After this tasks for autonomous learning transform into divergent creative works. At this stage, active methods of studying and creative tasks proved their effectiveness that play a special role as a factor that encourages autonomous learning of students in the implementation of creative works – projects, presentations, debates, especially when the topic associated with topical problems of their future profession. This activity is of particular interest, and its fulfillment helps to a study deeply the subject, develop critical thinking and the ability to search for, systematize organize and analyze the necessary information individually. Foreign language is used as a means of gaining new knowledge, and the work with implement creative tasks enriches vocabulary, expands linguistic skills and their application in different areas, that allows you to cover the entire range of the tasks set in the learning program for studying professionally foreign language.

Thus, existing researches on the problem of autonomous learning touch predominantly either the general mechanisms of the skills and abilities of independent work, or only some of its aspects. Autonomous learning as a complex system, and the process of it's learning left out of researcher's attention. Such problems unresolved to this day creates some difficulties in the formation of students' skills and abilities of autonomous learning. All this suggests the need for further research with an aim to find an optimal methods for students of technical specialties to form skills of autonomous learning in a foreign language learning according to the modern language concept documents on language education.

References

1. Kremen V.G. Vysha osvita Ukraini i Bolonsky Prozes: navch. posibnik [High education and the Bologna process: teach. manual] : Ternopil: Bogdan. 2004. – 384 p. (ukr)
2. Danilov M.A. Vospitanie u shkolnikov samostoyatelnosti i tvorcheskoi aktivnosti v processe obucheniya [Education of pupils to independence and creative activity in the process of learning]:M. Sov. pedagogy. 1961. № 8. P. 32-42. (rus)
3. Yesipov B.P. Samostoyatelnaya robotas uchaschyhsya na urokach [The independent work of the students at the lessons]. Moscow: Uchpedhyz, 1961. 239 P. (rus)
4. Koryakovtseva N.F. Sovremennaya metodika organizazii samostoyatelnoi raboti izuchauschich inostranni yazik : posobie dlya uchitelei [Modern methods of organization of the independent workof the students learning a foreign language: manual for teachers] Moscow: ARKTI. 2002. 176 p. (rus)
5. Mickelsson R.M. Oh samostoyatelnoy rabote uchaschyhsya v processe obychnenya [About independent work of the students in process of learning] :Moscow. Uchpedhyz. 1940. 96 p. (rus)
6. Pydkasystiy P.I. Samostoyatelnaya deyatelnost uchaschyhsya [The independent activity of the students]: Moscow. Pedagogy. 1981. 78 pp. (rus)

САМООСВІТА ЯК ШЛЯХ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Розбудова національної системи освіти на основі компетентнісного підходу є одним з пріоритетних напрямів державної політики. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначено, що модернізація управління освітою передбачає підвищення компетентності управлінців усіх рівнів. Необхідність розвитку у керівника професійних управлінських компетенцій обумовлена новими організаційними формами побудови освітніх установ, новими економічними аспектами діяльності освітньої установи; застосуванням законів і закономірностей менеджменту в управлінській діяльності освітньої установи; формуванням інформаційного середовища освітньої установи; встановленням взаємодії з іншими суб'єктами освіти. З іншого боку, якість освіти залежить від багатьох чинників, серед яких і якість організації роботи та управління навчальним закладом та його структурних підрозділів. Тому керівники загальноосвітніх навчальних закладів повинні мати високий рівень розвитку управлінської компетентності. Питанням компетентнісного підходу присвячені роботи таких авторів, як Н. Бібік, Н. Гришанова, О. Локшина, О. Овчарук, Р. Пастушенко, О. Пометун, О. Савченко, Дж Равен, А. Хуторський та ін. Дослідження таких авторів, як О. Ануфрієва, Г. Єльнікова, І. Зимняя, В. Маслов, О. Мармаза, В. Семиченко та ін., присвячені визначенню та створенню моделей професійної компетентності спеціалістів, педагогів взагалі та керівників загальноосвітнього навчального закладу зокрема. Спираючись на роботи науковців можна зазначити, що управлінська компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу виступає як сукупність знань, умінь та здатностей необхідних для виконання посадових функцій, які відображають головні напрями змісту роботи педагогічного колективу та відповідні їм види і форми управлінської діяльності згідно з повноваженнями керівника. Втім, необхідно зазначити, що сучасний керівник для забезпечення результативності управління навчальним закладом у процесі професійної діяльності стикається з такими проблемами, як зростання обсягу та зміна змісту управлінської діяльності, зокрема збільшення кількості модернізованих функцій та видів діяльності; зростання вимог до управлінської кваліфікації та недосконалість нормативно-правової бази щодо її діагностування. До структури професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу входять такі складові: 1) управлінська (наявність професійних знань та практичного досвіду у сфері управління, організації колективної навчально-виховної, методичної, наукової та громадської діяльності); 2) економічна (наявність економічних знань, умінь користуватися економічними методами керівництва, досвід заробляння коштів та комерційної діяльності в умовах навчального закладу); 3) наукова (наявність у керівника навчального закладу знань у відповід-

них сферах науки, здатність до організації наукових досліджень, досвід самостійної науково-дослідницької праці); 4) педагогічна (наявність педагогічних знань та вмінь, досвід педагогічної діяльності в навчальному закладі); 5) правова (знання господарського, трудового та іншого законодавства, нормативно-правових основ функціонування та розвитку системи освіти, досвід та вміння використовувати ці знання в умовах навчального закладу). Складовими професійної компетентності управлінця мають бути: професійні якості особистості, які включають управлінські здібності (індивідуальні якості керівника, що зумовлюють успішне виконання ним своїх професійних обов'язків), саму управлінську компетентність (уміння керівника як суб'єкта управлінського впливу, здатного по-новому структурувати наукові і практичні знання з управління) та управлінську спрямованість (інтерес до професії керівника, схильність займатися нею, усвідомлення своїх здібностей, характеру і мотивів вибору цієї професійної діяльності); професійну діяльність, що передбачає володіння сучасними методами наукового управління і новими технологіями соціально-культурного програмування; самовдосконалення, яке забезпечує створення динамічної управлінської ситуації в роботі керівника. Останнє стосується не тільки знань, умінь, методів управління і управлінського впливу, а й власної оцінки керівником своєї діяльності. Вчені виділяють сучасні вимоги до керівника навчального закладу, його професійних знань і вмінь, позитивного досвіду педагогічної діяльності, його професійних і особистісних якостей: організованість, комунікативна обізнаність, переконливість, наполегливість, відповідальність, впевненість у власних діях, винахідливість, висока моральність, толерантність, чуйність, гуманність, доброта, справедливість, відповідальність самовдосконалення, комунікабельність, оптимізм, прагнення тощо. Можна виділити такі необхідні професійні знання: знання сучасних теорій та моделей освітнього менеджменту, інноваційних технологій, стилів управління, методів підвищення ефективності керівництва та якості освітніх послуг, основних принципів менеджменту в освітніх організаціях тощо. Професійними вміннями, у даному випадку, виступають: установлення ділових контактів, організація та планування діяльності навчального закладу, управління конфліктами, делегування повноважень, створення спеціальних умов для повноцінного розвитку педагогічного персоналу й учнівського колективу, прийняття управлінських рішень тощо. Важливим є взаємозв'язок професійних і особистісних якостей керівника навчального закладу. Спираючись на зазначене вище, можна констатувати, що на рівень професійної діяльності керівника навчального закладу впливають, по-перше, його особистісні якості, по-друге, його теоретична та практична обізнаність у професійній галузі, по-третє, спроможність постійного професійного зростання, підвищення рівня професійної компетентності. Л. Троєльнікова, аналізуючи сучасний стан менеджменту професійної діяльності керівних кадрів, констатує, що концептуальна модель керівника має визначатися трьома взаємопов'язаними компонентами. Перший орієнтований на ефективний розвиток професіоналізму особистості, другий – на розвиток професіоналізму діяльності, третій – професіоналізму самовдосконалення.

Сучасні вимоги до керівника загальноосвітнього навчального закладу на перше місце ставлять систематичну самостійну роботу з розвитку професійної компетентності, поглиблення його теоретичних знань та практичних умінь. У наукових працях термін «самоосвіта» характеризується як постійна діяльність учителя, спря-

мована на розширення й поглиблення знань і вмінь, підвищення рівня предметної підготовки, постійне вдосконалення своєї професійної діяльності з акцентом на її соціалізацію. Отже, проблема самоосвіти стає все більш актуальною. За твердженням В. Пікельної, сьогодні треба повернути від виконавчої дисципліни до дисципліни самостійного творчого мислення. Як вважає К.Д. Ушинський, «учитель живе до тих пір, поки він учиться, коли він переставє учитися, у ньому вмирає вчитель». Прагнення до знань, психологічна готовність керівника до об'єктивної потреби навчатись протягом своєї педагогічної кар'єри є безперечним гарантом його професійного становлення. Самоосвіта визнається одним із найефективніших шляхів розвитку професійної компетентності, який зумовлює наступність, послідовність післядипломної освіти педагога. Загальновідома істина: добитися успіху може лише той вчитель, який постійно знаходиться на сучасному рівні знань, вільно адаптується до нових тенденцій життя. Самоосвіта є об'єктивною потребою, яка мотивується такими чинниками: щоденна робота з інформацією; творча атмосфера; конкуренція; зміни в суспільстві; громадська, суспільна думка. Процес самоосвіти містить такі мотивуючі аспекти: вона є продовженням логічного ланцюга професійної освіти, а також наслідком «незадоволення» професійною освітою. Тому актуальність самоосвіти керівника загальноосвітнього навчального закладу зумовлена психологічними аспектами та специфікою праці: по-перше, самоосвіта повідомляє істину, яка інтерпретується відповідно до власних, часто застарілих поглядів; по-друге, педагоги обмежені у часі для отримання інформації. Систему самоосвіти керівника можна розглядати як сукупність складових: самооцінка – вміння оцінювати свої можливості; самооблік – вміння брати до уваги наявність своїх якостей; самовизначення – вміння вибрати своє місце в житті, суспільстві, вміння усвідомлювати свої інтереси; самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватності своїм можливостям, форми самоосвіти, планувати, організувати робоче місце та діяльність; самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей; самокритичність – вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи; саморозвиток – результат самоосвіти. Зрозуміло, що методика та техніка самоосвіти безпосередньо пов'язані з рівнем сформованості в педагогів системи основних педагогічних умінь: вивчати необхідну літературу та передовий педагогічний досвід; виокремлювати з літератури, що вивчається, та передового педагогічного досвіду основні актуальні положення, факти, явища, що піднімають теоретичний та методичний рівень; систематизувати та робити узагальнення; впроваджувати досягнення психолого-педагогічної науки та шкільної практики у власний досвід. Основними завданнями самоосвітньої діяльності керівника навчального закладу є: вдосконалення теоретичних знань, професійної компетентності в; оволодіння новими формами, прийомами керівництва навчальним закладом; вивчення та впровадження в практику перспективного педагогічного досвіду, новітніх досягнень педагогіки та психології, нових педагогічних технологій; розвиток особистісних здібностей, професійних компетентностей. Основним змістом самоосвіти є оновлення і вдосконалення знань, що є у спеціаліста, його умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності. У сучасному суспільстві постійна самоосвіта, з одного боку, все більше стає умовою успіху в професійній діяльності, а з іншої – і це особливо важливо – воно захищає від інтелектуального зубожіння особистості. Отже, сучасний педагог має бути готовим до змін, що відбуваються в системі освіти,

здатним сміливо приймати педагогічні рішення, виявляти ініціативу, творчість. Це пов'язано, насамперед, із проблемами саморозвитку особистості та творчою самореалізацією педагога, новими концептуальними підходами до реформування загальної середньої освіти. Інноваційні процеси, які відбуваються в сучасній школі, докорінно змінюють вимоги до підвищення компетентності керівника загальноосвітнього закладу, проблема зростання майстерності керівника нового звучання. У зв'язку з цим на одне з перших місць у діяльності керівника навчального закладу виходить цілеспрямоване управління процесом підвищення компетентності кожного вчителя і всього педагогічного колективу, бо саме високий фаховий рівень педагогів є однією з найважливіших умов забезпечення ефективного функціонування освітнього закладу.

Література

1. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – с.23-30.
2. Єльнікова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу / Г. В. Єльнікова // [Електронний ресурс]: Теорія та методика управління освітою. Київ, 2010. № 4. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10elneel.pdf>.
3. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : теорія та практика: монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
4. Троєльнікова Л. О. Сучасний стан менеджменту професійної діяльності керівних кадрів [Електронний ресурс] / Л. О. Троєльнікова. – Режим доступу: http://www.knukim.edu.ua/articles_troyelnikova.htm.

ДО ПИТАНЬ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕКЛАМИ У РОБОТІ ШКІЛЬНОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ

Актуальність теми. Головною метою соціально-педагогічної роботи з учнями є створення у школі певних умов для позитивно орієнтованої соціалізації особистості, яка сприяє соціальному розвитку та самореалізації молодого покоління як в інтересах особистості, так і суспільства. Важливим інструментом позитивного впливу на особистість в умовах загальноосвітньої школи визнається інформування (проведення лекцій, уроків, бесід, читання та обговорення спеціальної літератури, перегляд відповідних відеофільмів та ін.). Інформаційний підхід може бути задіяний як для покращення стану окремої особистості, так і для впливу на цілу групу учнів з адиктивною поведінкою. Але виховна система школи не може бути єдиним компонентом профілактики адиктивної поведінки учнів, необхідно враховувати й інші фактори мікро – , мезо- та макросистеми соціального середовища. Одним із атрибутів сучасного життя учнівської молоді, що володіє широкими можливостями поширення духовних, естетичних, моральних, соціальних цінностей є соціальна реклама.

Сучасні соціально-педагогічні погляди на проблему профілактики адиктивної поведінки учнів розкривають О.Безпалько, Г. Золотова, В. Ляпін, В. Лях, О. Мамаєва, К. Яковлева та ін. Особливості використання соціальної реклами як засобу профілактики негативних явищ в українському суспільстві висвітлюють О. Агарков, О. Безпалько, Ю. Михайліченко, А. Стрелковська та ін.

Однак, незважаючи на великий інтерес до проблеми профілактики адиктивної поведінки учнів, значущість досягнутих результатів, власне аспект профілактики адиктивної поведінки засобами соціальної реклами в них не розглядається. Основними причинами цього є: переважання формального підходу до процесу профілактики адиктивної поведінки учнів в умовах загальноосвітньої школи; нерозробленість теоретичного та технологічного аспектів формування профілактики адиктивної поведінки учнів засобами соціальної реклами і практично не розглядається вплив медіатексту соціальної реклами на формування особистісних якостей особистості; дефіцит методик вивчення механізму впливу соціальної інформації та соціальної реклами, зокрема, на процес соціального становлення особистості.

Таким чином, актуальність порушеної проблеми визначається сучасними тенденціями в освіті, пов'язаними з необхідністю створення виховного соціального середовища та освітнього інформаційного простору в умовах загальноосвітньої школи.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей використання соціальної реклами в профілактичній роботі шкільного соціального педагога (на прикладі профілактики адиктивної поведінки учнів).

Виклад основного матеріалу. Соціальна реклама спрямована на зміну моделей соціальної поведінки і слугує засобом привернення уваги суспільства до гострих соціальних проблем. Тому її слід відрізнити від комерційної та політичної. Найчастіше соціальна реклама застосовується для боротьби з негативними тенденціями суспільного життя, такими, до прикладу, як наркоманія, алкоголізм, злочинність, аморальна поведінка та ін. Соціальну рекламу слід розглядати не як окремо існуючий феномен, а в рамках загальної системи зв'язків школи з мікро-, мезо- та макросередовищем.

Як справедливо зауважує О. Агарков для практичної соціально-педагогічної роботи доцільно притримуватися визначення поняття «соціальна реклама», що закріплене Законом України «Про рекламу» та на якому базується визначення соціальної реклами, подане в Положенні «Про соціальну рекламу в системі центрів соціальних служб для молоді»: «соціальна реклама в системі центрів соціальних служб для молоді – інформація (продукція) будь-якого виду, розповсюджена в будь-якій формі, яка призначена сформулювати певні уявлення та ставлення суспільства до соціальних проблем, спрямована на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей і розповсюдження якої не має на меті отримання прибутку» [1, с. 151 – 160; 4, с. 2].

У контексті досліджуваної проблеми особливо актуальною є наукова позиція О. Безпалько, котра наголошує на тому, що «соціальна реклама може висвітлювати будь-яку соціальну проблему: здоровий спосіб життя, ВІЛ/СНІД, прийомне батьківство, профілактику негативних явищ (наркоманія, алкоголізм тощо), проблеми екології, попередження насильства над дітьми, права людини, дитини, проблеми людей з особливими потребами, усвідомлене батьківство, профілактику безпритульності та бездоглядності, безробіття тощо». Усі проблеми, як зазначає автор, можна об'єднати у дві великі групи:

- проблеми, які визнаються та відкрито обговорюються суспільством (до прикладу, шкідливість куріння, ВІЛ/СНІД тощо);
- проблеми латентні, або приховані, тобто такі, про які не говорять відкрито (до прикладу, насильство над дітьми в сім'ї) [2, с. 396].

Стрелковська А., розглянувши особливості сприймання соціальної реклами молоддю України, визначила такі критерії ефективної соціальної реклами різних видів: чітко визначена цільова аудиторія; врахування думки означеної аудиторії на етапі створення рекламного продукту відносно слогана, дизайну, каналу поширення реклами тощо; зрозумілість самої реклами та високий рівень довіри цільової аудиторії до пропонованої соціальної реклами; ідейний та художній зміст рекламного послання повинен відображати та враховувати психологічні та вікові особливості цільової групи, на яку спрямовано соціальну рекламу; звернення (зрозумілою мовою, з доступною інформацією) до всієї цільової групи, з урахуванням різноманітності її складу – враховуючи освіту, сексуальні уподобання і т.д.; врахування соціальних, національно-культурних особливостей цільової групи (культурних звичаїв і тенденцій, стилю спілкування і способу життя); залучення однолітків і відомих людей, з якими могли б себе ідентифікувати представники цільової групи і приклад яких вони готові наслідувати; креативність та успішність висвітлення послання в ЗМІ; комплексне поєднання соціальної реклами з іншими заходами [5].

У нашому дослідженні ми вивчаємо соціальну рекламу як засіб профілактики

адиктивної поведінки учнів в умовах загальноосвітньої школи. Соціальний педагог може використовувати соціальну рекламу як окремий метод роботи для роз'яснення особливостей соціальних рекламних технологій і навчання учнів самостійно створювати соціальну рекламу для її популяризації у школі.

Використання соціальної реклами в роботі шкільного соціального педагога представлено двома основними аспектами :

1. Безпосереднє застосування соціальної реклами.
2. Створення соціальної реклами учнями.

Перший аспект, безсумнівно, має нагальну необхідність. Вже в початковій школі учень має бути готовий до усвідомлення, а можливо, і до розв'язання тих чи інших соціальних проблем. Їх можна представляти у вигляді попередження, навчання тощо. Слід зазначити, що соціальна реклама в цьому випадку може пояснювати очевидну перевагу позитивної соціальної поведінки і, безсумнівно, буде сприяти формуванню позитивних ціннісних орієнтацій, норм і правил поведінки у суспільстві.

У середній та старшій школі соціальна реклама повинна застосовуватися з метою максимально можливої соціальної адаптації, включаючи етико-правову культуру, пропагування здорового способу життя тощо. Цей аспект застосування соціальної реклами в освітньому процесі відіграє ще важливішу роль. Залучення учнів до створення соціальної реклами передбачає більш високу ступінь їхньої соціалізації. У цьому випадку вони стають активними учасниками творчої діяльності зі створення різних видів соціальної реклами, таким чином глибоко усвідомлюючи різні соціальні проблеми і добре засвоюючи позитивні приклади соціальної поведінки. Для створення взірця соціальної реклами можна використовувати різноманітні форми: друковану (плакат, буклет, листівка, календар, наліпка), екранну (сюжетні ролики, рекламні фільми, мультимедійну презентація, фотоколаж); аудіо; форму сувенірної реклами, театралізованої постановки тощо.

Залучення учнів до створення соціальної реклами сприятиме формуванню ціннісних установок, ідей, переконань та певної моделі поведінки у суспільстві. При цьому реакція учнів на таку соціальну рекламу залежатиме від ступеня ідентифікації з тими ідеями, які в ній пропагуються.

Соціальний педагог має ознайомити учнів зі змістом понять «реклама» та «соціальна реклама» з наведенням прикладів; проінформувати учасників про вплив соціальної реклами на свідомість людини та навчити використовувати отримані знання в повсякденному житті; сформувати навички проведення заходів із соціальної реклами. До прикладу, соціальний педагог може залучати учнів до створення зразків соціальної реклами за однією з тем відповідно до проблематики нашого дослідження: «Скажемо алкоголю – Ні!», «Скажемо тютюнопалінню – Ні!», «Для мене життя – це вже наркотик!», «Соціальна реклама з профілактики ВІЛ» тощо, відповідно до схеми створення реклами, правил оформлення і презентації рекламної продукції, застосування механізмів, які використовують творці реклами для впливу на глядача та інших особливостей.

Пропонуємо до профілактичної роботи залучати місцеве телебачення, яке може транслювати відеоролики, що пропагують здоровий спосіб життя. Ролики цього типу соціальної реклами можуть бути як ігровими (до прикладу, ролики підготовлені самими учнями), так і документальними.

Висновки. Соціальна реклама відіграє важливу роль у профілактиці адиктивної поведінки учнів і може застосовуватися як: зразок соціальної поведінки; агітація пасивного глядача і слухача; соціально-навчальний проект, який представляє собою альтернативний вид діяльності. Ігнорування соціальної реклами негативно позначається на ефективності роботи шкільного соціального педагога у процесі профілактики адиктивної поведінки учнів.

Подальшого розгляду потребує питання розробки технологічних аспектів профілактики адиктивної поведінки учнів засобами соціальної реклами.

Література

1. Агарков О. Особливості використання соціальної реклами як засобу профілактики негативних явищ в українському суспільстві : регіональний аспект / О. Агарков // Український соціум. – 2013. – № 4(47). – С. 151 – 160.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
3. Лютий В. П. Соціальна профілактика негативних явищ у дитячому і молодіжному середовищі : навч. посіб. / Вадим Петрович Лютий. – К. : Академія праці і соціальних відносин ФПУ, 2004. – 59 с.
4. Положення про соціальну рекламу в системі соціальних служб для молоді України. – К. : Держсоцслужба, 1998. – 16 с.
5. Стрелковська А. Л. Соціально-педагогічні умови формування позитивно спрямованої поведінки молоді засобами соціальної реклами : автореф. ... к. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка / Анна Леонідівна Стрелковська. – К., 2007. – 23 с.

ДО ПИТАНЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ДЦП

Актуальність теми. Кардинальні зміни в сучасному суспільстві ставлять підвищені вимоги до вищої педагогічної освіти в галузі фізичної культури і спорту. Сьогодні мова йде про наявність потреби держави в учителях нового типу. Особливий аспект педагогічної освіти в галузі фізичної культури полягає у підготовці майбутніх учителів фізичної культури для роботи з дітьми з ДЦП на основі реального попиту на їхні послуги, їхньої здатності забезпечити якісний педагогічний супровід у різних освітніх установах, а зокрема – в школах-інтернатах.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури свідчить про значну увагу науковців до таких її аспектів, як: теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (Б.Ашмарін, М.Данилко, О. Логвиненко, Л.Сущенко); організація та проведення педагогічної практики студентів вищих навчальних закладів фізкультурного профілю (С.Балбенко, Б.Шиян); професійне виховання студентів вищих навчальних закладів фізичної культури (А.Кузьміна).

Незважаючи на наявність досліджень, питання формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у роботі з дітьми з ДЦП залишається недостатньо розкритим.

Тому актуальним завданням організації цілісної педагогічної діяльності є науково-методичне забезпечення її в педагогічній практиці вчителів фізичної культури, а також відповідна педагогічна освіта майбутніх учителів. У нашому дослідженні – це формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у роботі з дітьми з ДЦП.

Виклад основного матеріалу. Поняття «професійна компетентність» повинне містити комплекс професійних знань, умінь, навичок, що забезпечували б потребу і можливість постійного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти особистості.

Безперечно, розв'язання питання ефективності формування професійної компетентності вчителя фізичної культури, на наш погляд, залежить від знання самої структури компетентності. Виявляючи останню, спираємося на принцип єдності свідомості та діяльності, структури педагогічної діяльності та її основних компонентів. Створюючи модель професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури (рис. 1.), ми виділили соціальний, особистісно-емоційний, діяльнісний компоненти. Кожен із зазначених компонентів має свої особливості:

Визначаючи й доповнюючи один одного через прояв якостей та індикатори, вони характеризують якісну і кількісну сторони професіоналізму особистості студента.

Соціальний (базовий) компонент передбачає наявність у майбутнього вчи-

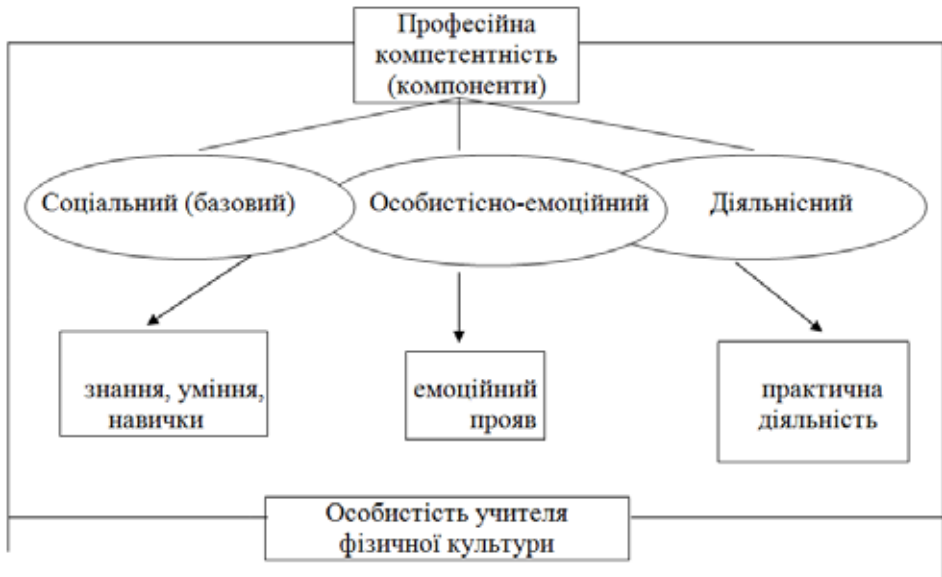


Рис. 1. Модель професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури

тєля фізичної культури знань, умінь та навичок, що забезпечують усвідомленість змісту його професійної діяльності у роботі з дітьми з ДЦП.

Майбутні вчителі фізичної культури повинні володіти професійною термінологією та знати, що виділяють такі основні типи церебральних паралічів :

Спастичні (пірамідні) форми: Підвищення м'язового тону є визначальним симптомом цього типу. М'язи є напруженими, тугими (спастичними), а рухи є незграбними або неможливими

У залежності від того, яка частина тіла поражається спастичні форми ДЦП поділяються на: диплегію (обидві ноги), геміплегія (одна сторона тіла) або тетраплегія (все тіло). Спастичні форми є найпоширенішими і на них припадає біля 70-80 % випадків.

Дискінетична (екстрапірамідна) форма проявляється порушенням координації рухів. Виділяється два основних її підтипи:

Атетодна (гіперкінетична) форма проявляється повільними або швидкими неконтрольованими рухами, які можуть проявлятися у будь-якій частині тіла, включаючи обличчя, рот та язик. Приблизно 10-20 % випадків ДЦП відносяться до цього типу.

Атактична форма характеризується порушенням рівноваги та координації. Якщо такий хворий може ходити, то хода є невпевнена і хитка. Пацієнти з цією формою мають проблеми із виконанням швидких рухів та рухами, які вимагають тонкого контролю, як наприклад письмо. Така форма складає 5-10 % випадків ДЦП [1].

Змішані форми є комбінацією різних форм церебральних паралічів. Поширеним є поєднання спастичних форм з атетодними або атактичними .

Нами виокремлено такі показники сформованості *соціального (базового) компонента:*

- вільне володіння професійною термінологією;
- прояв аналітичних можливостей, адекватних особливостям процесів сприймання, розуміння, оцінювання суб'єктів спілкування;
- визначення цілей адекватних результатам як наслідкам впливу на конкретний об'єкт (у нашому випадку – дитини з ДЦП);
- встановлення міри об'єктивності результатів сприймання, розуміння й оцінювання суб'єктів та ситуацій;
- наявність розумових умінь, що реалізуються в процесі підбору засобів і способів прояву різних за характером професійних ситуацій залежно від особливостей дитини, передбачуваного результату і власного емоційного стану;
- проєкціювання процесу реалізації різних за характером умінь на основі визначення ефективності засобів і способів їх реалізації;
- визначення здатності перенести досвід стосунків з однієї професійної ситуації на іншу.

На доказ необхідності підвищення уваги викладачів до проблем формування зазначеного компонента наведемо окремі дані проведеного анкетування (у якому брало участь 102 особи) майбутніх учителів фізичної культури. Відповіді на запитання «Наскільки Ви володієте професійною термінологією, необхідною для роботи з дітьми з ДЦП?» розподілилися таким чином: повністю володіють професійною термінологією 40,14% опитаних; частково володіють професійною термінологією – 19,72% студентів; не володіють професійною термінологією – 26,76% студентів; було важко відповісти – 13,38% студентам.

Особистісно-емоційний компонент передбачає особистісно-професійні якості, що визначають позицію і спрямованість учителя фізичної культури як особистості, індивіда та суб'єкта діяльності, а також емоційний прояв цих якостей.

Складові особистісно-емоційного компоненту, а саме особистісно-професійні якості (рефлексія, креативність та емпатія) та їх емоційний прояв, відіграють значну роль у підготовці студентів до професійної діяльності.

Відомо, що емоції слугують одним із головних механізмів внутрішньої регуляції процесів сприймання, розуміння й оцінювання суб'єктів та ситуацій спілкування, а також дій, вчинків, що спрямовані на задоволення потреб спілкування. Вплив емоцій на процеси сприймання, розуміння й оцінку професійних умінь, головним чином, проявляється у змісті, динаміці й об'єктивності результатів, а через них і безпосередньо у процесі й результатах суб'єкт-суб'єктного впливу.

Оскільки однією із форм прояву професійних умінь є емоції, ми вважаємо за доцільне такі показники сформованості цього компонента:

- прояв емоцій, що лежать в основі актуалізації почуттів, думок і дій за допомогою яких реалізуються уміння спілкування з дітьми з ДЦП, а які емоції, навпаки, перешкоджають цьому процесу;
- здатність відображення залежності емоційного стану в момент сприймання, розуміння й оцінювання суб'єкт-суб'єктних стосунків;
- наявність взаємозв'язку емоцій з особистісними потребами, мотивами, цілями спілкування та його результатами.

Діяльнісний компонент включає прояв професійної компетентності, апробованої в дії та засвоєної особистістю як найбільш ефективного чинника впливу на дитину.

Цей критерій проявляється у таких показниках:

- прояв залежності результативності конкретного заняття від рівня професійних знань, спрямованості і характеру мотивів та потреб особистості, особливостей інтелектуальних та емоційних процесів;
- визначення, наскільки потреби особистості під впливом зовнішніх факторів і внутрішніх умов реалізуються в мотивах конкретних дій, вчинків, почуттів, що визначають специфіку суб'єктного впливу в ході проведення заняття;
- наявність співвідношення конкретного способу реалізації умінь спілкуватися з дитиною з ДЦП і здійснюваного через нього впливу на дитину, що виражається в конкретних діях, вчинках, поведінці і діяльності;
- встановлення міри взаємозв'язку соціально-значущих мотивів професійних умінь із вчинками, у яких вони реалізуються.

Зважаючи на те, що підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з різними дітьми з ДЦП є складовою їхнього професійного становлення, то визначальним у ній є уміння викладача ВНЗ налагоджувати і коригувати взаємозв'язок розвитку професійно значущих якостей студентів і різних видів його діяльності в умовах вищої школи, що в кінцевому результаті позитивно впливає на процес оволодіння ним спрогнозованими уміннями. Формування професійно-значущих та індивідуально виразних умінь у вчителів фізичної культури обумовлюється всією сукупністю особистісних, соціальних та психолого-педагогічних умов, і як цілеспрямований процес передбачає взаємопов'язані позитивні зміни усіх їхніх характерологічних проявів.

Отже, професійна компетентність охоплює всі сфери особистості та є провідною метою, до оволодіння якою повинен прагнути майбутній вчитель фізичної культури у процесі свого професійного становлення.

Література

1. Все про ДЦП : Електронний ресурс : [Режим доступу] : <http://www.dcp.com.ua>
2. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): Монографія / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2003. – 442 с.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

Дана стаття розкриває поняття компетентності та її елементи. В статті нами були розглянуті ключові компетентності, їх характеристика, функції, а також вказаний напрямок нашого дослідження.

Ключові слова / Keywords: компетентність / competence, ключові компетентності / key competences, компетенція / competency.

Вступ

На сучасному етапі розвитку школи вимоги до випускника змістилися від предметних знань і умінь до його соціальної компетентності, що представляє собою комплекс ключових компетенцій. Тому актуальним для сучасної освіти стає пошук форм, методів і засобів формування в учнів системи універсальних знань, умінь і досвіду самостійної діяльності, наявність яких необхідна людині для успішного вирішення проблем у різних сферах життя і професійної діяльності.

У державному стандарті базової і повної середньої освіти виділено такі групи ключових компетенцій (соціальні, комунікативні, інформаційні, самоосвітні), які доцільно формувати засобами всіх навчальних предметів. Проте кожен з них в цьому відношенні володіє різним дидактичним потенціалом і має свою специфіку.

Фізика як навчальний предмет володіє можливостями для формування ключових компетенцій школярів. Серед них необхідно виділити, насамперед, високий рівень соціально-практичної значущості фізики, різноманітність видів навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі її вивчення, політехнічну спрямованість змісту навчального матеріалу, можливість широкого застосування отриманих знань і умінь на практиці.

Створення в сучасній школі умов для ефективного формування в учнів необхідних ключових компетенцій є складним завданням, оскільки часу, визначеного базисним навчальним планом на вивчення фізики, недостатньо навіть для якісного освоєння школярами обов'язкового мінімуму змісту фізичної освіти, який визначається державним освітнім стандартом. Одним з можливих її рішень є реалізація принципу додатковості, який передбачає використання додаткових освітніх ресурсів (розширення суб'єктної сфери навчання, використання різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності школяра, доповнення змісту навчального матеріалу, що відповідає освітнім потребам учня та ін) для забезпечення цілісності та завершеності процесу навчання в школі.

В даний час використання додаткових ресурсів можливо при реалізації варіативної частини базисного навчального плану, містить наступні компоненти: національно-регіональний (реалізується шляхом розширення змісту базового курсу фізики прикладами, що відображають особливості розвитку регіону) і шкільний

(здійснюється, в основному, при організації курсів за вибором учнів, факультативів, індивідуальних занять). За рахунок змін у структурі, змісті та організації освітнього процесу з'являється можливість обліку індивідуальних пізнавальних потреб і можливостей учнів, створення умов для формування в учнів компетенцій, необхідних у різних сферах діяльності.

Основна частина

Однією з головних задач сучасної освіти – створення умов для якісного навчання. Важливою умовою підвищення якості освіти є впровадження компетентнісного підходу.

Дослідники в галузі компетентнісного підходу в освіті (І.А. Зимова, А.Г. Каспржак, Хуторський А.В., М.А. Чошанов, С.Є. Шишов, Б.Д. Ельконін та ін) відзначають, що відмінність компетентного фахівця від кваліфікованого в тому, що перший не тільки володіє певним рівнем знань, умінь, навичок, але здатний реалізувати і реалізує їх в роботі. Компетентнісний підхід, на думку О. Е. Лебедева – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів. Компетентнісний підхід не прирівнюється до орієнтовного компоненту, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання професійних і ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [1, с.18].

Систему компетенцій в освіті складають: ключові, тобто, надпредметні (міжпредметні) компетенції, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні види діяльності, ефективно вирішуючи проблеми; загальногалузеві – їх учень набуває впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі; предметні – їх учень набуває у процесі вивчення того чи іншого предмета.

Поняття «компетентність» в перекладі з латинської мови означає коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом. У дослідженнях учених поряд з поняттям «компетентність» зустрічається і поняття «компетенція». Дотепер у педагогічній науці не існує єдності в розумінні сутності цих термінів. Ще в 60-ті роки ХХ ст. І.А. Зимною було закладено розуміння відмінностей між поняттями «компетенція» і «компетентність», де останнє трактується як заснований на знаннях, інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини. Вчені пропонують використовувати ці поняття паралельно, але вкладати в них різний зміст.

Неоднозначне тлумачення даних понять призводить Хуторський А.В., визначаючи «компетенції» в системі загальної освіти як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що відображають задані вимоги до освітньої підготовки випускників, а «компетентність» як володіння людиною відповідною компетенцією [2, с.77].

Ожогов С.І. в «Тлумачному словнику російської мови» трактує поняття «компетенція» як «коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний», а поняття «компетентність» – як «обізнаність, авторитетність в якій-небудь галузі» [3, с.345].

Суворе розмежування цих понять проводить у своїй роботі Г.С. Вяликова, стверджуючи, що «компетенція – це інформаційна обізнаність, глибокі знання про конкретний предмет, з одного боку, і коло яких-небудь повноважень, прав, з іншого боку», тоді як «компетентність – це специфічне утворення, характеристика особис-

тості, яка свідчить про її здатність і готовність виконувати будь-які функції в межах визначеної компетенції» [4, с.22].

Аналіз наведених трактувань дозволяє конкретизувати поняття «компетенція» і «компетентність» наступним чином. Компетенція означає освоєння певної предметної області, вміння мислити її категоріями, це комплекс (сукупність) знань, умінь і навичок, що формуються у процесі навчання.

У свою чергу, компетентність – це специфічне особистісне утворення, що визначає здатність суб'єкта до виконання якої-небудь діяльності на основі сформованої компетенції (або сукупності компетенцій).

Відповідно, ключова компетенція – комплекс знань, умінь, ціннісних орієнтацій та досвіду практичної діяльності, необхідних людині для успішного вирішення проблем у різних сферах життя чи професійної діяльності.

У державному стандарті базової і повної середньої освіти виділено такі групи ключових компетентностей:

1. Інформаційні компетенції. За допомогою реальних об'єктів та інформаційних технологій, безпосередньо формуються вміння самостійно шукати, аналізувати, синтезувати і відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати її, тобто працювати з джерелами інформації. Дана компетенція забезпечує навички діяльності учня по відношенню до інформації, що міститься при вивченні фізики і освітніх галузях, а також у навколишньому світі.

2. Соціальні – характеризують вміння людини повноцінно жити в суспільстві.

3. Комунікативні компетенції. До них входять знання необхідних мов, способів взаємодії з людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями в колективі. Учень повинен вміти представити себе, поставити запитання, вести дискусію та ін. Для освоєння даних компетенцій у навчальному процесі фіксується необхідна і достатня кількість реальних об'єктів комунікації та способів роботи з ними для учня кожного ступеня навчання в рамках кожного досліджуваного предмета чи освітньої галузі.

4. Самоосвітні – потреба і готовність постійно навчатися протягом усього життя. [4, с.36].

Ключові компетенції мають ряд функцій, які взаємодіють між собою, переходять одна в іншу і фактично являють собою єдиний процес, що дозволяє бачити взаємозв'язок проблем різних навчальних дисциплін у цілісній системі знань учнів. Функціями категорії «ключові компетенції» є:

- відображення соціальної затребуваності на молодих громадян, підготовлених до участі в повсякденному житті;
- умова реалізації особистісних мотивів учня в навчанні, засобом подолання відчуження від освіти;
- поставлення реальних об'єктів навколишньої реальності для комплексного застосування знань, умінь та навичок і способів діяльності;
- задавання досвіду предметної діяльності учня, необхідний для формування у нього здатності та практичної підготовленості стосовно до реальних об'єктів дійсності;
- частина змісту різних навчальних предметів і освітніх галузей як мета-

предметних елементів змісту освіти;

- поєднання теоретичних знань з їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних завдань;
- представлення собою інтегральних характеристик якості підготовки учнів і служити засобами організації комплексного особистісно і соціально значущого освітнього контролю [5, с.89].

Проведений аналіз поняття «компетенція» дозволив нам виділити основні структурні компоненти компетенції:

- Знання.
- Уміння.
- Ціннісні орієнтації.
- Досвід практичного застосування отриманих знань і умінь [5, с.146].

Кожний структурний компонент взаємопов'язаний з усіма іншими і є невід'ємною частиною компетенції.

Знання і уміння складають її основу – ядро компетенції; вони повинні бути універсальними, мати властивість широкого перенесення і дозволяти учневі вирішувати значущі для нього проблеми на уроках фізики. Обов'язковою умовою формування і розвитку ключових компетенцій учнів є практична діяльність. Саме в процесі придбання та накопичення досвіду застосування знань та умінь в практичній діяльності, при виконанні різних видів діяльності компетенція учнів розвивається до рівня компетентності. У процесі навчання необхідно створювати умови для набуття школярами досвіду використання отриманих знань і умінь, збільшувати частку їх самостійної роботи. Наприклад, при вивченні фізики учням пропонуються різноманітні види діяльності: складання блок-схем досліджуваного матеріалу, підготовка доповідей, повідомлень, виготовлення фізичних моделей і приладів, виконання комплексних проектів, проведення домашніх дослідів і спостережень та ін. Стимулом для придбання досвіду та успішного здійснення практичної діяльності є ціннісні орієнтації, які формуються в процесі розвитку мотиваційної сфери людини. Саме на основі задоволення наявних освітніх потреб у школяра виникають інтереси і більш стійкі утворення – мотиви, які при виконанні відповідної діяльності переростають у ціннісні орієнтації – переконання.

Як зазначає М.Ф Радіонова, природа компетентності така, що вона може виявлятися лише в обмеженій єдності з цінностями людини, тобто за умови глибокої особистої зацікавленості в даному виді діяльності [6].

Важливим елементом діяльності вчителя з формування у школярів на уроках фізики ключових компетенцій є педагогічна діагностика, під якою розуміється сукупність прийомів контролю і оцінки, спрямованих на вирішення завдань оптимізації навчального процесу, диференціації учнів, а також вдосконалення освітніх програм та методів педагогічного впливу.

На сучасному етапі свого розвитку педагогічна діагностика представлена рядом наступних розгалужених напрямків:

1. дидактична діагностика, орієнтована на вивчення підсумків навчання – знань, умінь, навичок, визначення рівня навченості учнів;
2. психолого-педагогічна діагностика, орієнтована на вивчення суб'єктів освітнього процесу. В рамках даного напрямку вивчаються: освітні потреби учнів,

індивідуально-особистісні особливості учнів, поведінка;

3. соціально-педагогічна діагностика, орієнтована на вивчення виховного потенціалу мікро – і макросередовища: учнівського колективу, найближчої середі поза школою;

4. управлінська діагностика, орієнтована на вивчення елементів та ланок освітнього процесу як цілісної керованої системи: організації навчально-виховного процесу в школі і на уроках фізики; діяльності структурних підрозділів школи на всіх рівнях; методичної та технічної оснащеності; підвищення кваліфікації педагогічного колективу, тощо.

Наше робота направлена на дослідження психолого-педагогічну діагностику, в даному напрямку ми розглядаємо освітні потреби учні, а саме навчально-пізнавальні компетентності ми будемо вивчати в подальшій роботі в цій сфері дослідження.

Згідно з Хуторським навчально-пізнавальна компетентність – це сукупність компетентностей учня у області самостійної пізнавальної діяльності, в яку входять компоненти логічної, методологічної, евристичної діяльності, співвіднесеної з реальними об'єктами, які пізнаються учнем. Сюди входять знання й уміння організації мети, планування, генерації ідей, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності [6].

Стосовно досліджуваних об'єктів учень опановує креативні навички продуктивної діяльності: добуванням знань безпосередньо з реальності, володінням прийомми дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами рішення проблем.

У рамках даної компетентності визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: уміння відрізнити факти від домислів, володіння вимірювальними навичками, використання ймовірнісних, статистичних та інших методів пізнання.

Для досягнення розвитку ключових компетенцій вчителів повинен керуватися такими правилами:

1. Основне не предмет вивчення, а особистість, що формується.
2. Не слід шкодувати час на виховання активності учнів.
3. Слід допомагати школярам в оволодінні продуктивними методами навчально-пізнавальної діяльності.
4. Треба привчати школярів думати самостійно.
5. Творче мислення розвивати слід всебічним аналізом проблем, пізнавальні задачі розв'язувати в декілька способів, практикувати творчі завдання.
6. Слід показати учням перспективи навчання.
7. Вивчайте і враховуйте життєвий досвід учнів, їх інтереси, особливості розвитку.
8. Вчитель повинен бути проінформований щодо нових наукових досягнень з фізики.
9. Слід заохочувати дослідницьку діяльність учнів.
10. Поясніть учням, що кожен зможе реалізувати поставлену перед собою мету, головне не стояти на місці, а робити кроки до цієї реалізації.

Наше дослідження щодо розвитку ключових компетенцій ми плануємо продовжити та запровадити в практику. В подальшому ми плануємо розробити програми, за якими можна буде розвивати освітні компетенції учнів на уроках фізики.

Висновок

Таким чином, впроваджуваний в освіту компетентнісний підхід ставить своєю метою формування в учнів ключових компетенцій. Для формування та розвитку ключових компетенцій школярів як комплексу знань, умінь, ціннісних орієнтацій і досвіду практичної діяльності, необхідних для досягнення успіху в житті і професійній діяльності, у процесі навчання фізики слід створювати умови для задоволення і розвитку освітніх потреб учнів та придбання школярами досвіду різноманітних видів діяльності.

Створення таких умов в сучасній школі є складним завданням, оскільки часу, визначеного базисним навчальним планом на вивчення дисциплін природничого циклу, недостатньо для якісного освоєння школярами обов'язкового мінімуму змісту фізичної освіти, визначається державним освітнім стандартом, і, тим більше, для формування ключових компетенцій учнів. Якщо знання та уміння, що входять в ключові компетенції, ще можливо формувати у школярів у процесі вивчення базового курсу фізики, часу, відведеного на вивчення предмета «Фізика», недостатньо для набуття учнями досвіду застосування цих знань і вмінь на практиці і розвитку у них відповідних ключових компетенцій ціннісних орієнтацій.

Пошук додаткових можливостей для формування і розвитку у учнів універсальних знань і умінь, ціннісних орієнтацій і досвіду практичної діяльності є актуальною проблемою сучасної теорії і методики навчання.

Література

1. Аксенова М.В. Реализация информационных процессов в подготовке учащихся профильной школы к продолжению образования// Подготовка учащихся профильной школы к продолжению образования: монография / Под ред. проф. В.И. Земцовой. – Орск: Издательство ОГТИ, 2004. – 122 с.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Отделение философии образования и теоретической педагогики / А.В. Хуторской. – РАО, Центр «Эйдос», 2002. – 130 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1991. – 917 с.
4. Вяликова Г.С. Педагогическое стимулирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения: автореф./ Г.С. Вяликова – Рязань, 2006. – 40 с.
5. Мерзлякова, О. П. Формирование ключевых компетенций учащихся на основе реализации принципа дополнительности в процессе обучения физике в школе: дис...канд. пед. наук / О. П. Мерзлякова. – Екатеринбург, 2007. – 203с.
6. Радионова, Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Электрон. науч. журн. «Вестник Омского государственного педагогического университета», 2006.

О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ

Ключевые слова/Key words: профессиональное общение/professional communication, имитационная технология/, информационные средства обучения/informative means of education, игровые методы/interactive methods, моделирование ситуации/modeling of situations.

Практика свидетельствует о возрастающем значении речевых коммуникаций в условиях усложнения производственных контактов людей, в процессе взаимоотношений руководителей и подчинённых, личности и коллектива. Роль языка как средства присвоения знаний возрастает в познании профессии. Суть взаимодействия в процессе совместной деятельности немыслима без языка. Взаимосвязь символов, слов, предметов образует в сознании человека прочную систему, которая образует основу будущей профессиональной деятельности.

Профессиональное общение, по мнению Лобанова А.А., включает в себя: обмен информацией между субъектами деятельности (уровень коммуникации); выработку единой стратегии взаимодействия (уровень интеракции); восприятие и понимание другого человека в процессе решения

совместных профессиональных задач (уровень перцепции).

Таким образом, можно определить **профессиональное общение** как коммуникативную деятельность субъекта, побуждаемую соответствующими мотивами, выражаемую посредством специфических языковых средств и направленную на другого объекта или группу для реализации потребностей в совместной профессиональной деятельности.

Цель нашего исследования – выявление педагогических условий для эффективного обучения студентов профессионально-ориентированному общению в соответствии с требованиями общеевропейских стандартов (на занятиях по английскому языку). По мнению Анпиловой Л.В., обучение профориентированному общению – это двусторонний непрерывный процесс организации, планирования и управления в области коммуникативного поведения обучающихся, нацеленный на удовлетворение нужд и потребностей их будущей профессиональной деятельности.

Мы предполагаем, что использование специфической обучающей технологии максимально отвечает требованиям процесса обучения, на основе выбранного нами коммуникативно-деятельностного подхода. Главная проблема состоит в том, насколько объективированными и воспроизводимыми могут быть заведомо личностные результаты обучения. Основные измерения, в которых фиксируются

воспроизводимые признаки-характеристики технологически построенного обучения:

1-е измерение. Эталон результата: описание предметного результата обучения, фиксация эталонов усвоения в виде идентифицируемых учебных результатов (продуктов учебной деятельности, действий во внешнем плане). Познавательные действия совершаются с предметным материалом, который предварительно расчленяется на составляющие элементы. Результаты обучения носят личностно-нейтральный характер, поддаются объективному описанию и фиксации.

2-е измерение. Алгоритм процесса: описание стадий и процедур учебного процесса, структура действий преподавателя и студентов.

3-е измерение. Надпредметный результат обучения: описание эталонов усвоения в виде внутренних процессов (рефлексии над действиями с предметным материалом, порождение смыслов). Так как адекватное представление внутренних процессов во внешнем плане принципиально затруднено, фиксируется их структура. Результаты обучения носят личностный характер.

В рамках педагогического эксперимента, проводимого со студентами математических и экономических специальностей, мы выбрали применение **имитационной (моделирующей)** технологии. Данная технология является основным средством формирования профессионально-коммуникативных умений в условиях искусственно созданной среды профессионального общения. Такая среда может быть создана как с помощью информационных средств обучения (компьютерные обучающие программы), так и с помощью специально организованной деятельности преподавателя. Специфика технологии состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни.

Имитационная технология обучения (ИмТО) имеет следующие особенности: деятельностный характер обучения. В такой деятельности формируются способы общения, мышление, понимание, рефлексии; использование группы как средства развития индивидуальности. Номенклатура методов имитационной технологии включает неигровые методы: моделирование, анализ конкретной ситуации, решение ситуации. А также игровые методы: обучающие, организационно-деятельностные, ролевые, деловые, познавательно-дидактические игры. Организация эффективного обучения по технологии ИмТО предполагает соблюдение ряда принципов: принцип проблемности; принцип личностного взаимодействия; принцип единства развития каждого участника и группы; принцип самообучения на основе рефлексии.

Основной единицы процесса обучения на основе данной технологии, это – ситуация общения в процессе профессиональной деятельности. Е.И. Пассов и А.М. Стояновский определяют ситуацию как универсальную форму функционирования процесса общения, существующую как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отражённая в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся. Именно такое понимание ситуации, по их мнению, даёт возможность моделировать их в учебном процессе и создавать условия, адекватные реальным.

В отечественной педагогике наиболее глубоко проблемой моделирования ситуаций профессионального общения на иностранном языке занималась О.Ю.

Искандарова. Анализ её исследований позволяет нам выявить следующие особенности и преимущества применения данной технологии: в профессионально-ориентированных ситуациях студент самостоятельно подбирает разговорные формулы (из предлагаемых вербальных опор) для моделирования общения; особое место уделяется контролю в процессе моделирования ситуаций. На ранних этапах он осуществляется в максимально доброжелательной консультативной форме. На всех этапах недопустимо нарушение акта коммуникации, прерывание говорящего с целью исправления какой-либо грамматической или лексической ошибки. Вмешательство преподавателя возможно лишь в случае, если ситуация общения зашла в тупик, либо в случае явного отклонения от проблемы, заданной в ситуации. Необходимо также сравнивать достигнутый результат с начальным уровнем знаний каждого студента, что придаёт уверенность в своих силах и является стимулом дальнейшего самосовершенствования. На заключительном этапе контроль может быть объективным, отвечать требованиям программы и соответствующему уровню коммуникативных умений; организация обучения на основе моделирования несёт элемент неожиданности, с которым может встретиться каждый студент в процессе реального профессионального общения, где приходится внимательно выслушивать, быстро думать, адекватно реагировать на вопросы коллег; в процессе моделирования профессионального общения ни один участник не может отмолчаться; данная технология обучения ориентируется на сознательное овладение иноязычным профессионально-ориентированным общением. Мы предполагаем внедрение технологии моделирования на разных этапах обучения, с учётом уровня студентов. В зависимости от уровня варьирует содержание, наполняемость, уровень сложности элементов. Нам представляется оптимальным применение такой технологии в процессе обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению.

Литература:

1. Новый энциклопедический словарь.- М., 2001.
2. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М., 1972.
3. Крапивина М.Ю. Методические рекомендации по обучению иноязычному профессионально-ориентированному общению/ М.Ю. Крапивина. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ 2008.- 43 с.



Бобришева Н.М.

аспірантка кафедри педагогіки і психології
Херсонського державного університету

ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МОРСЬКИХ ОФІЦЕРІВ

У статті розглядається генезис розвитку поняття «міжпредметні зв'язки», використання міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх морських офіцерів як педагогічна умова формування їх готовності до професійної діяльності у полікультурному середовищі.

Ключові слова/Key words: міжпредметні зв'язки/cross-curriculum relations, полікультурне середовище/multicultural environment, майбутні морські офіцери/future maritime officers, готовність/readiness.

У зв'язку з новими вимогами до професійної освіти щодо впровадження компетентнісного підходу питання використання міжпредметних зв'язків та є одним з педагогічних умов формування готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі.

Треба зазначити, що сама ідея реалізації міжпредметних зв'язків була розкрита ще педагогами-класиками Я. Коменським, А. Дістервергом, І. Песталоцці, К. Ушинським та у 70-х роках ХХ століття був запроваджений принцип дидактики. Сучасні дослідники розглядають міжпредметні зв'язки як засіб підвищення наукового рівня, посилення єдності навчання та виховання.

Вчені по-різному класифікують міжпредметні зв'язки: за часом (синхронні і асинхронні, попередні, супутні і перспективні), за формою реалізації (поурочні, тематичний урок, між темні, внутрішньоциклові), за способом діяльності (репродуктивні, пошукові, творчі), за змістом (об'єкти, факти, поняття, теорії, методи).

Дослідниця Н. Самарук виокремлює наступні функції міжпредметних зв'язків: освітню (сприяють формуванню системи знань), виховну (виховання особистості, формуванню навчальної культури), розвивальну (сприяють розвитку про-

цесів мислення), психологічну (реалізація міжпредметних зв'язків забезпечує створення сприятливого психологічного клімату, пробудження інтересу до навчання), логічної (визначення логічної структури знань з окремих дисциплін, з'ясування механізму взаємодії цих дисциплін) [3, с. 181-182].

У дисертаційних роботах останніх років використання міжпредметних зв'язків розкривається як одна з педагогічних умов. Зокрема, Р. Гришкова вважає, що здійснення міжпредметної координації у навчанні фахових дисциплін та професійно спрямованої англійської мови дає можливість сформувати у студентів цілісну картину світосприйняття [2, с. 236]. Л. Гончаренко наголошує, що міжкультурний підхід сприятиме розгляду полікультурності з позицій різних наук, що дасть можливість отримати більш ґрунтовну інформацію [1, с. 49].

У ході аналізу навчальних програм Херсонської державної морської академії нами було визначено міжпредметні зв'язки з тими дисциплінами, що прямо чи опосередковано розглядають питання полікультурності, а саме дисципліни циклу соціально-гуманітарної підготовки, професійної та практичної підготовки: «Релігієзнавство», «Менеджмент морських ресурсів», «Англійська мова», «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», «Основи несення штурманської вахти», «Менеджмент суднової машинної команди», «Організація та управління екіпажем».

Дисципліни циклу фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки в основному спрямовані на формування вмінь використання технічних засобів судна та не розкривають особливостей професійної діяльності морських офіцерів у полікультурному середовищі.

Розкриємо детальніше полікультурні зв'язки між дисциплінами.

Зокрема, завданням дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» є формування вмінь належного спілкування англійською мовою, яке пов'язано з науково-виробничою діяльністю морського офіцера. Проте питання міжкультурного спілкування не розкривається на заняттях з цієї дисципліни.

Треба зазначити, що ця дисципліна викладається впродовж всіх 4 років навчання майбутніх морських офіцерів і тому сприяє формуванню більшої кількості ситуацій міжкультурного спілкування. Зокрема, на 2 курсі під час вивчення (2 курс, 2 семестр) теми «Лоцман» викладач може запропонувати імітаційно-рольову гру «Лоцман на навігаційному містку», де лоцман – представник країни Японії, а капітан та команда – український екіпаж.

Аналіз анотації дисципліни «Англійська мова» свідчить про те, що на формування готовності майбутніх морських офіцерів до професійної діяльності у полікультурному середовищі спрямовані теми «Національна їжа країн», «Традиції та свята англійських країн». Проте треба зазначити, що ці теми розкривають особливостей англійських країн, при цьому поза увагою залишаються азійські, африканські та інші країни, представників яких можна побачити на іноземних судах. Тому, доцільно під час викладання теми «Їжа навколо світу» можна запропонувати міжкультурну ситуацію: корейський кухар та український капітан складають меню та обмінюються думками щодо різноманітності страв корейського та українського походження, правил етикету під час їжі.

Під час вивчення теми «Персональна інформація» викладач може запропонувати розіграти ситуацію прибуття на судно українського третього помічника та його знайомства з багатонаціональним екіпажем.

При вивченні тем «Спорт», «Традиції та свята» український та іноземний морські офіцери можуть обмінятися інформацією щодо різноманітності видів спорту, свят та традицій у їх країнах.

Під час викладання дисципліни «Менеджмент морських ресурсів» теми «Знання культурних відмінностей в багатонаціональному екіпажі» викладачу може запропонувати наступну ситуацію: український морський офіцер запізнюється на проведений німецьким капітаном брифінг. У зв'язку з приналежністю капітана до німецької культури, яка характеризується наданням великого значення часу пропонується вирішити такий міжкультурний конфлікт.

Отже, як одна з педагогічних умов, використання міжпредметних зв'язків у професійній діяльності майбутніх морських офіцерів, ефективно впливає на професійну взаємодію майбутніх морських офіцерів у полікультурному середовищі.

Література:

1. Гончаренко Л. А. Міждисциплінарний підхід до полікультурної підготовки педагогів / Л. А. Гончаренко // Таврійський вісник освіти. – 2006. – № 1. – С. 46-51.
2. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : моногр. / Р. О. Гришкова; АПН України. Ін-т вищ. освіти. – Миколаїв, 2007. – 424 с.
3. Самарук Н. М. Теоретичні аспекти міжпредметності / Н. М. Самарук // Викладання мов у вищ. навч. закл. освіти на сучас. етапі. Міжпредмет. зв'язки. – 2009. – Вип. 14. – С. 178-186.

ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗНАТЬ З РАДІОБІОЛОГІЧНОГО МОНІТОРИНГУ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Становлення проблеми. Проблема виявлення умов, які ефективно забезпечують формування готовності людини до певної поведінки й діяльності, не втрачає своєї актуальності. В практиці вищої екологічної освіти вона викликає інтерес багатьох дослідників [3; 5; 6-8; 10]. Загальне, що об'єднує різні точки зору стосовно питання про умови формування готовності еколога до майбутньої професійної діяльності, – спроби зорієнтувати практику ВНЗ на використанні сукупності умов, які ми й розглядаємо у статті.

Мета статті. Визначити педагогічні умови, що позитивно впливають на формування готовності студентів-екологів застосовувати знання з радіобіологічного моніторингу в професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. На основі підходів О. Я. Іванців [3, с. 21] та С.Д. Рудишина [6, с. 180] до цієї проблеми даємо робоче визначення поняття «*готовність студента-еколога до професійної діяльності*» – це складне динамічне інтегративне утворення, єдність і взаємообумовленість особистісних якостей і системи фахових знань, умінь і навичок студента. Компонентами такої готовності є мотиви до діяльності, наявність теоретичних і фахових знань, володіння практичними вміннями і навичками для забезпечення якісної діяльності на посаді еколога.

Пошук педагогічних умов формування готовності студентів-екологів до застосування знань з радіобіологічного моніторингу у професійній діяльності, із врахуванням напрацювань педагогів і психологів [1; 2; 3; 5; 7; 9; 10; 11; 12], дозволяє нам виділити таку *групу педагогічних умов*:

1) сприяння позитивній мотивації студентів оволодіння майбутньою професією еколога та усвідомлення значущості радіобіологічних знань, умінь і навичок для наукового супроводу стійкого розвитку нашої держави;

2) ґрунтовна радіобіологічна підготовка студентів-екологів на принципах міждисциплінарності, інтегративності і системності; здійснення інтеграції знань з радіобіології та професійно орієнтованих дисциплін з метою формування в майбутній професії еколога системи знань з радіобіології, озброєння його апаратом природничих досліджень, розвитку уміння розв'язувати сучасні проблеми радіоекологічної безпеки;

3) забезпечення вимог до засобів і форм навчання, що сприяють формуванню фахових компетенцій еколога з радіаційної біології, вивчення спецкурсу «Радіоекологія»;

4) створення умов для наукової діяльності студентів-екологів з дисциплін радіобіологічного спрямування.

Отже, у нашому дослідженні під педагогічними умовами розуміємо обставини, що забезпечують ефективне формування готовності студентів до застосування знань з радіобіології у майбутній діяльності. Загальна система педагогічних умов формування готовності студентів-екологів до здійснення радіобіологічного моніторингу має особливості, але знаходиться у межах загальної фахової підготовки еколога [6, с. 182].

Однією з важливих умов, яка забезпечує активність, підвищення й досягнення об'єктивно можливих результатів щодо застосування знань з радіобіології у майбутній професійній діяльності при раціональних затратах часу і сил вважаємо позитивну мотивацію. Завдяки мотивації певна діяльність набуває для індивіда особистісний сенс, формує у нього стійкий інтерес до неї, перетворює зовнішню задану мету у внутрішні потреби особистості [11]. Тому спонукання до навчання та мотивація розглядається нами як спеціальні педагогічні умови й завдання. Звідси робимо принципово важливий для нашого дослідження висновок, – готовність студентів-екологів до застосування знань і вмінь з радіобіологічного моніторингу у професійній діяльності базується на усвідомленні їхньої потреби в екологічній та природоохоронній діяльності.

Оптимальне розв'язання поставлених завдань нашого дослідження вимагало вивчення реального стану готовності студентів-екологів до застосування знань з радіаційного моніторингу у майбутній професійній діяльності. З метою упевнитися, що в процесі навчання в аграрному університеті змістовний компонент готовності до застосування змісту радіобіологічних знань у професійній діяльності формується успішно, ми проводили анкетування студентів, скориставшись методичними підходами до анкетування деяких дослідників [3, с. 49-52; 7, с. 207-209].

Наводимо запитання анкети, стосовно самооцінки радіобіологічної підготовки студентів-екологів аграрного університету до майбутньої професійної діяльності:

1. Чи задоволені Ви процесом теоретичної підготовки з радіобіології та радіоекології в університеті?

а) так; б) частково; в) ні; г) вагаюсь відповісти.

2. Оцініть, будь-ласка, рівень вашої теоретичної підготовки з радіобіології та радіоекології:

а) високий; б) достатній; в) середній; г) початковий.

3. В якій мірі у Вас сформована потреба застосовувати набуті знання з радіобіології та радіоекології у майбутній професійній діяльності?

а) повністю; б) частково; в) ця потреба відсутня; г) вагаюсь відповісти.

4. Наскільки Ви готові трансформувати здобуті знання, уміння з радіобіології та радіоекології у професійній діяльності сучасного еколога?

а) повністю; б) частково; в) не готовий; г) вагаюсь відповісти.

Результати анкетування студентів представлені в таблиці 1.

Поодинокий вибір варіанту під літерою г) – вагаюсь відповісти – свідчить про відповідальне ставлення студентів до анкетування. Звертає увагу на себе той факт, що студенти високо оцінюють процес теоретичної підготовки з радіобіології в аграрному університеті. Свою задоволеність висловили 193 студенти (62,9%). Само-

Таблиця 1

Результати анкетування студентів-екологів аграрних університетів на етапі констатувального експерименту (n=307)

№	Запитання	Варіанти відповідей							
		а		б		в		г	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1.	Чи задоволення Ви процесом теоретичної підготовки з радіобіології та радіоекології в університеті?	193	62,9	92	30	7	2,2	15	4,9
2.	Оцініть, будь-ласка, рівень Вашої теоретичної підготовки з радіобіології	31	10,1	138	45	129	42	9	2,9
3.	В якій мірі у Вас сформована потреба застосувати набуті знання з радіобіології та радіоекології у майбутній професійній діяльності?	5	1,6	242	78,8	19	6,2	41	13,4
4.	Наскільки Ви готові трансформувати здобуті знання з радіобіології та радіоекології у професійній діяльності сучасного еколога?	3	1	58	18,9	239	77,8	7	2,3

оцінка рівня теоретичної підготовки з радіобіології має позитивну динаміку – 10,1% (високий), 45% (достатній), 42% (середній).

Ще одна обставина потребує уваги: кількість студентів, задоволених процесом теоретичної підготовки з радіобіології (193 респонденти); 239 – готових трансформувати здобуті знання з радіобіології у професійній діяльності. Ці цифри найбільші серед 307 опитаних на етапі констатувального експерименту.

Насторожують такі факти констатувального стану дослідження:

1) на фоні досить високих показників задоволення процесом теоретичної підготовки з радіобіології та радіоекології, стійку потребу у застосуванні цих знань у майбутній професійній діяльності виявили лише 5 респондентів (1,6% від загального числа опитаних). У свою чергу, повністю готовими до цієї діяльності вважають себе лише 1% студентів-екологів;

2) потреба застосовувати набуті знання з радіобіологічного моніторингу у майбутній діяльності задекларована 78,8% студентів як «частково сформована»; майже 20% (6,2+13,4) не мають такої потреби чи вагаються у відповіді. Такий стан речей, на нашу думку, відображає об'єктивний синергичний процес самоорганізації навчання в університеті, а також подальшого життя студента-еколога. Адже після закінчення університету майбутні екологи у професійній діяльності та повсякденному житті виступатимуть не тільки як фахівці, але й як громадяни, батьки. Таким чином, фахові знання з радіобіології студентів-екологів повинні бути вмотивованими, надійно засвоєними й утворювати цілісну систему.

Оскільки готовність студентів до застосування системних знань та умінь з радіобіології у майбутній діяльності є особистісною якістю, виникає потреба в розробці критеріїв її сформованості, достатніх показників об'єктивного визначення рівня такої готовності.

Ще одна обставина потребує уваги: кількість студентів, задоволених процесом теоретичної підготовки з радіобіології (193 респонденти); 239 – готових трансформувати здобуті знання з радіобіології у професійній діяльності. Ці цифри найбільші серед 307 опитаних на етапі костатувального експерименту.

Насторожують такі факти костатувального стану дослідження:

1) на фоні досить високих показників задоволення процесом теоретичної підготовки з радіобіології та радіоекології, стійку потребу у застосуванні цих знань у майбутній професійній діяльності виявили лише 5 респондентів (1,6% від загального числа опитаних). У свою чергу, повністю готовими до цієї діяльності вважають себе лише 1% студентів-екологів;

2) потреба застосувати набуті знання з радіобіологічного моніторингу у майбутній діяльності задекларована 78,8% студентів як «частково сформована»; майже 20% (6,2+13,4) не мають такої потреби чи вагаються у відповіді. Такий стан речей, на нашу думку, відображає об'єктивний синергичний процес самоорганізації навчання в університеті, а також подальшого життя студента-еколога. Адже після закінчення університету майбутні екологи у професійній діяльності та повсякденному житті виступатимуть не тільки як фахівці, але й як громадяни, батьки. Таким чином, фахові знання з радіобіології студентів-екологів повинні бути вмотивованими, надійно засвоєними й утворювати цілісну систему.

Логіка нашого дослідження спирається на уявлення про те, що набуті ґрунтовні знання радіобіології та радіоекології слугують «внутрішньою цензурою» екологічно безпечної професійної діяльності та буденного життя на забруднених радіоактивними речовинами територіях.

Оскільки готовність студентів до застосування системних знань та умінь з радіобіології у майбутній діяльності є особистісною якістю, виникає потреба в розробці критеріїв її сформованості, достатніх показників об'єктивного визначення рівня такої готовності.

Критерій – це ознака, на основі якої здійснюють оцінку будь-чого; правило вибору (оцінки) явища, дії після вимірювання; яке вказує, що добре і що погано. *Показник* – кількісна або якісна характеристика об'єкта дослідження. За нашими передбаченнями, об'єктивно оцінити розвиток досліджуваної готовності та виступити метою підготовки студентів-екологів до реалізації набутих фахових компетенцій з радіобіології у майбутній професійній діяльності, можна буде за такими критеріями: 1) повнота засвоєння теоретичних знань з біології, екології, хімії, фізики, біофізики та радіобіології; 2) ставлення студентів-екологів до застосування набутих знань і умінь у майбутній професійній діяльності; 3) характер практичної реалізації професійно адаптованого комплексу предметних компетенцій.

Останній критерій свідчить, що здатність особистості до конкретних конструктивних дій щодо ефективного використання радіобіологічних знань доцільно поєднувати з практичною підготовкою. З огляду на сказане, є підстави використати рівневий підхід до характеристики готовності студентів-екологів застосовувати радіобіологічні знання, уміння і навички у майбутній професійній діяльності під час здійснення моніторингу. Методологічну основу цього підходу становлять уявлення про розвиток як універсальну діалектичну категорію, завдяки якому відбувається перехід від простого до складного, від нижчого до вищого з обов'язковим збереженням

основного позитивного змісту попереднього та введенням нових форм [3, с. 33; 6, с. 193-194]. У зв'язку з цим передбачаємо проведення чотирьох рівнів оцінювання досліджуваної готовності (початковий, середній і достатній). Теорія і практика професійної екологічної освіти дозволяє нам скористатися ефективним методичним підходом науковців [6, с. 219-220], і формувати в процесі навчання готовність студентів-екологів до застосування знань з радіобіології у майбутній професійній діяльності. Така готовність вміщує у собі сукупність понять, уявлень, потреб, мотивів, цінностей і охоплює такі компоненти:

– *мотиваційний* – спонукає до задоволення особистісних потреб, інтересів і сподівань еколога у процесі професійної діяльності, забезпечує поєднання їх з потребами сучасного розвитку суспільства в умовах реального екологічного стану довкілля; формує адекватну самооцінку фахівця-еколога, сприяє його професійному самовизначенню; надає сукупність ціннісних орієнтацій для здійснення фахових функцій на основі розуміння законів природи та забезпечує усвідомлення і творче сприйняття норм і правил цієї діяльності;

– *змістовий* – забезпечує майбутнього еколога системою фундаментальних, природничих та гуманітарних знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій і ставлень;

– *процесуальний* – охоплює організацію і діагностику навчально-виховного процесу, методи і форми навчальної діяльності; сприяє формуванню і постійному вдосконаленню різноманітних методів і форм екологічної та природоохоронної діяльності для реалізації концепції стихійного розвитку.

Наш підхід ґрунтується на діалектичній єдності мотиваційного компоненту зі змістовим та процесуальним. Причому процесуальний компонент готовності розглядається нами як такий, що взаємопов'язаний із змістом радіобіологічних знань і базується на мотиваційному.

Розглядаючи проблему педагогічних умов формування готовності студентів до застосування знань з радіаційної біології у майбутній діяльності, не можна обминути аспект гуманізації у її розв'язанні. Адже екологічна культура є складовою загальної культури людини. Сцієнтична ментальність змогла прищепити сьогодні батьом погляд, що все те, що можна виконати технологічно, допускається з погляду моралі. Сцієнтизм зводить цінності до рівня звичайних відчуттів і відсуває на бік поняття етики і моралі, залишається місце тільки тому, що належить до сфери фактів і прагматичних благ.

Не потребує доведення, що професійна екологічна некомпетентність у поєднанні з екологічною безвідповідальністю часто призводить до особливо небезпечних для суспільства катастрофічних наслідків (трагедія Чорнобиля, різноманітні техногенні аварії тощо). Надання пріоритетів матеріальному у формуванні потреб та інтересів людини, недооцінка біоетики і моралі веде до її дегуманізації. Іншими словами, педагогічна проблема формування ставлення людини до природи тісно поєднана з проблемою гуманізації та гуманітаризації освіти.

Перенесення цієї думки на навчально-виховний процес підготовки студентів-екологів у ВНЗ дає нам підстави передбачати, що радіобіологічна складова екологічних знань з урахуванням соціального аспекту сприяє:

1) студент набуває знань і навичок, які відповідають сучасному розумінні екобезпеки, що спонукають його до професійного розуміння радіобіологічного

контролю навколишнього природного середовища; формується особливе ставлення до екологічних наслідків дії радіоактивного випромінювання, що є обов'язковою умовою формування професійної компетентності;

2) радіобіологічний зміст екологічних знань забезпечує поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, виховання розвинутої і відповідальної особистості зі сформованим сучасним науковим світоглядом.

Структура готовності студентів до застосування фахових компетенцій з радіобіології під час моніторингу у майбутній діяльності є похідною від інтегрованої єдності науково-теоретичної, моральної, психологічної, дидактичної та спеціально-біологічної готовності. Підкреслимо, що процес формування досліджуваної готовності є органічною ланкою цілісної підготовки фахівця-еколога у ВНЗ з властивими їй метою, змістом, засобами і конкретним результатом.

Логіка нашого дослідження спирається на уявлення про те, що ефективність формування системи знань з радіобіології студентів-екологів пов'язана як зі змістом навчання, так і технологією його реалізації.

Отже, можна зробити висновки, що необхідно створити такі педагогічні умови щодо формування системи знань з радіаційної біології в екологічній освіті, де радіобіологічні знання були б не інформацією для роздумів, а сприяли формуванню професійної компетентності студентів екологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гавриш І.В. Теоретико–методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. Х., 2006. – 579.
2. Дячук А.О. Формування професійних знань і умінь майбутніх фахівців з управління екологічною безпекою: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Дячук Андрій Олександрович. – Львів, 2010. – 265 с.
3. Іванців О.Я. Підготовка студентів біологічних факультетів до педагогічної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.Я. Іванців. – Луцьк, 2000. 25 с.
4. Лузан П.Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Лузан П.Г. – К.: Аграрна освіта, 2003. – 224 с.
5. Неруца Н.А. Формування екологічного світогляду студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації аграрного профілю у процесі вивчення економічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Неруца Наталія Андріївна. – К., 2003. – 246 с.
6. Рудишин С.Д. Біологічна підготовка майбутніх екологів: теорія і практика: монографія / С.Д. Рудишин. – Вінниця: ВМГО «Темпус», 2009. – 394 с.
7. Рудишин С.Д. Теоретико–методичні засади біологічної складової підготовки еколога у вищих навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Рудишин Сергій Дмитрович. – К., 2010. – 556 с.
8. Рудишин С.Д. Біологічна складова професійної підготовки еколога у вищій школі: запитання та відповіді / Рудишин С.Д. // Вища школа. – 2011. – № 5 – 6. – С. 71 – 81.
9. Скребец В.А. Экологическая психология: учеб. Пособие / Скребец В.А. – К.: МАУП, 1998. – 144 с.

10. Титаренко Л.М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Титаренко Лариса Миколаївна. – К., 2007. – 216 с.
11. Томчук М.І. Психологія вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Томчук М.І. – Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня», 2005. – 112 с.
12. Чобітько М.Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтовної професійної підготовки майбутніх учителів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Шайдур Ірина Анатоліївна. – Полтава, 2003. 242 с.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОЇ МУЗИКИ У ФОРМУВАННІ МУЗИЧНОГО ІНТЕРЕСУ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У статті проаналізовано психолого-педагогічну та методичну літературу, розкрито сутність поняття інтерес та музичний інтерес. Відповідно до психологічних особливостей розвитку музичного інтересу підлітків, розглядається проблема якісного формування музичних інтересів дітей даної вікової категорії засобами сучасної музики.

Ключові слова: інтерес, музичний інтерес, психологічні особливості підлітків, сучасна музика.

Аннотация. В статье проанализирована психолого-педагогическая и методическая литература, раскрыта сущность понятия интерес и музыкальный интерес. Согласно психологических особенностей развития музыкального интереса подростков, рассматривается проблема качественного формирования музыкальных интересов детей данной возрастной категории средствами современной музыки.

Ключевые слова: интерес, музыкальный интерес, психологические особенности подростков, современная музыка.

Annotation. The article analyzes the psycho-pedagogical and methodological literature, reveals the essence of the notion of interest and musical interest. According to the psychological characteristics of adolescent development of musical interest, the problem of the formation of high-quality musical interests of children in this age group by means of modern music.

Keywords: interest, musical interest, psychological features teens, contemporary music.

Постановка проблеми та її актуальність. Сьогодні, у часи, коли триває розбудова української національної державності, відродження культури і освіти України пріоритетного значення набувають процеси реформування та оновлення естетичного навчання і виховання. Ідеалом цього процесу, визначеним Національною програмою виховання дітей і учнівської молоді в Україні (2004 р.), виступає різнобічно та гармонійно розвинена, національно свідома, високоосвічена, життєво компетентна, творча особистість, здатна до саморозвитку й самовдосконалення.

Тому, все частіше підіймаються питання, пов'язані з підвищенням ефективності освіти, зокрема музичного виховання та навчання на уроках музичного мистецтва у загальноосвітніх школах. Постає одна із фундаментальних проблем усієї педагогічної науки – проблема інтересу, захопленості учнів у підлітковому віці, які позитивно впливають на пізнавальні процеси, на якість здобутих знань, вмінь та навичок. Її вирішення дозволить направити думки і кращі якості особистості школяра на знищення самих руйнівних тенденцій, що проявляються сьогодні в суспільстві;

на самозбереження «СЕБЕ» як високоморальної і духовно багатой особистості; просування своєї самосвідомості по шляху до високохудожніх ідеалів.

За цих умов, проблема формування інтересу підлітків до музичного мистецтва, яке спрямовано на виховання духовних цінностей, смаків, а також на розвиток музичних і творчих здібностей, набуває особливої актуальності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що до осмислення категорії «інтерес» зверталися представники багатьох гуманітарних наук: філософії, психології, педагогіки, мистецтвознавства. Проблема інтересу у соціологічному аспекті, розглядалася в роботах І. Боргова, А. Здравомислова, Л. Когана, І. Логінової, А. Сохора, В. Цукермана, Л. Чуріна. Вони вивчали даний феномен, як один із стимулів діяльності, соціальної активності особистості.

Психологічний аспект представлений в працях Б. Ананьєва, М. Беляєва, В. Іванова, В. М'ясищева, Р. Немова, С. Рубінштейна. Вчені зазначали, що «інтерес» виступає як потреба, як загально – усвідомлена спрямованість особистості на об'єкт. У педагогічних дослідженнях (Ш. Амонашвили, В. Давидова, І. Нілова, В. Сухомлинського, Д. Ельконіна, Е. Ямбурга та ін.) виявляється залежність розвитку інтересу від змін, які відбуваються у мотиваційній сфері, розкривається позитивний вплив інтересу не тільки на процес і результати діяльності, а й на перебіг психічних процесів: мислення, уяви, пам'яті, почуттів, які під впливом інтересу набувають особливої активності й спрямованості.

Вивченням психологічних особливостей підліткового віку займалися Л. Божович, Л. Виготський, Т. Драгунов, І. Кулагіна, А. Леонтьєв, В. Слободчиков, Д. Фельдштейн, Е. Шпрангер, Д. Ельконін, Е. Еріксон, які досліджували різні аспекти цього вікового періоду.

Значно доповнили й дозволили найбільш глибоко розглянути та розширити специфічну спрямованість вивчення проблеми формування інтересу до музики наукові дослідження Л. Виготського, А. Деркача, В. Ражнікова. Серед них окремо виділимо праці Б. Асаф'єва, В. Васиної-Гроссман, І. Лаврентьєвої, в яких розглядається взаємозв'язок музики й мови.

Дослідження педагогів – музикантів дозволили підійти до розгляду проблеми інтересу до музичного мистецтва в школі багатоаспектно. Е. Абдуллін, О. Апраксина, Л. Арчажніков, Л. Беляєва, А. Болгарський, Н. Гришанович, Н. Гродзенская, Д. Кабалецький, Е. Критська, Г. Ципін, С. Шацький, Л. Школяр та інші, розглядали музичний інтерес, як складне інтегративне (емоційне, інтелектуально-вольове) особистісне утворення, що являє собою вибіркочу спрямованість особистості на музичне мистецтво, яка характеризується позитивним ставленням до його різних пластів.

Отже, проведений аналіз наукових праць доводить, що необхідно більш досконально і ретельно дослідити процес формування музичного інтересу підлітків. Нажаль, у сучасних педагогічних дослідженнях недостатньо розглянута проблема формування музичного інтересу, замало уваги приділяється використанню саме сучасної музики на уроках мистецтва у загальноосвітніх школах.

Мета статті – визначити, знайти кращі твори сучасної музики для слухання, які сприятимуть якісному формуванню музичного інтересу підлітків.

Виклад основного матеріалу. «Підлітковий вік — це період переходу від дитинства до дорослості, період інтенсивного становлення якостей розуму, почуттів і

волі, ідейної спрямованості підростаючого індивіда, його готовності жити й діяти так, як живуть і діють дорослі» [4, с.200]. Це час, коли формуються норми й засоби спілкування, загальнолюдські цінності добра, справедливості, краси, і це приміряється до взаємовідносин з однолітками, дорослими та до самого себе. Підліток намагається пізнати себе, самовиразитися й самозатвердитися.

Характерною психологічною особливістю підлітків є потреба в соціальному визнанні, вони прагнуть досягти досконалості у фізичному, моральному й психологічному плані, домогтися успіху в будь-якій діяльності. Крім того, вони завжди шукають об'єкт для наслідування, постійно творять собі кумира. У цей «важкий» період діти даної вікової категорії «шукають себе», своє місце в цьому світі, соціумі, формують свої цінності. А значне місце в житті дітей цього віку займає музика. Вона супроводжує підлітка у всіх його щоденних заняттях, виконуючи багато різних функцій; дозволяє пережити й виразити свої емоції, які неможна передати словами, що дуже необхідно в цьому віці. За допомогою музики підліток абстрагується від соціуму, поринаючи у свій світ і забуваючи про реальний. Музика дає змогу бути на самоті в спокої та гармонії, повністю у своїх роздумах, про що свідчить наявність на вулицях наших міст багаточисельних підлітків, які постійно спілкуються з музикою за допомогою навушників.

Часто можна помітити, що підлітки слухають сучасну музику однаково за легкістю сприйняття, за емоційним та інтелектуальним навантаженням. Це можна розглянути у декількох аспектах. По-перше, існує проблема, яка проявляється у спрямованості підлітка «бути таким, як усі», по-друге, це проблема музичної моди, і, по-третє, це може вказувати на те, що музику нав'язують. Тому музика для підлітків виконує декілька функцій: вона може бути як соціальний протест – засіб заявити про себе, а може бути засобом формування соціально-естетичних ідеалів нового покоління. Вищезазначене дає підставу зробити висновки, що музичні твори, які слухають підлітки не завжди відповідають високому художньому рівню.

Існує музика різна: якісна, й така, яку неможливо допускати в ефіри радіостанцій і телебачення без загрози суспільної деформації. Є музика, яка може підняти настрій, стимулювати до будь-якої позитивної соціальної діяльності, проте є й агресивна. Існують непоодинокі випадки, коли після виступу рок-музикантів (зокрема важкий рок) саме підлітки здійснювали руйнівні дії по відношенню до суспільства. Саме тому з боку викладача музичного мистецтва повинен здійснюватися контроль над музичним продуктом, який слухають школярі, бо від цього залежить не тільки естетичне визначення, формування музичних інтересів, а й соціальні цінності підлітків. Потрібно спиратися на той пісенний матеріал, який їм близький, допомагає розкрити себе.

Аналіз сучасної програми уроків музичного мистецтва для 5 – 6 класів загальноосвітнього навчального закладу свідчить, що основну частину слухання музичних творів на уроках, займають зразки народної музики, українська та світова класика. Сучасній же музиці приділяється, на мій погляд, замало уваги. Проведене тестування учнів вказаного віку Харківської ЗОШ №167 довело, що програма музичного мистецтва, розроблена авторським колективом (О. Ростовський, Л. Хлебнікова, Р. Марченко), для 12 - річної школи в Україні, що ґрунтується на концепції й тематизмі Д. Кабалевського, не зовсім достатньо відповідає музичним інтересам підлітків і задовольняє їхні потреби.

Незважаючи на досягнення в теорії та практиці, загальний стан музичного виховання, особливо музична робота з підлітками, викликають проблему, яка виявляється у відношенні підлітків до класичних творів, уроків музичного мистецтва й основного виду музично-пізнавальної діяльності. У наш час музику можна чути всюди: по радію, телебаченню, у міському транспорті та в магазині, проте не класичну, а саме сучасну. Тому, підлітки чують її мимоволі, а отже вона формує їхні смаки навіть на рівні підсвідомості. Діти наспівують сучасні пісні, які їм подобаються, із задоволенням співають та інсценують їх на святкових вечорах, виконують танці під сучасну музику. Під час навчання в школі основна відповідальність лягає на плечі вчителів.

Підлітки часто не мають міцної системи знань і досить ясних критеріїв оцінки явищ сучасної культури. Формуючи духовну культуру, як основу індивідуальної художньої культури, музична педагогіка, як ми вже зазначали, спирається на високохудожні зразки класичного музичного мистецтва. При такому підході залишаються поза увагою потреби, інтереси школярів-підлітків, для яких сучасна популярна музика, зокрема, поп-музика, рок-творчість, зарубіжна музика та інша, є найважливішим компонентом спілкування, як провідного типу їх життєдіяльності.

Більшість підлітків колекціонує зарубіжну музику, чудово орієнтується в іноземних назвах і термінах, але при цьому навряд чи має задовільну оцінку з англійської або німецької мов. Тому авторка статті пропонує необхідність слухати вокальні твори, які знайшли місце в сучасних засобах масової інформації, а саме: капела «Pentatonix» (М. Леонтович, укр. нар. пісня «Щедрик»). Тема цього твору широко використовується в кінофільмах, рекламах, на радію різних країн світу. В ній відображається радість людей народженню Христа, їх прагнення жити в щасті та злагоді. Твір виховує у підлітків почуття пошани до народної творчості. Інтерес до його вивчення підвищується ще й у зв'язку з тим, що українська обрядова пісня виконується англійською мовою.

Доцільно буде школярам-підліткам запропонувати послухати твори й груп зі світовим ім'ям, таких, як: «Scorpions» («Wind of Change», «Send me an angel»), «Sting» («Shape of my heart»), «Masterboy» («Porque Te Vas») та інші. Твори втілюють в собі любов до близьких людей, віру в себе, мрії, надії. У цей період душею підлітка володіють зависокі думки, тому обов'язково треба спрямовувати їх діяльність у позитивне русло на благо соціуму. Від слухання репертуару та обговорення творів саме цих сучасних груп наслідком естетичних почуттів буде тільки позитивний вплив музики на підлітка: вона підбадьорює, заряджає оптимізмом, навчає ніколи не здаватися, вчить долати труднощі, завжди знаходити вихід із складних ситуацій.

Треба підкреслити, що у підлітків проявляється яскраво виражений інтерес до пісенної культури інших народів, й тому пропонуємо звернути увагу вчителів на те, що слухання таких сучасних творів сприятиме кращому вивченню іноземних мов. Необхідно виховувати соціально та духовно здорових особистостей, які б сприяли розвитку суспільства, використовуючи потенційні можливості всіх видів мистецтв і, зокрема, сучасної музики.

Субкультура підлітків, їхня музична культура, є засобом об'єднання нового покоління і заявки про себе в суспільстві. Саме музика має певний вплив на формування самооцінки підлітків, тому із значної кількості зразків сучасної музики потрібно знаходити найкращі твори для вивчення їх на уроках музичного мистецтва

у загальноосвітніх школах. Так, пропонуємо для слухання включати твори сучасної української музики таких гуртів, як: С. Вакарчук «Океан Ельзи» пісня «Така як ти» (про матір), укр. нар. пісня «Ой чий – то кінь стоїть», а також «Там, де нас нема», «911»). В підлітковому віці формуються вимоги до дружби, яка вміщає повагу до особистості, допомогу товаришеві, вірність, чесність, щирість. Тому доцільно та цікаво буде послухати учням пісню «Друг». Пропонуємо також познайомити учнів з творами гуртів «Воплі Водоплясова». «Весна» і «Щедрик» будуть виховувати естетичні смаки у підлітків, «Країна мрій» та «День народження» будуть сприяти розвитку у підлітків переживань радості, піднесення та «Скрябіна» («Мам», пісня виховує любов і повагу до найближчої та найріднішої людини – матері, прищеплює бажання допомагати їй, вчить бути чемними, уважними. Також близькою по духу підліткам буде пісня «Випускний», який очікує в житті кожного учня.

Серед популярних музичних гуртів можна запропонувати для слухання твори вокального ансамблю «Пікардійська терція», який виконує фольклор та співає про субетнос українського народу, зокрема, на 12-ти мовах світу виконує укр. нар. пісню «Добрий вечір», яку й пропонуємо для слухання. У творі величається господар і вся його родина, бажаються сімейне щастя, здоров'я, щедрий врожай та достаток. Тому вважаємо, що саме такий емоційно-забарвлений репертуар буде виховувати у підлітків тільки високий музично-естетичний смак, формувати інтерес до вивчення українських обрядів та розвивати їх духовно.

Можна запропонувати для слухання також твори з репертуару вокального секстету «Mansound», які співають у жанрі а капела найкращі твори різноманітних стилів: джаз, класику, народну та популярну музику. Ансамбль створює неповторну атмосферу, це своєрідне диво – співають лише шестеро чоловіків, а звучить цілий оркестр.

Отже, сучасне музичне мистецтво містить різні за виховним значенням зразки. Поруч з недостатньо естетичними, духовно-цінними, зустрічаються й високохудожні та якісні твори, які й необхідно використовувати у процесі формування інтересу підлітків до музики.

Висновки: Зважаючи на зазначене вище, висловлюємо переконаність, що вибрані композиції будуть впливати на настрій і самооцінку школярів-підлітків найпозитивнішим чином. Впровадження в програму уроків «Музичного мистецтва» загальноосвітніх шкіл не тільки зразків класичного мистецтва, а й творів сучасної музики, сприятиме формуванню позитивного музичного інтересу підлітків. При цьому вирішуються такі завдання:

- навчити розуміти і оцінювати сучасну музику з духовно-моральних позицій;
- допомогти школяру-підлітку зорієнтуватися у різноманітті стилів і жанрів сучасної музики;
- долучити до кращих зразків сучасної музики;
- розвинути вміння сприймати зразки сучасної музики в їх взаємозв'язку з музичною класичною спадщиною;
- підвищення самооцінки підлітка за допомогою впливу сучасної музики.

Таким чином, використання сучасної музики у формуванні музичного інтересу підлітків є актуальною проблемою музичного виховання, яка недостатньо до-

сліджена. Вона потребує як теоретичного осмислення, так і розробки відповідних програм музично-педагогічної діяльності, які гармонізують вплив родини, школи, засобів масової інформації щодо формування музичного інтересу підлітків засобами використання сучасної музики. Це становить перспективи подальшого дослідження даної проблеми.

Література:

1. Аверін В. А. Психологія дітей і підлітка / В.А. Аверін. – СПб., 1998. – 307 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1956. – 315 с.
4. Вікова психологія / Под ред. Г. С. Костюка – Київ: Видавництво «Радянська школа», 1976. – С. 200.
5. Корнілова О. В. «Уроки музичного мистецтва у 5 і 6 кл. загальноосвіт. навч. закл.: навч.- метод. посіб. / О.В. Корнілова. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 176 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти томах. Т. 3. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.

САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ ВИКОНАВСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Ключові слова/Keywords: самопрезентація/self-presentation, професіоналізм/professionalism, виконавський потенціал/potential of performing, творчий потенціал музиканта/creative potential musicians.

Семантичне значення лексики “самопрезентація” має у своєму змісті дві прохідних складові: американське слово «презентація» та російське “сам себе”, хоча сам феномен виявили американські вчені (у США дане поняття звучить так: “own-presentation” або “self-presentation”). Це вербальна та невербальна демонстрація власної особистості в системі зовнішніх комунікацій. Феномен самопрезентації існує в нашій підсвідомості як проект спілкування з іншими людьми та конативний проект поведіння в зовнішньому соціальному середовищі та властивий кожній особистості, незалежно від роду занять, віку, прагнень та уподобань.

У музично-виконавському мистецтві особистісна самопрезентація виступає як бінарний процес, що поєднує з одного боку образ проєкції художнього змісту музичного твору через призму образу виконавця на слухачську аудиторію; з іншого – проєкція виконавцем власної індивідуальності через художнього посередника, яким виступає музичний твір. Успішність даного процесу залежить від розвитку виконавського потенціалу музиканта (в нашому випадку – піаніста).

Проаналізувавши наукову літературу ми не знайшли єдиного підходу до проблем розвитку виконавського потенціалу та його тлумачення. Основоположним у вивчення цієї проблематики є визначення Б. Ломова, за яким потенціал людини складають її здібності, система знань умінь та навичок. До змісту поняття “потенціал” Б. Ананьєв включав розвиток людини як особистості та як суб’єкта діяльності та визначав потенціал особистості як взаємозв’язок системокомплексів якостей різних рівнів організації людини [цит. за 1, с.8].

У сучасних дослідженнях здебільшого спрямовується увага на особистісний потенціал, як на інтегральну системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей особистості, котра включає не тільки природні здібності, природно обумовлені професійно важливі якості, позитивні спадкові фактори, але й систему постійно збагачуваних ресурсів – інтелектуальних, емоційних, вольових тощо (О.Деркач, Д.Леонтєв, О.Мандрикова, В.Марков)[3, с. 45-53].

Еволюція поняття “особистісний потенціал” передбачає творчий початок у діяльності особистості і, відповідно, трансформується у творчий потенціал, який охоплює більш складну та глибоку змістову площину і визначається науковця-

ми як складне інтегральне поняття, що має в своєму складі природно-генетичний, соціально-особистісний та логічний компоненти, що сукупно поєднують знання, вміння, здібності та прагнення особистості до перетворень та досягнення досконалості у різних сферах діяльності (Л. Даринська, О.Яцкова та інші).

У роботах вказаних авторів творчій потенціал особистості педагога характеризується через: особистісну самореалізацію; спрямованість на творчу діяльність та творчий підхід до освітньої діяльності; рефлексю власної життєдіяльності [3, с. 56-67; 5].

Творчий потенціал музиканта-виконавця – це генетично-спадкові здібності, інструментально-виконавський базис, навички сценічної діяльності, внутрішня творча енергія.

Провівши аналогію з вказаним вище тлумаченням, ми визначаємо зміст лексеми “виконавський потенціал” як поєднання природної схильності до інструментально-виконавської діяльності, необхідних інтелектуально-мисленневих, емоційно-вольових та психомоторних вмінь та навичок, оптимального сценічного самопочуття та виконавського емоційного тону (як трансформованого переживання). Саме виконавський потенціал музиканта є основою розвитку його професіоналізму.

Професіоналізм музиканта-виконавця розглядається у дослідженнях Н.Корчагіної як складна і багаторівнева структура, в основі якої знаходиться поєднання чотирьох основних складових професії й особистості музиканта: індивідуальних характеристик (відповідних вимогам професії), професіоналізму особистості, професіоналізму діяльності, нормативності діяльності та поведінки [2, с. 65].

Музично-виконавський професіоналізм, за переконанням Е. Економової, – це інтегративне поняття, в якому крім безлічі інших важливих компонентів, особливе місце займає володіння сольною і концертмейстерською діяльністю. Професійний соліст-піаніст, набуваючи концертмейстерського досвіду, ще більше вдосконалює свою майстерність, оскільки розширює свій музичний кругозір і освоює більш широкий виконавський репертуар, крім того удосконалює інтонаційний слух, почуття ритму, техніку читання нотного тексту, навички транспонування, також освоює більш інтенсивні (прискорені) темпи розучування музичного твору і набуває ще більшої сценічної впевненості [1, с. 46].

Музично-педагогічний професіоналізм викладача музичного мистецтва у науковому доробку Н.Сегеди визначається як особистісно-діяльнісне інтеграційне утворення спеціальних музично-педагогічних компетенцій, що задовольняє вимогам професійно-педагогічної якості професійної діяльності наукового працівника [3, с. 243].

Проаналізувавши наведені вище визначення, ми сформулювали власне бачення сутності виконавського професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва як *індивідуально-особистісного інтегрального утворення, котре ґрунтується на компетентісному підході, поєднує в собі основні складові професії музиканта педагога та відповідає вимогам якісної музично-педагогічної діяльності*. Самопрезентаційна позиція піаніста у цьому випадку полягає у представлення власної виконавської концепції на суд слухачів із почуттям впевненості та переконаності у власній правоті.

На основі власних спостережень за виконанням студентами концертних програм (на заліках та іспитах) ми дійшли висновку, що в період навчання на по-

чаткових курсах педагогічно-мистецьких факультетів у більшості студентів відсутня самопрезентаційна позиція, а переважає відтворення на репродуктивному рівні індивідуальної виконавської позиції педагога з незначними спробами додати власне бачення виконавської концепції.

Самопрезентація як процес відбувається на декількох рівнях:

Рівень початкової презентації має в своєму складі:

а) *когнітивну складову*, котра в аудиторії має форму співпраці у форматі «викладач-студент» (природна самопрезентація студента) та передбачає отримання певного обсягу інформації щодо якості музично-виконавської діяльності (відповідно до початкового рівня музично-виконавської підготовки студента);

б) *аналітично-рефлексивну складову*, коли студент презентує якість самостійно виконаних завдань, показує рівень своїх знань щодо стилістичних особливостей різних епох і композиторів; на цьому рівні починається перетворення природної самопрезентації в штучну.

Рівень проміжної презентації має:

а) *репродуктивно-технологічну складову*, діяльнісне втілення якої відбувається в референтній аудиторії (близькі, друзі, родичі) під час показу первинного продукту сумісної праці з викладачем; студент отримує деякий досвід виконання та впевненість в знанні тексту; відбувається закріплення штучної самопрезентації;

б) *асертивну складову*, процес втілення якої в аудиторії з викладачами та студентами оптимізує штучну самопрезентацію та виступає як прослуховування перед відповідальним виступом; відбувається колективне обговорення кожного виступу, вносяться заключні поправки.

3. Рівень підсумкової презентації включає:

а) *інтеграційну (або асоціативну) складову*, що має втілення у процесі навчальної виконавської діяльності (виступи на заліках, екзаменах) і передбачає впевнене та емоційне виконання музичного твору перед особистісно-значимою аудиторією (викладацька комісія) з метою проєкції власної штучної самопрезентації;

б) *креативно-проєктувальну складову*, що втілюється в процесі концертної та конкурсної виконавської діяльності і передбачає яскравий та переконливий виступ, відповідний зовнішній вигляд та цілісну особистісну самопрезентацію.

Література

1. Економова Е.К. Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста:[автореферат]/ Е.К.Економова. – Одеса : ПДПУ імені К.Д. Ушинського,2002. – 50 с.
2. Ефанова М.И. Самореализационный потенциал и психологическая готовность психолога к осуществлению профессиональной деятельности / под ред. Л.С. Колмогоровой, Ю.В. Трофимовой /Материалы международной научно-практической конференции.– Барнаул : АлтГПА, 2009. – 406 с.
3. Даринская Л.А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика: Монография. – СПб., 2005. – 293 с.
4. Корчагіна Н. В. Акмеологічні основи формування професіоналізму педагога-музиканта // Педагогіка мистецтва: електронний журнал «Інститут худ. освіти».- № 4.

5. Леонтьев Д.А. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала/Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Е. Осин, А.В. Плотникова, Е.И. Расказова // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. М.: 2005. -С. 259-260.
6. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія:[монографія]/ Н.А.Сегеда. – Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 273 с. С.243

Бласенко Е.А.

старший викладач

Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Пархоменко Е.К.

завідувач фортепіанним відділом

Запорізької дитячої музичної

школи №8

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ УЧНІВ-ПАНІСТІВ

Ключові слова/Keywords: музично-виконавський досвід/ musically-carrying out experience, музично-виконавська діяльність/ musically-carrying out activity, педагогічна модель/ pedagogical model, молодший шкільний вік/ midchildhood

Одним з наймогутніших засобів суспільного прогресу є індивідуальний досвід особистості. Будучи пов'язаним з розвитком творчих сутнісних людських сил, він проявляється в усіх сферах людської життєдіяльності: стосунках людей; індивідуальній поведінці; доборі засобів реалізації власних інтересів, потреб та ідеалів; в продуктах діяльності тощо. Формування у молодших школярів досвіду естетичного сприймання та відтворення дійсності і, зокрема, виконавського втілення творів музичного мистецтва набуває важливого значення для подальшого особистісного розвитку.

Процес музичної освіти має певну специфіку, що обумовлена його творчим характером, оскільки змістом навчального матеріалу виступає музичний твір як явище мистецтва. Важливою складовою названого процесу є формування у школярів початкових класів вмінь вільного володіння різними видами музично-виконавської діяльності (інструментальної, вокальної тощо). Необхідну основу для придбання нових знань у галузі музичного виконавства складає минулий музично-слуховий, музично-інтонаційний, музично-пізнавальний досвід, тобто раніше засвоєні знання, уміння та навички у галузі музично-виконавського мистецтва.

Проблема формування музично-виконавського досвіду розглядалась у наукових дослідженнях таких вчених педагогів як О.О.Апраксина, Н.Л.Гродзенська, І.П.Гринчук, Д.М.Джола, Т.М.Завадська, Д.Б.Кабалевський, О.М.Олексюк, Г.М.Падалка, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька та інші. Позиції науковців поєднуються у висвітленні музично-виконавського досвіду, як невід'ємної частини музично-естетичного досвіду, котрий формується у процесі музичного навчання та виховання і передбачає цілеспрямований і систематичний розвиток: музично-виконавських здібностей дітей; емоційного відгуку на музику, що виконується; здатності розуміти і глибоко переживати твори музичного мистецтва [1, с.68].

Дослідники зазначають, що молодший шкільний вік є найбільш оптимальним (сензитивним) періодом для музично-естетичного та музично-виконавського розвитку. Сприятливими умовами для успішного здійснення цього процесу є психологічні особливості школярів молодшої вікової групи, а саме: підвищене емоцій-

не сприйняття музичних творів, образність мислення, яскравість та творчість уяви тощо. У школярів даного віку активізується прагнення проникнути в емоційний зміст музики, розвивається здатність дивуватись і радіти при виконанні музичних творів, що є найпершою властивістю музично-виконавського досвіду [2].

Умовний розподіл виконання музичних творів учнями-піаністами можна здійснити, ґрунтуючись на вимогах навчального процесу дитячих музичних шкіл, шкіл мистецтв, шкіл естетичного виховання, відповідно до цього музично-виконавська діяльність школярів має наступні різновиди:

а) навчально-підсумкова – є необхідною вимогою поточного контролю за музично-інструментальною підготовкою школярів та виконується у формі виступів на академічних залах, іспитах, контрольних підсумкових уроках та передбачає освоєння музичного твору на рівні виконавської інтерпретації відносно самостійного рівня. Даний різновид концертно-виконавської діяльності учня потребує домінуючої ролі викладача, оскільки проміжок часу, який відпускається для підготовки надзвичайно малий;

б) музично-просвітня – є видом концертного виконання, котре покликане призвичаїти учнів до концертних виступів, та сприяє вдосконаленню їх виконавської підготовки та розкриття артистичних вмінь школярів, оскільки виконується у формі виступів на концертах в рамках дитячої філармонії для однолітків, або в тематичних чи підсумкових концертах школи, що пробуджує у дитини позитивну мотивацію до подальших занять музикою, До цього різновиду належать також святкові концерти, концерти класу викладача тощо. Роль викладача в цьому випадку є більш опосередкованою, а школяр отримує більшу самостійність у створенні виконавської інтерпретації та її донесення до слухачької аудиторії;

в) конкурсна – виступає важливим підсумком музично-творчого розвитку учнів-піаністів, відображається у формі участі школярів у конкурсних змаганнях різного рівня складності (шкільних, міських, районних, обласних, всеукраїнських тощо) та передбачає освоєння музичного твору на рівні самостійної оригінальної виконавської інтерпретації та освоєння музичного твору на високому рівні досконалості. В даному випадку необхідне поєднання зусиль викладача та учня як рівноправних партнерів, оскільки підготовка до концертно-виконавської діяльності такого рівня ґрунтується на свіжості емоційного сприймання та художньої уяви учня з одного боку та на досвіді і методичній підготовці викладача – з іншого.

У процесі музично-виконавської діяльності школярів:

– активізується емоційно-почуттєве сприймання та розуміння змісту музичних творів у процесі слухання, аналізу та виконання;

– процес виконавської діяльності виступає як емоційне “проживання” музичних творів та потребує розвитку музично-виконавських вмінь у будь-якому доступному для учнів початкових класів різновиді музичного виконавства (в нашому випадку інструментальному виконанню на фортепіано);

– диференціація емоційно-почуттєвих ставлень до музично-виконавської діяльності (“подобається-не подобається”) відповідно індивідуальних схильностей та уподобань;

– розширюються межі емоційно-чуттєвої сфери школярів, внаслідок чого виникає прагнення до самовираження у музично-виконавській діяльності (тобто названа діяльність виступає як засіб проєкції власних емоційних станів на аудиторію слухачів)

Успішність формування музично-виконавського досвіду у школярів початкових класів, розв'язання завдань формування свідомого, емоційного ставлення до виконання музичних творів потребує, за нашим переконанням, створення педагогічної моделі як схематичного відображення стадій процесу оволодіння школярами доступною музично-виконавською діяльністю, що має допомогти дітям перейти від механічного виконання музичних творів до емоційного, осмисленого та індивідуально-своєрідного.

При побудові названої педагогічної моделі ми керувалися наступними чинниками:

по-перше, необхідністю врахування індивідуальних відмінностей психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку (сили та врівноваженості нервових процесів, швидкості психічних реакцій, характеру емоційно-вольових якостей, рухливості мислення тощо);

по-друге, наявністю у учнів початкових класів емоційних переваг у сприйманні та виконанні музичних творів;

по-третє, можливістю привнесення молодшими школярами оригінальних індивідуально-своєрідних рис до традиційних інтерпретацій музичних творів на основі володіння певними знаннями, уміннями та навичками музичного виконавства.

На основі означених чинників, ми побудували педагогічну модель формування музично-виконавського досвіду у учнів початкових класів, яка складається з трьох стадій.

I СТАДІЯ – ПІЗНАВАЛЬНА – характеризується цілеспрямованим накопиченням школярами необхідних знань з музичного мистецтва, початковим розвитком вмінь та навичок виконання музичних творів доступної складності із застосуванням гри на дитячих шумових інструментах, підспівуванням або підіграванням мелодії пісні, що виконується педагогом, самостійним вокальним виконанням нескладних дитячих пісень тощо з обов'язковим врахуванням вікових особливостей даного віку і складається з трьох підстадій: пізнавально-накопичувальної; пізнавально-формуючої; пізнавально-відтворювальної.

II СТАДІЯ – ДІЯЛЬНІСНА – відзначається активним залученням школярів початкових класів до музично-виконавської діяльності (вокального та інструментального виконання творів музичного мистецтва) і також має в своєму складі три підстадії: діяльнісно-пошукову; діяльнісно-формуючу; діяльнісно-відтворювальну.

III СТАДІЯ – ТВОРЧА – відображає підготовку учнів початкових класів до концертної музично-виконавської діяльності відповідно до їх індивідуальних здібностей, нахилів та емоційних уподобань і також вміщує три підстадії: творчо-накопичувальну; творчо-інтерпретаційну; творчо-аналітичну.

Література

1. Завадская Т.Н. Формирование музыкально-эстетического опыта младших школьников /Завадская Татьяна Николаевна: Дисс...канд.пед.наук: 13.00.01. – К., 1993. – 198 с.
2. Науменко С.І. Основи вікової музичної психології/ С.Науменко. – К.: Український центр творчості дітей та юнацтва, 1995. – 103 с.

Пятков А.Г.
аспирант СибГАУ
Маслова О.В.
канд. филос. наук,
СибГАУ, кафедра ТИЯ
Медведева Т.Е.
масистрант СибГАУ

**ПРЕИМУЩЕСТВА ONLINE-ТЕСТИРОВАНИЯ
КАК ФОРМЫ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ**

Ключевые слова / Keywords: online-тестирование/online-testing, обучение/education, компьютерные технологии/computer technologies.

В настоящее время в научно-педагогической среде всё чаще поднимаются вопросы, которые требуют своего ответа. Каким образом преподавателям высшей школы следует осуществлять организацию учебного процесса, чтобы практическое освоение дисциплины в значительной степени соответствовало все возрастающим требованиям времени, проводилось на высоком уровне преподавания, и вызывало высокую заинтересованность и желание у обучаемых осваивать содержание преподаваемой дисциплины? Каким образом они должны этого достигать? Какие средства преподаватели должны использовать для достижения желаемого результата?

Существуют различные методы и технологии изучения иностранного языка [1, с.81-88]. Одни являются достаточно успешными, апробированными на практике, заслуживающими широкого применения, другие – дают менее значимый результат. Но достаточно часто востребованными становятся те способы обучения, которые по своей сути максимально приближены к внутренним потребностям обучаемого, к его привычному способу взаимодействия с окружающим миром. В связи с этим существенной ошибкой было бы упустить такие факторы, как возрастающая компьютеризация большинства сфер человеческой деятельности, распространение информационных и телекоммуникационных технологий среди населения страны. Использование таких технологий и различных технических средств обучения в процессе преподавания, в частности, такого предмета гуманитарного цикла как английский язык, позволяет обеспечить интенсификацию процесса обучения, его оптимизацию и реструктурирование для значительной экономии и более рационального использования учебного времени. При этом меняется и сам процесс обучения: он становится более разнообразным, живым, наполненным интересным содержанием; повышается мотивация обучаемых к изучению предмета уже по причине того, что современное поколение студентов хорошо знакомо с компьютерными технологиями, можно даже образно сказать, что современные молодые люди изучают компьютер с «колыбели». При обучении и контроле усвоенных знаний необходимо принимать во внимание данную реальность. В связи с этим актуальной задачей является разработка учебно-методических материалов, планирование проведения занятий и организация внеу-

чебной деятельности обучаемых с учётом этой «специфической» характеристики сегодняшних студентов.

В современной практике преподавания иностранного языка такая компьютерная технология как тестирование, проводимая с определенной периодичностью и выполняющая как обучающую, так и контролирующую функцию, является одной из наиболее часто используемых [2, с. 34-45]. Под тестированием в широком смысле понимается совокупность всех процедурных этапов (планирование, составление, апробация, обработка и интерпретация результатов, перепланирование, оформление и подготовка спецификаций, инструкций окончательного теста). В узком смысле тестирование рассматривается как форма контроля и обучения с помощью проведения и использования теста. Обучение иностранным языкам является примером того, как можно активно применять тестирование. Для этого используются языковые (лингводидактические) тесты (понятие ввёл Коккота В.А). Они соотносятся с комплексом заданий, которые [3]:

- подготовлены в соответствии с определенными требованиями;
- прошли предварительную апробацию для определения показателей качества;
- позволяют определить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции;
- результаты выполнения заданий можно соотнести по заранее установленным критериям с определённой оценкой.
- Среди различных видов тестирования можно выделить отдельный класс – online-тестирование. Использование такого средства для изучения иностранного языка и оперативного контроля знаний учащихся является эффективным инструментом, повышающим мотивацию обучающихся. Такое тестирование характеризуется следующими признаками:
- использование для выполнения теста ПК, планшета и пр.;
- использование телекоммуникационных технологий (интернет) для получения доступа к тестовым заданиям;
- тестовые задания для которых заранее выполнена совокупность процедурных этапов формирования теста (планирование, составление, апробация, обработка и интерпретация результатов, перепланирование, оформление и подготовка спецификаций, инструкций окончательного теста);
- выполнение заданий в режиме online (через интернет в режиме реального времени).

Рассмотрим детально преимущества использования такой формы обучения. Среди преимуществ тестовых online технологий, во-первых, можно выделить тот факт, что проведение теста в режиме онлайн непосредственно на занятии предоставляет преподавателю возможность мгновенно получить обратную связь (статистические данные по итогам прохождения теста). Это позволяет понять достаточно ли хорошо усвоен новый материал (в том случае, если тесту предшествовало объяснение этого материала), достаточно ли прочно закреплены ранее полученные знания (может заменить проверку домашнего задания), требуется ли повторение ранее изученного материала (в случае, если имеет место длительный разрыв во времени между его введением и проверкой остаточных знаний). Причем использование компьютерных технологий позволяют получить такую статистику в считанные секунды автомати-

чески по каждому ученику. Такие статистические данные можно проанализировать для формирования стратегии дальнейших действий, ведь предполагается, что у преподавателя имеется возможность зайти в систему онлайн-тестов со своего аккаунта и получить всю информацию о работе и результатах каждого студента (возможность осуществления индивидуальной работы со студентом).

Во-вторых, проведение online-тестирования приносит экономическую выгоду (экономия на материальных ресурсах, экономия времени). Для проведения теста непосредственно на уроке требуется минимальное количество временных затрат – время тратится только на написание самого теста, а вся предварительная подготовка по созданию теста и его размещению на учебном сайте проводится во внеучебное время. Online-тестирование учащиеся могут пройти и дома, используя для этого интернет. Таким образом, пропадает необходимости ехать в определенное место проведения тестирования. Экономическая выгода от проведения такого метода обучения также происходит и в материальном плане, т.к. нет необходимости распечатывать тесты (экономится бумажный ресурс).

В-третьих, объективность проверяемых знаний при корректном составлении тестовых заданий. При соблюдении необходимых этапов формирования тестовых заданий, а также рациональном соответствии размера теста (числа тестовых заданий) проверяемым знаниям полученный тест позволит оценить знания тестируемых без субъективной составляющей преподавателя. Грамотно построенный тест охватывает основные разделы тестируемой области знаний или проявления какого-то умения или способности. Также тестирование позволяет уменьшить лотерейный характер процедуры проверки знаний, что является существенным недостатком современных экзаменов с вытягиванием счастливых или несчастливых билетов. В итоге тестируемый оказывается защищённым от предвзятости экзаменатора и неудачного стечения обстоятельств (несчастливый билет). Хороший тест ставит всех в равные условия, стандартизованность условий. Возможно внедрение специальной независимой технически оснащенной тестовой службы. Так на Западе уже есть независимые тестовые службы (в США – служба педагогического тестирования, ETS) для разработки и проведения стандартизованных тестов независимо от выпускающих (школы) и принимающих (вузы) организаций осуществляют тестирование абитуриентов с выдачей по итогам независимого сертификата о результатах тестирования. В России также появляются независимые тестовые службы, например единый портал интернет-тестирования www.i-exam.ru[4].

В-четвертых, тестирование отличается количественным дифференцированным характером оценки. Причиной этого является стандартизованность теста и количественная шкала оценки. Результат может быть задан как различными шкалами оценки или представлен в процентном соотношении правильных и неправильных ответов.

В-пятых, возможность прохождения online-тестирования дистанционно позволяет нивелировать вопрос расстояний. Тестирование может проводиться со студентами, находящимися в различных местах, даже на противоположных частях планеты. Все что необходимо – электронное устройство и доступ к интернету. Индивидуальная работа преподавателя может осуществляться через различные методы дистанционной связи. Всё это не только позволяет экономить время, но и стирает границы расстояний.

В-шестых возможность компьютеризации процесса позволяет автоматизировать сбор и анализ статистики прохождения тестов, применение различных режимов тестирования, формирование большого банка тестовых заданий и самих тестов, возможность задания выбора сложности теста, автоматизация процесса формирования каждого теста на основе выбранных параметров и собранных в банке тестовых заданий, возможность прохождения теста многократно.

В-седьмых, имеет место повышение интереса, мотивации обучающихся за счёт использования компьютерных технологий при тестировании. Снабжённые видео- и аудиоматериалами тесты по иностранному языку не только интересней, но и позволяют восполнить недостаток навыков по аудированию и усвоению фонетических особенностей языка. Получение автоматической статистики в виде инфографики, диаграмм может быть стимулом заинтересовать студента восполнить «пробелы знаний» по «проваленным темам». Имеет место и соревновательный момент. Повышению мотивации студентов способствует и изменение роли преподавателя. Теперь он освобождается функций, связанных с контролем знаний и проставлением оценок, и может сфокусироваться на процессе обучения, проявить свои творческие способности, креативность мышления.

Таким образом, перечислим кратко преимущества использования online-тестирования как формы электронного обучения и контроля знаний:

- статистика итогов тестирования (автоматизированное получение детализированной статистики по всем тестируемым, группе или индивидуально по каждому);
- экономическая выгода (материальные, временные ресурсы);
- объективность оценивания и стандартизация условий;
- количественный дифференцированный характер оценки;
- дистанционное прохождение тестирования;
- компьютеризация процесса тестирования;
- мотивация к обучению (инфографика, медиа-контент и пр.).

Заключение

Видеоконференции на иностранном языке, просмотр и прослушивание мультимедиа-контента и многое другое, в значительной мере отвечают внутреннему запросу студента в такой организации учебного процесса, когда он может осуществлять учебную деятельность в условиях привычной для него мультимедийной среды. Оперативное получение преподавателем объективной картины успеваемости и возможность своевременно скорректировать учебный процесс, очевидно, только способствует повышению эффективности данного метода обучения и контроля знаний. И именно применение тестов в режиме реального времени на сегодняшний день занимает одно из ведущих мест среди технологий электронного обучения студентов, делая процесс познания не только эффективным, соответствующим требованиям стремительно меняющейся внешней среды, но и интересным, и даже увлекательным.

Литература:

1. Гальскова Н.Д., Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 7-е изд., стер. – М.: «Академия», 2013. – 336 с.

2. Самылкина Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения / Н.Н. Самылкина, М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 172 с.
3. Коккота В.А., Лингводидактическое тестирование /В.А. Коккота, М.: Высшая школа, 1989. – 127 с.
4. Интернет-тестирование в сфере образования / Сборник. НИИ мониторинга качества образования, 2012. – 33 с.

Ахтанова Салтанат Кобейбекқызы

к.п.н., университета Туран-Астана,

Бижанова Галия Коянбаевна

доцент, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии,

Асанхан Айжан

студент 3 курса,

Аркалыкского государственного педагогического института

им.Ы.Алтынсарина г. Аркалык, Костанайская обл.,

Республика Казахстан

ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЫБЫРАЙ АЛТЫНСАРИНА

Ключевая слова: школа, система

Keywords: shool, sistema

Современный период развития общества характеризуется все большим нарастанием внимания общественности к научно педагогической теории и практике. Инновационные процессы в образовании являются неотъемлемой чертой нашего времени. Инновации не создаются на пустом месте. В педагогической науке накопилась немало фундаментальных теорий, освоение которых в современных условиях создают плодородную почву для педагогического творчества и воссоздания педагогами инновационных технологий. Поэтому начинающим педагогам необходима ориентироваться в основных постулатах тех или иных методологических конструкциях, чтобы на их основе создавать собственные технологии.

В данной статье нами предпринята попытка установления связи педагогических идей и современных инновационных технологий в их исторической динамике, на примере педагогических идей Ы.Алтынсарина.

8 января 1864 г. в присутствии более 200 ордынцев и всех наличных господ офицеров торжественно была открыта школа, ... которая положила начало светского образования в Казахстане. В период подготовки к строительству и открытию школы за два года Ы.Алтынсарин обучил 4-х мальчиков у себя на дому, которые впоследствии стали его помощниками в организации обучения.

Начальник Оренбургского укрепления, переименованного впоследствии в г. Торгай, 22 января 1864 г. Сообщал Оренбургскому и Самарскому генерал – губернатору, что «открытие школы ордынцами встречена с непритворной радостью и благодарностью» [1, с.12].

Он высоко отозвался об учителе этой школы Ы.Алтынсарине, а также об успехах учащихся, как результата целостности и системности процесса взаимообучения детей.

Заслуга великого казахского просветителя Ы.Алтынсарина было в том, что он пересмотрел факторы, влияющие на систему образования: возможности учительских кадров, сформированность самосознания и др., что привело к необходимости пересмотра и введения той системы, которая была к этому времени апробирована в странах Западной Европы и России – Бель – Ланкастерской.

Известно, что еще в 1790 г. священник А.Белль, преподавая в Мадрасе в военно-сиротском училище, руководствовался этим методом. Сначала учеников у него было около 100, а чуть позже уже около 200. Это невероятно затрудняло процесс обучения. А.Белль подготовил несколько наиболее способных учеников, которым поручил обучать безграмотных. Эти помощники стали называться мониторами.

Это система была усовершенствована И.Ланкастером для обучения бедных. Были введены таблицы с крупно напечатанными слова, слогами, фразами и аспидные доски. Так возникла Белль – Ланкастерская система взаимного обучения.

В 1817 г. по приглашению графа Н.П.Румянцева из Лондона в Могилевскую губернию, г. Гомель прибыл молодой педагог Яков Гердт (1799-1875), для открытия первого в России училища трудолюбия и взаимного обучения. Это послужило началом широкого применения в России метода взаимного обучения.

Прежде всего, хороша она была тем, что в *финансовом отношении* оказалась мало затратной – один учитель с ее помощью мог обучать 200 и более учеников.

Сущность метода состоит в следующем:

1. Ученики, добившиеся очевидных успехов передают свои знаменья менее успевающим;

2. Внимания и деятельность учеников поддерживается благодаря атмосфере соревнования;

3. Весь процесс обучения основан на правилах порядка и соподчиненности;

4. Вместо книг употребляются таблицы, аспидные доски;

5. Каждое дитя помещается в то отделения учеников, в котором состоят равные ему по степени познания, и перевод в другое отделение производится исходя из достигнутых им успехов.[2,с.15]

В последние годы наступает длительный промежуток времени, в котором происходит хпад интереса к Белль – Ланкастерскому методу. Но в начале XX века в России вновь просыпается интерес к системе взаимного обучения. Автором обновленного подхода стал А.Г.Ривин, который стал называть свою систему методом талгенизма (талант и гений). В 1950 г. идея взаимного обучения вновь пробивает себе дорогу и возрождается в работах В.В.Дьяченко и его последователей.[3,с.214]

Технология коллективного взаимообучения А.Г.Ривина и его учеников по философским основам относится к неокзистенциалистикой. Она-одна из популярных личносно-ориентированных технологии обучения. Методики А.Г.Ривина имеют различные названия: «организованный диалог», «сочитательный диалог», «коллективные взаимообучения», «коллективный способ обучения», «работа учащихся в парах сменного состава»[4,с.76].

Обучение в сотрудничестве организационная форма, при которой весь класс делится на малые группы в них учитель организывает взаимодействия обеспечивая равные возможности для успеха и помощи каждого члена команды друг другу. В итоге в группе формируется групповые цели, призванные обеспечить успех всей группы, а учитель выступает в роли организатора самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

В современной практике существует и иные формы организации обучения. Например, на западе имеется неградированные классы, когда ученик по одному предмету может обучаться по программе 7 класс, а по другому «быть в 5 классе». Су-

существует и такая форма организации обучения, как «погружение», когда на протяжении нескольких дней учащихся осваивает только один или два предмета. Аналогично организуется обучение по эпохам в Вальдорфских школах.

Урок как основная форма органично дополняется другими формами организаций учебно-воспитательного процесса. Часть из них развивалась параллельно с уроками, т.е. в рамках классно-урочной системы, другие заимствованы из лекционно-семинарской системы и адаптированы с учетом возраста учащихся.

В современном Казахстане, когда около половины составляют малокомплектные школы с совмещенными классами обучения система заложена Б.Алтынсариним во второй половине XIX в. Могла бы успешно применена и XXI в.

Анализ Государственного стандарта образования начальной школы по предмету казахского языка показывает соответствие количество часов и срока их прохождения во 2-х и 4-х классах, что дает возможность их не только совместно обучать, но и взаимообучать.

Например, тема «Предложения и их виды». Учащиеся делятся на группы. Ученикам 4-х классов дается возможность вспомнить и повторить материал по теме за 2 класс. Затем, совместить всех учащихся, создать смешанные группы из учащихся 2-х и 4-х классов, назначить мониторов, из учащихся 4-х классов. Они разъясняют, опрашивают, натаскивают учащихся 2-х классов. Следующий этап: учитель проводит отдельно занятия с учениками 4-х классов для более углубленного изучения соответственно требованиям класса. Контроль и проверка знаний по всему сводному классу проводится по степени сложности. В данном примере применяется коллективный способ обучения (КСО) – включение в учебный процесс общения между людьми – диалогические пары. Для КСО характерно завершенность, или ориентация на высшие конечные результаты, непрерывная безотлагательная передача полученных знаний друг другу, сотрудничество и взаимопомощь между учениками; разделение труда, разноуровневость, разновозрастность учеников педагогического процесса; обучение по способностям индивида; педагогизация деятельности каждого ученика.

Результаты экспериментальной работы в начальных классах малокомплектных школ Торгайского региона показывает преимущества коллективного способа взаимообучения:

- в результате регулярно повторяющихся упражнений совершенствуются навыки логического мышления и понимания;
- в процессе речи развиваются навыки мыслительности, включается работа памяти, идет мобилизация и актуализация предшествующего опыта и знаний;
- каждый чувствует себя раскованно, работает в индивидуальном темпе;
- повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда;
- отпадает необходимость в сдерживании темпа продвижения от них и в погоне других учащихся, что позитивно сказывается на микроклимате в коллективе;
- формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений;
- обсуждение одной информации с несколькими сменными партнерами

увеличивает числа ассоциативных связей, а, следовательно, обеспечивает более прочные усвоение.

Таким образом, мы исходим из понимания инновационной образовательной технологии как некоторой алгоритмической конструкции имеющую прочную методологическую основу и историческую связь времен.

Литература

1. Тажибаев Т.Т. Посещение и школы Казахстана во второй половине XIX в. Алмата, 1962 г.12 стр.
2. Телешов С.В. Ланкастерская школа в России. Педагогика. №10, 2005г.15 стр.
3. Буссе Ф.И. Руководство к учреждению школ по методу взаимного обучения. СПб, 1829 г.214 стр.
4. Бортко Т.Г. Инновационные образовательные технологии. Уч. Пособие. Костанай: КГУ им. А.Байтурсынова, 2008 г.76 стр.

Ахтанова Салтанат Кобейбекқызы

к.п.н., университета Туран-Астана,

Акылбекова Эльмира Акылбековна

преподаватель кафедры педагогики и психологии,

Ажибаева Зияда Жангельдиновна

студент 4 курса,

Аркалыкского государственного педагогического института

им.Б.Алтынсарина г. Аркалык,

Костанайская обл., Республика Казахстан

СКАЗКА КАК ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИИ ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОВЫХ СТЕРЕОТИПОВ У ДЕТЕЙ.

Ключевая слова: сказка, гендерный

Keywords: skazka, genderni

Представления какой-либо группы носят обобщенный характер и в психологии понимаются как компоненты системы знаний, мнений и норм поведения, сложившихся в социальном опыте. Иногда, в условиях дефицита информации, как результат обобщения личного опыта и представлений, принятых в обществе, могут складываться различные социальные стереотипы. Они представляют собой относительно устойчивые и упрощенные образы социальных объектов. Независимо от истинности или ложности стереотипов, множество их функций обеспечивает образование структур, на которые люди ориентируются в обыденной жизни.

Существует огромное количество социальных стереотипов, среди которых гендерные стереотипы – культурно и социально обусловленные представления о качествах и нормах поведения мужчин и женщин. Согласно предположению Е. Игли, причиной формирования гендерных стереотипов являются различия мужских и женских социальных ролей.

Типично мужской образ включает в себя набор черт, связанных с профессиональной компетенцией, рациональным мышлением и активной жизненной позицией, а типично женский – с социальными и коммуникативными навыками, душевной теплотой и эмоциональной поддержкой.

Универсальной жизненной ценностью на современной этапе среди представителей разных профессий оказывается стремление к достижениям, и в этом совмещаются как традиционно феминные и маскулинные предпочтения. Например, оказалось, что женщины-военнослужащие одновременно характеризуются более высокими показателями общительности, смелости и самоконтроля по сравнению с представителями этой же профессии – мужчинами. Исследования в области гендерной психологии стали особенно актуальными в последнее время в связи с быстро изменяющимися социально-экономическими условиями жизни населения, особенно в экономически развитых странах, причем одним из перспективных направлений признается изучение изменчивости от профессионального выбора. Поэтому для нас важно выяснить, как влияют гендерные стереотипы на выбор будущей профессии.

Полоролевая идентичность как мужчин, так и женщин формируется и изменяется в зависимости от условий воспитания, обучения и степени давления полоролевых стереотипов, прививаемых средствами массовой информации. Несмотря на декларирование «равных возможностей» для мужчин и женщин в приобретении той или иной профессии, исторически сложившиеся стереотипные представления о «мужских» или «женских» специальностях довлеют среди значительной части населения.

На фоне происходящих в настоящее время социальных, политических и экономических изменений во всем мире, содержание гендерных ролей подвергается трансформации. Однако во многих культурах мужчины и женщины воспринимаются как обладающие взаимоисключающими, противоположными личностными и поведенческими характеристиками. Мужчины представляются как агрессивные, сильные, независимые, умные и творческие; женщины – как покорные, эмоциональные, консервативные и слабые. Определение маскулинности исключительно как «мужского», а феминности только как «женского» является стереотипным, формирующим ошибочные консервативные представления.

Метаанализ половых различий в значимости тех или иных характеристик работы показал, что существенными являются 33-40 признаков, причем наиболее выраженные различия связаны с тем, что женщины предпочитают работу с людьми и рассматривают качество производственных отношений как один из основных факторов выбора профессии, а мужчины придают основное значение свободе и автономии деятельности.

Гендерные стереотипы, сопровождающие и современный процесс социализации, могут дезориентировать, оказавшись ложными или мало отвечающими действительности, и серьезно деформировать личностное развитие и межличностное взаимодействие. Не смотря на то, что стереотипные представления имеют тенденцию оставаться стабильными на протяжении длительного времени как в индивидуальном, так и общественном сознании, изменение ценностей и культуры отношений людей закладывает основу для формирования новых норм и правил поведения в современном мире.

Теория социального конструирования гендера основана на двух постулатах: 1) гендер конструируется (строится) посредством социализации, разделения труда, системой гендерных ролей, семьей, средствами массовой информации; 2) гендер конструируется и самими индивидами – на уровне их сознания (т. е. гендерной идентификации), принятия заданных обществом норм и ролей и подстраивания под них (в одежде, внешности, манере поведения и т. д.). Эта теория активно использует понятия гендерной идентичности, гендерной идеологии, гендерной дифференциации и гендерной роли. Гендерная идентичность означает, что человек принимает определения мужественности и женственности, существующие в рамках своей культуры. Гендерная идеология – это система идей, посредством которых гендерные различия и гендерная стратификация получают социальное оправдание, в том числе с точки зрения «естественных» различий или сверхъестественных убеждений. Гендерная дифференциация определяется как процесс, в котором биологические различия между мужчинами и женщинами наделяются социальным значением и употребляются как средства социальной классификации. Гендерная роль понимается как выполнение определенных социальных предписаний – то есть соответствующее полу поведение

в виде речи, манер, одежды, жестов и прочего. Когда социальное производство гендера становится предметом исследования, обычно рассматривают, как гендер конструируется через институты социализации, разделения труда, семьи, масс-медиа. Основными темами оказываются гендерные роли и гендерные стереотипы, гендерная идентичность, проблемы гендерной стратификации и неравенства.

Гендер как стратификационная категория рассматривается в совокупности других стратификационных категорий (класс, раса, национальность, возраст). Гендерная стратификация – это процесс, посредством которого гендер становится основой социальной стратификации.

Понимание гендера как культурного символа связано с тем, что пол человека имеет не только социальную, но и культурно-символическую интерпретацию. Иными словами, биологическая половая дифференциация представлена и закреплена в культуре через символику мужского или женского начала. Это выражается в том, что многие не связанные с полом понятия и явления (природа, культура, стихии, цвета, божественный или потусторонний мир, добро, зло и многое другое) ассоциируются с «мужским/маскулинным» или «женским/фемининным» началом. Таким образом, возникает символический смысл «женского» и «мужского», причем «мужское» отождествляется с богом, творчеством, светом, силой, активностью, рациональностью и т. д. (и, соответственно, бог, творчество, сила и прочее символизируют маскулинность, мужское начало). «Женское» ассоциируется с противоположными понятиями и явлениями – природой, тьмой, пустотой, подчинением, слабостью, беспомощностью, хаосом, пассивностью и т. д., которые, в свою очередь, символизируют фемининность, женское начало. Классификация мира по признаку мужское/женское и половой символизм культуры отражают и поддерживают существующую гендерную иерархию общества в широком смысле слова.

Сказочный проективный тест используется для диагностики детей 7 — 12 лет. Его цель — помочь психологу оценить личностную динамику ребенка, а также его личностные черты. В качестве стимульного материала теста использованы изображения героев известных сказок, которые имеют архетипические черты. Это Красная Шапочка, волк, колдунья, гном и великан. Согласно психоаналитической интерпретации, характер героев сказки рассматривается как выражение роли значимых людей в жизни ребенка, чаще всего родителей, как отражение опыта личности и, наконец, как представление инстанций Ид, Эго и Супер-Эго. Сказочный проективный тест измеряет 26 переменных, таких, как *Агрессия*, *Оральные потребности*, *Тревожность*, *Потребность в принятии*, *Аффилиативная потребность*, *Страх агрессии*, *Депрессия*, *Самооценка*, *Стремление к превосходству*, *Чувство собственности* и др. Он дает прекрасную возможность для исследования внутреннего мира ребенка, его страхов и тревожности, позволяет оценить уровень и характер агрессии ребенка. Работая со Сказочным проективным тестом, психолог сможет увидеть, какие защитные стратегии использует ребенок, чтобы справиться с собственной тревогой или агрессией, как он относится к себе и переживает своюсамоэффективность.

Как и любая проективная методика, этот тест требует умения интерпретировать проективный материал, которое нарабатывается с опытом. Однако знакомство психолога с другими проективными методами, такими, как Детский апперцептивный тест, значительно облегчит овладение процедурой проведения и интерпретации Ска-

зочного проективного теста. Автор предлагает развернутое теоретическое обоснование своего теста, дает подробное описание переменных, которые тест измеряет, а также описывает процедуру кодирования детских ответов. Все это позволяет понять идеологию теста, а также освоить интерпретацию его результатов.

В течение 2001 — 2003 годов тест прошел адаптацию на российской выборке. В исследовании участвовало 600 детей из общеобразовательных школ города Орла. Выборка была сформирована методом рандомизации. В адаптации принимали участие студенты старших курсов отделения психологии Орловского государственного университета Ю. Алдошина, С. Мулюкина, О. Бубнова, Л. Гусева, С. Дудина, Л. Казначеева. Все они прошли обучение процедуре использования теста на семинаре, который проводила доктор Карина Колакоглоу. Образцы кодирования детских ответов, полученных на российской выборке, приведены в Приложении 2, российские нормы для Сказочного проективного теста — в Приложении 5.

Процесс полоролевой социализации младших школьников является неотъемлемым условием формирования личности и предполагает овладение различными видами деятельности, правилами поведения, характерными для мальчиков и девочек. Его невозможно представить без включения детей в различные по полу группы. В каждой из которых в процессе общения происходит самопознание детей, формируются представления о мужчинах и женщинах, их физических психологических, личностных качествах, социальных возможностях, сходствах и различиях, особенностях поведения. В обобщённом виде представления о людях разного пола отражаются в полоролевых стереотипах. Полоролевые стереотипы формируются под влиянием социально-контролируемых процессов целенаправленного воздействия на личность (воспитания), и процессов, которые могут казаться стихийными или спонтанными в силу того, что источник воздействия на личность не очевиден.

Актуальность исследования формирования полоролевых стереотипов определяется значимостью полоролевого воспитания младших школьников для формирования у них представлений о возможных социальных ролях мужчин и женщин в современном обществе. Одним из основных институтов воспитания детей упомянутого возраста является семья, а наиболее значимым источником внесемейного воздействия – телевидение.

Актуальность темы исследования определяется также недостаточной изученностью полоролевых стереотипов младших школьников. Данная проблематика разрабатывалась на материале людей разного возраста. Особенности влияния семьи как фактора формирования психологического пола детей достаточно широко исследованы. Так, установлено, что для детей раннего возраста родители являются основным источником информации о мужских и женских ролях. Они формируют половые роли детей, а дети усваивают то, что могут понять, но механизм этого мало изучен. В дошкольном возрасте влияние семьи на формирование психологического пола ребёнка сохраняется, изучена роль каждого из родителей

Анализ литературы по теме исследования, позволяет говорить, что полоролевые стереотипы младших школьников формируются в условиях влияния разнообразных факторов, но самыми значимыми в настоящий момент являются семья и телевидение. Существующая в течение последних лет сетка телевизионного вещания является примером ангажированного подхода к телевидению как осно-

вному информационному каналу. Можно говорить о наличии социального заказа на формирование определённых личностных качеств у молодого человека (активности, агрессивности, нетерпимости по отношению к другому человеку, индивидуализма). Имеет место не стихийное, но целенаправленное влияние телевидения на процесс социализации личности, формирования полоролевых стереотипов. Ему необходимо противодействовать. В младшем школьном возрасте наиболее мощным источников воспитания, а значит и противодействия является семья.

Названные выше исследования различных аспектов процесса полоролевой социализации, проведённые на группе младших школьников, не затрагивают содержание, этапы формирования полоролевых стереотипов детей, их связь с одноимёнными стереотипами родителей и телевизионных персонажей.

Проблема исследования – формирование полоролевых стереотипов младших школьников как один из аспектов полоролевой социализации. Цель работы: изучить формирующиеся на протяжении младшего школьного возраста полоролевые стереотипы детей, транслируемые семьёй и телевидением. Объект исследования: процесс полоролевой социализации младших школьников. Предмет – формирование полоролевых стереотипов у детей младшего школьного возраста под влиянием семьи и телевидения. Гипотезы исследования состоят в том, что:

Список литературы

1. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм XV–XVIII вв, т.
2. Структуры повседневности. – М., 2002
3. Атрошенко С.А.– М., 2008 Ерофеев Н.А. Промышленная революция в Англии. М., 1993 Лилли С. Люди, машины и история. – М., 2000 Манту П.
4. Промышленная революция XVIII столетия в Англии. М., 2007 Черняк В.З. История и философия техники – М., 2009 Черняк В.З. История и философия техники: пособие для аспирантов – М., 2008

Мусирова Гулим Бакытовна

Старший преподаватель

Касымжанова Найля Рауельевна

Студент специальности «Педагогика и психологии»

Балтабай Жансая

Студент специальности «Педагогика и психологии»

ПЕРВЫЕ ШАГИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРОДЕ АРКАЛЫКЕ

Ключевые слова: инклюзия, образование, социальная защита.

Keywords: inclusive, education, social protection.

Право на образование одно из основополагающих и важнейших прав и свобод любого человека. В Республике Казахстан, как и во всех развитых странах указанное право обеспечивается всем без исключения детям, несмотря на их социальное или материальное положение, половую принадлежность и религиозные взгляды, состояние здоровья. Ни один ребенок в нашей стране не может быть лишен этого права по причине каких-либо интеллектуальных или физических нарушений в развитии. Это гарантирует Конституция Республики Казахстан

В 1994 году наше государство ратифицировало Конвенцию ООН о правах ребенка, принимая на себя обязательства обеспечивать ребенку с нарушениями и проблемами здоровья и развития «эффективного доступа к услугам в области образования. Таким образом, который приводит к наиболее полному, по возможности, вовлечению ребенка в социальную жизнь и достижению развития его личности, включая культурное и духовное развитие ребенка».

С этого времени, перед Республикой Казахстан остро встала задача обеспечения таким детям доступа к качественному образованию, подготавливающего их к самостоятельной полноценной и достойной жизни. В стране стали активно предприниматься меры по поиску и организации такого типа образования, которое обеспечивало всем детям равные стартовые возможности на ведение в дальнейшем самостоятельной и равноправной жизни в обычной среде и среди обычных людей, максимальную самореализацию в труде, творчестве и личной жизни. Одним из таких подходов является инклюзивное образование, которое, исключает любую дискриминацию детей и создает особые (материально-технические, кадровые, психолого-педагогические, оздоровительные и другие условия.

Основные положения образовательной политики отражены в ряде нормативно-правовых документов, среди которых можно выделить Законы РК «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», Государственную программу развития образования в Республике Казахстан на 2011 – 2020 годы и др. Стоит отметить, что на основании «Государственной программы...» предусматривается создание в Республике Казахстан к 2020 году «системы инклюзивного обучения, обеспечивающей соответствующий уровень дошкольного воспитания и обучения, школьного и профессионального образования для детей и взрослых с ограниченными возможностями в развитии».

В г. Аркалыке, Костанайской области, инклюзивная система находится на первой ступени реализации обеспечения равного доступа к получению образования всеми без исключения детьми. На сегодняшний день в городе определены образовательные учреждения почти на всех уровнях образовательной системы, в которых осуществляется инклюзивная практика. Но такая работа требует поддержки компетентных органов и служб. Одними из таких служб являются ПМПК (психолого-медико-педагогический консилиум) и орган Социальной защиты населения. ПМПК осуществляет обследование детей и подростков от 0-18 лет с целью выявления отклонений в их развитии, установление диагноза и определения адекватных условий обучения и воспитания по согласованию с уполномоченным органом РК в области образования, здравоохранения и социальной защиты населения, общественными организациями. Оказывает консультативную помощь, рекомендует по необходимости, детей и подростков в лечебно-профилактические организации для углубленного обследования, лечения и динамического наблюдения. Ведет разъяснительную работу об особенностях психофизического состояния детей с ограниченными возможностями. Вносит в органы управления образованием предложения по развитию сети специальных коррекционных и инклюзивных организаций образования. ГУ ПМПК является региональным и обслуживает г. Аркалык и 3 района: Амангельдинский, Карасусский, Жангельдинский. Общее число детей с ограниченными возможностями – 149, из них 43 оказывается социальная помощь на дому, 31 на дневном стационаре. Это дети и подростки от 3 до 18 лет. Им обеспечивается социально-бытовая, социально-медицинская, психолого-педагогическая, социально-правовая помощь оказываемая ГУ «Отделом занятости и социальных программ акимата города Аркалыка». Также осуществляется социально-культурная деятельность: посещение театра, кинотеатра, концертов, проведение мероприятий, экскурсий праздников с активным включением в них детей. В первую очередь с нарушениями опорно-двигательного аппарата, аутистическими расстройствами, познавательными нарушениями.

Так же следует отметить, что без внедрения методических разработок и руководств по организации и содержанию деятельности, которое осуществляет методист по инклюзивному образованию ГОРОО практическое развитие инклюзивного образования было бы невозможно.

Для студентов пяти специальностей Аркалыкского государственного педагогического института им. И.Алтынсарина педагогики и психологии, дошкольного обучения и воспитания, педагогики и методики начального обучения, информатики, основы права и экономики были разработаны учебные программы спецкурсов, где идет подготовка специалистов, которые будут работать в инклюзивной системе. Ведь самое сложное – это изменения в профессиональном мышлении и сознании людей, начиная с психологии учителя, заканчивая экономическими и финансовыми основаниями функционирования всей системы.

На сегодняшний день инклюзивная образовательная практика в г. Аркалыке обоснованна международными требованиями и законодательством Республики Казахстан, приобретает всё более широкие масштабы, что в свою очередь дает детям с ограниченными возможностями наиболее успешную социализацию и раскрыть свой жизненный потенциал.

Литература:

1. Закон РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 г.
2. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. – Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года.
3. Искакова А.Т., Мовкебаева З.А., Закаева Г., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А. – «Основы инклюзивного образования: Учебное пособие. – Алматы: L-Pride, 2013.

Аввакумова И.А.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры Теории и методики обучения математики
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет»

Дударева Н.В.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры высшей математики
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет»

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ

Международное исследование по изучению педагогического образования и оценке качества подготовки будущих учителей математики TEDS показало, что уровень подготовки будущих учителей математики в России достаточно высокий (2 место из 21 страны, принимавшей участие в исследовании). При этом в отчете исследования отмечается, что российские студенты, будущие учителя математики, успешно справляются с большинством математических заданий, требующих воспроизведения изученного содержания (определения, теоремы, теоретического факта, алгоритма действий и т.п.), однако испытывают затруднения при выполнении заданий, требующих самостоятельного вывода, анализа предложенной математической ситуации или решения поставленной проблемы [1, с. 163]. Так же проведенное исследование выявило одну из причин невысоких результатов российских школьников, показываемых ими в международных исследованиях достижений, при решении задач, описывающих реальные жизненные ситуации и требующих применения математики для решения практических проблем. Выяснилось, что подобные задачи вызывают затруднения и у будущих учителей математики [1, с. 165].

Поэтому в педагогическом вузе возникает необходимость в такой организации учебного процесса, при которой студенты – будущие учителя математики будут овладевать способами практической деятельности на основе получаемых знаний и личного опыта, что подразумевает формирование у них общекультурных и профессиональных компетенций.

Одним из основных способов формирования компетенций студентов является включение в учебный процесс компетентностно-ориентированных заданий. Конструирование системы компетентностно-ориентированных заданий осуществляется из набора традиционных предметных задач соответствующей математической дисциплины путем внесения изменений в требование задачи таким образом, чтобы в процессе ее решения происходило овладение одним или несколькими структурными компонентами компетенции, выделенных в ФГОС ВПО «050100 – Педагогическое образование». При этом одно и то же задание может быть средством формирования нескольких компетенций.

Таблица 1.

Перевод предметных задач в компетентностно-ориентированные

№	Предметная задача	Компетентностно-ориентированная задача	Формируемые компетенции
1	Вычислите определитель	Вычислите определитель несколькими способами. Укажите теоретические факты, лежащие в основе каждого использованного способа, выберите наиболее рациональный из способов	ОК-1 ОК-6
2	Решите задачу	Проверьте предложенное решение задачи. При необходимости дополните его необходимыми теоретическими обоснованиями или исправьте ошибки	ОК-1 ОК-6
3	Решите задачу указанным методом	Из предложенного списка задач выберите задачу, при решении которых вы использовали бы указанный метод или теоретический факт. Проиллюстрируйте ваше решение на примере одной задачи.	ОК-1 ОК-6

Проиллюстрируем особенности перевода предметных задач в компетентностно-ориентированные на примере следующих двух компетенций (Таблица 1):

ОК-1 – Владеет культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения.

Знать: специфику использования анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, конкретизации, обобщения, классификации, аналогии при решении математических задач.

Уметь: проблематизировать мыслительную ситуацию, репрезентировать ее на уровне проблемы; определять пути, способы, стратегии решения проблемных ситуаций; логично формулировать, излагать и аргументированно отстаивать собственное видение проблем и способов их разрешения.

Владеть: мыслительными операциями анализа и синтеза, сравнения, абстрагирования, конкретизации, обобщения, классификации.

ОК-6 – Способен осуществлять логически верно устную и письменную речь.

Знать: классификацию математических языков, правила использования этих знаний при оформлении математических текстов.

Уметь: Логически верно, аргументированно строить устную и письменную математическую речь, правильно оформлять полученные результаты.

Владеть: Культурой общения в устной речи, приемами, используемыми при подготовке математического текста.

Выше выделены те структурные компоненты компетенций ОК-1 и ОК - 6, которые возможно формировать при изучении математических дисциплин.

Литература:

1. Отчет «Качество педагогического образования в России (по результатам международного исследования по изучению педагогического образования и оценке качества подготовки будущих учителей математики TEDS)» Москва, 2010 // http://www.centeroko.ru/public.htm#timss_pub (дата обращения: 26 апреля 2014).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация бакалавр). Дата утверждения 17.01.2011 // http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr=050100&st=2011&qual=1 (дата обращения: 29.04.2014).

