

ZBIÓR
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Pytania. Odpowiedzi.
Hipotezy: nauka XXI stulecie

Гданьск
30.05.2014 - 31.05.2014

Część 3

СБОРНИК
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Вопросы. Ответы.
Гипотезы: наука XXI век

Gdańsk
30.05.2014 - 31.05.2014

Часть 3

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. „Pytania. Odpowiedzi. Hipotezy: nauka XXI stulecie„. (30.05.2014 - 31.05.2014) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. - 136 str.

ISBN: 978-83-64652-37-0 (t.3)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 30.05.2014 - 31.05.2014 roku. Gdańsk.
Część 3.

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: 978-83-64652-37-0(t.3)



"Diamond trading tour" ©

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

SEKCIJA 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Шерудило А.В.....	6
КЛУБНЕ ОБ'ЄДНАННЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ДИТЯЧОГО ДОЗВІЛЛЯ В ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ	
2. Smolikevych N. R.	9
THEROLEOFAMERICANHIGHERINSTITUTIONSININTERNATIONAL STUDENTS' ADJUSTMENT TO NEW CULTURAL AND ACADEMIC ENVIRONMENT	
3. Артеменко И.Ю.....	14
ВНЕДРЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО АСПЕКТА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ	
4. Валова Ю.	18
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
5. Салига Н.	21
ПРОБЛЕМА МАТЕРИНСЬКОЇ ТА БАТЬКІВСЬКОЇ ОПІКИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ МИРОСЛАВА СТЕЛЬМАХОВИЧА	
6. Айзікова Л.В.....	25
ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК СПОСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІННОСТЕЙ В ОСОБИСТІСНОМУ КОНТЕКСТІ	
7. Перепелиця О. В.	29
МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	
8. Павлішак О. Р., Пітин В. М.....	34
НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНІЙ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ	
9. Адамбеков К. И., Толегенулы Н.	38
ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА НРАВСТВЕННОСТЬ	
10. Дереш В.С.	44
ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)	
11. Хмизова О. В.	49
АНГЛОМОВНЕ ПОРТФОЛІО ДОСЯГНЕНЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	

12. Лах М.Р.	51
THE ESSENCE OF PEDAGOGICAL INNOVATION STUDIES	
13. Ришкевич О.В.	55
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА	
14. Харченко Ю.Т.	59
ДОСЛІДНИЦЬКА АКТИВНІСТЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК КРИТЕРІЙ ЯКОСТІ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
15. Барбашова І. А.	63
ЗМІСТОВИЙ І ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ДОТИКОВОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ УЧНІВ	
16. Доброва Ю.В.	67
НЕТРАДИЦИОННОЕ ЗАКАЛИВАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
17. Аввакумова Д.О.	70
РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР	
18. Tupitsa E.V.	73
VARIATIONS OF UNDERSTANDING AND MOTIVES FOR INCLUSIVE EDUCATION	
19. Білавич Г.В., Федорак Х.І.	77
СЛЕНГІЗМИ В МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ	
20. Mazur N.P.	80
FORMATION OF PRACTICAL COMPONENT OF PREPAREDNESS OF FUTURE INFORMATICS TEACHERS FOR MONITORING EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF PUPILS IN PROFILE SCHOOL	
21. Ахтанова С. К., Бижанова Г. К., Асанхан А.	86
ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЫБЫРАЙ АЛТЫНСАРИНА	
22. Мусирова Г. Б., Касымжанова Н. Р., Балтабай Ж.	90
ПЕРВЫЕ ШАГИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРОДЕ АРКАЛЫКЕ	
23. Ахтанова С. К., Акылбекова Э. А., Ажибаева З. Ж.	93
СКАЗКА КАК ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИИ ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОВЕВЫХ СТЕРЕОТИПОВ У ДЕТЕЙ.	

24. Раковская М.А. 98
ROLE OF THE INTERACTIVE TEACHER DURING FOREIGN LANGUAGE
TEACHING PROCESS
25. Ліпшиць Л. В. 101
ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТ-
НІХ СУДНОВОДІВ ПРИ ВИВЧЕННІ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ
ДИСЦИПЛІН
26. Чубарук О. В. 106
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙ-
НОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРА-
ТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
27. Ерёменко О.А., Кривонос И.А. 112
THE IMPORTANCE OF PRACTICAL TRAINING IN SPECIALIST
FORMATION IN AGRONOMY
28. Коваленко О.Ю. 115
ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ОЦІНКИ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ СТУДЕНТІВ У
ВИЩІЙ ШКОЛІ
29. Березюк В.П. 121
СУТНІСТЬ ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ З ТАКТИКИ ПРИКОРДОННОЇ
СЛУЖБИ
30. Головина Л.А. 123
THE IMPORTANCE OF INTEGRATING LANGUAGE SKILLS
31. Коваль Г.Г. 125
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕ-
ЛІВ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
32. Сіроткіна Т.В. 128
ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ЯК ОСНОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФІЗИЧ-
НОГО ЗДОРОВ'Я СЛАБОЗОРИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
33. Ткач М.В. 130
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІНШОМОВ-
НОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЗОШ
34. Викторова Л. В. 132
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ



аспірант кафедри загальної і соціальної педагогіки та психології Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка

КЛУБНЕ ОБ'ЄДНАННЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ДИТЯЧОГО ДОЗВІЛЛЯ В ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ

Ключові слова /Keywords: клуб/ club, літні оздоровчі табори/ summer camps, дозвілля/ leisure

Як показав аналіз освітніх державних документів, зокрема, Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, одним з головних завдань позашкільної освіти та виховання є здобуття дітьми та підлітками додаткових знань, умінь та навичок за інтересами, підготовку до соціально-громадської діяльності. Серед закладів, які реалізують означені завдання одне з місць займають літні оздоровчі табори. Організація виховного процесу в таборах спирається, зокрема, на включення дітей у клубно-гурткову діяльність з урахуванням інтересів вихованців на засадах їх добровільної участі. Така діяльність створює умови для розвитку творчості в дітей, дає змогу повноцінно відпочивати, спілкуватися, самостверджуватися, самореалізуватися.

Клуби як форма організації життєдіяльності дітей та підлітків є предметом уваги педагогів і психологів, які досліджують сутність й особливості організації духовного зростання особистості (І. Бех, Г. Загадарчук, І. Зязюн, О. Киричук, Б. Кобзар, О. Сухомлинська, та інші).

Серед дисертаційних досліджень останніх років слід виділити наукові роботи Т. Сущенко, М. Баяновської. У докторській дисертації Т. Сущенко доводить, що позашкільні заклади, використовуючи клубні форми роботи, сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнівської молоді, формуванню позитивного ставлення до власного життя й реалізації себе як особистості. Дослідження М. Баяновської присвячено соціально-педагогічній діяльності самодіяльних дитячих і молодіжних об'єднань (1996р.). Ці дослідження ґрунтовно відстежують проблеми клубної діяльності у позашкільних закладах, проте, поза увагою науковців залишилося вивчення клубної роботи в літніх оздоровчих таборах.

У межах даної статті розглянемо роль та особливості діяльності клубних об'єднань, проаналізуємо необхідність широкого запровадження клубів за інтересами у літніх оздоровчих таборах.

Довідникові видання дають визначення поняття «клуб» (анг. – club) – громадська організація, добровільне об'єднання людей з метою спілкування, яке пов'язане з різноманітними інтересами, а також для спільного відпочинку і розваг. Клуб у дитячому таборі – це особлива форма додаткової освіти й організації дозвілля, добровільне об'єднання дітей і дорослих на основі спільних цінностей, цілей і захоплень.

На основі нашого дослідження ми встановили, що займатися в клубах дітей

спонукають такі мотивації: прагнення дитини приналежати до групи, саморозвитку, самовиховання, спілкування з однолітками та самоствердження. На підставі вивчення літературних джерел нами були сформульовані такі функції клубного об'єднання:

- навчання дитини вибору діяльності з урахуванням своїх інтересів та можливостей;
- задоволення потреб дитини у спілкуванні;
- створення умов для творчої, інтелектуальної, організаційної самореалізації дитини;
- організація дозвілля дітей під час відпочинку.

Клубне об'єднання є загальнодоступним для кожної дитини. Необхідними умовами вступу до клубу є бажання дитини займатися спільною справою, повністю сприймати статут та правила клубу. Зважаючи на те, що вихованці таборів постійно знаходяться в пошуках власного «Я», то вони мають право змінювати клуби, доки не знайдуть того, який дійсно відповідає їх індивідуальним вподобанням та виправдає очікування. Вважаємо, що важливим елементом на цьому етапі є також те, наскільки цікавий дітям керівник того чи іншого клубу. Діти вступають до клубу для задоволення власних потреб та інтересів, але втілити в життя індивідуальні плани вони можуть, лише беручи участь у реалізації громадсько-значущої цілі шляхом участі в колективній діяльності. Саме в зв'язку з такою особливістю клубного об'єднання в його членів розвиваються потреби в згуртованості формального об'єднання в колектив, це беззаперечно сприяє більш інтенсивному його розвитку, задовольняються потреби у спілкуванні, розвиваються навички міжособистісної комунікації, що сприяє успішній соціалізації дітей. Керівник клубу має розуміти, що дитяче дозвілля не лише закріплює, а багато в чому й закладає в дитині такі звички й уміння, які потім цілком визначатимуть його ставлення до вільного часу і до життя. Саме в цей період життя людини формується індивідуальний стиль дозвілля та відпочинку, накопичується перший досвід організації вільного часу, виникає прихильність до тих чи інших занять. Також визначається й сам принцип організації та проведення вільного часу – творчий чи навпаки. Таким чином розвиваються здібності людини, а формування та розвиток здібностей можуть бути реалізовані на основі задоволення потреб, які в свою чергу є рушійною силою здібностей. Тому розвиваючи здібності ми задовольняємо потреби дитини. При активному проведенні дозвілля знаходить задоволення цілий комплекс потреб, а в першу чергу потреба особистості в розвитку та самовдосконаленні. Виявляються вони як свідоме бажання дитини спеціально впливати на себе певними заняттями, вправами з метою самовдосконалення та саморозвитку. Важливим є те, що лише зовнішніх умов недостатньо для реалізації цілей всебічного розвитку дитини. Визначальним є те, наскільки дитина розуміє його необхідність і бажає розвиватися. А підштовхнути її до розвитку можуть тільки довірливі, партнерські стосунки педагога-організатора та учня.

У літніх оздоровчих таборах створюються клуби за ініціативою вожатих. Педагог-організатор подає керівництву табору свої пропозиції, після схвалення яких йому надається можливість втілити їх в життя. Так як кожен вожатий володіє педагогічними та художніми здібностями, то може залучити дітей до різних видів творчої діяльності. Майбутні педагоги, які організують роботу клубів за інтересами, – як правило, ентузіасти, готові займатися улюбленою справою навіть без матеріальних

заохочень. Для них – це не обов'язок і не спосіб додаткового заробітку, а цікаве проведення часу в колі однодумців. Кожен клуб – оригінальний, неповторний, авторський. Заняття проходять у позитивній атмосфері, де не існує запрограмованості, формалізму, особливістю такої роботи є внутрішня свобода, творча свобода, свобода самовираження.

Аналізуючи загальні принципи організації клубної роботи Міжнародного дитячого центру «Артек» ми з'ясували наступне. Заняття клубів об'єднують дітей з різних загонів. Мобільні клубні об'єднання дозволяють підлітку знайти ту діяльність, в якій він зможе найкращим чином задовольнити свої інтереси. Діти займаються в клубах п'ять-шість разів на зміну. Кількість клубів – більше двадцяти, наприклад: клуб любителів туризму, «Навколо світу за 21 день», клуб любителів іноземних мов, театральний клуб, «Рибалка», клуби спортивного спрямування, клуб гри на гітарі, «Господарочка», КВН, «Журналістика», «Сучасні ритми», «Психологія», «Східні єдиноборства» та ін. Виходячи з даного аналізу, наголосимо, що необхідна спеціальна підготовка майбутніх учителів до організації і керівництва клубними об'єднаннями в умовах практики в літніх оздоровчих таборах.

Отже, узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновок, що основні засади, на яких ґрунтується діяльність клубів, – це самодіяльність, творчість і самовизначення. Подальші наші дослідження будуть спрямовані на широке вивчення змісту, форм та методів діяльності дитячих клубів за інтересами в літніх оздоровчих таборах.

Список використаних джерел

1. Возможности проявления самостоятельности подростка в условиях детского лагеря: материалы научно-практической конференции / Всероссийский детский центр «Орлёнок», 2000.
2. Газман О.С. Пионерское лето в вопросах и ответах / О.С. Газман, В.Ф. Матвеев. – М.: Молодая гвардия, 1984.
3. Ерзунов В.И. Клуб для подростков / В.И.Ерзунов, В.В. Фёдоров. – М.: Просвещение, 1982.
4. Иванов И.П. Энциклопедия КТД / И.П. Иванов. – М.: Педагогика, 1987.

THE ROLE OF AMERICAN HIGHER INSTITUTIONS IN INTERNATIONAL STUDENTS' ADJUSTMENT TO NEW CULTURAL AND ACADEMIC ENVIRONMENT

The article describes the main problems of international students' adjustments to new cultural and academic environment. It also focused on language adjustment as an important fundament for their social support, cultural adjustment and academic success. It is highly appreciated the widely usage of the university programs giving services both on and off campus, developed English and cultural adjustment courses to provide assistance for international students' educational process.

Key words: cultural adjustment, English language adjustment, and academic adjustment, culture shock, positive attitudes, motivation, international students, campus programs, university resources, support.

At present particular attention is paid to creating favorable learning environment in higher education, especially in the United States universities because this country has been ranked by number of international students and the quality of educational services. Higher institutions in the USA establish the favorable conditions facilitating foreign students' educational process based on their diversity and individual development.

Much experience in this field has been gained by such scientists, as: Clyde A. Crego, D. Dolan, L. Bozhovic, T. Koshmanova, A. Leontyev, L. Vygotsky, J. Bondi, D. Brunner, S. Dodge, P. Galperin, C. Glickman, S. Gordon, D. Elkonin, G. Gardner, S. Komives, K. Kreto, M. MakEven, J. Piaget, D. Woodard, J. Wiles, and others.

Recently, however, the problem of cognitive development of the individual in the diverse educational environment is deeply studied, taking into account psychological and intellectual characteristics of the participants.

The aim of the article is to disclose some aspects of adaptation process of foreign students to new academic environment and the role of American universities in contributing to the adaptation process of foreign students to new academic environment.

The work is related to the study addressed to international students' adjustment in three main areas: 1) adjustment to the English language, 2) adjustment to the new culture, and 3) adjustment to the new academic setting. Many American universities have established some institutional policies to assist international students in their adjustment; however, these efforts are often inadequate in preparing international students for regular college courses.

We state that communicating in English well is a capstone for all wishing to make progress in all the processes of adjustment, including academic adjustment in order to achieve defined academic goals. Normally international students are not permitted to enroll

in regular college courses until they can demonstrate an acceptable level of fluency in the four skills: speaking, listening, reading, and writing. Until these language skills are mastered, international students will have difficulty in the normal academic tasks of listening to lectures, taking notes, reading assignments, and writing papers [3, p. 24, 80].

Cultural limitation is another problem; it's just as important as language. It's about student's inability to understand what's going on around you, in this new society. When students don't understand what the instructor asks them to do and the discussion that are going on in class, it's hard to educate them.

We agree that main variables contributing to the reduction of stress in cultural adjustment of international students are: 1) educational funding, 2) social support from family and friends, 3) student recreation and hobbies.

Among elements contributing to the adjustment process of international students to new educational environment we can define:

- 1) importance of international students to the university;
- 2) academic goals of international students;
- 3) student's decision to study at this university;
- 4) post graduation plans;
- 5) cultural adjustment;
- 6) English language adjustment;
- 7) academic adjustment [3, p. 55].

The academic adjustment may actually be more difficult than the cultural adjustment for international students. It's because there are many differences between academic procedures in the USA and the students' home country: in the United States classes are generally smaller with a closer student-teacher ratio, class discussion and creative thinking are stressed, and getting help from teachers in studying process is encouraged.

Dodge indicates that the most international students are from East Asian countries of China, Japan, Korea, and Taiwan. Teachers and administrators are impressed by their polite, reticence and respectful behavior. These quiet students are often to be encouraged to contribute to class discussions; they never question the authority of the teacher. Most of the teachers, professors agree that a greater amount of participation by the students would improve their learning as well as benefit the rest of the class. He confirms that foreign students don't seek help from their teachers because asking questions to teachers or administrators is considered rude in their country [2, p. A 36]. The universities recommend that the task to review academic files and discuss academic problems together with international students should be undertaken by faculty advisers.

According to Brown, if positive attitudes benefit second language learners, then negative attitudes can decrease motivation, and the amount of input (due to less interaction with the target language group). Although all international students have both positive and negative attitudes, teachers can change the students' attitudes. Positive encounters with actual members of the new culture, can also improve attitudes [1].

The universities provide help in students' being well prepared, highly motivated, very committed to education and willing to study well because it is a good ground to cope with the stress and overcome the adjustment problems. Being well prepared in their instruction in the English language to communicate in the United States and being aware of American studying styles are two other preconditions of successful process of cultural and

educational adjustment in order to succeed academically. So, it's very important for the university to study students' problems, concerns and feelings.

Principal figures in providing adaptation and studying process in American higher educational establishments are the Director of International Students Services (ISS) and the Director of International Student and Scholar Services (ISSS) which provide a base of knowledge about programs for international students, the Director and clinical psychologists of the Student Health Services, and the Director of the Applied English Center (AEC) providing English language adjustments, personnel of Counseling and Psychological Services (CPS) which deals with international students psychological problems, the Student Health Educator, Coordinator of International student Admissions, Public Relations / Education Officer of Campus Police Department, the Coordinator of Student Health Education, the Student President of Foreign Country Support Group. They supervise other administrators who worked with international students on a daily basis. University administrators present artifacts in the form of pamphlets, brochures, guides, policy statements, and briefing outlines [3, p. 50-55].

For example, the mission of International Student and Scholar Services (ISSS) is to facilitate the internationalization by providing exemplary services to the international and university community. It organizes and supports programming and special events for international students, scholars, and their families offering a wide variety of unique and entertaining social, academic, and cultural activities. Among the organized by ISSS programs are: the friendship program, excursions program, and special programs. Partnerships to Advance Language Study and Culture Exchange, Language Circles, and International Housing Community are popular programs supported by ISSS [7].

International Admissions Offices develop home pages on the World Wide Web providing information and advice about preparation for studying. The AEC helps obtaining the necessary English skills for studying and orientations are provided through international organizations (for example, Fulbright programs spreading literature on studying abroad).

There are many international programs on campus. Many of the agencies on campus provide orientations for international students to provide assistance in order to prevent problems and guide them in the right direction. These orientations are beneficial, but only effective for students who attend them and understand their content. Anyway, all the information is distributed during the sessions for the students to get acquaintances with campus programs and services.

Some of the initial needs for new students are met by cultural organizations. Many groups arrange travel from the airport, assist in finding a place to live, and overall make the new international student feel welcomed at university.

As a rule, there are also lots of resources at universities to support student life. Being so far from home international students are more dependent to university resources. These services provide resources for student health, recreation, hobbies, housing, and security. In addition to resources common to all students, the International Student Services Office and the Applied English Center offer important assistance to international students. Most international students, who need help, go to one of these two agencies first; then they normally are directed or referred to another campus agency for assistance.

Clinical psychologists indicate that it is impossible to see all of the health problems. Students have a multitude of complex adjustments that they attempt to make at one time.

For example, situation at home, ability to concentrate on their studies, scarcity of money which involves scrapping and saving, money problems: not exchanging it in time, money devaluation during their staying in the USA. Unforeseen financial problems tell on their nerves and may influence unintelligible response.

Psychologists must differentiate between cultural shock and much more serious problems when dealing with the complaints of international students. They always keep in mind to assess for manic-depression, anxiety and depression. But they start with the simplest ways to get through it OK. An important stress management technique are reported to be a hobby that allows a break from a daily routine. There are many things for students to do in their spare time: gardening, sport games, riding on bicycle, going sightseeing or swimming, doing shopping, listening to music or watching TV etc.

According to Clyde A. Crego' views in the work "Consultation and mediation" the multiple professional roles of student affairs practitioners have received increasing attention in recent years. Their roles are not restricted only to organizational adviser, career planner, mental health counselor, and judicial affairs officer, but involve the systematic use of consultation and mediation skills and processes. Caplan indicates that improving student environments through mediation and consultation promotes organizational health and removes roadblocks to effective functioning for both individuals and groups [5, p. 361].

Advisers at universities act as mediators performing their duties, covering assistance to students in overcoming problems related to language barriers, stress or anxiety, caused by culture shock, relationships with other students, friends or parents, authorities, and so on. In the process of advising the student on learning advisor must examine its adaptation problems or certain academic difficulties [6, c. 15].

The role of the consultant is very important in teaching time management to help international students develop an effective system of training, personal time management plan for the rapid and successful adaptation to the new educational conditions, paying attention to their personal priorities [6, c. 23-24].

Most campus centers offer counseling in groups and conduct seminars. This is especially helpful for overcoming difficulties in communicating with others, because these measures provide a kind of laboratory for students to explore and improve their moral and psychological state [4, p. 22-23].

The task of advising centers on campus is to communicate to students a vision of the purpose of higher education through the use of interactive teaching, counseling and administrative strategies. Counselors and advisors need a clear understanding of their institution's philosophy and mission and should be able to articulate it to students. They should educate students about the opportunities available in the collegiate environment and should promote the ideal of an educated person. Academic advising on most campuses is provided by faculty members to help students to do the following:

1. Identify and clarify their purposes for visiting the university.
2. Affirm themselves as persons who possess the potential to be successful.
3. Deal with anxiety and patterns of self-defeating behavior.
4. Find reinforcement of their determination to persist [5, p. 352-354].

Making the conclusion we can state that the main feature of higher education in the United States is ensuring favorable cultural and educational environment for international students to enrich their personality.

University staff must consciously develop their competence that is required in order to be good teachers and students' advisors and successfully involve foreigners in the studying process. To better understand students' problems advisers should consider gender differences, ethnic group, age, social orientation, the environment they come from and the factors influencing their development. Teachers and professors should make effort to understand difficult adjustment problems which students face with, they should try looking at the institution's culture through the international students' eyes.

Literature:

1. H. Brown. Principles of language learning and teaching (3rd ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents. – 1994.
2. S. Dodge Cultural shock and alienation remain problems for many on U. S. campuses. The Chronic of Higher Education, 36, A33-A35. – 1990.
3. D. Dolan. Cultural adjustment of International university students to American academic life: an interview study. – Kansas State College of Pittsburg. – 1997.
4. C. Glickman, S. Gordon, and J. Gordon. Supervision and instructional leadership. Heedham Height. MA: Allyn and Balcon, 2001.
5. Susan R. Komives, Dudley B. Woodard, and Associates. A handbook for the profession. Third edition. Jossey-Bass Publishers. – San Francisco. – 1996. – 595 p.
6. J. Wiles, J. Bondi. Supervision. A guide to practice. Sixth edition. Pearson Merrill Prentice Hall. – New Jersey. Columbus, Ohio, 2003.
7. <http://world.utexas.edu/iss>

ВНЕДРЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО АСПЕКТА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Все население планеты Земля, кроме некоторых ее представителей, обладает когнитивно-коммуникативными способностями.

Человек познает мир и приобретает способности к адаптации и изменению своей среды обитания путем восприятия через органы чувств и путем формирования вербального эквивалента окружающей действительности. Все объективные и нематериальные явления окружающей среды /любовь, страх, радость и т.д./ имеют свои вербальные эквиваленты. Существует два т.н. условных мира: мир предметов, явлений и мир слов.

При изучении иностранного языка /в данном случае русского языка как иностранного, РКИ/ необходимо выбрать метод обучения языку. На сегодняшний день в практике обучения РКИ широко используется коммуникативно-когнитивный метод обучения. Особо актуальной проблемой в этой области является проблема обучения языку как способу общения. Однако традиционные методы обучения по коммуникативной методике не дают весомых положительных результатов. Студенты на начальном этапе обучения имеют заниженный уровень слухового дифференцированного ощущения, что существенно мешает восприятию слухового образа слов. Большая часть студентов не умеет прогнозировать лексический материал при построении собственных высказываний, не умеет ассоциировать словесные пары тематически связанных слов, правильно кодировать и декодировать словарный материал. Это приводит к неумению отображать необходимое количество фактов, выражать свои мысли логично и грамотно, спонтанно поддерживать беседу или вести дискуссию. Поэтому только когнитивный подход в обучении может сделать коммуникативную методику более динамичной и даст новый импульс для обновления методической мысли.

«Когнитивный» -/от латинского *cognito*-знание, познание/ подход формально связан с работой У.Найсера «Когнитивная психология», опубликованной в

1967г. В своей работе У.Найсер предложил провести анализ умственной деятельности при помощи экспериментальных методик психологии и физиологии с целью обоснования необходимости учитывания специфики психических процессов для повышения эффективности интеллектуальной работы человека.

Когнитивный подход в своих работах развивает С.Шатилов. Он предлагает свою коммуникативно-когнитивную и культурно-страноведческую концепцию

В преподавании иностранных языков, в т.ч. РКИ. Коммуникативный компонент этой концепции автор рассматривает через технологии обучения, которые должны обеспечивать интерактивное, лично-мотивационное общение студентов на занятиях по иностранному/русскому/ языку. Когнитивный компонент предусматри-

вает сознательное усвоение студентами культурно-страноведческих сведений и речевого материала.

Согласно теории Ю.Конорски, процесс познания, приобретения навыков и процесс запоминания происходит на основе создания ассоциативных связей между анализаторными структурами различных модальностей. Чем «гуще» ассоциации, чем больше модальностей вовлечено в процесс познания, тем выше уровень познания и запоминания. Ю.Конорски указывал на то, что различные раздражители в пределах одной модальности являются антагонистами /мелодия и слова песни/ и напротив зрительные раздражители усиливают восприятие и запоминание слуховых раздражителей.

Коммуникативно-когнитивный подход к учебному процессу повышает интерес студентов к изучению языка, поскольку базируется на учете коммуникативных потребностей и закономерностях их процесса познания.

Выделяют следующие когнитивные пространства: индивидуально-когнитивное пространство /ИКП/ – это структурированная совокупность знаний и представлений, которыми обладает любая личность, каждый человек говорящий; коллективное когнитивное пространство /ККП/ – структурированная совокупность знаний и представлений, которыми обладают все личности, входящие в тот или иной социум; когнитивная база /КБ/ – структурированная совокупность обязательных знаний и национально-детерминированных представлений того или иного сообщества, которым обладают все носители того или иного национально-культурного менталитета, все говорящие на том или ином языке. Границы когнитивных пространств подвижны и могут входить в несколько когнитивных баз.

Следует обратить внимание студентов на то, что некоторые русские конструкции несогласия /типа «С этим нельзя согласиться», «Думаю, вы не правы», «Это неправильно», «Нет, это не так»/ абсолютно недопустимы в коммуникативном поведении иностранцев. Для них предпочтительнее в случае несогласия сначала произносить фразу :»Вы совершенно правы, но...» затем высказывать свою точку зрения.

Этот и другие подобные случаи несовпадения коммуникативного поведения отражают языковую картину мира и демонстрируют необходимость формирования представления о коммуникативном поведении на русском языке. Задача преподавателя – снимать психологические и коммуникативные барьеры.

Для того, чтобы добиться лучших результатов обучения, преподаватель должен смоделировать процесс обучения языку, ориентируясь на когнитивные предпочтения.

Коммуникативно-когнитивный подход к процессу усвоения новых знаний предполагает личностно-ориентированное обучение, индивидуализированные методы, приемы и технологии обучения.

В идеале оптимизация учебного процесса требует, чтобы для каждого студента был смоделирован личный план обучения с учетом индивидуальных потребностей. При планировании учитывается не только конечная цель – подготовка к сдаче экзамена по языку, а личностно и профессионально значимая познавательная и коммуникативная деятельность.

Моделирование процесса обучения возможно только тогда, когда между преподавателем и студентом устанавливаются особые межличностные

отношения, предполагающие неавторитаризм, а партнерство, сотрудничество, заинтересованность в понимании друг друга.

Целенаправленный и научно обоснованный отбор учебного материала, организация этого учебного материала и методика работы с ним, соотнесенность его с целями и этапами обучения требуют подбора особых стратегий, которые сделают процесс обучения более быстрым и результативным, приблизят к решению задач.

Среди выделяемых стратегий овладения русским языком приоритетными являются метакогнитивные, поскольку в них большое место отводится самоуправлению процессом обучения: самопланированию, самоподготовке, самоконтролю, самооценке. Указанные стратегии применяются при формировании всех видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения, письма.

Рассмотрим продуктивные метакогнитивные стратегии в одном из видов речевой деятельности – чтении, а также типы заданий, связанные с активизацией и развитием метакогнитивных стратегий.

1. Планирование и организация учебной деятельности.

Выявление когнитивного стиля, составление плана по овладению навыками и умениями по разным видам речевой деятельности. Постоянная корректировка плана после различных форм контроля и самоконтроля.

2. Функциональное планирование. Оно предполагает пошаговое планирование системы действий для выполнения определенного задания, связанного с чтением. Например:

– Читайте текст с карандашом. Подчеркивайте одной линией незнакомые слова, волнистой чертой те слова, которые можно понять из контекста или по известным вам корням.

– Начиная работу с текстом с анализа непонятных предложений

– Читайте текст, отмечайте части текста, в которых вы поняли все знаком-!, не уверены, что все поняли-!? И не поняли-??.

Система знаков помогает следить за процессом собственного познания, планировать дальнейшую работу.

3. Направленное и выборочное внимание. Например:

– Изложите кратко содержание каждой части текста, составьте логический план текста. Найдите главную и второстепенную информацию.

4. Самоконтроль

– Работая с текстом, регулируйте понимание текста и получаемую информацию.

5. На самоконтроль понимания текста направлены предтекстовые и после-текстовые задания:

– На основе прочитанной части текста сделайте предположение, о чем будет идти речь в следующей части; прочитайте следующий абзац и скажите, правильно ли было ваше предположение. Прочитайте начало предложения и подберите вариант конца предложения, проконтролируйте себя по тексту.

6. Идентификация и название проблемы. Задания, направленные на снятие трудностей, связанные с пониманием темы:

– Прочитайте название текста и вспомните все, что вы уже читали на эту тему.

Прочитайте текст и выберите один вариант, который наиболее точно передает главную тему текста. Объясните свой выбор. Вспомните, что вы знаете об исторических событиях, встречающихся в тексте, что вы еще хотите узнать.

7. Самоуправление. Задания направлены на устранение ошибок.

–Выпишите слова с ошибками, проанализируйте их.

8. Самосознание. Осознание студентами своего когнитивного и учебного стиля, своих сильных и слабых сторон.

–Прочитайте, прослушайте текст. Скажите, когда вы лучше понимаете текст, когда читаете или когда слушаете его. Когда вы лучше запоминаете слова, когда читаете, когда пишете или когда видите их написанными?

Разработанные стратегии обучения обеспечивают эффективность овладения языком, способствуют росту мотивации, усилению контроля и самоконтроля. Одной из целей современного образования и, в частности обучения русскому языку как иностранному, является развитие когнитивно-коммуникативных умений обучающихся как фундаментального условия для реализации принципа «обучение в течение всей жизни».

Коммуникативно-когнитивный метод обучения характеризуется следующими чертами:

1. Цели обучения направлены на компоненты коммуникативной компетенции, а не ограничиваются грамматической или лингвистической.

2. Организация речевого материала ориентирована не на форму, а на функцию его, через которую учат и форме.

3. Лексическая и грамматическая правильность оформления являются второстепенными по отношению к мысли. Главным критерием успешности считается передача или восприятие нужного сообщения.

4. В коммуникативно ориентированном обучении конечной целью является использование языка, продуктивно и рецептивно, вне отработанных, неотренированных контекстах под руководством, а не под контролем преподавателя.

5. Характерными чертами коммуникативной деятельности являются: информационный пробел, обратная связь, выбор и аутентичность материалов.

Таким образом, успешность обучения иностранному /русскому/ языку зависит от количества и обширности ассоциативных связей. Использование синергизма включения различных модальностей на фоне благоприятной эмоциональной атмосферы /игра, поощрения, элементы соревнования и т.д./ будет способствовать активному формированию межвербальных связей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ю. Конорски Интегративная деятельность мозга М. Мир, 1970, 411 с.
2. И.М.Шейна Межкультурная коммуникация как проявление лингвистического и культурного опыта: автореферат дис. д-ра филол. наук; М., 2009, 50
3. Н.Н.Сметанникова Стратегический подход к обучению чтению. М., 2005.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Актуальність дослідження проблеми формування професіоналізму вчителя обумовлюється необхідністю осмислити місце і роль вчителя в освіті, його особистісних характеристик та якостей в контексті утвердження постіндустріального вектора суспільного поступу, глобалізації та розгортання інформаційної революції. В Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, в Державній програмі «Вчитель» окремо наголошується на необхідності формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні та за кордоном.

В педагогічній літературі останніх років до проблеми формування особистості сучасного вчителя звертались такі вчені, як С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сердюк, І. Надольний, В. Огнев'юк та інші. Однак, незважаючи на дослідження цих та багатьох інших вчених, проблема лишається актуальною. В її структурі існують такі не досить вивчені питання, як загально-філософські проблеми особистості, особистість вчителя як ідеал і реальність, модернізація підготовки сучасного вчителя в педагогічному університеті, напрямки та фактори формування особистісних характеристик педагога в сучасних умовах.

Відповідно до основних характеристик суспільного ідеалу вчителя, перед сучасною вищою педагогічною освітою постають широкомасштабні завдання. Вони полягають у формуванні всебічно розвиненої особистості, спроможної включитися в процес суспільних і професійних перетворень. Учитель сьогодні, зазначається в Концепції національного виховання, повинен бути професіоналом, здатним до багатоваріативності педагогічної дії, прогнозування можливих результатів, володіти прийомами аналізу і самоконтролю, вміти осмислити нові соціально-економічні умови виховання, реалії ринкових взаємовідносин, оцінити нові тенденції з позицій педагогічної діяльності, аби не дати ні політиці, ні ринку вивищитися над педагогікою. Слідом за К.Ушинським чимало видатних педагогів повторювали думку: «Особистість може виховати лише особистість». Отже, найважливіші цінності освіти: не тільки дитина, а й педагог, який здатний до розвитку задатків, таланту і всього того, чим наділила природа дитину, соціального захисту, збереження індивідуальності. Тому особистісно-орієнтована підготовка в шкільній і педагогічній освіті взаємозв'язані. Одним з продуктивних видів особистісно-орієнтованих технологій навчання, за яких створюються сприятливі умови для формування професійних якостей майбутнього вчителя, є інтерактивні методики. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес у вищому педагогічному навчальному закладі відбувається завдяки постійній, активній взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співп-

раця, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у дії), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання і розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню вмінь та навичок, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. У дослівному розумінні інтерактивною можна назвати методику, у якій той, хто навчається, є активним учасником, адже пояснює, говорить, керує, моделює, пише, імпровізує тощо, тобто не виступає слухачем, спостерігачем, а бере безпосередню участь у тому, що відбувається. Одним із шляхів подолання необізнаності вчителів-початківців з інтерактивними технологіями навчання є їх використання у професійній підготовці майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі. Побувавши сам учасником таких технологій навчання, студент, працюючи вчителем, зможе сміливо та самостійно їх упроваджувати в практику своєї роботи, для нього не буде ніяких таємниць в організації такої роботи, ніщо не буде для нього новим, він зможе творчо наслідувати своїх наставників-викладачів. До того ж студент з перших днів навчання за такою схемою стає вчителем, викладаючи матеріал, який щойно засвоїв, своїм товаришам в процесі застосування таких технологій, як «робота в парах», «малих групах», «два – чотири – всі разом» прес» і т. п.

У процесі інтерактивної професійної підготовки у майбутнього педагога утверджується ставлення до себе як до значущої особистості, формується позитивна особистісна сутність. За умов інтерактивного навчання створюється найважливіше середовище духовно-особистісного та соціального прояву людини, воно забезпечує самовираженню особистості, розвиває та збагачує її свідомість. Водночас спілкування, в яке вступає студент, є активним засобом педагогічного впливу, студент в ньому не як пасивний об'єкт виховного впливу, а як активний творчий суб'єкт із власним почуттям гідності, поваги й власної позиції «Я». Саме тому інтерактивні технології в професійній підготовці вчителя пов'язані з переходом від системи понять «суб'єкт – об'єкт» до системи «суб'єкт – суб'єкт». Навчально-пізнавальна діяльність в умовах інтерактивного навчання створює доброзичливий психологічний клімат. Таке навчання дає змогу згармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні знання, уміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки, зміну об'єктів моніторинга, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти. Нагромаджений в Україні та за кордоном досвід переконливо свідчить, що інтерактивні технології навчання сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Вони дають змогу майбутнім учителям здобути такі необхідні професійні якості, як:

- здатність вільно висловлювати власну думку, правильно її формулювати, аргументовано відстоювати свою точку зору, активно вступати в дискусію;
- вміння слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні педагогічні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації та переживати їх;
- будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу;

- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;
- знаходити спільне розв'язання проблеми;
- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт;
- бути толерантним.

Крім того, використання інтерактивних методик дає можливість реалізувати ідею педагогічної взаємодії на рівні співробітництва і співтворчості тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вчить їх конструктивному діалогу, сприяє оздоровленню психологічного клімату на занятті, створює доброзичливу атмосферу. Такі методики дають змогу розвивати творче мислення студентів шляхом залучення до інтенсивної пізнавальної діяльності, формувати у них педагогічні вміння і навички. Водночас інтерактивні технології навчання викликають постійний інтерес студентів до навчання, стимулюють творчу активність та забезпечують розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів. Для того, щоб бути привабливою і ефективною, особистість вчителя має відповідати потребам практики, вимогам часу, тим перспективам, які окреслюються в процесі суспільної трансформації. Відповідь на вимоги часу визначає основні напрями формування та розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя. Серед них, зокрема, слід виокремити: а) поглиблення і розширення наукового світогляду вчителя; б) підвищення загальної його культури – політичної, моральної, естетичної; в) постійне оновлення наукових знань, раціональної складової особистості; г) кристалізацію вольових якостей; д) підвищення педагогічної майстерності; е) поглиблення органічного зв'язку вчителя з життям, соціальною практикою; є) утвердження активної життєвої позиції. Активне й цілеспрямоване застосування інтерактивних технологій в процесі підготовки вчителя дозволяє вирішити проблему формування професіоналізму майбутніх педагогів.

Література:

1. Акимов С.С. Готовность бакалавров технологического образования к научно-исследовательской деятельности / С.С.Акимов // Информационные технологии в образовании: VIII открытая научно-практическая конференция студентов и аспирантов. /Под ред. М.И. Потеева, Н.Н. Горлушкиной. – СПб.: Издательство СПб ГУИТМО, 2005. – 85 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И.Божович [под ред. Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И.Фельдштейна.2-еизд.] – М.:Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
3. Дорошенко Ю.О. Сучасна шкільна інформатична освіта / Ю.О.Дорошенко // Использование информационных технологий в учебном процессе: Материалы всеукраинского научно-практического семинара учителей и руководителей общеобразовательных учреждений, 1-2 ноября 2007 г. – Севастополь: школа «Таврида», 2007. – с.6-11.
4. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И.Дьяченко. – Серия: Библиотека практической психологии.- К.; Издательство: Харвест, 2006. – 416с.

ПРОБЛЕМА МАТЕРИНСЬКОЇ ТА БАТЬКІВСЬКОЇ ОПІКИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ МИРОСЛАВА СТЕЛЬМАХОВИЧА

Українська етнопедагогіка втілює в собі народний педагогічний досвід і народну мудрість, народні погляди на проблеми материнської та батьківської опіки. Вона поклала на батьків головну відповідальність за виховання своїх дітей, за організацію життя родини.

Думки, закладені в народнопоетичній творчості щодо дитячого сирітства, підтверджують і результати сучасних досліджень. Так одним із найавторитетніших дослідників української етнопедагогіки є Мирослав Стельмахович. Основними аспектами його педагогічної спадщини є материнська та батьківська опіка, відповідальність за християнське виховання дітей.

Вчений є автором фундаментальних праць (“Українське родинознавство”, “Українська родинна педагогіка”, “Народна педагогіка” та ін.), в яких вказує на болючу соціально-політичну проблему сьогодення зростання кількості дитячих притулків та сиротинців в Україні: “Незважаючи на задовільні харчування й догляд, в їхньому психічному, інтелектуальному та емоційному розвитку спостерігається значне відставання від вікової норми, від їхніх ровесників, які ростуть і виховуються у сім’ї під опікою батьків. Не бачивши нормальних родинних стосунків, не знаючи маминої ласки, батьківської і материнської любові, вони не здатні дати все це своїм дітям. І їх дітей чекає така ж сама сирітська доля в казенних виховних дитячих будинках. Сирітство при живих батьках приносить неймовірно страждання дітям» [1; с.40].

Вчений писав про особливий підхід до дітей-сиріт, необхідність розробки курсу “сирітської педагогіки”: “Нам конче потрібна науково розроблена психологія та педагогіка сироти та напівсироти, в основу якої мають лягти етнопедагогіка та етнопсихологія багатівкового народного досвіду і знань щодо виховання осиротілих дітей” [2; с.29].

Вчений зібрав значний матеріал, який дає змогу ознайомитися із змістом народної опікунської педагогіки. Про силу виховного впливу батьків красномовно говорять і українські народні прислів’я і приказки: “Чоловік у домі – голова, а жінка – душа”, “Без хазяїна двір, а без хазяйки хата плаче”. Народна педагогіка закликає співчутливо ставитися до сиріт і напівсиріт, надавати їм підтримку і допомогу. Кривдити сироту – гріх. Мирослав Стельмахович писав: “Народна сентенція “Батько помре – дитина напівсирота, а мати – то вже кругла сирота” абсолютно не принижує роль батька, а через проголошення особливого значення матері підносить неоднорідність їх рольового впливу” [3; с.113].

Широко втілений в українському фольклорі ідеал матері, першої опікунки, яка виносить дитину під своїм серцем і приводить на світ, зігріває теплом, ласкою, виховує в ній доброту, плекає чуйність і доброзичливість, Рідна мати — перший педагог, від якого розпочався родовід вихователів та й самого виховання, і її ніким замінити не можна (“Матір ні купити, ні заслужити”, “Нема в світі цвіту цвітнішого, як маківочка, нема ж і роду ріднішого, як матіночка”, “Хто маму має, той горя не знає”,

“На світі знайдеш усе, крім рідної матері”). У багатьох піснях народ називає жінку-матір такими теплими словами, як “ненька рідненька”, “магінка”. Справжня мати нічого не пошкодує для своїх малят. Вона ніколи не залишить дитину в біді, а тим більше не кине її напризволяще. Мати завжди зрозуміє дитину, завжди поспішить їй на допомогу, не вагаючись віддасть останній шматок хліба, а за врятування дитини — навіть життя. Мати невтомно піклується про своїх дітей, навіть за таких нестерпних умов, “коли дітей тяжче годувати, ніж камінь глодами”. У народній педагогіці не раз зазначається, що любов матері до дитини найсильніша в світі (“Діти плачуть, а в матері серце болить”, “У дитини заболить палець, а у мами — серце”, “Матері кожної дитини жаль, бо котрого пальця не вріж, то все болить”. Яка б у матері дитина не була, вродлива чи не вродлива, здорова чи хвора, талановита чи безталанна, матеріному серцю вона наймиліша (“Людам — як болото, а матері — як золото”, “Всякій матері свої діти милі”, “Дитина хоч кривенька, та батькові – матері миленька”). Значна увага приділена в народній педагогіці і батькові, слово якого має для дитини авторитетне значення, результати його виховного впливу надзвичайно вагомі. Без сприйняття батька існує небезпека переростання любові матері у надмірну поблажливість. Саме батько завдяки чоловічій мужності є необхідною опорою в родинній педагогіці (“Не навчив батько — не навчить і дядько”, “Не послухаєш тата, послухаєш ката”) та ін...

За народним моральним кодексом батьки зобов’язані виховувати своїх дітей, утримувати їх в неповнолітньому віці, а також у повнолітньому, якщо діти непрацездатні й потребують матеріальної допомоги.

Оскільки головним обов’язком батьків народна педагогіка вважає піклування про дітей, вона прагне для допомоги батькам мобілізувати якомога ширше коло людей. Один із християнських обов’язків батьків – подбати про добрих хрещених батьків для дитини.

Таким чином Мирослав Стельмахович у змісті української етнопедагогічної концепції окреслив глибинну сутність опікунської педагогіки – пестування, плекання, виховання дітей в сім’ї.

Вагомий внесок у виховання вносять представники старшого покоління бабуся та дідусь. У душах онуків вони залишають на все життя глибокий слід. Хіба можна уявити дитинство без бабусиної чи дідусевої казки, і не тільки дитинство, а й отроцтво, юність. Нерідко вони заміняють маму і батька. Бабусі та дідусі мають перше право на всиновлення, опіку та догляд у випадках відсутності батьків.

Ця традиція виникла із прийняттям християнства. Кожна людина, яка готувалася до прийняття Тайни хрещення, мала духовного опікуна – катехумена. Сьогодні колишні катехумени називаються кумами – хрещеними батьками. Слово кум, очевидно, походить з латинської мови – *compater, kommmater* – заступник, той, хто взяв опіку над хрещеником [11; 68]. Бути хрещеним батьком чи матір’ю – це велика честь і дуже велика відповідальність. Куми повинні добре знати свої обов’язки, бути хрещеними, високоморальними, добрими християнами. У куми запрошують людей статечних, авторитетних, працьовитих, які викликають почуття поваги: Хрещені батьки беруть на себе обов’язок: дати добре християнське виховання дитини. У випадку смерті рідних батьків дитини хрещені зобов’язані перед Богом опікуватися своїм хрещеником чи хрещеницею до їх повноліття, тобто займатися їхнім вихованням, підтримувати морально, а у разі потреби й матеріально. (“Батьки суджені,

а куми люблені”, “Куми рідніші, ніж брати”). Народна мудрість вказує на той факт, що характер хрещених батьків переходить до їх хрещеників. Кумівство належить до чудових знахідок народної педагогіки, педагогічне значення якої переоцінити важко.

Народна педагогіка вчить шанувати батька-матір. Нехтувати своїми батьками, а тим більше кривдити їх ніхто не сміє (“Куля мине, а материне слово не мине», “Батькова та мамина молитва і з моря викидає, а прокльони в калюжі топлять”). Хто скривдить батька чи матір, братів, сестер чи дітей, того сумління гризтиме все його життя. Повнолітні діти зобов’язані піклуватися непрацевдатними батьками, які потребують матеріальної допомоги, піклуватися про них. Народна педагогіка пильно стоїть на сторожі здійснення цих справедливих вимог у житті, засуджує тих дітей, які цураються своїх батьків, забувають про свій синівський чи дочірній обов’язок перед ними. Саме про таких дітей розповідається в українських народних казках (“Невдячні сини”, “Три доньки”), піснях (“У неділю рано-раненько”, “Моя доню”) та ін..

У народній педагогіці здавна укорінилася добра традиція привчати молодь до піклування про слабших. Навіть людину хвору не залишали на поталу, одягали, годували, по можливості лікували, та доглядали аж до смерті. Так чуйне, уважне ставлення до людей похилого віку, хворих, калік, сиріт розглядається як одна з найхарактерніших ознак людяності.

Виховна народна мудрість виплекала опікунську педагогіку сирітства. В народній педагогіці звучить ідея опіки дитини-сироти. Народ-вихователь присвятив цій проблемі чимало українських прислів’їв та приказках (“Як помре мати – розбігаються діти з хати”, “Мати з хати – горе в хату», “За сиротою журба за журбою”, “Сиротою жити — сльози лити”, “Ніхто не бачить і не чує, як сирота плаче і горює”, “Сироту лають і б’ють, та плакати не дають”, “Сироті хоч з моста та в воду”). Жодного радісного просвітку не було в житті сироти “зранку аж до останку”, “Росла — весни не бачила, зросла — літечка не знала, прийшла осінь — сирітського серця не нагріла”). Зазначаючи, що дуже важко жити дітям “без роду, без плем’я — без привіту, без совіту”, народ ніколи не втрачав надії на поліпшення їх становища (“Сирітська сльоза не капає дарма”, “У сироти на подвір’ї сонце засвітить”).

Доля селянських сімей завжди була нелегкою. Вони часто страждали від пожеж, голоду, передчасної смерті, внаслідок чого діти залишались сиротами. За народною традицією вважалось, що смерть батька чи матері страшна не сама по собі, а наслідками для дітей, бо доля сироти важка і незavidна (“Бідну сиротину ніхто не приголубить”, “Сиротою проживати гіркі сльози проливати”). До сиріт народна педагогіка відносила і позашлюбних дітей. У випадках, коли мати відмовлялась від такої дитини, вона залишалась сиротою при живих батьках. До складу сиріт народна мудрість відносила і дітей, які втратили одного з батьків (“Ти zostався сиротою, а я молода удовою”). Якщо дитина залишалась сиротою, то її вихованням часто займалися сторонні люди, у яких вона наймитувала. У пісенній народній творчості відображаються складні умови життя сироти: напівголодне дитинство, непосильна праця (“Бо сирота рано встає, та пізно лягає. Бо сирота до полудня обіду чекає”). Крім того, дітей-сиріт часто віддавали в притулок або приходську школу. Конкретні моменти дитячого побуту так званих шкільних сиріт» голод та жорстоке поводження _ відображені в піснях та щедрівках дитячого фольклору[11].

Список використаних джерел

1. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка / М.Г.Стельмахович. — К. : Рад. школа, 1985. — 315 с.
2. Стельмахович М.Г. Українське родинознавство/М.Стельмахович. Івано-Франківськ, 1994. — 56 с.
3. Стельмахович М.Г Українська родинна педагогіка: Навчально-методичний посібник. К:Фірма"Віпол", 1997. — 231 с.
8. Сявавко Є.Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку / Є. Сявавко. — К. : Наукова думка, 1974. — 151с.
9. Українське народознавство: Навч. посіб /За ред. С.Павлюка. — К.: Знання, 2006. — 568с.
10. Усатенко Т. Етнопедагогіка / Т.Усатенко //Енциклопедія освіти / Гол. ред. В.Кремень. — К. : Юрніком Інтер, 2008. — 274 с.
11. Ченбай І. Питання сирітства в народній педагогіці/І.Ченбай//Соціальна педагогіка: теорія і практика. — 2008. — С.65-70.



Айзікова Л.В.

викладач кафедри іноземних мов
Миколаївського національного університету
імені В.О.Сухомлинського

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК СПОСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦІННОСТЕЙ В ОСОБИСТІСНОМУ КОНТЕКСТІ

Ключові слова / Keywords: цінності / values, ціннісні орієнтації / value orientations, індивідуальні цінності / individual values, суспільні цінності / social values, культурні цінності / cultural values.

Ціннісні орієнтації є важливими елементами структури особистості, внутрішнім компонентом свідомості та самосвідомості людини. Поруч із цінностями вони відіграють надзвичайно активну роль у визначенні спрямованості моральної діяльності особистості.

Розглядаючи цінності в межах гуманістичної традиції, такі авторитетні дослідники, як А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс вважали, що джерелом формування цінностей є сама людина. Г. Оллпорт підкреслював, що суспільні, моральні, етичні цінності виступають як засоби, умови досягнення внутрішніх цінностей особистості.

Конкретизуючи цінності в контексті особистості, вчені запроваджують поняття особистісних орієнтацій. Енциклопедія освіти визначає ціннісні орієнтації як відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність у наданні переваги певним цінностям у різних життєвих ситуаціях, спосіб розрізнення особистісних явищ і об'єктів за рівнем їхньої значущості для людини.

Ціннісні орієнтації являють собою стійку систему, детермінантами якої виступають матеріальні умови існування, рівень загальної культури, переконання, нахили, здібності людини, особистісні смисли, моральні принципи, система цінностей особистості, суспільної групи чи суспільства в цілому. Вони формуються у процесі соціалізації, виконання соціальних ролей, засвоєння системи принципів суспіль-

ного існування. Розвинуті ціннісні орієнтації особистості є показником її зрілості, сформованості, нерозвиненості, навпаки, – інфантилізму. Ціннісні орієнтації істотно впливають на стиль мислення, спосіб життя, перебіг емоційних процесів [1, с. 991].

Визначення ціннісних орієнтацій в сучасній соціологічній та психолого-педагогічній науці досить багатозначне. Так, О. Дробницький вказує на діалектичний характер ціннісних орієнтацій, які з одного боку, за своєю сутністю характеризуються максимальною узагальненістю і стійкістю, а з іншого, – спрямованістю на певні цінності в конкретній ситуації [2]. Такий діалектичний характер аналізованого явища спричинив виникнення різноманітних підходів до класифікації ціннісних орієнтацій, в основу яких покладено:

- основні сфери життєдіяльності людини (матеріальні й духовні цінності та ціннісні орієнтації);
- форми свідомості і тип культури (суспільно-політична, моральна, естетична, екологічна та ін.);
- сфери самоствердження особистості (ціннісні орієнтації пов'язані з сім'єю, трудовою діяльністю та її різновидами, освітою тощо);
- вікові особливості (орієнтації учнів, студентства та ін.);
- приналежність до певної соціальної групи та інші принципи [3].

Проблема ціннісних орієнтацій також ґрунтовно розглядається в працях представників зарубіжної гуманістичної психології, які акцентують увагу на цілісній життєвій філософії людини, що визначає домінування ціннісної орієнтації, надає сенсу та значущості усім діям людини. Аналізуючи досвід зарубіжних психологів, можна зробити головний висновок, що система ціннісних орієнтацій, будучи смислоутворюючою і регуляційною щодо поведінки індивіда, викликає високий дослідницький інтерес вчених різних шкіл протягом тривалого часу.

Теорія базисних цінностей Ш. Шварца (Theory of Basic Human Values) визначає десять основних ціннісних орієнтацій (самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада, безпека, конформізм, традиція, універсалізм, доброзичливість) та розглядає динаміку конфлікту і конгруентності цих цінностей як провідних життєвих детермінант, що нерозривно пов'язані з емоціями, мотивують певні дії, виходять за межі конкретної ситуації, визначають вибір та оцінку дій і формують впорядковану систему ціннісних пріоритетів, яка визначає людську індивідуальність [4, с. 465-497]. Окремі цінності формують інтегровану мотиваційну структуру, яка може бути гармонійно узгоджена, у випадку наявності конфліктів та несумісностей у разі протистояння протилежних за сутністю цінностей. Кожній цінності, згідно з теорією Ш. Шварца, відповідає мотиваційна ціль, що визначає спрямованість поведінки особи в окремих ситуаціях та житті загалом. Індивідуальні цінності є стрижневим елементом психологічного здоров'я, а узгодженість системи цінностей визначає ймовірність самореалізації і поєднання з соціальною адаптованістю. Система цінностей характеризує головні орієнтири життєвих перспектив, а аналіз зв'язків цінностей та кар'єрних орієнтацій дає змогу виявити тонку структуру життєвих орієнтирів [5, с. 179–189].

Відповідно до теорії соціальних систем Т. Парсонса, суспільний порядок залежить від існування загальних для всіх членів соціуму цінностей, що вважаються легітимними та обов'язковими, виступаючи як стандарт, за допомогою якого відбираються цілі діяльності. Зв'язок між соціальною системою і системою

особистості здійснюється шляхом інтерналізації цінностей у процесі соціалізації. Ціннісна орієнтація особистості, таким чином, виступає якістю, що об'єднує людей у групу і визначає специфіку соціальної системи та її структурні одиниці (символічні елементи культурних традицій, ідей, вірувань, ціннісних зразків) [6].

У сучасній зарубіжній крос-культурній психології ключовою для багатьох теоретичних та емпіричних досліджень цінностей є теорія Ф.Клакхона та Ф.Стробека, розроблена з метою опису культурних зразків у суспільних динамічних системах. Згідно з визначенням дослідників, ціннісні орієнтації – це складні, згруповані певним чином принципи, що узгоджують різноманітні мотиви людської діяльності у процесі вирішення загальнолюдських проблем (зокрема, у таких сферах, як відносини між людиною і природою, ставлення до часу, стосунків, дії та розуміння людського ества).

Ф.Клакхон та Ф.Стробек аналізують культурні ціннісні орієнтації. Вони виокремлюють такі категорії культурних ціннісних орієнтацій:

1) орієнтації, пов'язані з уявленнями про людську природу (йдеться про уявлення про те, чи є людина за природою доброю або злою);

2) орієнтації, пов'язані з уявленнями про характер стосунків між людиною і природою (хто посідає зверхню позицію);

3) орієнтації, пов'язані зі стосунками між людьми (індивідуальні, групові, родові);

4) орієнтації, пов'язані з уявленнями про особистість (йдеться про розуміння існування в термінах “робити”, “бути”, “зростати”);

5) часові орієнтації (на минуле, теперішнє або майбутнє) [7, с. 5–48.].

Дещо іншу класифікацію культурних ціннісних орієнтацій пропонує Дж. Хофстед. Він виокремлює наступні категорії культурних ціннісних орієнтацій:

1) орієнтації, що визначають стосунки між людьми (індивідуалістична або колективістична орієнтація);

2) орієнтації, які пов'язані зі ставленням до життя, часу та бажаних осіб (орієнтація на короткотривалу і довготривалу перспективу);

3) фемінна чи маскулінна орієнтація;

4) орієнтації, зумовлені ставленням до ситуації невизначеності;

5) орієнтації, що пов'язані зі ставленням до влади [8, с.6–7.].

Теоретичні уявлення Дж. Хофстеде було експериментально перевірено у глобальному порівняльно-культурному дослідженні, яке проводилось під його керівництвом у 70-х роках ХХ ст. та поклато початок іншим дослідженням індивідуалізму-колективізму як основних вимірів культури. З того часу було накопичено велику кількість теоретичного й експериментального матеріалу, присвяченого дослідженню індивідуалістської і колективістської ціннісних орієнтацій (М. Вугт, Дж. Каджицибасі, У. Кім, Г. Тріандіс, Дж. Хофстеде, С. Хьюї, С. Шварц, Т. Шуйт та ін.).

Зокрема, аналізуючи соціальні ціннісні орієнтації під час досягнення певної мети у діяльності, американські дослідники Р. Бекерс, П. ВанЛанж та Т. Шуйт виокремлюють такі їх різновиди: просоціальна, індивідуалістична та конкурентна. Просоціальна ціннісна орієнтація визначається ними як така, що ґрунтується на прагненні особистості до досягнення найкращих власних і спільних результатів діяльності (максималізації спільного результату), а також на прагненні максимізувати

мально дорівняти свій результат з результатом іншого (мінімалізація різниці). Індивідуалістична ціннісна орієнтація полягає у прагненні досягнення найкращого результату діяльності лише для себе, що супроводжується повною байдужістю до результатів іншої людини (максимум для себе). Конкурентна орієнтація характеризується прагненням максимально збільшити різницю між власним результатом та результатом іншої людини на свою користь (максималізація відносного результату) [9, с.375–384.].

Інші види ціннісних орієнтацій містять у собі творчу, матеріалістичну, гедоністичну, егоцентричну, антисоціальну орієнтацію на працю, на здоровий спосіб життя тощо. Проблематика класифікації видів ціннісних орієнтацій усе ще потребує детального вивчення і може бути предметом подальших досліджень у царині ціннісно-сміслової сфери особистості.

Аналіз досліджень щодо природи та класифікації ціннісних орієнтацій у зарубіжній психології свідчить про те, що вони переважно розглядаються як єдальна ланка між суспільними цінностями й особистою світоглядною позицією індивіда. Ціннісні орієнтації є частиною системи оцінок і відношень особистості, надають змісту і напрямку особистісним позиціям, поведінці, вчинкам.

Ціннісні орієнтації формуються під час засвоєння соціального досвіду й виявляються в цілях, ідеалах, інтересах, переконаннях тощо. Система ціннісних орієнтацій становить внутрішню основу ставлення особистості до дійсності. Вона динамічна й відображає головні зміни взаємозв'язку людини зі світом та поточні зміни під впливом соціальних ситуацій.

Література:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Дробницький О.Г. Понятіе морали. – М.: Наука, 1974. – 384с.
3. Щерба С. Філософія. Підручник / С. Щерба. – К.: Кондор, 2007.
4. Schwartz S., Sagie G. Value consensus and importance. A Cross-National Study // Journal of cross-cultural psychology. – 2000. – Vol. 31. – № 4.
5. Галецька І. Психологічний аналіз індивідуальних цінностей у контексті життєвої перспективи / І. Галецька // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України – Вип. 18. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – С. 179–189.
6. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 266 с.
7. Kluckhohn, F.R. Variations in value orientations / F. R. Kluckhohn, F.L. Strodtbeck. – Evanston, IL : Row, Peterson, .1961. – P. 5–48.
8. Hofstede, G. Cultures and Organizations: Software of the Mind / Geert Hofstede. – London : McGraw-Hill, 1990.
9. Van Lange, P. From games to giving: social value orientation predicts donations to noble causes / P. Van Lange, R. Bekkers, T. Schuyt // Basic and applied social psychology. – 2007. – No29(4).

Перепелиця Оксана Володимирівна

кандидат педагогічних наук,

Ст. викладач кафедри Методики початкової освіти,

Інституту педагогічної освіти,

МНУ імені В.О.Сухомлинського

МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

***Анотація.** Розкрито навчально-розвивальний та виховний впливи поза-шкільного художнього виховання на процес формування гармонійно розвиненої особистості. Висвітлюється проблема формування почуття краси в учнів в умовах сучасного українського суспільства. Акцентується увага на фундаментальних дослідженнях у галузі художнього виховання, на теоретичних підходах до цієї проблеми. Проаналізовано літературні джерела з проблеми морально-естетичного виховання молоді засобами мистецтва.*

Ключові слова: художнє виховання, естетичне виховання, художня освіта, засоби мистецтва.

Сьогодні, в світ наших дітей, увійшли занадто яскраві та агресивні мультфільми, занадто гучна і груба пісня, занадто жорстокі комп'ютерні ігри, занадто спрощене «мобільне» спілкування, позбавлені справжніх почуттів дитячі книги. Таке формування особистості на думку багатьох психологів і педагогів обмежує інтелектуальну активність хлопців, привчає діяти за певним зразком, алгоритмом, і закріплює шаблонність мислення, заглушаючи їх творчий потенціал. І це є однією з серйозних проблем у морально-естетичному вихованні на заняттях образотворчого мистецтва. Саме предмети естетичного циклу повинні заповнити цей пробіл. У молодшому шкільному віці майже всі діти виявляють здібності до художньої діяльності, особливо до образотворчої. Ця діяльність створює у дитини потребу до художньо-естетичного виховання. У молодшому шкільному віці у дітей формуються здібності самостійне бачення світу, роздуми про нього. Такі певні відносини до світу і до себе певної моральної позиції – це складний педагогічний процес. В основі його лежить правильний, гармонійний розвиток почуттів.

Проблемам естетичного виховання, пошуку його вдосконалення присвячені роботи таких педагогів, як В.М. Шацької, Б.Т. Ліхачова, О.В. Гулиги, К.В. Гавриловця, М.В. Гончаренка, М.П. Капустіна, А.Б. Щербо та Д.М. Джола. На їх думку, існує багато шляхів естетичного виховання, але найефективніший – це мистецтво. У своїй праці «Проблеми виховання» педагог М.В. Гончаренко зазначає, що знання мистецтва, його історії, культури різних часів, епох – це той шлях, який веде вглиб, зближує сучасне й минуле, дає ключі для роздумів, для розуміння краси і принадності, художньої спадщини [1; 2; 4; 5].

Найважливішими завданнями духовно-морального виховання школярів є: навчити дітей розуміти прекрасне і піднесене з одного боку, потворне і нище – з іншого; розвивати в них здатність відчувати, правильно розуміти і оцінювати красу в

навколишній дійсності, в природі, в суспільному житті, в праці і мистецтві. Педагоги та психологи підкреслюють, що почуття дітей найбільш інтенсивно розвиваються саме в шкільному віці. Вони можуть проявлятися й у ставленні дитини до самого себе (почуття власної гідності, переваги або, навпаки, почуття неповноцінності, впевненість або відчай та ін), і у ставленні до інших людей (симпатія і антипатія, співчуття, злоба, гнів, байдужість, почуття дружби, любові, дружби, почуття сорому, провини і ін), до колективу (почуття колективізму, солідарності), до мистецтва (естетичні почуття).

Зображувальна діяльність розкриває багато задатків дитини: спостережливість, уяву, зорова пам'ять, своєрідність його сприйняття. Одночасно складається особлива, естетична сприйнятливність, здатність дитини зрозуміти і оцінити красу життя. А це завжди пов'язано з моральною оцінкою явищ, особливо у дітей 7-10 років, для яких красиве і добре ще не мають чіткого розмежування, єдині, узагальнені в понятті «хороше». На думку багатьох педагогів вплив образотворчої діяльності на духовний світ дітей, на їх моральне і моральне свідомість йде по шляху зміни і збагачення почуттів допомогою уявного, ідеального світу дитини. Вплив на дітей специфічних, художніх засобів пізнання світу збагачує моральне свідомість і почуття, стимулює ті внутрішні зміни його розвитку, які перетворюють поведінку дитини [3].

Для молодшого школяра процес зображення важливіше, ніж результат, малюнок. Він захоплено розмірковує про те, який вибрати сюжет, кого намалювати, які фарби і лінії будуть красиві і доречні в цьому малюнку. Якщо педагог запропонував цікаву і важливу для дітей тему, то процес зображення завжди супроводжується яскравою, емоційною реакцією кожного учня на все те, що він малює. Здатність молодших школярів до самоучасті у зображенні ними події, дозволяє педагогу через заняття цілеспрямовано впливати на розвиток дітей. Зміст дитячих малюнків – це спостереження, враження, мрії й бажання дитини. У малюнку він може передати і те, що бачив, в чому брав участь сам, і те, що хотів би зробити, але ще не може, тому що малий. Все це треба враховувати в роботі з малювання, які виконуються на уроках.

Для виховання дитини необхідні різні види занять з образотворчого мистецтва. Малювання з природи, декоративні завдання, бесіди про твори художників – все це розвиває та виховує дітей. З раннього віку учні виконують різножанрові роботи: натюрморти, портрети, пейзажі, тематичні (сюжетні) композиції, ілюстрації. Тематичні завдання ґрунтуються на спостережливості, пам'яті та уяви дитини. Через них учитель спрямовує увагу дітей на різні сторони навколишнього життя, в тому числі на ставлення людей один до одного і до природи. Складно, але дуже важливо навчити дитину бачити те, що з першого погляду він не помічає, – етичну сторону дій, суджень, почуттів і стосунків людини. Придивляючись до людей, до того, що відбувається в школі, на вулиці, вдома, і згадуючи на уроках малювання все бачене раніше, діти вчаться розуміти по зовнішнім проявам людини її внутрішній стан, переживання.

Через завдання вчитель привчає дітей малювати те, що вони добре знають, про що вже думали, що відповідає їх життєвим досвідом, прагнень, ідеалів. Зміст завдань тоді цікаво учням, коли воно відображає конкретну ситуацію життя країни, міста, села і навіть класу, в якому проводиться урок. Тим самим педагог організує глибоке, цілеспрямоване, професійне сприйняття, розвиває зорову пам'ять, спостережливність (адже можна дивитися і не бачити), а також виховує естетичне ставлення до світу, дбайливе ставлення до рідної природи [7].

Допомагають у цьому і ті уроки, на яких діти малюють під враженням музичних творів. Музика в найбільш чистій формі передає переживання людини. Здатність сприйняти укладені в ній почуття відображається на чуйності дитини у відносинах з людьми.

В початковій школі бесіди про картини авжди пов'язані з практичними завданнями з малювання. Моральні почуття першокласників збагачуються через розмови про картини художників майстрів.

Мистецтво впливає на дитину в основному через почуття, які легко змінюються і зникають при несприятливих зовнішніх обставин. Тому уроки малювання вимагають від учителя особливий майстерності та вміння створити певний емоційний настрій у всіх дітей і розуміння переживань кожної дитини.

Діти малюють, ліплять, вирізають не тільки на уроках малювання. Уже в I класі образотворче творчість дітей можна вводити в інші заняття. Це ілюстрації до оповідань, казок, віршів, прочитаних на уроках, виготовлення макетів, масок, виробів.

З педагогічної практики встановлено що, потреба дітей до художнього осмислення життя, які малюють вдома, але не знаходячи підтримки з боку дорослих, затухає. Батьки не завжди розуміють значення цих занять. Якщо вчитель не цікавиться домашніми малюнками учнів, то образотворча діяльність дитини розпадається на малюнки «для себе» і «для вчителя». Трапляється, що малюнки «для себе» виявляються яскравіше, цікавіше, набагато виразніше передають ставлення дитини до життя, ніж ті, що він робив у школі. Деякі з них потрапляють на виставки дитячої творчості, а вчитель про них нічого не знає. Іноді такий учасник виставки або навіть дитина, зазначений на ній, має за «шкільного малювання» посередню оцінку. На уроках він сумує, а вдома його важко відірвати від паперу і фарб [3].

Важливим компонентом під час проведення уроків образотворчого мистецтва є арттерапія. Мистецтво вчить, і мистецтво лікує, лікує своїми творами. І в процесі практичної роботи учнів творчість цілюще впливає, лікує душу дитини. Сьогодні від визнання особистості, прийняття її особливостей і неповторності, гуманізації людських відносин залежить наше завтра. Здоров'я людини багато в чому визначається тим, як він ставиться до світу, до самого себе, чи є в ньому потребу в духовному самовдосконаленні, пізнанні інших і самого себе. Особливу увагу нами приділяється проблемі вміння долати труднощі життя, неприємності і стреси. Оптимізм вчителів, впевненість в тому, що біда подолима, допомагає дитині прийняти світ таким, який він є. На думку багатьох педагогів, малюнки дітей поряд зі спостереженнями за їх поведінкою допомагають суттєво доповнити наші знання про ставлення дитини до себе і своїх однолітків, до дорослих, до створінням праці людей, до природи. Для цього вчитель регулярно переглядає малюнки кожного учня, дивиться, які сюжети він вибрав для малюнка, які почуття людей передає в них, якими засобами виразності малюнка і живопису користується.

Учитель переглядає не тільки малюнки на задані і вільні теми, зроблені на уроках, але і обов'язково домашні малюнки дітей. Ті відомості, які він при цьому здобуде, допоможуть виявити особливості уявлень дітей або недоліки в їх моральному розвитку, що дозволить вчителю цілеспрямовано проводити індивідуальну виховну роботу.

Дитячі малюнки дозволяють краще пізнати кожного учня. Дуже корисно періодично переглядати і порівнювати їх з метою вивчення розвитку дітей. Про став-

лення дитини до події та персонажів, які вона відобразила, можна судити по почуттів, які вона висловлювала в малюнку. Яскраві, світлі поєднання кольорів вказують на те, що дитина радіє зображувальній події; приглушені, темні фарби – на те, що вона відчуває негативні емоції. Про почуття дитини свідчать також жести, міміка зображених нею персонажів. Деякі педагоги рекомендують на початку уроку нагадати учням про те, що на зворотному боці аркуша треба коротко написати про сюжет малюнка. Аналіз дитячих малюнків підкаже вчителю, на що слід звернути особливу увагу у виховній роботі зі школярами [3;6].

Успішний результат в духовно-моральному вихованні школярів досягається і при проведенні психологічного тренінгу. Завдяки йому знімається напруга і забезпечуються добрі і довірливі стосунки між учнями та вчителем. Позитивний настрій служить підставою для здійснення поставлених цілей: ознайомлення з шедеврами світового мистецтва, розвиток волі і самостійності, а також виховання культурної, духовно-моральної людини. Так, форми занять образотворчим мистецтвом можна урізноманітнити виставками та конкурсами ілюстрацій до улюблених оповідань і казок, участь у оформленні і свят. Вважаємо, що обов'язковим і своєчасним має бути показ виставкових робіт, виконаних школярами з усіх тем уроків (виставковий фонд). Дуже важливо, якщо учні можуть побачити роботи своїх однолітків, відчути те, що хвилює інших людей.

Отже, саме на уроках образотворчого мистецтва відбувається духовно-моральне виховання особистості, яка вмє цінувати прекрасне в мистецтві, природі, людині, здатного співчуття до всього живого. Методики викладання предмету «Образотворче мистецтво» можуть бути різними в залежності від рівня задач, які ставить перед собою вчитель. Прямим завданням навчання є передача та закріплення знань. «Надзавданням» може стати пробудження духовного потенціалу особистості, завдяки якому знання моральних норм переростають у переконання. Це вимагає від учителя живого, творчого підходу до предмета, віри в духовну гідність людини та необхідність його виховання. Такий вчитель знайде шлях до серця учня, навіть якщо питання моральності, духовності, чистоти, совісті й цнотливості незвичні і чужі йому. В глибині душі кожна людина прагне до повноти духовного і творчого життя, вірної любові і щастя [1;7].

Єдність, гармонія всіх сфер і всіх творінь – ось мета, яку повинна здійснити людина. І саме мистецтво може допомогти в здійсненні, підготовку молодого покоління майбутньої духовної держави. Мистецтво формує, вдосконалює, що проявилася в ньому універсальну людську здатність, яка, будучи розвиненою, реалізується в будь-якій сфері соціальної діяльності – в науці, політиці, побуті, праці. Адже унікальність мистецтва – в особливому способі духовного освоєння дійсності.

Таким чином, використовуючи творчі методи побудови процесу навчання на заняттях з образотворчого мистецтва в системі освіти дітей можна істотно впливати на духовні, моральні якості вихованців, розвивати емоційне сприйняття навколишнього світу, давати учням основи патріотичного та сімейного виховання.

Література:

1. Богданова О.С. Содержание и методика этических бесед с младшими школьниками. – М.: 1998.

2. Божович Л.И. Общая характеристика детей младшего школьного возраста. – М.: Педагогическая книга, 1994,;
3. Каиров И.А. Азбука нравственного воспитания. – М.: Просвещение. 1975;
4. Кальнинг А.К. Акварельная живопись. – М.: Искусство, 1968. – 76 с.
5. Клейменова Н.С. Взаимосвязь художественного слова и рисования // Нач. школа. – 1990.- №8.- С. 22.,
6. Неменский Б.М. Эстетическое воспитание. – М.: Искусство, 1985,;
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: 1974.

НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНІЙ КОМУНІКАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ

Ключові слова/ Key words: комунікація/communication, навчання/studies, педагогічна комунікація/pedagogical communication, компетенція/competence, взаємодія/interaction.

Питання якості педагогічної освіти в Україні викликають неабиякий інтерес через низку різноманітних причин: приєднання до Болонської угоди, посилення важливості конкуренто спроможних спеціалістів як наслідок глобалізації, розширення міжнародних контактів та доступ до інших культур, позитивний вплив на розвиток розумових, творчих та комунікативних здібностей. Реалізація у вищій школі навчання спрямованого на набуття вмінь педагогічної комунікації майбутніми вчителями потребує широкомасштабного пошуку нових методів та форм навчання. Тому аналіз зарубіжного досвіду та застосування передових навчальних технологій видається нам у цьому контексті дуже актуальним для України.

Для забезпечення практичного застосування прикладної комунікативної педагогіки при підготовці вчителів необхідно врахувати такі компоненти впливу:

- підготовка педагогів (університети, інститути, курси підвищення кваліфікації);
- учнівський потенціал (з точки зору соціо-культурного оточення);
- навчальні плани (мета та зміст навчання) [1].

Комунікація в педагогіці зводиться здебільшого до технологічного, інформаційного, мовленнєвого аспекту означення комунікації як суто технологічного засобу передачі інформації. З іншого боку, вона сприймається як щось таке, що не може бути визначальним у педагогічному процесі, як матерія, яка є нейтральною відносно сутності, змісту, цінностей педагогіки.

Вдослідженнях проблеми педагогічної комунікації проявляється підхід, який полягає в тому, що поняття «любов», «повага», «толерантність», «взаєморозуміння», «співчуття», «співпереживання» «доброзичливість», «зацікавленість» не є самодостатніми, ціннісно-смысловими основами комунікації, а є технологічними додатками, які учитель використовує для ефективної передачі інформації. Передача інформації визначається не як одна із форм комунікації, а як визначальна комунікативна дія, яка опосередковує, визначає інші складові комунікації. У цій ситуації нівелюється і вноситься на периферію «мета інформації».

Користуючись терміном «педагогічна комунікація», потрібно, насамперед, мати на увазі її смисловий аспект. Онтологічно-духовний смисл є триєдністю, синтезом відповідних смислових складових (смыслів): онтологічний смисл – цілісна,

актуалізована особистість, характеристиками якої є духовність, соціальна та професійна компетентність; педагогічний смисл – розвиток, актуалізація особистості; комунікативний смисл – комунікативна дія (взаємодія), опосередкована відповідними комунікативними характеристиками: любов, довіра, повага, емпатія, толерантність, доброзичливість, зацікавленість, співробітництво, співтворчість, свобода, відповідальність тощо.

Це означає, що апіорною (онтологічною, телеологічною, аксіологічною) смисловою основою педагогічного процесу є комунікація. В самій комунікації вже закладені етичні, естетичні, пізнавальні аспекти людського буття, закладений смисл. Дані аспекти в значній мірі розкриваються через інформацію (яка несе в собі естетичні, етичні, духовні символи, коди), але сама по собі, без ціннісної, смислової, телеологічної її актуалізації в системі «Я – Ти», вона має суто технологічний, або знанієвий сенс, який не обов'язково пов'язаний з питанням духовності, соціальної та професійної компетентності.

У психологічній та педагогічній площині «комунікативний» означає духовне приєднання, взаємодію такого ґатунку, психологічне контактування, взаємопроникнення як включення один одного у контекст власних думок, намірів, ідей, мотивів, вчинків, моральних дій тощо [4, с. 12]. Поняття комунікації, на нашу думку, в педагогіці потрібно тлумачити, передусім, як психологічне поняття «комунікативність», а передачу інформації – як «комунікаційність». Педагогічна комунікація не засіб, а буття, сутнісна основа навчально-виховного процесу [8].

Важливим концептуальним положенням дослідження є визначення комунікації як системного явища. Це в першу чергу впливає з її кінцевої (педагогічної) мети – актуалізації цілісної особистості на основі розвитку й синтезу її духовності, соціальної та професійної компетентностей. Соціальна та професійна компетентності є синтетичними складовими духовності, але, визначивши духовність як смислову основу особистості, ми можемо їх розглядати як автономні сфери.

Дослідження також засвідчують наявність різних підходів до означення категорій «комунікація», «спілкування» та їх ролі в сфері комунікації, в тому числі педагогічній [8].

Ми дотримуємося підходу, який визначає спілкування як «міжсуб'єкту взаємодію між людьми» [7, с. 259]. Але у сфері людської діяльності, як можна побачити з вищенаведеного визначення комунікації, вона не зводиться тільки до міжлюдської взаємодії. Тому комунікація, на нашу думку, є поняттям ширшим, ніж спілкування, а спілкування є видом і засобом комунікації.

В міжлюдській взаємодії спілкування як вид і засіб комунікації є домінуючим. Це визначається, по-перше, тією роллю, яку спілкування відіграє в житті людини, а по-друге, комунікативним значенням, функцією мови. Тому в сфері міжлюдської комунікації, в сфері психології та педагогіки ми можемо використовувати терміни «комунікація» і «спілкування» як синоніми.

На основі проведеного аналізу спробуємо дати таке визначення педагогічної комунікації (у вузькому значенні цього поняття). Педагогічна комунікація – процес і стан педагогічної дії (взаємодії), в результаті якої «учень» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну та телеологічну самість через знаходження й визначення себе в «Іншому».

На нашу думку розробити єдині загальні стандарти прикладної педагогічної комунікації у писемному мовленні легше ніж навчити прийомам усної комунікації. Як свідчить зарубіжний досвід, зокрема австрійський, в сучасних шкільних класах відображена мультикультурна форма суспільства. Тому майбутні педагоги мають бути готовими до гнучкості при навчанні [2]. Оскільки цей процес є складним та довготривалим і вимагає досвідчених фахівців у галузі педагогічної комунікації. Щоб забезпечити вивчення основ педагогічної комунікації доцільно було б розпочати процес з введення цього предмету на курси підвищення кваліфікації. Для створення концепції єдиних стандартів з педагогічної комунікації необхідно орієнтуватися на досвід розвинених європейських країн, який спирається при розробці цих стандартів на так звані комунікативні ключові компетенції, які відповідають специфіці різних напрямів підготовки, спеціальностей та рівнів акредитації вищих шкіл. Запропоновані європейські навчальні стандарти є універсальними, оскільки відповідають всім рівням підготовки і забезпечують змістове та ситуативне наповнення різних фахових дисциплін та водночас є специфічними для будь-якого навчального плану [3]. Такі стандарти вважаються досить гнучкими та оптимальними для застосування. Таким чином педагогічна комунікація набуває значення не лише як принцип навчання, але й як постійна методика на сучасних заняттях у підготовці вчителя. Отже, метою будь-якої навчальної дисципліни є забезпечення набуття професійних вмінь та навичок і вмінь педагогічної комунікації. Під цією метою розуміємо набуття таких компетенцій:

- фахової компетенції;
- методичної компетенції;
- соціальної компетенції;
- компетенції самонавчання [5].

Виходячи за межі цих компетенцій важливим аспектом діяльності вчителя є вміння працювати в команді та науково-дослідницький спосіб мислення. Отже, при навчанні орієнтованому на наведені вище компетенції та наукову пропедевтику, навчання шляхом діалогу відіграє важливу роль. Здобути навчальні результати необхідно обговорити у групі та разом осмислити для прийняття таких рішень, які відповідають інтересам всіх учасників навчального процесу [6]. Ще однією позитивною рисою навчання в діалозі є незалежність даного методу від навчального матеріалу. Навчання за допомогою діалогу поєднує традиційний та конструктивістський спосіб мислення.

Таким чином сказане вище дозволяє зробити такі висновки, що широко застосовуючи навчання шляхом діалогу у підготовці вчителів, можна досягти не тільки оволодіння теоретичними знаннями, а й практичними навичками педагогічної комунікації та соціальним досвідом, сприяти розвитку особистості та творчості, задовольнити потреби студентів тощо.

1. Apel H.J. Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess / H.J. Apel. – Bad Heilbrunn, 1999. – 354 s.
2. Buchberger F. Lehrerbildung auf dem Prüfstand / F. Buchberger. – Innsbruck: Studien Verlag, 1995. – 142 s.
3. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посіб. / [Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та ін.]; під ред. В.Г. Кремень. — Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2004. — 384 с.

4. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації : Книга для вчителя : науково-методичний посібник / За ред. С. О. Мусатова. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 96 с.
5. Кемінь В.П. Ступенева педагогічна освіта в Західній Європі й Україні: порівняльний аналіз / В.П. Кемінь // Вісник ЛНУ (серія педагогічна). – Львів, 2002. – С. 20 – 27.
6. Коць М.О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога / М.О. Коць // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №1 (94). – С. 52 – 55.
7. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій : навч. посібник / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 1996. – 304 с.
8. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність : категоріальний аналіз / М. Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2010. – № 2. – С. 5 – 8.

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Чільне місце у формуванні особистості посідає сімейне виховання. Саме в сім'ї дитина вперше знайомиться і засвоює норми і правила моральності, правила співжиття, отримує перші навички спільної праці. Тут формуються її життєві плани та ідеї. Зрозуміло, що значний вплив на особистість здійснюють й інші соціальні інститути (дошкільні заклади, школа, тимчасові дитячі колективи тощо), але вплив сім'ї на соціалізацію дитини є особливим, бо здійснюється з перших днів життя. Виховний потенціал сім'ї, який включає в себе: моральність батьків, їх культурний рівень, життєві плани і прагнення, сімейні цінності, досвід соціального спілкування старших членів сім'ї, сімейні традиції, має вирішальне значення у формуванні особистості дитини. Тобто в кожній сім'ї сімейне виховання здійснюється відповідно до того, який виховний потенціал має родина.

Дослідженням питань сімейного виховання займалися різні науковці: Т. Алексеєнко, А. Антонов, В. Дружинін, Н. Москвичова, А. Мудрик, М. Ніжинський, Р. Овчарова, В. Постовий, А. Реан, С. Розум, В. Сонін, М. Стельмахович, Л. Шнейдер та ін. Проте, особливості сімейного виховання в Україні в 70-ті роки ХХ століття потребують детального розгляду.

У цей період держава робила все можливе, щоб підняти рівень виховного потенціалу кожної сім'ї, коригувати і направляти сімейну соціалізацію. Адже саме від сімейного виховання, від того, наскільки державні цінності є цінностями сім'ї, залежить подальше формування дитини в соціумі і виховання гідного громадянина своєї держави. З цієї метою до роботи з родиною залучалися різні соціальні інститути, серед яких чільне місце посідали школа, дитячий садок, громадські організації підприємств.

До чинників, які впливали на розвиток виховного потенціалу сім'ї і власне сімейне виховання у 70-ті роки ХХ століття ми відносимо: 1) поширення педагогічної пропаганди серед населення і підвищення педагогічної культури батьків; 2) взаємодію сім'ї і навчально-виховних закладів у вихованні дітей; 3) вивчення морального мікроклімату кожної сім'ї. Все це сприяло удосконаленню виховання дітей у сім'ї, хоча і підривало беззаперечний авторитет батьків, надаючи більшого значення суспільним формам виховання.

Проаналізуємо вищезазвані чинники розвитку виховного потенціалу сім'ї у 70-х роках ХХ століття.

Як уже зазначалося, першим чинником впливу на виховний потенціал сім'ї було поширення педагогічної пропаганди серед населення і підвищення педагогічної культури батьків. Відповідно до рішень ХХІІІ з'їзду КПРС (1966 р.) і ХХІV з'їзду (1971 р.) в країні почали активно розвиватися наука і культура, більше приділялося

Таблиця 1.

Мережа народних університетів в Українській РСР (1969-1970 рр.)

Народні університети	Кількість	
	1969 рік	1970 рік
Всього:	995	1854
З них:		
- для батьків	863	1456
- для учителів і вихователів	132	398
- у містах	575	1104
- у сільській місцевості	420	750

уваги вихованню підростаючого покоління в душі партії. Цьому сприяла активна діяльність народних університетів педагогічних знань. З 1970 року не лише поширилася мережа народних університетів педагогічних знань для батьків, але також зріс і контингент її слухачів (табл. 1).

У цей же час збільшилася кількість дворічних батьківських шкіл (346), працювали школи молодих батьків (1267), діяли батьківські лекторії при загальноосвітніх школах (біля 1500) і при клубах виробництва і установ (844) [4, с. 1].

Метою діяльності народних університетів педагогічних знань для батьків було надання допомоги слухачам у застосуванні отриманих знань на практиці. Також значна увага приділялася диференційованим заняттям з батьками учнів різного віку. Для цього в народних університетах були створені різні факультети:

- факультет виховання в сім'ї дітей дошкільного віку;
- факультет виховання в сім'ї дітей молодшого шкільного віку;
- факультет виховання в сім'ї дітей середнього шкільного віку;
- факультет виховання в сім'ї дітей старшого шкільного віку;
- факультет для вчителів і класних керівників.

Робота цих факультетів планувалася на рік. Так, план роботи народного університету педагогічних знань для батьків факультету виховання в сім'ї дітей дошкільного віку Станіславської середньої школи Херсонської області, включав у себе наступні теми: «Радянська сім'я і її завдання по вихованню дітей раннього і дошкільного віку»; «Обмін досвідом виховання дітей батьками різних професій»; «Роль гри у розвитку і вихованні дошкільника в сім'ї»; «Розумове виховання в сім'ї дітей дошкільного віку»; «Моральне виховання в сім'ї дітей дошкільного віку»; «Виховання працьовитості у дошкільника в сім'ї»; «Мати як вчителька дітей раннього і дошкільного віку»; «Обмін батьківським досвідом підготовки дітей до навчання»; «Спільна робота дитсадка, сім'ї та громадськості з виховання дітей дошкільного віку»; демонстрація художнього фільму «Серце матері»; «Комуністичне виховання дітей і роль сім'ї (матеріали XXIV з'їзду КППС і КПУ)» [2, с. 14-15].

Як бачимо, центральним питанням у роботі даного факультету була роль батьків у формуванні особистості дитини. Опанування педагогічними знаннями допомагало слухачам у здійсненні виховних завдань, викликало інтерес до почутого, зміцнювало зв'язок сім'ї із школою, підвищувало відповідальність за виховання дітей.

Таблиця 2.

Дані про слухачів університету для батьків при Херсонській середній школі № 30

Освіта	Кількість	Вік	Кількість
Початкова	1	Від 20 до 30 років	14
Неповна середня	9	Від 30 до 40 років	52
Середня	48	Від 40 до 50 років	29
Неповна вища	-	Від 50 до 60 років	1
Вища	38		
Всього:	96	Всього:	96

Основною формою учбових занять у народних університетах педагогічних знань для батьків були лекції, на яких широко використовували різноманітні учбово-методичні посібники. Поряд із лекціями практикувалися різні активні форми занять: екскурсії, колективне відвідування кінофільмів, виставок з наступним їх обговоренням; використовувалися кіно, радіо, телебачення, діафільми, альбоми, таблиці та інші технічні засоби пропаганди. Проводилися семінари, лабораторні заняття, диспути і товариські співбесіди, вечори запитань і відповідей. Для самостійної роботи слухачам пропонувалися наступні види роботи: підготовка рефератів, доповідей, звітних і практичних завдань, раціоналізаторських порад. Щоб закріпити отримані знання і перевірити їх рівень проводилися із слухачами підсумкові співбесіди і науково-практичні семінари [2, с. 12-13].

Контроль за поширенням педагогічної пропаганди покладался на органи народної освіти, керівників шкіл, педагогічних вузів, педучилищ, громадські організації. Держава уважно слідкувала за виконанням поставлених завдань і вимагала звітних документів про проведену роботу. Для цього створювалися бази даних про слухачів народних університетів педагогічних знань (табл. 2).

Як бачимо, слухачами народного університету при Херсонській середній школі № 30 були батьки різних вікових категорій і з різним рівнем освіти. Проте, найбільшу чисельність складала особи в розквіті сил, які мали, переважно, середню освіту і прагнули підвищити свою педагогічну культуру [1, с. 151].

Другим чинником впливу на виховний потенціал родини була взаємодія сім'ї і навчально-виховних закладів у вихованні дітей. У 1973 році прийняли Основи законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту, де зазначалося, що держава, сім'я і громадські організації повинні спільними зусиллями забезпечувати виховання і освіту підростаючого покоління. Під керівництвом партії почали в широких масштабах використовувати виховний потенціал сім'ї: у школах звертали увагу на спільну роботу з батьками і громадськістю, створювали міські та шкільні ради батьків, батьківські комітети.

У середині 70-х років ХХ століття здійснювалися заходи, які сприяли вдосконаленню зв'язків школи, сім'ї і громадськості. По всій країні проводилися педагогічні читання «Співдружність школи, сім'ї і громадськості у комуністичному вихованні молоді». Так, у 1976 році на таких читаннях міністр освіти СРСР М. Прокоф'єв зазначив, що виховання високої моральної якості можна досягти лише цілеспрямованими діями школи, сім'ї і громадськості. Успіх буде лише тоді, коли ці три сили будуть діяти поодібно і в одному напрямі. Сім'я здорове сімейне середовище і виховання в сім'ї

є першоосною ідейно-морального і естетичного формування молодих поколінь. Велика кількість молодих сімей потребує педагогічних порад у організації життя і побуту дитини [6, с. 41-42]. Підтвердженням цих слів став приклад спільної роботи школи, сім'ї і правління колгоспів імені Калініна та «Україна», що відносяться до Тишківської сільської ради Добровеличківського району Кіровоградської області. У приміщеннях правління вивішувалася газета «Екран життя школи», де під рубриками «Це нас радує», «Ці питання хвилюють школу», «Педагогічні поради батькам» висвітлювалися матеріали про успіхи в навчанні дітей, надавалися рекомендації щодо організації раціональної праці і відпочинку учнів [5, с. 13].

Вице-президент Академії педагогічних наук СРСР А. Хрипкова відзначила, що у роботу з дітьми стали включатися і великі трудові колективи підприємств, цехів, колгоспів, закладів; школі активно допомагають колективи студентів, викладачів вузів, науково-дослідних інститутів, творчих спілок, військових частин і підрозділів [6, с. 52]. Прикладом може слугувати діяльність «Служби сім'ї», яка була створена при Дніпропетровському машинобудівному заводі. Крім консультативної і координаційної роботи, спеціалісти «Служби сім'ї» вели масово-просвітницьку роботу в трудовому колективі з пропаганди гармонійних сімейних стосунків. Ця робота здійснювалася диференційовано, була орієнтована на різні соціально-психологічні групи: для молодого подружжя, самотніх осіб віком від 30 років і старших, для молодих батьків і т.п. Просвітницька робота велася не лише в формі лекцій і бесід, але і через постійний розділ «Сім'я та її проблеми» у заводській багатотиражці. «Служба сім'ї» надавала можливість поєднувати індивідуально-психологічну і психопрофілактичну форми допомоги сім'ї з кваліфікованим медичним обслуговуванням, соціально-побутовим обслуговуванням, наданням матеріальної допомоги сім'ям з відносно низьким достатком, організацією гнучких графіків роботи для жінок з маленькими дітьми. [3, с. 340].

Окрім вищезгаданого, кращі працівники підприємств, здійснювали індивідуальне шефство над учнями, схильними до правопорушень, очолювали учнівські бригади по ремонту і обладнанню школи. Велику допомогу школам у вихованні учнів і формуванні у них моральних норм надавали ради сприяння сім'ї і школі, які створювалися на підприємствах, в колгоспах і радгоспах [5, с. 14]. Всі ці об'єднання в різних формах надавали допомогу сім'ї у вихованні дітей.

Третій чинник впливу на виховний потенціал родини – вивчення морального мікроклімату кожної сім'ї. В усіх школах країни у 70-х роках ХХ століття зверталася увага на особливості виховання дітей в сім'ї, моральні цінності родини, релігійність. Наприклад, у Добровеличківському районі Кіровоградської області в усіх школах класні керівники всебічно ознайомлювалися з умовами сімейного виховання учнів, підтримували тісні зв'язки з їхніми батьками. У спеціально облаштованих куточках систематично вміщувалися матеріали про трудові досягнення батьків учнів, їх суспільно-політичну роботу [5, с. 13]. Особливої уваги школи, громадськості, як зазначила А. Хрипкова на педагогічних читаннях «Співдружність школи, сім'ї і громадськості у комуністичному вихованні молоді» (1976 р.), потребували ті сім'ї, де вкоренився «негативний мікроклімат». Адже пияцтво, сварки між подружжям, зневажливе ставлення один до одного, постійна роздратованість дорослих неодмінно викликають у дітей душевну дисгармонію, породжують конфліктні ситуації з батька-

ми і учителями, призводять до замкнутості дитини, відчуження від колективу товаришів, гальмують нормальний розвиток її особистості [6, с. 59].

Відділи народної освіти, педагогічні колективи шкіл спільно з комісіями в справах неповнолітніх проводили роботу з виявлення неблагополучних сімей та сімей із важковиховуваними дітьми і підлітками. За такими сім'ями закріплювалися громадські вихователі і шефи, які сліdkували за систематичним відвідуванням неповнолітніми учбових занять, за їх успішністю, виконанням домашніх завдань, поведінкою в школі, на вулиці, в громадських місцях. Дітей залучали до роботи в позашкільних дитячих закладах і гуртках, створювали для них належні умови для правильної організації навчання, праці, дозвілля.

Таким чином, констатуємо, що у 70-ті роки ХХ століття в Україні значна увага приділялася покращенню сімейного виховання, розвитку виховного потенціалу сім'ї. До цієї роботи залучалися різні соціальні інститути, які здійснювали взаємодію як між собою, так і з сім'ями школярів і їх батьками. Завдяки цьому підвищувався рівень освіти старших членів сім'ї, їх соціальний статус, відбулася зміна ціннісних орієнтацій, що сприяло покращенню сімейного виховання.

Література

1. Данные о слушателях университета для родителей при Херсонской средней школе № 30 // ДАХО. – Ф. р-2239. – Оп. 5. – Спр. 106 (Планы работы университетов педагогических знаний для родителей при школах в области на 1971 – 1972 уч. год, 229 арк.). – Арк. 151.
2. Народний університет педагогічних знань (для батьків) // ДАХО. – Ф. р-2239. – Оп. 5. – Спр. 106 (Планы работы университетов педагогических знаний для родителей при школах в области на 1971 – 1972 уч. год, 229 арк.). – Арк. 12-17.
3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986 г.г) / Под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
4. Постанова Президії Республіканської ради Сприяння народним університетам педагогічним знань при Міністерстві освіти УРСР від 25 травня 1970 р. «Про підсумки Всесоюзного громадського огляду народних університетів педагогічних знань республік, присвяченого 100-річчю з дня народження В.І. Леніна» // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 7357 (Постанова та інформації про підсумки Всесоюзного громадського огляду народних університетів педагогічних знань Української РСР, присвяченого 100-річчю з дня народження В.І. Леніна за 1970 р., 73 арк.). – Арк. 1-42.
5. Про організаторську роботу Добровеличківського районного відділу народної освіти Кіровоградської області по завершенню переходу до загальної середньої освіти молоді // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1976. – № 4. – С. 13 – 14.
6. Стенограма ІV Всесоюзних педагогічних читань «Совместная работа школы, семьи и общественности по коммунистическому воспитанию детей и молодежи», 23 березня 1976 р. // ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 8876. – Арк. 190.

АНГЛОМОВНЕ ПОРТФОЛІО ДОСЯГНЕНЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ключові слова / Keywords: лідерський потенціал / leadership potential, портфоліо / portfolio, структура портфоліо / portfolio structure.

Модернізація вищої економічної освіти передбачає освоєння інноваційних технологій виховання компетентної, активної і соціально мобільної особистості, спроможної ефективно розв'язувати професійні завдання і презентувати себе на ринку праці. Актуальним у зв'язку з цим є розвиток лідерського потенціалу студентів, зокрема, шляхом створення англійського портфоліо досягнень, структура та основні етапи розробки якого окреслюються у нашій доповіді.

Зауважимо, що у сучасній педагогічній науці існують різні підходи до визначення поняття "портфоліо", зокрема, це "систематичний, цілеспрямований добір студентами матеріалів, які допомагають визначити їх професійне вдосконалення і свідчать про зусилля, прогрес та досягнення в одній або більше сферах" [3, с. 130]; спосіб фіксування, накопичення і оцінки індивідуальних досягнень студента у певний період навчання; робоча файлова папка, у якій міститься різноманітна інформація, що документує отриманий досвід і досягнення [4].

Отже, використання портфоліо передбачає акцентування уваги на знаннях і вміннях учасників навчального процесу, інтеграцію якісних і кількісних оцінок результатів їх діяльності та власне рефлексію. Відповідно, відбувається формування умінь вибудовувати власну освітню стратегію, навичок самоаналізу, визначення цілей і планування кар'єри, розвиток лідерського потенціалу суб'єктів навчально-виховного процесу.

Зазначимо, що дослідженню різноманітних аспектів лідерського потенціалу особистості присвячено, зокрема, праці Л. Борщ, Ч. Веббера, І. Дригіної, О. Євтихова, М. Кірсанова, Р. Кричевського, Дж. Максвелла, Н. Мараховської, Б. Паригіна, Т. Підлісної, Р. Стогділла, Ф. Фідлера.

Так, І. Дригіна визначає лідерський потенціал як якісну характеристику особистості, що являє собою сукупність внутрішніх потреб, можливостей, ціннісного ставлення, засобів, сприяючих досягненню такого рівня інтеграції компетентності, відповідальності, активності і комунікативності, який забезпечує її ведучий вплив на членів групи у спільному вирішенні задач у різних сферах життєдіяльності та задає позитивну спрямованість процесу її професійного становлення [2, с.5]. Натомість, Л. Борщ акцентує увагу на думці про те, що лідерський потенціал є прагненням особистості до влади й незалежності, здатністю генерувати нові конкурентоспроможні ідеї

та проекти, повністю розкривати та реалізовувати свої можливості на основі природних та набутих лідерських якостей, інтелекту, професійного і життєвого досвіду, харизматичності [1, с.5].

Отже, враховуючи сучасні вимоги до фахівців економічної галузі, ми розробили англomовне портфоліо досягнень для студентів спеціальності “Фінанси і кредит зі знанням іноземної мови”, яке містить наступні розділи:

- резюме (довільне, хронологічне чи функціональне);
- документи, що підтверджують успішну діяльність у різноманітних галузях (копії дипломів, грамот, подяк, свідоцтв та ін.);
- відгуки та рекомендаційні листи (відгуки і оцінки викладачів, студентів, колег; рекомендаційні листи; публікації про власника портфоліо);
- стратегія професійного зростання (рефлексія і самооцінка досягнень, орієнтири освітньої та самоосвітньої діяльності).

Портфоліо досягнень майбутніх економістів може бути представленим у різних формах: паперовому, електронному вигляді або презентації на сайті.

Розробка портфоліо є творчою діяльністю, яка передбачає наступні етапи: мотивація створення; визначення мети; моделювання структури; підбір документів, матеріалів; оформлення; презентація; самооцінка і оцінка.

Отже, сприяючи розвитку лідерського потенціалу майбутніх економістів, англomовне портфоліо досягнень стимулює процеси самовдосконалення особистості, допомагає здійсненню моніторингу професійного зростання і успішному працевлаштуванню випускників.

Література

1. Борщ Л.В. Економічні засади та інноваційні технології формування й використання лідерського потенціалу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук : спец. 08.00.03 “Економіка та управління національним господарством” / Л.В.Борщ – К., 2007. – 20 с.
2. Дрыгина И.В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на соиск. науч. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / И.В.Дрыгина. – Красноярск, 2003. – 20 с.
3. Окса М. М. Використання портфоліо в процесі підготовки магістрів за фахом “Управління навчальним закладом” / М. М. Окса // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Випуск 9. – Мелітополь, 2008. – С. 127 – 134.
4. Прутченков А. С. Портфолио как инструмент осознания собственных целей образования / Прутченков А. С., Новикова Т. Г. // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2007. – 22 февраля. // Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-11.htm>.

Лак М.Р.

аспірантка кафедри теорії
і методики дошкільної освіти

Педагогічного інституту

Прикарпатського національного
університету імені В. Стефаника

THE ESSENCE OF PEDAGOGICAL INNOVATION STUDIES

Annotation. *Lakh M.R. The essence of pedagogical innovation studies. The article outlines the essence and development of pedagogical innovation studies. In the article the author analysis the content of such notions as “pedagogical innovation”, “innovation”, “absolute novelty”, “relative novelty”, “subjective novelty”.*

Keywords: pedagogical innovation, innovation, absolute novelty, relative novelty, subjective novelty.

Dynamics of social economic processes in the postindustrial (electronic, informational) world has drastically actualized the issue of innovative capacity of a nation as one of warranties of its steady positions in the global community and of facing various civilization challenges. Innovativeness is one of the dominating tendencies in the development of the mankind. Taking this into account, a new educational paradigm is built on the basis of preserving and development of creative capacity of a human, its directedness at self-definition, constantly dynamic vital activity under changeable social conditions, readiness for accepting and solving new tasks. Therefore issues of innovative pedagogy as a component of general innovation studies, a special subject disclosing general principles of pedagogic innovative processes theory, are a matter of priority among the problems of scientific pedagogy.

Pedagogical innovation studies are concerned with creation, evaluation, assimilation and application of pedagogical innovations.

The majority of researchers agree that the structure of innovative study optimally corresponds to the character of modern social processes. As it is well-known, one of peculiarities of the modern society is an open prospect. Taking this into account innovative upbringing and teaching as opposed to traditional aspires to function in the context of today and is oriented at the future.

As a branch of pedagogy pedagogical innovation studies is a rather young science. In the foreign pedagogy the research of innovation studies were commenced in the sixties and have a strongly marked application oriented character. They are mostly focused on theoretical substantiating, analysis of various aspects of innovative processes in the system of upbringing and teaching, developing practical recommendations concerning assimilating and introducing innovations, providing optimal mode for functioning of innovative projects and programs. Innovation issues were researched by a Serbian pedagogue K. Angelovsky and English and American pedagogues H. Barnet, D. Hamilton, N. Gross, U. Kingston, N. Lagerway, M. Miles, A. Habermann, R. Havelock and others. The interest of the global pedagogical community to innovations becomes apparent through creation of information

agencies (The UNESCO Education Innovations Research Centre, Asian Centre of Pedagogical Innovations for Education Development), establishing of pedagogical innovations introduction programs, conducting international conferences, activities of organizations, generalizing pedagogical innovations in different countries of the world and informing the pedagogical community on the pages of specialized journals about them. The International Education Agency (Paris, France), in particular, publishes such periodicals as 'Pedagogical Innovations', 'Information and Innovation in Education' and others [2, p. 338]. Pedagogical innovation studies development in Ukraine is connected with a large-scale pedagogical movement, caused by contradictions between social needs concerning development and functioning of educational institutions and the real situation in the educational sphere.

Pedagogical innovation studies consist in a constant search and introduction of new and the mostly efficient teaching and upbringing technologies, which should result in formation of a creative personality, well accustomed to changeable conditions, dynamic activity, who is capable to analyze, overcome any obstacles, because he or she has cognized him- or herself, created him- or herself, learned to possess him- or herself. Orientation at the new, the search and introduction of the new is not the goal in itself of pedagogical innovation studies. First of all it is directed at ensuring of an adequate educational process and its results in regard to the needs of the society. In a dynamically changed society it will motivate a constant updating of forms and contents of teaching an upbringing and of the most considerate and at the same time critical attitude towards everything that is new.

The term 'the new' is interpreted as something at first discovered, created or done, which has been formed recently instead of the previous one.

The researchers of pedagogical innovation studies issues try to correlate the new in pedagogy with the useful, progressive, positive, contemporary, and advanced. In the opinion of the contemporary Russian scientist Volodymyr Zagvyazynsky, the new in pedagogy is not only ideas, approaches, methods, technologies, which have not been suggested or applied in such combinations yet, but a set of elements or particular elements of pedagogical process, which have absorbed in themselves a progressive beginning, enabling them to solve efficiently upbringing and teaching issues under changeable conditions and in changeable situations. The new should be a means of solving topical issues for a certain educational institution and pass a critical experimental testing, for its implementation and establishment to cause positive changes [4, p. 181].

By choice of an innovation, the decisions made about its utility are guided by an analysis of a real situation, and not only by a personal vision and taste. It is important at this stage to take into account technological (specificity of usage) and personal (such professional qualities of a teacher as professional qualifications, sociability, emotionality etc, as the efficiency of the new means assimilation depends on it) aspects of a new pedagogical means.

Not always and not everywhere introduction of the new ensures positive results, not every innovation is reasonable, justified and progressive, often it destabilizes functioning of a pedagogical system, creates additional difficulties for teachers and their pupils.

The progressive, as it is known, is only the efficient, which provides the highest results, does not cause damage and opens new possibilities. It does not always depend on the time of its origin. Many cases are known in the social and educational practice, when the new, the just discovered, the created, caused essential problems for the man and the man-

kind, therefore it did not have and could not have anything in common with the progressive. Thus one can evaluate the progressiveness or unprogressiveness of the new only according to the results of its assimilation and functioning.

The new as a special phenomenon is correlated according to such features: space and time nonidentity (particularity of a newly created, newly formed, just discovered system and others); topicality (importance, urgency, relevance of the new for a particular time); stability (is an evidence of unity, integrity, frequency of main elements of the new during a certain period of time); efficiency (it is an evidence of objective opportunity to solve by means of innovations tasks, for which they were created; optimality (it is an evidence of the highest economical efficiency and efficiency of creating a new means and activity mode, as well as of ability to solve with its help issues in an optimal way); changeability (a new means, which is approbated in a pedagogical activity, is constantly improved, modified and altered) [5, p. 397].

Creation, establishment and existing of the new as a wholesome phenomenon is a core of an innovative process, the basic element of it is an innovation.

Innovation (Lat. *innovatio* — updating, change) — introduction of the new, change, updating; new approach, creation of a qualitatively new, application of the well known for other purposes.

Sometimes innovation is considered to be an application of the well known with a slight modification. Innovations are a subject of special human activity of a person, who is not contented with traditional circumstances, methods, ways and aspires not only the novelty of his or her own efforts implementation contents, but first of all qualitatively new results.

Innovative activity is extremely important in the economic sphere, due to which national economies and economic agents ensure a stable position for themselves and advantages in the competition.

In the postindustrial society innovative activity in the social sphere, which is focused on the man in its contents, reaches the leading position. It concerns health care and recreation services.

The notion «innovation» was used for the first time over a century ago in cultural study and linguistics to denote a process of transfer – penetration of the elements of one culture into another and acquiring thereby of new and earlier uncharacteristic qualities. Such a penetration was viewed as determinative factor of cultures development. In the modern world it is widely used in different spheres of knowledge, in particular in economics.

In pedagogy the term ‘innovation’ is used in such meanings: a form of innovation activity organization; aggravation of new professional activities of a teacher, directed at solving topical issues in upbringing and teaching for the positions of personally oriented education; changes in educational practice; complex creation process, spreading and usage of a new practical means in the sphere of techniques, technologies, scientific research; result of innovation process.

In pedagogical practice like in other spheres of activity the novelty is relative in personal as well as in historical relation: what is new for one teacher can be familiar for another. Novelty always has a particular historical character. Appearing at a certain time it solves progressively tasks of a certain historical period, and later it becomes a norm, generally accepted mass practice, or afterwards — a development brake [3, p. 625].

In pedagogy novelty appears as the absolutely new, a relative novelty, a subjective novelty, quasi-novelty. Its essential peculiarities appear at every level:

Absolute novelty. It embraces basically the innovations not known earlier, becoming in the result of their realization radical developments. They are fixed under the conditions of absence of analogues, prototypes of a particular behaviour.

Relative novelty. It appears in several variants — as a partial novelty, which consists in renewing one of the system elements, when it becomes new in one particular relation; conditional novelty, which appears under unusual combination of known elements; local novelty, which is distinguished through the usage of innovation, which was used on other objects, in new conditions.

Subjective novelty. It is the case when the object is new for the subject. For example, the subject matter or phenomenon may be absolutely new for one person, normatively new for a particular community (e.g. in one country) and not new in another country or for another community.

Besides novelty, novation must have an innovational — the capacity to ensure a useful effect of its application. If the innovation does not ensure a useful effect, it is a quasi-innovation. It often happens at introduction of computers into a teaching process. It is in no way the evidence that the computer as a technical means possesses no innovative capacity — this capacity is absent at attempts to include it in the teaching process, which do not allow to use its main capabilities.

In this context an important problem of pedagogical innovation studies is a measure of an object's novelty, it is done by pedagogical qualimetry (lat. qualis — quality and gr. metreo — measuring). The sphere of its application is rather wide. It is evaluation of textbooks, various means of teaching process supplying, as well as scientific and research activity of pupils and students [1, p. 169].

Thus, innovation processes in education are caused by social need in complex processes of creation, introduction, spreading of novations and changing educational environment, in which their life circle is accomplished.

Like in other social spheres, innovative processes in the system of education are not just an introduction of the new. They are implemented as practical changes of goals, conditions, contents, means, methods, activity forms, which are characterized by novelty, high capacity of efficiency improvement in general and in particular branches, capability of ensuring a long-term useful effect and correlation with other innovations.

Literature

1. Havryliuk O.O. Psychology and Pedagogy. – Khmelnytsky: KhNU, 2004. – 218p.
2. Kuzminskii A.I., Omelianenko V.I. Pedagogy. – K.: Znannia-Press, 2004. – 446p.
3. Skrypchenko O.V., Padalka O.S., Skrypchenko L.O. Psychological and pedagogical foundations of learning. – Kyiv: Ukrainian Center for Spiritual Culture, 2005. – 712p.
4. Starovojtenko N.V., Fomina N.M. Psychology and Pedagogy / Cherkassy State Technological University. – Cherkasy: ChSTU, 2005. – 216p.
5. Stepanov O M., Fitsula M.M. Psychology and Pedagogy. – K.: Akademydav, 2005. – 519p.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье освещаются современные подходы к профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства. Определены некоторые перспективы высшего образования в сфере музыкально-исполнительской подготовке студентов.

Ключевые слова: /**keywords:** современные/ modern/, подходы/ approaches/, музыкально-исполнительская подготовка/ musical and performance training/, будущий/ future/, учитель/ teacher /, музыкального искусства/ of musical art/.

В наши дни особое значение приобретает повышения профессионализма педагогов, соответствующего запросам современной жизни.

В связи с модернизацией современной системы высшего образования на Украине в педагогической науке и практике ведётся активный поиск условий, обеспечивающих выпускникам вузов высокий уровень квалификации, необходимой для компетентного осуществления профессиональной деятельности.

Повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства в современных условиях является одной из наиболее актуальных проблем, влияющей на формирование духовных потребностей подрастающего поколения, поскольку от уровня квалификации специалиста этого профиля зависит формирование мировоззрения, духовного мира, нравственных качеств подрастающего поколения.

Профессионально-педагогическая подготовка учителя музыкального искусства предусматривает овладение им музыкально-теоретическими, дирижёрско-хоровыми, вокально-хоровыми, музыкально-исполнительскими и методическими знаниями, умениями и навыками. Именно их наличие, в сумме с общекультурными, психолого-педагогическими знаниями и умениями, ценностными и творческими ориентациями, педагогическими и музыкальными способностями, и составляет основу его профессиональной компетентности.

В структуре профессиональной музыкально-педагогической подготовки учителя музыки в вузе основополагающее значение имеет его музыкально-исполнительская деятельность.

Разные аспекты музыкально-исполнительской подготовки будущих учителей музыкального искусства находятся в центре внимания многих музыкантов-педагогов. Например, исследуются общие проблемы инструментально-исполнительской подготовки студентов (Т.И. Карнаухова), особенности их музыкально-исполнительской деятельности как средство развития художественной культуры (А. В. Курашевич), художественного вкуса (И. Э. Тишкевич) и другие. Вместе с тем, имеющиеся в

музыкально-исполнительской педагогике рекомендации не систематизированы, недостаточно исследована специфика профессионального развития педагога-музыканта в условиях высших учебных заведений художественно-педагогической направленности. Поэтому назрела необходимость чёткого определения основных подходов к музыкально-исполнительской подготовки будущих учителей музыкального искусства. [1, ст. 9-11].

Профессиональное становление будущих педагогов-музыкантов будет эффективным, если в образовательном процессе высшего педагогического учебного заведения будут системно и планомерно организованы занятия по инструментально-исполнительской подготовки с учётом следующих подходов: связи теоретических знаний с практикой, опирающийся на собственное стремление студентов к самореализации профессии; развитие активности и творческой самостоятельности студентов; повышение значимости статуса концертно-просветительской деятельности. [3, ст.-336 с.]

По инструментально-исполнительской подготовкой мы подразумеваем индивидуальное обучение на музыкальном инструменте и концертно-исполнительскую деятельность. Деятельность выдающихся представителей пианистической школы (Г.Г. Нейгауза, Л.В. Николаева, А.Б. Гольденвейзера и других) является примером воспитания музыкантов-исполнителей, обладающих способностью к передаче художественного образа произведения, двигательнo-техническим мастерством, чувством индивидуально-исполнительского стиля, художественного вкуса и развитием исполнительской активности. Такой подход соответствует современным требованиям к подготовке учителя музыкального искусства.

История инструментального исполнительства свидетельствует, что оно не сразу стало самостоятельным видом художественно-творческой деятельности и что свой статус обрело с течением времени, в процессе развития профессионального музыкального образования. Ретроспективный анализ обнаруживает, что к концу XVIII века постепенно возрос интерес к музыкальному образованию, активно осваивался опыт зарубежных музыкантов, для обучения музыки всё чаще использовалось фортепиано. Основателями русской фортепианной школы были А.Г. Рубинштейн, В.И. Сафонов. Основы инструментально-исполнительского мастерства заложенные этими педагогами, стали эталоном для студентов учебных заведений художественно-педагогической направленности.

Проблема педагогического творчества учителей музыкального искусства является весьма актуальной и сегодня. Она исследуется такими педагогами-учёными, как В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никондоров и другие. Ними определены педагогические формы, методы и подходы к исполнительской подготовки учителей музыкантов, имеющие творческую направленность.

Важнейшими векторами работы в музыкально-исполнительском классе в условиях художественно-педагогических факультетов являются:

– овладение студентами основными навыками игры на музыкальном инструменте;

– развитие способности и умения раскрывать художественное содержание произведений с помощью соответствующих средств музыкальной выразительности; навыков самостоятельной работы над педагогическим и концертным репертуаром.

Поэтому для успешного освоения учебной программы педагоги должны стремиться, чтобы студенты:

- обретали определённую музыкально-исполнительскую свободу;
- овладели художественным репертуаром;
- приобретали готовность к самостоятельной работе над репертуаром;
- готовились к практической педагогической и музыкально-просветительской деятельности. [2, ст. 3-32.]

Исключительно важная роль в профессиональной подготовке педагога-музыканта является развитие исполнительской активности студента. При этом важнейшей задачей развития его исполнительской активности выступает формирование готовности к исполнительству и концертно-просветительской деятельности в школе.

Процесс формирования исполнительской активности студентов осуществляется наиболее эффективно в том случае, если он строится на принципах индивидуальности и самостоятельности, а также методах анализа аккомпанемента. Известно, его эффективными методами исполнительской активности является приобретение студентами собственного музыкального опыта на основе постижения интонационно-образного строя произведения в музыкально-историческом, композиторском, жанрово-стилистическом и личностном контексте. Проблема соотношения авторского замысла и собственного толкования является одной из значимых проблем интерпретации музыкального произведения. Необходимость формирования у будущих преподавателей концептуального уровня постижения музыки в процессе её анализа является также необходимым условием полноценной исполнительской интерпретации произведения.

Развитие потребностей в исполнительстве, как способе общения со слушателями, способствует и личностному росту студентов, так как современный уровень преподавания музыки в школе предъявляет к педагогу-музыканту высокие требования и, прежде всего, быть творческой личностью. Профессиональное становление будущих педагогов музыкантов будет эффективным, если в образовательном процессе высшего педагогического учебного заведения будут системно и планомерно организованы занятия по инструментально-исполнительской подготовки с учётом следующих подходов: связи теоретических знаний с практикой, опирающийся на собственное стремление студентов к самореализации профессии; развитие активности и творческой самостоятельности студентов; повышение значимости статуса концертно-просветительской деятельности.

Учитель музыкального искусства должен не только владеть комплексом умений и навыков в определённом виде исполнительства, но и испытывать потребность в исполнении музыки перед аудиторией. Так как концертные выступления студентов, в основном, ограничиваются зачётами и экзаменами, то с целью увеличения возможностей исполнения музыки перед аудиторией мы рекомендуем применять концерты разной тематики. Например, студенты могут принимать участие в концертах просветительской направленности, выступая в качестве солиста, концертмейстера. Таким образом, накопление сценического опыта и умения критически оценивать себя со стороны являются стимулами для развития активной исполнительской деятельности студентов.

Развитие исполнительской активности у студентов музыкальных факультетов искусств следует начинать с процесса их концертмейстерской подготовки. Дея-

тельность аккомпаниатора для большинства выступающих психологически легче, чем солирующее исполнение. Приучаясь к сценическим выступлениям в качестве концертмейстера, музыкант начинает увереннее чувствовать себя и в солирующем выступлениях. [4.ст.131-138]

Процесс концертмейстерской подготовки, в котором ставится задача развития их исполнительской активности, необходимо также строить на основе известных в педагогике принципов индивидуальности и самостоятельности.

Таким образом, музыкально-исполнительская подготовка входит в число важнейших профессионально-ориентированных видов учебной деятельности будущих учителей музыкального искусства.

Среди современных подходов к музыкально-исполнительской подготовке будущих учителей музыкального искусства, главным звеном является творческая активность в области инструментальной, концертно-исполнительской и концертмейстерской практике.

Литература:

1. Мальцева Н.А. Особенности современных подходов к системе повышения квалификации педагогов искусства// Вести Томского государственного педагогического университета.2013.Вып. 6. С-9-11.
2. Апраксина О.А. О современных требованиях к подготовке учителя- музыканта для общеобразовательной школы. М.1973.-с.3-32.
3. Баренбайм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство.
4. Л : Музыка, 1974.-336с.
5. Попова Е.М. Методы развития исполнительской активности будущего учителя музыки//Вестник Челябинского государственного педагогического университета. -2009. с.131-138.

ДОСЛІДНИЦЬКА АКТИВНІСТЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК КРИТЕРІЙ ЯКОСТІ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуті теоретичні передумови формування дослідницької активності концертмейстерів вищих педагогічних закладів освіти, приведений аналіз процесу формування дослідницької активності концертмейстерів в ході професійно-педагогічної підготовки на основі рівнів оцінки сформованості у них даної якості і розгляду процесу формування дослідницької активності по етапах, представлені умови формування дослідницької активності концертмейстерів.

Ключові слова: дослідницька активність / research activity, професійно-дослідницька діяльність / professionally-research activity, рівні сформованості дослідницької активності / levels of formed of research activity; етапи / stages; умови / terms.

Проблема успішної професійної діяльності концертмейстера обумовила пошук і використання нових засобів та методів професійної підготовки з урахуванням останніх досягнень методичної та педагогічної теорії й практики. По-перше, це пояснюється тим, що за останні роки істотно збільшився об'єм науково-дослідницьких робіт, а наукове дослідження набуло одне з важливих напрямів в різних галузях знання. По-друге, у зв'язку із зміною освітньої парадигми, фундаментальні академічні знання вже не є єдиною складовою професіоналізму концертмейстера. «Сьогодні важливо, щоб концертмейстер не тільки володів професійними вміннями та навичками, а був ініціативним, здатним працювати в команді, приймати самостійні рішення, мав здібності до інновацій» [1, с.57].

Тому пріоритетною сферою професійної діяльності концертмейстера стає формування дослідницької активності й творчості у вирішенні життєво важливих проблем. Дослідницьку активність відносять до продуктивних видів активності особистості (А. Матюшин, А. Под'яков, А. Савенков та ін.), сутність яких полягає у виході за існуючі межі, в прагненні до нових об'єктів, гіпотез, форм поведінки, до створення нового досвіду [4]. Цей вид активності передбачає стан готовності й прагнення до самостійної дослідницької діяльності, ціннісного ставлення до процесу пізнання й експериментування, творчих засобів вирішення проблем і виявляється у високій вибірковості й зацікавленості суб'єкта у дослідженні нового. Виявляючи дослідницьку активність, індивід набуває не лише знань про дійсність, але й досвід взаємодії з нею, досвід усвідомлення себе в різних ситуаціях [с.12].

Результати проведеного дослідження переконують в тому, що складність і тривалість процесу формування дослідницької активності у концертмейстерів педагогічних вищих навчальних закладів зумовлюють необхідність аналізу змін, що

відбуваються, у двох аспектах. Перший аспект пов'язаний з оцінкою сформованості дослідницької активності. Дослідженням встановлено, що, знаходячись приблизно в однакових умовах, концертмейстери з різною інтенсивністю займаються професійно-орієнтованою дослідницькою діяльністю, яка, на думку Ю. Шуригіної, приймається як «процес пошуку об'єктивно або суб'єктивно нових знань, спрямованих на вирішення педагогічних проблем у процесі професійної підготовки» [5, с.9]. Ці відмінності пов'язані з рівнем сформованості дослідницької активності, під яким розуміється міра прояву показників, що характеризують наявність у концертмейстерів якостей і здібностей, що забезпечують поетапне здійснення професійно-орієнтованої дослідницької діяльності. Звідси виокремлені наступні рівні:

Перший (формальний) рівень сформованості дослідницької активності. Професійно-орієнтована дослідницька діяльність, що утворюється за алгоритмом, малоєфективна і характеризується недостатньою мотивацією. Концертмейстери відчують істотні труднощі з осмисленням і застосуванням дослідницьких розробок на практиці, не мають достатньої компетентності щодо організації дослідницької роботи. Аналіз самоаналізу результатів своєї роботи носить, як правило, суб'єктивний характер. Відсутня особиста спрямованість до самоосвіти та розвитку дослідницької компетенції.

Другий (діяльнісно-мотиваційний) рівень сформованості дослідницької активності характеризується формуванням внутрішньої потреби до глибокого опанування теоретико-методологічних знань шляхом самоосвіти й подальшого розвитку дослідницької компетентності, проявом тенденції до стійкого ціннісно-сислового ставлення до професійно-орієнтованої дослідницької діяльності. У цьому випадку діяльність з фрагментарної перетворюється на самостійний педагогічний експеримент з елементами пошуку нових рішень в стандартних педагогічних ситуаціях. Розвиток адекватного самоаналізу своїх досягнень і дослідницьких можливостей визначає готовність до подальшої дослідницької активності, що забезпечує підвищення рівня дослідницької компетентності.

Третій (ціннісно-креативний) рівень сформованості дослідницької активності характеризується більшою цілеспрямованістю, стійкістю й усвідомленням шляхів та засобів професійно-орієнтованої дослідницької діяльності. Спостерігаються якісні зміни, які свідчать про становлення особистості концертмейстера як педагога-дослідника. Для концертмейстерів цього рівня характерний високий рівень сформованості дослідницької компетентності, що забезпечує дослідницьку активність та якісний результат діяльності в цілому. Стійка мотивація до професійно-орієнтованої дослідницької діяльності, а також об'єктивний самоаналіз і педагогічна рефлексія дозволяють концертмейстерам прогнозувати подальші цілі дослідницького саморозвитку.

Проведене дослідження показує, що перехід від нижчого до вищого рівня пов'язаний з переведенням дослідницької активності концертмейстерів на новий якісний рівень, який передбачає виникнення у них когнітивних, ціннісних новоутворень, переосмислення свого ставлення до дослідницької роботи.

Наступний аспект – розгляд процесу формування дослідницької активності концертмейстерів за етапами – актуалізуючий, технологічний, конструктивно-креативний та коректувально-оптимізуючий.

Актуалізуючий етап спрямований на усвідомлення концертмейстерами необхідності власного професійного вдосконалення через дослідницьку активність й актуалізацію особистого потенціалу. Призначення цього етапу полягає у визначенні цілей формування дослідницької активності у концертмейстерів й адекватної їх реалізації у науково-дослідній діяльності. На цьому етапі актуалізуються наявні науково-дослідні знання й уміння концертмейстерів, їхній особистий та практичний досвід. На основі діагностики співвідноситься початковий рівень дослідницької компетентності концертмейстера з ідеальним, запланованим на основі потреб освітнього закладу.

Технологічний етап спрямований на утворення у концертмейстерів вмінь щодо написання тез, статей, складання методичних рекомендацій, авторських програм, дослідницьких розробок тощо; ознайомлення з технологією проведення професійно-орієнтованої дослідницької роботи; освоєння інноваційних технологій навчання. Різноманітність форм науково-дослідної діяльності, до яких залучається концертмейстер, залежить від його потреб в самореалізації та від рівня дослідницької компетентності, опанованого ним у процесі особистого досвіду.

Конструктивно-креативний етап пов'язаний із напрямком на самореалізацію концертмейстера в різних видах професійно-орієнтованої дослідницької діяльності, підготовкою матеріалів своїх наукових досліджень до публікації, участь у конференціях та семінарах.

Коректувально-оптимізуючий етап спрямований на придбання стійких ціннісних орієнтацій щодо дослідницького саморозвитку засобами самоконтролю, надання допомоги іншим, менш кваліфікованим концертмейстерам, рецензування науково-дослідних матеріалів, моніторинг наукових досліджень, обмін досвідом за межами наукового закладу тощо. Цей етап передбачає наявність об'єктивного аналізу, який допомагає концертмейстерам коректувати поставлені цілі.

Результати дослідження показали, що успішність й ефективність процесу формування дослідницької активності концертмейстерів вищих педагогічних навчальних закладів на усіх етапах забезпечується при дотриманні таких педагогічних умов: орієнтування підготовки концертмейстерів на підвищення рівня дослідницької компетентності; оперативне інформування про досягнення у сферах методології, дидактики, методики, педагогіки та психології; знайомство та засвоєння інноваційних навчальних технологій, апробація та впровадження в практичну діяльність результатів практичних досліджень; свобода вибору програм, дидактичних засобів і науково-методичного забезпечення: підручників, методичних посібників, тощо; моніторинг процесу формування дослідницької активності концертмейстерів, результативності їхньої професійно-орієнтованої дослідницької діяльності; ергономічний підхід до процесу формування їхньої дослідницької активності, сутністю якого є організація безперервної професійно-орієнтованої дослідницької практики; залучення концертмейстерів до інновацій вищого навчального закладу з урахуванням їхніх особистісних можливостей та опорою на особистісно-творчий потенціал.

Зазначені вище педагогічні умови можуть бути створені та успішно реалізовані, якщо «буде активуюче інноваційне освітнє середовище навчального закладу; свобода у виборі шляхів перетворення дослідницької діяльності; наявність доброзичливого мікроклімату, що сприяє особистісному зростанню усіх учасників

професійно-орієнтованої дослідницької діяльності» [3, с.97].

Отже, дослідницька активність – це нова якість особистості концертмейстера в структурі сучасних уявлень про його професіоналізм і провідний критерій якості його успішної професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ведерникова, Л. В. Система организации научно-исследовательской работы студентов педагогического вуза [Текст] / Л. В. Ведерникова, О. А. Поворознюк. – Педагогическое образования и наука, 2009. – №1 – С. 57-60.
2. Воронина Е. В. Педагогическая эргономика как отрасль науки [Текст] / Е. В. Воронина – Международный научно-исследовательский журнал, 2012. – №5. (5). 4. 3. С. 23 -24
3. Кунгурова И. М. Инновационная деятельность и творческое саморазвитие педагога [Текст] / И. М. Кунгурова – Педагогическое образование и наука, 2010. – №5. С. 94 – 97.
4. Скотникова А. М. Психологическая культура и типы исследовательской позиции: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: специальность 19.00.01. – “общая психология, психология личности, история психологии” [Текст] / Анна Михайловна. Скотникова – М. 2008. – 24с.
5. Шурыгина Ю. А. Организация профессионально-ориентированной исследовательской деятельности как фактор профессионального становления студентов педагогического вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: специальность 13.00.08. – “теория и методика профессионального образования” [Текст]. / Юлия Александровна Шурыгина – Пенза, 2011. – 23с.

ЗМІСТОВИЙ І ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ДОТИКОВОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ УЧНІВ

Ключові слова: молодші учні/elementary school's pupils, сенсорний розвиток/sensory development, дотикове сприймання/tactile perception, навчальні програми/curriculum, методи навчання/ methods of teaching, форми навчання/forms of teaching, засоби навчання/tools of teaching.

Можливості розвитку дотикового сприймання відображено в програмі навчальної дисципліни «Трудове навчання» (В. Сидоренко, О. Мельник, О. Морін, Л. Савка, О. Пархоменко, Н. Павич, Д. Боровик, Л. Мельник, Р. Лещук, Т. Кульчицька, М. Гасин). Лінія вдосконалення дотикової перцепції не має у програмі самостійного статусу і підпорядкована завданню формування в учнів алгоритмів і способів предметно-практичних дій у складі ручних технік обробки матеріалів [7, с.297]. Змістове наповнення курсу спрямоване на організацію розпізнавання на дотик форми, величини предметів, просторових відношень між ними, а також їх фізико-механічних властивостей (твердість, міцність, пружність, пластичність, гладкість або шорсткість поверхні, проникність, щільність, рідкість тощо).

Для формування *просторового дотику* найбільші можливості має запропонована в програмі практична діяльність учнів щодо відтворення різної форми об'єктів: вирізання геометричних фігур і симетричних форм, макетування конструкцій у техніці аплікації, конструювання з природного матеріалу, виготовлення з пластиліну плоских зображень фруктів, овочів і тварин, а також об'ємних іграшок на основі розгорток прямокутника і циліндра тощо. Виявлення просторових властивостей предметів планується шляхом їх полісенсорного, зокрема зорово-дотикового обстеження, у якому дотикові відчуття виконують не головну, а додаткову функцію.

Розрізнення *фізико-механічних* властивостей предметів, універсальними способами дослідження яких є тертя та натискування, планується здійснювати за допомогою зворотної комбінації аналізаторів, у якій дотику належить головна функція, а зору – додаткова. Розвиток дотиково-зорового полісенсорного сприймання передбачається організовувати через обстеження школярами різноманітних матеріалів (паперу, ниток, тканин, пластиліну, дроту, пластику, поролону, синтепону, вати, бісеру) і природних об'єктів (сухих квітів і листя, плодів, кори, гілок, моху, камінців, насіння, круп та ін.) у процесі різання, розривання, згинання та складання паперу; ліплення; вишивання, бісероплетіння та плетіння зі стрічок, товстих ниток, шнурів; виготовлення виробів техніками пап'є-маше, квілінгу, аплікації; створення контурних мозаїк шляхом торцювання тощо.

Удосконаленню в школярів дотиково-зорових розпізнавальних операцій сприяє також зміст навчального предмета «Природознавство» (Т. Гільберг, Т. Сак, Д. Біда, І. Грущинська). Виконання програмного завдання цієї дисципліни щодо фор-

Таблиця 1

Методи навчання молодших школярів дотикового сприймання

Групи методів навчання		
Практичні	Наочні	Словесні
практичні роботи; ігрові завдання; вправи; дослідні роботи	спостереження; демонстрування; ілюстрування	бесіда; розповідь; пояснення

мування елементарних уявлень і понять про об'єкти та явища природи, навичок спостерігати за ними передбачає ознайомлення учнів із властивостями води, снігу, льоду, повітря, гірських порід, корисних копалин, ґрунту та проведення дослідів щодо їх обстеження [7, с. 186].

Організаційний аспект розвитку дотикової перцепції учнів початкової школи відображено в посібниках для вчителів з *трудового навчання* (О. Агеєва, Т. Бабовал, Р. Богайчук, О. Ботюк, Л. Вартабедян, І. Веремійчик, І. Глінка, Ж. Голіншак, Л. Денисенко, Н. Довгопола, Я. Дробчак, С. Карпова, Н. Котелянець, Л. Ліннікова, В. Тищенко, М. Трофанова, В. Хорунжий, Н. Шевченко, С. Янусь та ін.) та *природознавства* (Т. Байбара, Ю. Бардакова, А. Бас, Н. Бібік, О. Біда, Н. Будна, М. Буравльова, М. Володарська, Т. Гільберг, О. Гемзюк, К. Гончарова, В. Грецьких, І. Дехтяренко, Н. Діптан, В. Зенович, Н. Коваль, Г. Ковальчук, О. Лінник, М. Лясковська, М. Майхрук, Т. Марінюк, А. Назаренко, Л. Нарочна, Р. Петраковська, А. Присич, О. Ривкіна, Т. Сак, О. Тітченко, Г. Шандрівська та ін.).

У цих посібниках удосконалення дотикових сенсорних процесів пропонується здійснювати за допомогою різних загальнодидактичних *методів навчання* (табл. 1), проте надзвичайно важливе місце серед них посідають *практичні методи*, які реалізують опосередкований (в основному) та прямий спосіб формування в школярів названого виду сприймання.

Найефективнішим методом *опосередкованого* навчання молодших учнів дотикової перцепції вчені вважають *практичні роботи* з ручної обробки матеріалів, технічної творчості, декоративно-ужиткового мистецтва, догляду за кімнатними рослинами тощо. Розрізнення школярами просторових та фізико-механічних властивостей об'єктів на дотик у таких роботах не є спеціальним дидактичним завданням, однак воно обов'язково здійснюється в процесі моделювання з деталей дерев'яного, пластмасового або металевого конструкторів, обробки різноманітного матеріалу: паперу і картону (складання, різання, розривання, змочування, прогладжування пальцями паперу під час виготовлення виробів у техніках оригамі, аплікації, пап'є-маше; макетування технічних об'єктів і предметів хатнього інтер'єру з сірникових коробок); глини і пластиліну (ліплення виробів з пластичного матеріалу прийомом скочування кульки, розкочування заготовок циліндричної форми, приліплення однієї деталі до іншої, пригладжування пальцями шва з'єднання деталей, заглиблення форми великим пальцем); природного матеріалу (збирання та сортування природного матеріалу для його збереження; нанизування ягід горобини, шипшини та глоду на шевські шпильки з кільцями або на міцну нитку; виготовлення аплікацій з засушеного листя, пелюсток квітів, трави; іграшок і сувенірів з шишок, горіхів, каштанів, жолудів, лозо-

вих прутиків, соломки, ячної шкаралупи; складання ікебани, флоромозаїки з насіння різних рослин); ниток, тканини і хутра (плетіння з ниток у три пасма та в техніці макраме; виготовлення з тканини фартушка для ляльки, виробів із бісеру, ляльок із ниток, іграшок з ниткового кокона та на основі помпонів, м'яких іграшок, серветок з бахромою; вишивання в різних техніках; пришивання гудзиків до клаптиків тканини); фольги (виготовлення виробів способом карбування) тощо.

Щодо процесу *безпосереднього* навчання школярів дотикового обстеження предметів, то в його організації рекомендовано застосовувати *ігрові завдання* («Чарівна торбинка», «Чарівна скринька», «Визнач на дотик», «Слухняні пальці», «Чутливі пальці», коли дитині потрібно впізнати на дотик названі вчителем предмети або самій назвати об'єкти обстеження: гладенькі камінці, шматочки гумки, копійчані монети, гудзики, кульки, геометричні фігури, фрукти, горіхи, жолуді, насіння); *вправи* (діти із зав'язаними очима пересуваються по класу; відгадують, з чого зроблені розкладені на столі предмети: дерева, металу, тканини, паперу, класифікують об'єкти на групи так, щоб у кожній з них були предмети з одного матеріалу) [1; 5; 6], та *дослідні роботи* (учням пропонується помахати аркушем паперу перед обличчям; взяти в руки сніг і потримати його деякий час; занурити палець у три посудини з водою різної температури та визначити, яка вода є найхолоднішою, яка – теплішою; потягнути аркуш паперу в різні сторони, спробувати розірвати його) [2; 3; 4].

Значні резерви для формування дотикового сприймання молодших школярів мають *наочні методи навчання*. Типовим прикладом реалізації методу *спостереження* є завдання на обмацування та запам'ятовування учнями шорсткості спеціально виготовлених об'єктів – дощечок, на які наклеєний різний матеріал: натуральне або штучне хутро, наждачний папір, застигли краплі воску, товстий шнур, палички, оксамитова тканина або замша, рубчаста тканина типу «вельвет» тощо. Обов'язковою умовою такого завдання є його виконання із заплющеними очима. За сформованими таким чином уявленнями в подальшому рекомендовано організувати ігрові завдання на розпізнавання цих об'єктів та відтворення різних варіантів їх просторового розміщення. *Демонстрування та ілюстрування* пов'язані здебільшого з показом учителем способів згинання та складання паперу (пригладування ребром долоні, великим і вказівним пальцями лінії згину паперу), прийомів роботи з пластичними матеріалами або поданням учням відповідних ілюстративних зображень, технологічних карт.

Групу *словесних* методів навчання школярів дотикового сприймання складають *бесіди*, які зазвичай супроводжують виконання вправ та дослідів (за допомогою чого ви впізнали предмети?; які ознаки предметів можна розпізнати за допомогою руки?; як ви дізналися, що сніг холодний, мокрий?); *розповідь* про властивості паперу (буває гладеньким або шорстким, товстим або тонким), металів (міцність, пружність, пластичність, теплопровідність), глини та пластиліну, тканин тощо; *пояснення* прийомів роботи з різними матеріалами. Головною функцією словесних методів автори посібників вважають спрямування уваги учнів на способи дотикового обстеження, забезпечення осмислення його процесу й результатів.

Розвиток дотикових перцептивних процесів учителям пропонується організувати у формі окремих фрагментів *уроків* з дисциплін «Образотворче мистецтво», «Трудове навчання» та «Природознавство», а також у *позаурочний час* (проведення

екскурсії з метою заготовки природного матеріалу), поєднуючи при цьому фронтальні, групові та індивідуальні види навчальної діяльності молодших школярів.

Найголовнішими засобами формування в учнів дотику є: слово вчителя про фізико-механічні властивості предметів оточення; навчальна література (підручники, навчальні та методичні посібники); роздатковий природний матеріал для індивідуального користування (папір, пластилін, нитки, тканини, бісер, солома, насіння, плоди, дріт, фольга); колекції паперу (газетний, для письма, шпалерний, обгортковий), волокнистих матеріалів «Бавовник», «Льон», «Шовк», «Вовна», «Штучні та синтетичні волокна»; наочні засоби (*натуральні* – зразки різноманітних виробів з паперу та картону, глини та пластиліну, об'ємної природної сировини; *зображувальні* – технологічні карти «Працюємо з пластиліном», «Працюємо з нитками», «Згинаємо та складаємо папір»).

Отже, методичні посібники презентують прямі та опосередковані підходи щодо вдосконалення в молодших учнів гаптичного сприймання, причому саме другий з них є найпоширенішим, що відповідає програмним завданням та змісту підручників для початкових класів. За таких умов аналізовані педагогічні впливи забезпечують у цілому створення еталонних уявлень про форму, величину, фактуру, температуру, пружність, гнучкість предметів та способів обстеження цих і подібних властивостей.

Однак у формуванні дотику зовсім не простежується поетапна та послідовна інтеріоризація перцептивних дій, що й дозволяє нам твердити про відсутність системної організації зазначеного виду сенсорного розвитку школярів.

Література

1. Веремійчик І. М. Трудове навчання. : підруч. [для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / І. М. Веремійчик, В. П. Тименко. – К. : Генеза, 2012. – 100 с.
2. Володарська М. О. Усі уроки природознавства. 1 клас / М. О. Володарська, О. О. Ривкіна. – Х. : Основа, 2012. – 288 с.
3. Гільберг Т. Г. Уроки природознавства в 1 класі : посіб. [для вчителя] / Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак. – К. : Генеза, 2012. – 120 с.
4. Дехтяренко І. В. Природознавство. 1 клас : розробки уроків / І. В. Дехтяренко, Т. А. Марінюк. – Х. : Ранок, 2012. – 224 с.
5. Дробчак Я. Оптимальний вибір методів на уроках трудового навчання в початкових класах / Я. Дробчак // Початкова школа. – 2010. – № 2. – С. 44–46.
6. Котелянець Н. В. Уроки трудового навчання у 2 класі / Н. В. Котелянець, О. В. Агеєва. – Х. : Сиция, 2013. – 64 с.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Освіта, 2012. – 392 с.

НЕТРАДИЦИОННОЕ ЗАКАЛИВАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье отражен передовой опыт детского сада «Радуга» г. Абакана р. Хакасии по нетрадиционному закаливанию детей старшего дошкольного возраста в целях укрепления и сохранения здоровья воспитанников, а также формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: закаливание, здоровье, здоровый образ жизни.

Закаливание – один из самых древних методов оздоровления и раннего развития детей. На Руси закаливание также было очень хорошо известно. Детей никогда не кутали, зимой они ходили босиком по снегу, воду для умывания не грели. Народная мудрость усматривала в этом главный, а может быть единственный по тем временам, источник здоровья.

Научная разработка проблемы закаливания стала возможной лишь благодаря физиологическим исследованиям. У истоков этого направления стоял крупный отечественный физиолог И.Р. Тарханов. Данная проблема рассматривалась в трудах по адаптации человека французским физиологом Клодом Бернаром, канадским исследователем Г.Селье и советским физиологом П.К. Анохиным. Клинические исследования по проблеме закаливания в нашей стране проводились Е.Г. Леви-Гориневской, Г.Н. Сперанским и многими другими. Таким образом, закаливание является научно обоснованным систематическим использованием естественных факторов природы для повышения устойчивости организма к неблагоприятным условиям окружающей среды. При правильном проведении закалывающих процедур, ребенка можно закалять довольно длительное время и получить хороший результат – крепкое здоровье[4].

В детском саду «Радуга» г. Абакана работает группа «Моржонок» где дети бегают по снегу. Прежде чем начать бег по снегу, проводится с родителями большая разъяснительная работа, инструктор по физическому воспитанию подробно рассказывает какую пользу, приносит этот вид закаливания, выступая на родительских собраниях, лекториях. Постоянное наблюдение ведет за детьми медицинская сестра и детский врач. После такой работы начинается подготовительный этап.

Современная наука выяснила, что при ходьбе и беге свод стоп действует как аккумулятор, запасая энергию в первой фазе шага и отдавая во второй. Ученые сравнивают подошву с распределительным щитом нашего организма, потому что здесь находится более семидесяти тысяч активных точек, связанных почти со всеми внутренними органами. На подошвах больше всего тепловых и холодовых рецепторов, которые используются для закаливания организма. И делать это можно без дополнительных затрат времени, попутно. Например: утреннюю зарядку, физкультурные занятия проводятся босиком, на полу. Дети, у которых есть плоскостопие, выполняют упражнения, стоя на роликовом массажере или резиновом

массажном коврике. Поверхность, по которой мы ходим босиком по – разному воздействию на организм. Горячий песок, асфальт, снег, острые камни, шлак, шишки возбуждают нервную систему. Мягкая трава, теплый песок, комнатный ковер действуют успокаивающе[1].

Закаливание детей проводим по методу Иванова. Суть методики заключается в том что, низкие температуры оказывают мощный стресс на организм. Во время закаливания в организме синтезируется гормон стресса – кортизон. В больших количествах он вреден, а в малых – регулирует обмен веществ, улучшает кровообращение, уровень лейкоцитов, эритроцитов и лимфоцитов повышается, стимулируется работа иммунной системы и т.д.

В основе закаливания детей должны быть следующие факторы:

закаливающие воздействия ограничено вписываются в каждый элемент режима дня; закаливающие процедуры различаются как по виду, так и по интенсивности; закаливание проводится на положительном эмоциональном фоне и при теплом комфорте организма ребенка (нормальная температура воздуха и соответствующая одежда); допустимо использование различных сочетаний закаливающих воздействий в зависимости от конкретных условий дошкольного учреждения.

При закаливании дошкольников круглый год максимально должны использоваться естественные природные условия. Как известно, воздействие воздуха является слабым раздражителем (воздушные ванны во время переодевания ребенка, утренней гимнастики, и т.п.), а вода (обливание, обтирание и т.п.) обладает большей теплоемкостью. Поэтому воздушные ванны можно проводить длительно, тогда как водные процедуры только кратковременно. Первым требованием при проведении закаливания детей дошкольного возраста является обеспечение комфортных условий жизнедеятельности организма. Прежде всего, свежий воздух и рациональное сочетание температуры воздуха и одежды ребенка, способствующие поддержанию нормального теплового состояния. Бактериальная и химическая чистота воздуха помещений достигается постоянным односторонним и периодическим сквозным проветриванием, что создает возможность многократной смены воздуха за короткий срок [3].

Начиная с сентября месяца, начинаем закаливание спомощью холодной воды. При этом температура воды меняется. Начальная температура воды 27-28 градусов, постепенное снижение на 1-2 градуса через каждые 10 дней, и доводим до холодной проточной, т.е. такой как в водопроводе +10, +12 градусов. Контакт с холодной водой минимальный 1,5-2 секунды. Ножные холодные ванны дети принимают в промежутке до обеда или после сна (как удобно воспитателю), а также во время утренней гимнастики и во время занятий в физкультурном зале. Заходя в спортивный зал, дети встают в ванночки (их три) во всех проточная холодная вода, затем проходят по ребристой доске и резиновому коврику. Воды набираем в таком количестве, чтобы полностью закрылась подошвенная поверхность ноги ребенка. Затем ребенок ходит или бегаёт до полного высыхания ног.

Вот после такой предварительной подготовки приступаем с детьми бегать по снегу босиком. Набираем снег в емкости, где дети топчутся по снегу и бегут по залу (пол с подогревом). Продолжительность около 2 недель. И только после этого начинаем выбегать на улицу, продолжительностью 15-20 секунд приступаем. Затем забегаем в зал и бегаем, согревая ноги. Для ходьбы босиком температура окружаю-

щего воздуха не имеет значение, если соблюдать такое правило: чем ниже температура воздуха, тем быстрее бег.

Перед тем как бежать по снегу, детям объясняем, что снег холодный, ощущения совсем другие, нежели взять снег в руки. Первый раз, выбежав на снег, дети испытывают разнообразные ощущения восторг, радость, желание бежать еще. Есть дети, которые, пробежав, ощутив, что снег холодный отказываются, таких детей не принуждаем. Из года в год число закаливающихся постепенно увеличивается. Опыт работы за последние 10 лет показал, что дети, которые закаливаются постоянно и интенсивно, перестают болеть, а те дети, которые совсем не закаливаются, болеют чаще.

Закаливание занимает важное звено в системе физического воспитания детей, обеспечивая тренировку защитных сил организма, повышая, устойчивость к воздействию постоянно меняющихся факторов окружающей среды и является необходимым условием оптимального развития ребенка. Велика роль примера самих родителей и старших членов семьи, хорошо, если бы закаливание стало общим семейным делом[2].

Таким образом, мы можем резюмировать, что для осуществления преемственности и формирования привычки к здоровому образу жизни у дошкольников необходима совместная работа педагогов и родителей.

Литература

1. Апарин В., Крылов В. О пользе хождения босиком / В.Апарин, В. Крылов // Наука и жизнь. – 2001. – №3 – с.40-43
2. Здоровьесберегающее пространство дошкольного учреждения: проектирование, тренинги, занятия / сост. Н.И. Крылова. – Волгоград: Учитель, 2009. – С. 82.
3. Огородникова Н.Н. Холод против простуды.- М.: Советский спорт, 1990. – 48 с, ил.
4. Праздников В.П.: «Закаливание детей дошкольного возраста» – Ленинград: изд-во «Медицина», 1988. – С.75.

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

Речевое развитие детей – одна из главных задач дошкольного образования. Большое значение в развитии дошкольников имеет диалог, в котором проявляются все межличностные отношения, он важен для развивающейся личности дошкольника, является школой овладения родным языком и средством социализации ребенка. Приоритетность задачи развития диалогической речи в образовании дошкольников признается ведущими специалистами в области отечественной методики: М.М.Алексеевой, О.С. Ушаковой, О.А. Базиковой и др.

В педагогических исследованиях в области содержания и методов речевой работы с дошкольниками, имеющими задержку психического развития, уделяется внимание в основном изучению монологической формы речи. На наш взгляд, это не совсем правильно, так как диалогическая речь предшествует монологической и подготавливает ее появление, следовательно, недоразвитие диалогической речи, тормозит появление монологической речи.

Дети с задержкой психического развития слабо владеют диалогической речью, поскольку для них характерна низкая речевая активность, а у нормально развивающихся детей стимулом для общения является желание расширить свой кругозор (узнать о явлениях окружающего мира, усвоить новые знания), такая потребность у детей с задержкой психического развития снижена. Как правило, такие дети быстро прекращают разговор, или вообще отказываются вступать в него, во время игры редко общаются со сверстниками или вообще молчат. В большинстве случаев они затрудняются в формулировке вопроса, отвечают на вопросы односложно или их игнорируют. Также не всегда слушают и понимают речь собеседника, часто вступают в диалог не вовремя или не знают, как его завершить. Таким образом, психические особенности детей с задержкой психического развития, обуславливают специфику в подходе к выбору средств, направленных развитие диалогической речи. На первый план выдвигаются те средства, которые обеспечивают обогащение речевого воспитания и способствуют включению детей в коммуникативную деятельность. К таким средствам, согласно О.А. Базиковой [1] можно отнести различные игры – дидактические; подвижные; режиссерские, театральные и сюжетно-ролевые.

В последнее время в практике коррекционных и общеобразовательных детских садов все чаще используются компьютерные технологии. В связи, с чем круг обучающих игр пополнился новыми современными видами – компьютерными играми. Учебный материал в компьютерных играх, представлен в красочном, реалистичном, доступном для ребенка виде, что произвольно вызывает интерес, обращает на себя внимание и позволяет не только ускорить запоминание, но, и делает его долговременным и осмысленным.

На сегодняшний день специалистами разработано большое количество развивающих компьютерных игр, среди которых можно выделить игры которые могут быть направлены на развитие диалогической речи.

В процессе руководства компьютерными играми детей, направленными на развитие диалогической речи педагог должен прибегать к созданию ситуаций, стимулирующих детей к творческому придумыванию диалогов. Игры необходимо подбирать таким образом, что бы была речевая задача. Примерами таких игр могут являться следующие:

Essen («Кто что ест?») игра парами. Определить какую пищу ест животное. Речевая задача: обсудить решения, обосновать свой вариант ответа.

Kartin («Веселые картинки») игра – соревнование: кто быстрее разложит картинки по группам. Речевая задача: задавать вопросы партнеру.

Family («На прогулке»). Составить на экране картинку, меняя место прогулки. Речевая задача: составить совместный рассказ о прогулке в парке (лесу), включая диалоги персонажей

Звери («Волшебные животные»). Придумывание сказочного животного и конструирование его изображения из предлагаемых частей. Речевая задача: в процессе работы называть части и их особенности. Называть получившегося сказочного животного и описывать его. Задавать уточняющие вопросы, предлагать свои варианты сочетания деталей и названия животного.

(«Конструктор картинок») при помощи конструктора картинок можно придумать любую сказку. Речевая задача: придумать диалоги, персонажем которые появились на экране.

В своих исследованиях А. Р. Лизунова [2] отмечает, что использование компьютерных технологий обучения в детских дошкольных учреждениях при работе с детьми с задержкой психического развития позволяет проводить работу, направленную на развитие коммуникативных навыков ребенка, развивать способность извлекать информацию из речевого общения. Общение ребенка с компьютером становится в некотором роде обезличенным, он не испытывает боязни учиться доверять собеседнику. Компьютерные упражнения позволяют моделировать и повторять диалог с тем же партнером нужное для ребенка число раз, что в реальной жизни практически не осуществимо. При правильной организации занятий ребенка на компьютере, можно развивать следующие умения: умения поддерживать разговор, подать нужную реплику, правильно задать вопрос или ответить на него, вежливо обратиться к собеседнику. После занятий компьютерные игры также дают возможности для развития диалогической речи, дети обсуждают игровые ситуации и новые игры, с интересом рассказывают друг другу о своих результатах.

Использование компьютерных игр в качестве дополнительного средства обучения, наряду с продуктивным общением педагогов с детьми обеспечивает более успешное усвоение детьми диалогических умений и создает основу для общего речевого развития.

Литература:

1. Базикова О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О.А Базикова – М.: Скрипторий 2003,2008. – 136 с.

2. Лизунова Л. Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: Автореф. дис. канд. пед. наук / Л. Р. Лизунова – Екатеринбург: Б. и., 2004. – 20с.
3. Развивающие и обучающие игры // <http://mersibo.ru/games> (дата обращения: 24.05.2014)

Tupitsa E. V.

postgraduate student of the department
of general pedagogy and high school pedagogy,
Kharkiv national pedagogical university n.a. G.S. Skovoroda

VARIATIONS OF UNDERSTANDING AND MOTIVES FOR INCLUSIVE EDUCATION

In the publication it is described the notations of «inclusive education» of children with special educational needs; it is analyzed the conceptual difference between integrated and inclusive educational systems; it is determined the motives of «special» children for inclusive education.

Key words: inclusive education, integrated education, children with special educational needs, mainstream schools, normal peers.

There is some confusion regarding the definition and understanding of inclusive education. The UNESCO defines it as follows:

«Inclusive education is a system of education in which all the pupils with special educational needs are enrolled in mainstream classes at their district schools, and are provided with support services and education is based on their forces and needs. Inclusive schools are based on the main concept that all schoolchildren in a given community should learn together, so far as is practicable, regardless of their difficulties and impairments» [4]

The United Nations favour the option of inclusive education as a policy of choice: «Inclusive education is a flexible and individualised support system for children with special educational needs (further – children with SENs). It forms an integral component of the overall education system and is provided in mainstream schools committed to an appropriate education for all».

In some countries with longstanding inclusive education legislation and practice, such as France, Spain, Austria, Bosnia and Herzegovina, inclusive education means that children learn in heterogeneous groups in mainstream classrooms together with «typically» developing children. Children with SENs are included in about the same proportion as they live in society, hence 1 or 2 per classroom. Inclusive education does not take child characteristics as preconditions: in this sense it can be and is being realized whatever the kind, origin or degree of disability. Curriculum and materials are diversified to the particular needs of every child, not only the child with SENs, in order to make the child participate in the group process. There are no standards, only differentiated educational objectives.

There is a difference in conceptual definitions between Anglo-Saxon literature and French-Italian literature. France and Italy prefer the concept of «integrated education» whereas. In France, where all children with SENs are integrated in mainstream schools, integrated education is seen as a process of transforming the school so that the inclusion of a child with SENs becomes enrichment for the entire class and school, an environment where all children learn together. SENs are not seen as a problem, but as a source of enrichment. A child with SENs in Italy has a right to learn in a mainstream school setting, and the system provides the necessary support to make it possible: supportive teacher and materials.

For example, in Spain, on the other hand, there has been «integrated education» for 25 years, in the meaning of mainstreaming children with SENs into mainstream schools, on the condition that the children would be able to take the regular school programme and could participate to state exams, without any exceptions. Hence, in this concept of integrated education, there was hardly curricular level adaptation, and the school system was never questioned. It remained very exclusive, excluding all the children who cannot learn at the same speed as others. Children were given technical tools (e.g. a camera for the visually impaired; a Braille machine) and a supportive teacher for maximum 2 hours a week [4]. Only 2-3% of children with SENs were in this way «included». But, under pressure of a parents' movement this concept of «integrated education» has been criticized, because it excludes all the low performing children. A school would, for instance, include a child with SENs, while at the same time referring all the children with learning difficulties to special schools. That can hardly be called inclusive education. Parents, want more than integration in Belgium, therefore they require «inclusive education», in the United Nations sense. This movement is still very small, but significant. Similar developments are taking place in other countries such as Romania, Germany, Bosnia and Herzegovina.

In international literature [4] inclusive education is considered as a step further than «integrated education» in the Spanish sense, but a step closer to «integration» in the French sense.

In many countries, even in the «inclusive» ones, however, one can see watered-down or staged versions of inclusive education. Some talk about inclusive education when the child with SENs is included in a mainstream classroom, but the goal is mainly to participate for social reasons: belonging. Children with SENs learn most of the day in separate classrooms and get together during meal or playground times; or they might be in the classroom, but are given activities with low expectations to keep them busy, because the teacher does not know how to include them in educational activities or there is not enough assistance available. There is no felt necessity to teach academic skills in a highly challenging way. Sometimes this is because teachers do not really understand inclusive education, or they want to comply with existing pressure from mainly special education institutions, or they want to make a good impression in European evaluations or statistics.

In some countries inclusive education is interpreted as a special class at a mainstream school, the Austrian concept of «Integrativ Schule», which can also be seen in the Netherlands and France. Difficult learners are taught together in a separate classroom in the same school building, leaving inclusion moments to social activities during mealtimes and playground activities or outings. This concept has been criticized for reinforcing classic discriminatory labels with a negative connotation of the «idiots» [1, p. 270-281].

Some even talk they are doing inclusive education when children with SENs, who stay for most part of the week at separate schools, occasionally have cultural or leisure activities together with normal peers.

Whether these «watered-down» versions of inclusion tend to obstruct or are a way towards the realization of «real» inclusive education, remains to be objectified in research. It is important, however, to clarify underlying motives, beliefs, objectives and conceptions when discussing inclusion projects.

If one analyses the history of inclusive education movement, it is mainly based on an issue of human rights: the right to belong, to be part of «normal society», and not be

excluded because of some deviant characteristics, be it disability, skin colour or ethnic origin. Associations of parents of disabled children have been advocates of inclusive education since the eighties. In this sense a name change of the International League of Societies for Mental Handicap to Inclusion International is significant. Simultaneously these parents' associations also continue to fight for a right to special needs provisions. Sometimes these are insufficiently provided for at inclusive schools. The driving forces behind the United Nations Declaration of the Standard Rules for Equal Opportunities have been these associations. In this perspective, the main educational objectives of inclusive education are to develop relationships and social learning processes for all the children [3, p. 25-30]. Challenging a «special» child's functions as much as possible prevents regression. In relationship with the «other», a person, «special» or not, may find opportunities and a drive towards development and education. Children learn to accept differences in appearance and in learning. Children learn by discovering meaning in relationship with the human and physical environment.

Academic reasons have also been invoked to defend inclusive education: there is no proof that a separate special schools system provides better academic achievements. On the contrary, research has shown that 18 year old adolescents with Down syndrome, for instance, outweigh their special school counterparts in literacy and numeracy, though not in social relationships network and autonomy. Critical analysis of the educational conditions, however, shows that these better performing children received quite some extra help, had supportive families and an intensive support team. The assumption that a child with SENs will learn better in smaller, homogenous groups is unproven [2, p. 255-260]. Our own qualitative research in France, Spain and Austria has shown that parents often complain about the lack of sufficient academic challenging in special schools for children with SENs, and they rapidly see this change once the child is in a mainstream school receives sufficient challenge of academic skills teaching and is provided with extra help.

On the other hand, the same arguments are invoked by opponents of inclusive education. There are parents of children with SENs who advocate special needs schools with smaller classes, because there the child would have more opportunities to learn, receives better assistance and does not feel negative because of his slower performances. They claim that inclusive schools often do not provide sufficient learning opportunities and the child is often isolated. Those parents have as a primary motive the wellbeing of the child, together with individualized learning objectives adapted to the child's capacity.

In summary, it seems that the enthusiasm for inclusive education is conditional and not unequivocal. The real issue, however, is how to create educational environment which foster learning processes as well as whole person development for all the children.

References:

1. Hovorka, H. Plädoyer für eine Umfeldbezogene Integrations Pädagogik, in: Hildeschmidt/ Integrations pädagogik, Auf dem Weg zu einer Schule für alle/ H. Hovorka. – München: Juventa, 1998. – P. 277-292.
2. Lebeer, J., Garbo, R., Engels, P. Advocacy, Self-advocacy and Inclusive action: a Concluding Perspective/ J. Lebeer, R. Garbo, P. Engels, A. De Vroey// Inclusive Education. World Yearbook of Education. – London: Sterling; Kogan Page, 1999. – P. 252-265.
3. McLaughlin, M., Fuchs, L., Hardmann, M. Individual Rights to Education and Students with Disabilities: Some Lessons from US Policy/ M. McLaughlin, L. Fuchs,

M. Hardmann// Inclusive Education. World Yearbook of Education. – London: Kogan Page, 1999. – P. 24-35.

4. UNESCO, Definitions, Principles and Implications. Conference of the Ministers of Education of Africa, Dar-es-Salaam. – 2002: Режим доступа: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=7499&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Білавич Г.В.

кандидат педагогічних наук, доцент
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника

Федорак Х.І.

студентка Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника

СЛЕНГІЗМИ В МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ

Ключові слова: студентський сленг, жаргони, культура мовлення.

Key words: student slang, jargon, culture, language.

Мова є однією з найістотніших ознак нації і реально існує як мовна діяльність членів відповідної етнічної спільноти. Українська мова є надзвичайно милозвучною, витонченою, «живою». Проте лексичний склад нашої, як і будь-якої іншої, мови містить велику кількість сленгових утворень, що відповідають певним соціальним та професійним групам людей. Найбільш поширена сфера вживання студентського сленгу – це студентський гуртожиток і університет, а також місця дозвілля (кафе, бари, дискотеки тощо).

Проблемою вивчення сленгу займалися такі вчені: О. Горбач, С. Мартос, І. Приходько, Л. Ставицька, Н. Шовгун та багато інших.

Сленг – це слова, що часто розглядаються як порушення норм стандартної мови. Це дуже виразні, іронічні слова, що слугують для позначення предметів, про які говорять в повсякденному житті [1, с.132]. На думку багатьох дослідників [1; 2; 3; ін.], сленг є вторинним утворенням порівняно з жаргонами й арго, що адаптує до своїх потреб запозичені одиниці. Сленг вирізняється більшою експресивністю і точністю, ніж загальноживана мова. Особливе місце тут посідає комп'ютерний сленг. Велика кількість сленгізмів створюється шляхом запозичення. Джерелом може бути іноземна мова („мані”, – американський сленг ”гроші”, „денсфло” – від англійського “dancefloor” – танцпол), при цьому можливе використання дослівного перекладу („перець” – хлопець / англійський сленг “pepper” – особа чоловічої статі). Сленг запозичує одиниці і з інших прошарків, наприклад, української мови („дембель” – воєн. „демобілізація”, „зависати” – комп. „зупинити виконання роботи та не реагувати на команди користувача”). Молодіжний сленг часто змінює значення запозичених одиниць („грузити” – багато говорити і т.д.).

Для різних категорій молоді існують свої уявлення про авторитети, норми поведінки, пріоритети. Особливо це помітно у ставленні молоді до мови свого народу, яка є універсальним засобом вираження внутрішнього світу індивіда, складником загальнолюдських цінностей. Адже сьогодні доведено, що чим досконаліше особа володіє мовою, тим виразніше постає перед людьми як особистість [3, с. 14].

Лексика студентів, особливо в останні роки, тяжіє до активізації «знижених» лексичних засобів, які отримали можливість без обмежень сполучатися з усіма сти-

лістичними опонентами: молодіжним, злочинним жаргонами, жаргоном музикантів, жаргоном комерсантів, комп'ютерним жаргоном (шухер, западло, тусовка).

Але, на жаль, студенти часто не усвідомлюють, що це загрозово впливає на культуру рідної мови, збіднює її, не дозволяє використовувати сповна її багатий мовний арсенал. З іншого боку, наголошують дослідники, загалом сленгова лексика характеризується багатством словникового запасу, що, мабуть, і є причиною такого широкого використання цього прошарку мови.

Молодіжному мовленню також властива велика кількість вставних слів, що передають емоції розповідача блін, йо-ма-йо. Семантика цих слів зрозуміла лише при усному мовленні і виражається тільки за допомогою інтонації. Активно використовуються суфікси заниженої емоційної маркованості, такі як: -ха (депресуха, класуха), -юк (сидюк), -ло (хавало, хлебало). Трапляються і здрібніло-пестливі суфікси: телик – телевизор, велик – велосипед, хом'ячок – комп'ютерна мишка, тазик – комп'ютер.

Як показало наше дослідження, здійснене у Педагогічному інституті Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, студенти вживають сленгові вирази для того, щоб виглядати сучасними, окрім того, при спілкуванні послуговуються сленгом не тільки для передачі інформації, але і для вираження власного світогляду, ідей, для підкреслення того, що вони йдуть у ногу з часом. Відтак сленг – одна з форм влиття в колектив і засіб бути адекватно сприйнятим у тій групі людей, з якою ведеться спілкування. Майже завжди студенти заперечують той факт, що вони вживають сленг навмисно, наголошують на тому, що вживання сленгу відбувається підсвідомо. Урешті, сленг може бути своєрідною грою для точного, навіть іронічного опису подій та вражень тощо. Відчуваючи потребу в мовному коді, який був би незрозумілим для сторонніх, юнаки і дівчата беруть поняття з вражень дитинства, з мультфільмів («Леопольд» – добра людина, «Чеба» – скорочене «Чебурашка» – людина з великими вухами, «Покемон» – молода людина, «Бурьонка» – відмінниця).

Досить специфічною групою жаргонізмів є такі, що мають англійське походження. Їх можна поділити на кілька підгруп. Перша підгрупа складається зі слів, що і за звучанням, і за семантикою збігаються з англійськими, але графічно передаються українськими літерами: «денс» – танець, «смайл» – усмішка, «френд» – друг, «паті» – вечірка, «кеш» – гроші, «дарлінг» – близька людина. Другу підгрупу становлять англійські слова, які в українському молодіжному жаргоні мають трохи інше значення, аніж в англійській мові: «сешн» – свято, гулянка (в англ. «засідання», «сесія»); «саунд» – гучна музика (в англ. «звук»); «цент» – гривня. До третьої підгрупи входять англійські слова, які отримали в жаргоні афікси, властиві слов'янським мовам: «піпли» – люди, «гьорли» – дівчата, «суперовий» – визначний, «бестовий» – найкращий, «аська» – програма для спілкування через Інтернет, «сидюк» – CD-Rom, «моня» – монітор.

Найпоширенішими сленгами є: тіпа, капец, шок, жесьть, жорстко, йо-ма-йо, окей, врятлі, не важно, чуеш-чуеш, канеха, йолкі-палки, пісец, не парся, розслабон, бляха-муха, дуже смішно, прикол, кент, бабоньки, пісчки (птахи), паразонтік (парасоль), чипуха, відносно, лахати, гониш, чоловіче, чувак, гопник, опше-то, тіті-міті, пуста жінка, коріш, сліди за мітлою, бетмен, що сі мутиш, фанарею, ріпа, крутяк тощо. До прикладу, до слова **дівчина** студенти дібрали такі сленги-синоніми: юнка, дівача,

дівуля, тьолка, дівка, девка, девушка, мадемуазель, чікса, соска, тьолочка, чіка, бікса, кубіта, богиня, мацьопа, жінка, баба, мала, жіночка, дєвочка, бабонька, тітка, ципочка, ластівочка, мармеладка; до **вищий навчальний заклад** – універ, тюрма, вуз, виш, катувальня, капнус, розумна хата, бурса, вишка; до **викладач** – цей/ця, препод, учила, пінгвін, бетмен, кощей, професор, Гітлер, вчілка, чіпс, чувак.

Таким чином, уживання сленгу в розмовній мові є надзвичайно поширеним явищем. На сучасному етапі розвитку мови молодіжний сленг є одним з головних джерел поповнення словникового складу. Використання сленгу певною мірою розвиває мову, робить її «живою». З іншого – ці зміни, великою мірою, «засмічують мову» студентів.

Література

1. Гриценко Т. Б. Культура мовлення як компонент комунікації студентів // Науковий вісник Національного аграрного університету / Т. Б. Гриценко. – К., 2003. – Вип. 65. – С. 127-134.
2. Мартос С. А. Структура молодіжного сленгу під кутом зору мови міста / С. А. Мартос // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»: Збірник наукових праць. Випуск III. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – С. 170-174.
3. Ставицька Л. Арго, жаргон, сленг / Леся Ставицька. – К., 2005. – 464 с.

**FORMATION OF PRACTICAL COMPONENT OF PREPAREDNESS OF
FUTURE INFORMATICS TEACHERS FOR MONITORING EDUCATIONAL
ACHIEVEMENTS OF PUPILS IN PROFILE SCHOOL**

Keywords: professional training, preparedness, professional preparedness, components of preparedness, levels of preparedness.

The problem of teacher training and his preparedness for organization of students' educational activity bases on philosophical principles about the unity of theory and practice, principles of systemacy and complexity, which provide with interconnection of pedagogical and professional preparedness. The orientation for the given statement arranges conditions for integration of theoretical, psychoeducational, methodological and special training of future teachers.

In the literature it is placed high emphasis on concrete forms of preparedness: on the unit (D. Uznadze and others), the readiness of a personality for personal activity (N. Levitov, K. Platonov, L. Kandibovich and others) etc.

Except the concept of preparedness it is worth observing the connected concepts "training", "professional preparedness" and "pedagogical preparedness". In the great explanatory dictionary the concept of "training" is defined as "fund of knowledge, skills, experience and acquired during the process of studying, practical activity" [1, P. 952]. Very often modern theorists of professional education connect professional training with professional preparedness, activity and targeting.

The problem of forming professional preparedness for pedagogical activity is considered in many modern psychoeducational researches of K. Duray-Novakovskaya [4], M. Kobzeva, A. Mishchenko, V. Tamarina, V. Slastenina and others.

The held analysis of literature in problem of preparedness of future teachers for pedagogical activity allows emphasizing the main approaches for preparedness determination for professional activity:

- on the personal level the preparedness is considered as a multi-aspect structure of qualities, properties and states which together allow more or less successfully realize activity;
- on the functional level the preparedness is the result of training for a certain activity; some integrative personal formation which includes different components: totality of knowledge, abilities, skills, personal qualities which are equal to the standards and matter of activity.

So, preparedness is inner state (ability) of personality, which is certain completeness which is a feature of professional qualification and also the result of purposeful training. The preparedness as a complex psychological forming except necessary knowledge, abilities and skills includes not only equal standards to the professional activity, personal qualities and skills, but also educational (understanding of professional problems, valuation of their importance etc.), motivational (interest to the profession, aspiration to reach success etc.) and strong-willed (overcoming doubts, the ability to mobilize own strength etc.) compo-

nents. It suggests the idea about some coincidence of concepts of competence and preparedness, however, the fact that a competent specialist is able to overstep the limits of the subject of his profession allows to determine *competence as the highest level of preparedness*.

Taking into account all aforesaid information, we formulate the concept of “preparedness of a future informatics teacher for monitoring students’ educational achievements”.

The shown preparedness is studied by us as an integrative personal formation, which is expressed in presence of complex of knowledge, abilities, skills and personal-professional qualities in a teacher, which are necessary for him for making a system of controlling and diagnostic measures, which are conditioned by tasks of educational process, which allow to watch educational process, determine its results (levels of understanding knowledge) and correct them as far as necessary in accordance with established standards under the authority of the held analysis.

Also we will proceed from the facts that the structure of preparedness of a future informatics teacher for monitoring students’ educational achievements integrates itself in three interrelated components: cognitive, practical and motivational.

The cognitive component of preparedness of a future informatics teacher for monitoring students’ educational achievements is presented as a complex of knowledge (general cultural, natural-scientific, psychoeducational and special) which are necessary to a future informatics teacher for effective organization of monitoring researches, analysis of their results and alteration in teaching and educational process of students. In other words, the given preparedness expects the increase of professional teacher competence for realization the monitoring, the presence of analytical, prognostic and reflexive skills.

The practical component of the preparedness includes a complex of knowledge which allow a future teacher to make goals to realize monitoring procedures, to choose techniques and a set of tools for their realization, to collect data and analyze given data, to correct a student’s individual trajectory of development and improve own professional competence. In other words, the given preparedness expects activity through realization of organizational and communicative skills.

The motivational component of the preparedness which supports the complex character of a given formation, characterizes the professional and pedagogical direction of a teacher’s personality according to the next indicators: value attitude to pedagogical activity; the level of forming the interest to realization of monitoring activity; the consciousness of social importance of a teacher profession; many-sided interests; the presence of social activity; the presence of creative skills.

Depending on the level of forming the presence of an informatics teacher for monitoring students’ educational achievements we offer to distinguish three levels: low, middle and high.

1. The low level of preparedness of a future informatics teacher is characterized by the absence or a weak attitude to the pedagogical activity which is shown in weak interest, manifestation of displeasure of profession choice; low knowledge level of special and psychoeducational disciplines; absent or low knowledge level concerning the problem of profile studying of senior pupils; knowledge of a content, organization and realization of monitoring research are superficial, have unconscious character; practical realization of such researches is possible only in typical or similar situations and needs help of colleagues.

Table 1

The results of the degree of forming the practical component of preparedness of future informatics teachers on the statement stage

Indicators	Group	Levels					
		High		Middle		Low	
		Quan-tity	%	Quan-tity	%	Quan-tity	%
The degree of understanding the monitoring functions	EG	2	2,7	17	23,0	55	74,3
	CG	5	2,8	14	8,0	157	89,2
Knowledge and organization of monitoring research levels	EG	2	2,7	26	35,1	46	62,2
	CG	8	4,5	58	33,0	110	62,5
Choice of tooling for gathering and handling the monitoring data	EG	–	–	14	18,9	60	81,1
	CG	2	1,1	15	8,5	159	90,3

2. The middle level is characterized by passive and episodic attitude to the professional activity; fragmentary and not systematic knowledge of special and psycho-educational disciplines; necessity in self-perfection only under the appearance of difficulties in the professional activity; basic theoretical knowledge of an informatics plan for profile classes; presence of basic knowledge in the problem of organization and realization of monitoring educational achievements of profile school students.

3. The high level of the preparedness of an informatics teacher for monitoring educational achievements of profile school students is characterized by strict positive attitude to the professional activity; high knowledge level of special and psycho-educational disciplines; knowledge of methodic of studying informatics in different educational profiles (social and humanitarian, naturalistic and mathematical, sporting, technological etc.); the teacher mastering of organization technique and realization of monitoring students' educational achievements which leads to modeling of new pedagogical experience, designing own innovative techniques; skills to find a solution in not standard situations; skills and abilities of a teacher to value his own individual style of activity and to make a development plan of his pedagogical activity.

On purpose of experimental research of the future informatics teacher training process for monitoring educational achievements of profile school students, the experimental model was designed by us and the experimental check of its effectiveness was realized.

In all in the experiment 250 students of 3-6 courses took place (students of Borys Grinchenko Kyiv University, National Pedagogical Dragomanov University, Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University).

For the experimental group (EG) (74 people) two special disciplines were introduced: "The monitoring of the educational activity" and "The educational metrologies". In the controlling group (CG) (176 people) studies also were held according to the curriculum and the improvement of their professional training in monitoring also was realized due to the professional disciplines and disciplines of natural and scientific training.

To clarify the formation degree of the practical component of future informatics teachers' preparedness for monitoring educational achievements of profile school students we have elaborated a questionnaire (appendix) for identification of expediency of using the monitoring in teaching and educational process, determination of students' practical abili-

Table 2

The measures of arithmetical mean of the practical component of the preparedness of future informatics teachers for monitoring educational achievements of profile school students on the statement stage

Group	High		Middle		Low	
	%	abs.	%	abs.	%	abs.
EG (74 people)	1,8	1	25,7	19	72,5	54
CG (176 people)	2,8	5	16,5	29	80,7	142

ties to make choice of necessary tooling for monitoring research. Besides, we have used the observations of teachers concerning the practical using of students the gained knowledge, abilities and skills during studying at the university and pedagogical practice. Also a number of discussions were held and it was offered students to value their degree of practical preparedness independently.

The degree of the practical component formation of future informatics teachers' preparedness for monitoring students' educational achievements in profile school was determined under these indicators: the degree of understanding monitoring functions; knowledge and organization of monitoring research steps; choice if tooling for gathering and monitoring data handling.

The received results are shown in the table 1.

Generalized results concerning the practical component of future informatics teachers' preparedness are shown in the table 2.

As the data of the table 2 affirm, the results do not fundamentally differ at the primary stage in both groups. Mainly, future teachers showed low (72,5% in EG and 80,7% in CG) and middle (25,7% in EG and 16,5% in CG) degrees, and only 1,8% is recorded in EG and 2,8% in CG on the high degree. So, it is necessary to realize purposeful work with future teachers, which will cooperate for increasing the degree of practical abilities and skills of knowledge the matters of realization monitoring researches, their organization, and choice of research tooling.

After the realization of the statement stage of the experiment, the second content-operating stage of future informatics teachers training began.

For the experimental group two special disciplines were introduced: "The monitoring of the educational activity" and "The educational metrologies". In the controlling studies also were held according to the curriculum and the improvement of their professional training in monitoring also was realized due to the professional disciplines and disciplines of natural and scientific training.

On the end of the forming stage of the experiment control knowledge tests were held concerning the future teachers' attitude to the pedagogical activity, the preparedness to organize and to realize scientific researches, and monitoring, especially to exercise control and correction of students' educational achievements in the profile school.

The next test was aimed at the determination of formation degrees of communicative and organization skills of future informatics teachers (the practical component). The received results are shown in the table 3.

Generalized results concerning the practical component of future informatics teachers' preparedness are shown in the table 4.

Table 3

The results of formation evaluation of the practical component of the preparedness of future informatics teachers after the forming experiment

Indicators	Group	Levels					
		High		Middle		Low	
		Quan-tity	%	Quan-tity	%	Quan-tity	%
The degree of understanding the monitoring functions	EG	15	20,3	31	41,9	28	37,8
	CGKf	10	5,7	23	13,1	143	81,2
Knowledge and organization of monitoring research levels	EG	23	31,1	35	47,3	16	21,6
	CG	14	8,0	62	35,2	100	56,8
Choice of tooling for gathering and handling the monitoring data	EG	13	17,6	14	18,9	47	63,5
	CG	8	10,8	20	11,4	148	84,1

Table 4

The measures of arithmetical mean of the practical component of the preparedness of future informatics teachers for monitoring educational achievements of profile school students on the statement stage

Groups	High		Middle		Low	
	%	abs.	%	abs.	%	abs.
EG (74 people)	23,0	17	36,0	27	41,0	30
CG(176 people)	8,2	14	19,9	35	71,9	127

As it is seen from the table 4 after the forming experiment the indicators of the practical component of the preparedness of future informatics teachers for monitoring educational achievements of profile school students considerably changed. So, in the experimental group on the high level the indicators grew by 21,2% (in the controlling group only by 5,3%), on the middle level the indicators grew by 10,3% (in the controlling group by 3,4%), on the low level the indicators reduced by 31,5% (in the controlling group by 8,8%).

To our mind, such considerable changes in the experimental group occurred due to the facts that the students during the special courses had a possibility to develop their practical and organization skills. The development of the practical skills was cooperated with solutions of pedagogical problems, discussions, which required the students' abilities not only to choose tooling correctly, but at the same time to give reasons for their choices etc. On the practical studies the students had an opportunity to develop their organization skills. During the realization of such purposeful work the future informatics teachers learned theoretically before doing to the pedagogical practice an could use gained knowledge practically, that gave them an opportunity to correct mistakes in the proper time which they made, to pay attention to what skills they lack and to learn to make decisions correctly, to persist in their own position in situations which happened.

Literature

1. The Great explanatory dictionary of modern Ukrainian (with appendixes and additions) /Composed and editor-in-chief V.T.Busel. -K.; Irpin: WTF "Perun" 2005. - 1728 p.

2. Gladkikh V.G., Yemets M.S. The formation of the professional pedagogical preparedness of a bachelor of technological education as a scientific problem // The Bulletin of Orenburg State University. – 2011. – №2 (121). – P. 133-139
3. Glass Dzh., Stenli Dzh. The statical methods in pedagogy and psychology. – M.: Progress, 1976. – 494 p.
4. Duray-Novakovskaya M. The bases and regularity of formation process of the professional preparedness for the pedagogical activity. The author's abstract diss. ... Doctor of Pedagogy. M., 1983. – 41 p.

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

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: school, 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 – Белль – 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:

Ученики, добившиеся очевидных успехов передают свои знамения менее успевающим;

Внимание и деятельность учеников поддерживается благодаря атмосфере соревнования;

Весь процесс обучения основан на правилах порядка и соподчиненности;

Вместо книг употребляются таблицы, аспидные доски;

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 неоекзистенциалистикой. Она-одна из популярных личностно-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 неградирированные классы, когда ученик по одному предмету может обучаться по программе 7 класс, а по другому «быть в 5 классе». Существует и такая форма организации обучения, как «погружение», когда на протяжении нескольких дней учащийся 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 составляю малокомплектные школы с совмещенными классами обучения система заложенная Ы.Алтынсариным 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 пнувании 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 методе 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.Ы.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 свою самоэффективность.

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 Сказочного 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 обобщенном 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 телевизионно-

го вещания является примером ангажированного подхода к телевидению как основному 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 источником 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

ROLE OF THE INTERACTIVE TEACHER DURING FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS

В статье анализируется роль преподавателя в процессе интерактивного обучения иностранному языку. Рассматриваются возможные пути мотивации и вовлечения студентов в процесс обучения.

The role of a teacher during the process of interactive teaching of foreign language is analyzed. Possible ways of motivation and involving students to the educational process are considered.

Ключевые слова / Keywords: интерактивное обучение / interactive learning, технологии / techniques, деятельность / activity, интерактивные методы обучения / interactive methods, иностранный язык / foreign language.

The problem statement. The transformations in the Ukrainian educational environment are evolving in such way as to encourage foreign language teachers to redefine learning and teaching techniques, to raise the quality of foreign language teaching process. Unfortunately, we still encounter fierce resistance by educators who don't want to change. Most teachers are still remaining traditional, even though some of them understood what students needed; it was still hard to become a facilitator in an active, noisy classroom. To solve this problem, on our point of view, is possible to research the usefulness of introducing interactive approach into English lessons. We suppose, everyone stands to win when learning becomes an experience that involves students and makes them active partners in their own education. However, the question of its usefulness is still open. For quite a great many of teachers interactive techniques seems unacceptable so far. The reasons for this are different: being not sure about the results, being afraid to use new methods, not enough experience in this sphere, and conviction of student's low abilities.

The purpose of the research is to define the notion of interactive learning, to examine the role of the interactive teacher, usefulness and effects of interactive techniques applying.

The analysis of the last researches and publications. There are many scholars that contributed in some way or another to the topic. These are the works of H. Douglas Brown ("Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy" [1], Harmer J. ("The Practice of English Language Teaching.") [2], Syrotenko G.O. ("Modern lesson: Interactive Techniques Learning") [3], Rogova G.V. ("Methods of Teaching English") [5], Richards J.C. and Rodgers Th.S. ("Approaches and Methods in Language Teaching") [6].

The main material of the study. Interaction is an important word for language teachers. In the era of communicative language teaching, interaction is, in fact, the heart of communication. And after several decades of research on teaching and learning languages, we have discovered that the best way to learn to interact is through interaction itself. What is

interaction? Wilga Rivers puts it this way: "Through interaction, students can increase their language store as they listen to or read authentic linguistic material, or even the output of their fellow students in discussions, skits, joint problem-solving tasks, or dialogue journals. In interaction, students can use all they possess of the language – all they have learned or casually absorbed – in real-life exchanges... Even at an elementary stage, they learn in this way to exploit the elasticity of language. (1987:4-5)

Interaction is the collaborative exchange of thoughts, feelings, or ideas between two or more people, resulting in a reciprocal effect on each other. Theories of communicative competence emphasize the importance of interaction as human beings use language in various contexts to "negotiate" meaning, to get an idea out of one person's head and into the head of another person.

From the very beginning of language study, classrooms should be interactive. Teachers can play many roles in the course of teaching, teachers cannot be satisfied with only one role. Rebecca Oxford pointed out that teacher roles are often best described in the form of metaphor: teacher as manufacturer, teacher as doctor, teacher as judge, teacher as gardener, and others. There is a set of teachers roles which are more conducive to creating an interactive classroom by H. Douglas Brown:

The teacher as controller. A role which is sometimes expected in traditional educational institutions is that of "master" controller, always in charge of every moment in the classroom. Master controls what the students do, when they should speak and what language forms they should use. They can often predict many students' responses. But for interaction to take place, the teacher must create a climate in which spontaneity can thrive, in which unrehearsed language can be performed, and in which the freedom of expression given over the students makes it possible to predict everything that they will say and do. Of course, some control on your part is actually an important element of successfully carrying out interactive techniques. The teacher must maintain some control simply to organize the class hour.

The teacher as director. Some interactive classroom time structured in such a way that the teacher is like a conductor. As students engage in spontaneous language performance, it is your job to keep the process flowing smoothly and efficiently.

The teacher as manager. This metaphor captures the role of a teacher as one who plans lessons, modules, and courses, but who then allows each individual player to be creative within those parameters. Teacher gives freedom to each person to work in his or her own individual areas of expertise.

The teacher as facilitator. A less directive role might be described as facilitating the process of learning, of making learning easier for students: helping them to clear away roadblocks, to find shortcuts, to negotiate rough terrain. The facilitating role requires that teachers step away from the directive role and allow students to find their own pathways to success. A facilitator capitalizes on the principle of intrinsic motivation by allowing students to discover language through using it pragmatically, rather than by telling them about language.

A teacher as resource. The implication of the resource role is that the student takes the initiative to come to a teacher. A teacher is available for advice and can literally take a back seat and allow the students to proceed with their own linguistic development.

The most important key to creating an interactive language classroom is the initia-

tion of interaction by the teacher and the teaching style is to provide the stimuli for continued interaction. These stimuli are important in the initial stage of a classroom lesson as well as throughout the lesson. One of the best ways to develop your role as an initiator and sustainer of interaction is to develop a repertoire of questioning strategies. Pair work and group work give rise to interaction. Encouraging students to develop their own strategies is an excellent means of stimulating the learner to develop tools of interaction. Even "lecturing" (and other forms of orally providing information) and having students read texts are part of the process of creating and maintaining an interactive classroom. When learning becomes cooperative students have more opportunities to learn how to work cooperatively in the classroom. Through a range of group activities like discussion, presentation, meetings, etc. learners are supposed to find a solution to the target problem and present it in the particular written or oral form (a report, a presentation).

Conclusion. After analysis of the literature by this theme we think that interactive learning can stimulate a new spiral in the development (and self-development) of an English foreign language teacher of a new generation in this country. The key to interactive teaching is to strive toward the upper, non-directive end of the continuum, gradually enabling students to move from their roles of total dependence to relatively total independence. The interactive teacher is that teacher who would be able to respond and adapt to the needs of the learners, who could be less dependent on the published course books, while be more creative and flexible in course designing and course accomplishing. So teachers need to provide a variety of interactive activities which allow not to forget the main, that each learner is different and brings to the learning process his or her personal attitude.

Literature:

1. Brown, H. Douglas. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy / H.Douglas Brown – 2nd ed.
2. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching. – Harlow: Longman Group UK Lim, 1991. – 296p.
3. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – К.: Вид. «Основа», 2004. – С.13.
4. Richards J.C. and Rodgers Th.S. Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge University Press, 2003. – 171p.
5. Rogova, G.V. Methods of Teaching English. Leningrad: Prosvescheniye, 1975. – 320p.

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ ПРИ ВИВЧЕННІ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Роль освіти для культурного, соціального та економічного майбутнього суспільства є провідною. Зокрема, вона спроможна надати людині можливості усвідомити спільні цінності різних народів, належність до єдиної соціальної та культурної сфер.

Сьогодні процес створення єдиного освітнього простору націлений на зближення народів європейських країн і має відбуватися в умовах поваги до різних культур, мов, національних систем тощо. Ураховуючи вищезазначене, виникає потреба подолати мовні бар'єри, що стоять на заваді до взаєморозуміння і співробітництва між народами.

Подолати мовні бар'єри намагаються фахівці багатьох галузей виробництва, діяльність яких безпосередньо пов'язана з носіями іншої мови. До них відносимо й судноводів міжнародних рейсів.

Однією з головних особливостей професійної діяльності майбутніх судноводів є те, що вона відбувається в умовах перебування їх в полікультурному екіпажі. Саме тому їм необхідно знати іноземні мови (як мінімум – англійську).

До речі, згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти комунікативна мовленнєва компетенція складається з певних компонентів, серед яких і соціолінгвістичний. До його складу входять, зокрема, знання, вміння і навички. Соціолінгвістичні компетенції стосуються соціокультурних умов користування мовою. Через чутливість до соціальних конвенцій (правил ввічливості, норм) соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники не усвідомлюють цього впливу. Отже, однією з цілей навчання англійської мови має бути формування соціокультурної компетенції особистості [1].

Якщо взяти до уваги, що компетенція – це обізнаність в певному питанні (виникає як результат набуття відповідних знань), а компетентність – здатність до якої-небудь діяльності, яка базується щонайменше на набутих знаннях та досвіді, то можна констатувати наступне: компетентність є більш широким поняттям і включає в себе компетенцію. Отже, соціокультурна компетенція – складова соціокультурної компетентності.

Соціокультурна компетенція складається з країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та предметної субкомпетенцій. Країнознавча субкомпетенція включає знання про культуру країни, мова якої вивчається. Лінгвокраїнознавча складова передбачає володіння особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в різних ситуаціях спілкування. Предметна, або галузева, субкомпетенція означає

певні фонові знання в різних галузях, а також опанування професійною мовою і термінологією в цих галузях [5, с. 10].

Замітимо, що невід'ємною складовою освіти є соціокультурний компонент. Він складається зі знань з різних галузей та передбачає співвивчення мов та культур [4]. В.В.Воробйов визначає соціокультурний компонент як інформацію, яку потрібно вивчати через аналіз соціокультурно-маркової лексики. К.Крамш розглядає соціокультурний компонент як діалектичний зв'язок між мовою та культурним контекстом. Е.Д. Херш розробив концепцію "культурна грамотність", яка передбачає оволодіння певними знаннями-концептами всієї цивілізації.

Отже, можна стверджувати, що основою соціокультурного компоненту є фонові знання, які в англійській мові відомі як background knowledge. Тобто, такі знання, що є спільними для учасників процесу комунікації; знання, що забезпечують взаєморозуміння при спілкуванні.

Соціокультурна компетентність формується протягом тривалого часу в процесі професійно-особистісного зростання фахівців, їх самостійної діяльності, шляхом набуття професійного досвіду.

Для формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів вагомим значенням мають зміни, що відбуваються в межах дисциплін соціально-гуманітарного циклу, завданням яких є відродження національної культури, розвиток соціокультурної, освітньої та виховної систем суспільства, інтеграція морських фахівців у національний та міжнародний культурний простір. Безсумнівно, вивчення соціально-гуманітарних дисциплін позитивно впливає на формування соціокультурної компетентності особистості.

Як відомо, в морських вищих навчальних закладах викладають низку дисциплін гуманітарного циклу: релігія, філософія, політологія, соціологія, психологія, іноземна мова, історія України, історія мореплавства, історія української культури, географія судноплавства, менеджмент морських ресурсів. Усі вони тією чи іншою мірою надають можливості для формування соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів.

Наприклад, такі дисципліни, як релігія, філософія, політологія, психологія формують у майбутніх судноводіїв уявлення про приналежність різних народів до певних релігій, про політичний устрій країн світу, про психологічні особливості тієї чи іншої нації тощо.

При вивченні історії української культури студенти визначають полікультурність суспільства, дізнаються, що воно містить численні різноманітні, але взаємозалежні культурні традиції, які часто асоціюються з різними етнічними групами.

У процесі вивчення історії України майбутні судноводії отримують знання про народ, його національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки в галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї. Все вищезгадане належить до країнознавчої субкомпетенції, яка є компонентом соціокультурної компетенції.

Зміст дисципліни «Соціологія» надає можливість майбутнім судноводіям міжнародних рейсів оволодіти знаннями про особливості мовленнєвого етикету різних народів, їхньої невербальної поведінки; здобути навички щодо врахування

цих факторів у реальних життєвих ситуаціях; сформувати здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів.

Майбутні судноводії повинні бути готовими до міжкультурної комунікації, мати сформовану інтеркультурну та транскulturну свідомість для визнання існування іншої національно-культурної ідентичності, яка є рівноправною з їх власною культурою. Таким чином, соціокультурна компетентність є частиною загальної і професійної культури особистості, оволодіння якою, зокрема у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, відкриває шлях до універсалізації якостей людини, сприяє кращому розумінню нею свого призначення у світі, формуванню загальнолюдських цінностей.

Вивчення англійської мови є головною передумовою досягнення адекватного взаєморозуміння між співрозмовниками, які належать до різних культур. Англійська мова викладається не тільки як засіб спілкування, здобуття додаткової інформації, а й стає засобом відкриття іншого культурного світу, осягнення складності та багатогранності рідної мови та національної культури, національного достоїнства та рівності, засобом громадської освіти, розвитку особистості, її індивідуальних пізнавальних здібностей, соціальних можливостей, культурних потреб.

Слід чітко розуміти, що для відчуття конкурентоспроможності на світовому ринку праці майбутнім судноводіям необхідно, по-перше, володіти англійською мовою на рівні «незалежного користувача», який може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі й спеціалізовані дискусії за фахом судноводія; по-друге, нормально спілкуватися з носіями мови зі ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін; по-третє, чітко і детально висловлюватись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти [1].

Одним із перших на необхідність присвоєння культури народу, мова якого вивчається, вказав ще в 1957 році відомий американський методист Р.Ладо [3].

Більшість дослідників розглядають іноземну мову (зокрема, англійську) як засіб міжкультурного спілкування і визначають міжкультурну комунікативну компетенцію фахівців як практичну мету навчання. На їхню думку, володіння англійською мовою є важливою передумовою для успішних особистих і професійних контактів. У цьому процесі можуть виникнути непорозуміння через етнічні стереотипи, стан «культурного шоку», що може спричинити відчуття дискомфорту і навіть протесту, переоцінку і переосмислення подібності різних культур. Отже, виникає необхідність у формуванні соціокультурної компетентності у процесі вивчення англійської мови.

З початку 90-х років ХХ століття в навчальних закладах України почав суттєво змінюватись соціокультурний аспект вивчення англійської мови. Це обумовлене новим соціальним замовленням – вихованням фахівців, підготовлених до міжкультурної комунікації. Тобто, виникла необхідність у формуванні у студентів англійської і соціокультурної компетенцій як єдиного інтегрального утворення.

Ефективність процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв на заняттях з англійської мови забезпечується шляхом залучення студентів до діяльності, яка створює умови для професійно-орієнтованого спілкування в умовах полікультурного середовища.

Особливої уваги заслугове формування на заняттях з англійської мови міжкультурних вмінь та навичок, які включають:

- здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури;
- культурну чутливість і здатність визначити й використати стратегії для контакту з представниками інших культур;
- здатність виконувати роль культурного посередника між рідною культурою та іноземною, успішно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації;
- здатність долати стереотипи у стосунках.

При такому підході англійська мова викладається не тільки як засіб спілкування, здобуття додаткової інформації, відкриття іншого культурного світу, але стає засобом осягнення складності та багатогранності рідної мови та національної культури, національного достоїнства та рівності, засобом громадської освіти, а також формування особистості та її індивідуальних пізнавальних здібностей, соціальних можливостей, культурних потреб.

У студентів морських спеціальностей мають бути сформовані навички міжкультурного іншомовного спілкування на рівні вільної профільної комунікації [2].

Важливим напрямом у процесі вивчення англійської мови є формування майбутнього судноводія як культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування, як суб'єкта діалогу культур. Тому, ефективність навчання англійської мови безпосередньо залежить від ступеня наближення процесу передачі знань, формування навичок і вмінь до реальних умов їх практичного застосування.

Метою соціокультурної освіти є комунікативна підготовка студентів до міжкультурного іншомовного спілкування у професійних сферах, соціокультурне збагачення їхнього світогляду, який відображає людські цінності в процесі розвитку духовнобагатої, високоморальної особистості майбутнього фахівця, здатного вирішувати творчі завдання.

Отже, організація процесу навчання повинна будуватися так, щоб англійська мова вивчалася як феномен національної культури народу, як модель бачення світу цим народом. За таких умов студенти зможуть почувати себе на рівних з носієм мови в ситуаціях повсякденного та професійного спілкування.

Узагальнюючи вищесказане, робимо висновок, що соціокультурна компетентність майбутніх судноводіїв міжнародних рейсів – це сукупність відповідних компетенцій, складна комплексна характеристика, яка відображає інтеграцію професійно-теоретичних знань майбутніх фахівців, їх ціннісних орієнтацій, особистісних якостей і практичних умінь. А однією з головних цілей морського вишу є включення в зміст соціально-гуманітарних дисциплін елементів культури народів, вивчення яких відіграє вирішальну роль для формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв.

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 243 с.

2. Закір'янова І.А. Оцінювання навчальних досягнень студентів морських спеціальностей вищих навчальних закладів з англійської мови / І.А. Закір'янова // Проблеми освіти: наук. зб. – 2012. – Випуск №70, частина І. – С. 255-261.
3. Ладо Р. Языкознание в разных культурах. Прикладная лингвистика для преподавателей языков / Р.Ладо. – Мичиганский университет Пресс: Анн-Арбер, 1957.
4. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С. 17-24.
5. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам: курс лекций. – М.: Издательство УРАО, 2002. – 288 с.

Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів,
проректор з наукової роботи, старший викладач кафедри управління освітою

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Визначено концептуальні основи управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти. Проаналізовано зміст понять «розвиток професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти», «управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти», визначено їх зміст.*

Ключові слова: професійна компетентність / professional competence; розвиток професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти / development of professional competence of philology teachers; управління розвитком професійної компетентності вчителів філологічного профілю в системі післядипломної педагогічної освіти / management of philology teachers professional competence.

Суспільні вимоги до освітньої практики, діяльності сучасного педагога в навчальному закладі, переорієнтація з процесу на результат освіти формують необхідність реалізації компетентнісного підходу не тільки в системі загальної середньої освіти, а в першу чергу – у професійній діяльності вчителів-предметників. У зв'язку з цим одним із актуальних завдань післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) є управління розвитком професійної компетентності педагогічних працівників. Недостатня розробленість питання професійної компетентності вчителів української мови і літератури зумовлює необхідність здійснення дослідження управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі ППО.

Освітня система України має стати середовищем народження і розвитку тих соціокультурних передумов і змістів, образів і символів, на яких ґрунтуватиметься відродження і становлення української нації як суспільно-політичної спільноти європейського зразка [6, с. 41].

В.П. Андрущенко зазначає, що системний і багатовекторний характер детермінант становлення української нації зумовлений змінами, які відбуваються у Європі і світі, до яких відносяться: проблеми глобалізації, становлення інформаційного суспільства, мобільності ринку праці, обміну між культурами, потребою навчитися “жити разом”, зберігаючи при цьому власні етнічні, культурні, релігійні та інші розмаїтості, одночасно розуміючи і поважаючи один одного [1, с. 12].

Для вирішення завдань дослідження потребують обґрунтування концептуальні основи управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі ППО, уточнення змісту понять “розвиток професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі ППО”; “управління розвитком

професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі ППО», визначення їх змісту.

Методологічними й теоретичними засадами обґрунтування концептуальних основ управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі ППО є: філософські, соціологічні дослідження про трансформацію освітніх систем, їх вплив на розвиток людини й суспільства (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай, Н. Ничкало, В. Олійник та ін.); теорії управління та освітнього менеджменту як її повноцінної складової (О. Галус, Л. Даниленко, Л. Карамушка, Н. Клокар, В. Кремень, В. Маслов, В. Огнев'юк, В. Олійник, П. Третьяков та ін.); засади функціонування ППО і змісту професійно-педагогічної діяльності вчителя (О. Абдуліна, Л. Ващенко, А. Владиславлев, В. Гузєєв, О. Жук, Н. Клокар, Н. Кошель, А. Кузьмінський, В. Олійник, О. Пехота, Н. Протасова, В. Пуцов, В. Семиченко, С. Сисоева, Т. Сорочан, П. Худоминський та ін.); положення андрагогіки як науки про освіту дорослих (Т. Браже, С. Вершловський, В. Горшкова, С. Змеєв, В. Пуцов, В. Онушкін, О. Пехота, Г. Сухобська та ін.); філософії управління, методологічних підходів до організації та практичного здійснення управлінської діяльності (В. Андрущенко, Б. Гершунський, В. Кремень, В. Лутай та ін.); концептуальні положення теорії управління закладами і системами освіти (В. Бондар, Є. Березняк, Г. Єльнікова, Н. Клокар, В. Маслов, В. Пікельна, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін.); теорії і концепції наукового управління (Ф. Тейлор, А. Файоль, Е. Мейо, П. Друкер, Бенгт Карлофф В. Сате, Е. Шайну, Т. Парсонс, Р. Квін, Дж. Рорбах, Г. Дмитренко, Н. Клокар, В. Олійник, Л. Пуховська, Н. Лапін, А. Пригожин, Б. Сазанов, Л. Лук'янова та ін.); положення психологічної науки про розвиток особистості (Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Л. Занков, А. Леонтьєв, Б. Ломов та ін.), основний генетичний закон розвитку психічних функцій людини, концепція взаємозв'язку навчання і розвитку (Л. Виготський), концепція системогенезу професійної діяльності (В. Шадриков та ін.).

На основі аналізу наукових праць зарубіжних і вітчизняних дослідників нами проаналізовано визначення поняття «управління». У результаті проведеного пошуку з'ясовано, що поняття «управління» науковці класифікують за такими ознаками: **як керівництво або менеджмент** (М. Альберт, В. Афанасьєв, М. Мескон, В. Степашко, Ф. Хедоурі та ін.); **як цілеспрямовану особливу діяльність суб'єктів управління** (П. Друкер, Г. Єльнікова, Ю. Конаржевський, В. Лазарєв, О. Мойсєєв, М. Поташник та ін.); **як процес цілеспрямованого впливу суб'єкта управління на об'єкт з метою досягнення результату** (Л. Даниленко, Н. Клокар, В. Крижко, Н. Островерхова, Є. Павлютенков та ін.); **як процес переведення складної динамічної системи у якісно вищий стан, її розвиток** (Л. Даниленко, Л. Калініна, Л. Карамушка, Н. Клокар, Ю. Конаржевський, В. Крижко, М. Мескон, В. Олійник та ін.); **як процес вироблення, прийняття і реалізації управлінських рішень у системі управління** (В. Маслов, Л. Даниленко, В. Паламарчук, В. Пікельна, В. Пуцов, В. Симонов та ін.); **як інформаційний процес** (Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Ю. Конаржевський, В. Крижко, В. Олійник, Є. Павлютенков, В. Пікельна, Т. Шамова та ін.).

На нашу думку, використання науковцями термінів «діяльність», «процес», «вплив», «взаємодія», «система», «розвиток», «результат», «цілі», «мета», «управлінське рішення», «умови» для характеристики поняття «управління» є правомірним, оскільки аналізується управління як комплексне, поліфункціональне, багатоаспектне явище.

Управління тлумачиться дослідниками як послідовна зміна стану, стадій, етапів розвитку, сукупність дій керівника та колективу для досягнення результатів. Т. Шамова, Т. Давиденко, Г. Шибанова, Є. Хриков аналізують поняття «управління» з різних позицій: як діяльність; як вплив однієї системи на іншу; як взаємодію суб'єктів [7, с. 31-33; 8, с.234].

Управління як діяльність висвітлено в роботах Ю. Аверьянова, В. Афанасьєва, П. Друкера, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, В. Лазарева, О. Мойсєєва, В. Олійника, М. Поташника, В. Пуцова, В. Симонова, А. Файоля, Є. Хрикова та ін. Розуміння управління як діяльності важливе з позиції зорієнтованості на одержання результату. **Управління як вплив однієї системи на іншу** висвітлено в роботах В. Афанасьєва, Л. Даниленко, Г. Добро-ва, Н. Клокар, В. Кременя, В. Крижко, В. Олійника, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, А. Спіркіна, Ф. Тейлора, Р. Уотермена, А. Урсул та ін. Дослідники розуміють управління як ціле-спрямований вплив суб'єкта на об'єкт і зміну суб'єкта в результаті впливу на інший об'єкт, що також приводить до зміни останнього. Розуміння **управління як взаємодії суб'єктів** висвітлено в роботах В.Г.Афанасьєва, Т. Борової, Г. Єльнікової, В. Зверєвої, Н. Клокар, Ю. Конаржевського, В. Пуцова, К. Старченка, П. Третьякова, А. Файоля, Т. Шамової та ін.

У філософії взаємодія розглядається як складний різноманітний процес, у якому зміни сторін відбуваються не взаємопов'язано, а взаємозумовлено. Сутність взаємодії полягає у нерозривній єдності прямого і зворотного впливу, органічного поєднання змін суб'єктів, які впливають один на одного. Взаємодія розглядається як цілісна, внутрішньо диференційована система, яка саморозвивається. Таке розуміння управління передбачає взаємну зміну тих, хто управляє і тих, ким управляють; переконує в необхідності зміни суб'єктів, які взаємодіють, і самого процесу взаємодії як зміни його станів [8, с.234].

На основі здійсненого аналізу сутності понять «вплив», «взаємодія» зазначимо, що аналізовані терміни вплив, взаємодія використовуються науковцями для зазначення засобів зв'язку суб'єкта та об'єкта управління. Вживання терміна «вплив» у визначенні поняття «управління» є виправданим, оскільки управління не може здійснюватися без різних зв'язків, для яких вплив є обов'язковим. Взаємодія є формою комунікації або спілкування двох і більше людей, у якій систематично здійснюється вплив один на одного, реалізується дія кожного із учасників, досягаються пристосування дій різних учасників, спільність розуміння ситуації, смислу дій і певна міра згоди між ними.

Таким чином, вплив є одним із механізмів реалізації взаємодії. Уживання терміна «вплив» у поясненні поняття «управління» є доцільним і необхідним, оскільки відображає його сутність. Терміни «вплив» і «взаємодія» характеризують різні види зв'язку, необхідні для здійснення управління, а саме: прямі зв'язки (вплив), зворотні зв'язки (одержання інформації), субординаційні (вертикальні зв'язки), координаційні (горизонтальні зв'язки).

У нашому дослідженні **управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі ППО** розглядаємо як процес цілеспрямованої взаємодії методичних, управлінських і педагогічних кадрів, що передбачає діяльність з реалізації цілей розвитку професійної компетентності вчителів української мови і літератури на основі визначених закономірностей, принципів і функцій управління.

Джерелами розвитку є суперечності між старим і новим. Розрізняють такі форми розвитку: еволюційну (повільна, поступова, якісна зміна); революційну (рап-

това, різка, стрибкоподібна зміна якісних характеристик у структурі об'єкта; ко-еволюційну (еволюція в сукупності систем) [3, с. 488, 733]. Коеволюцію як сучасну форму розвитку охарактеризовано в роботах Л. Ващенко, В. Колпакова, Г. Дмитренка, В. Кременя [2; 3; 4]. Коеволюція природних, соціальних і культурних систем повинна змінити парадигму «панування» людини над природою і суспільством. У стосунках між людьми, спільнотами, групами й етносами провідне місце має зайняти культура діалогу і згоди [4, с. 491].

Важливими для нашого дослідження є положення класиків психологічної науки про розвиток особистості (Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Л. Виготський, Л. Занков, О. Леонт'єв, В. Шадриков, Б. Ломов та ін). У ході наукового пошуку нами використано положення про сутність професійного розвитку в педагогічній діяльності, розвиток професійної компетентності педагогічних працівників, викладені в роботах Б. Ананьєва, О. Анісімова, А. Асмолова, А. Бодалева, В. Василькова, А. Вербицького, С. Вершловського, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, Е. Климова, Н. Клокар, К. Колоса, Н. Кузьміної, А. Кузьмінського, О. Леонт'єва, Б. Ломова, В. Маслова, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Онаць, В. Олійника, І. Осадчого, Е. Рогова, С. Рубінштейна, В. Семиченко, Н. Сороко, Т. Сорочан, Е. Симанюк, Ю. Трач, В. Шадрикова та ін.

Л. Мітіна визначає інтегральні характеристики педагогічної діяльності, розвиток яких зумовлює професійний розвиток особистості: педагогічну спрямованість, педагогічну компетентність, емоційну гнучкість особистості вчителя [5].

Професійний розвиток педагога науковці розглядають як: зміну психіки в процесі освоєння і виконання професійно-освітньої, трудової і професійної діяльності; фундаментальний процес зміни людини, пояснювальний принцип зміни професіоналізму, цінність професійного співтовариства; ототожнюється з прогресивними змінами людини: дозріванням, формуванням, саморозвитком, самовдосконаленням (Е. Зеєр, Е. Симанюк); очікуваний результат ППО, що змінює вектор від наповнення знаннями до особистісного зростання (А. Кузьмінський); як результат активного формування внутрішнього світу професіонала, зорієнтованого на постійний розвиток і самоосвіту, зростання змотивованості до якісної професійної діяльності, поповнення й оновлення знань, прагнення до формування вмій і навичок інноваційної діяльності, створення інноваційних освітніх продуктів, розроблення та впровадження сучасних освітніх технологій у педагогічну, управлінську й методичну практику (Н. Клокар); процес опанування педагогами новими знаннями, вміннями, навичками, методиками, технологіями у сфері професійної діяльності на основі культурних, гуманістичних і демократичних цінностей, набуття нових компетенцій, що характеризується позитивною динамікою показників професіоналізму особистості та діяльності загалом (Т. Сорочан); зростання, інтеграцію і реалізацію в педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей і здібностей, знань і умінь, активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового способу його життєдіяльності (В. Васильков); здійснення комплексу заходів, які заохочують навчання, перенавчання і формування особистісних якостей більш високого порядку, таких як відповідальність, ініціативність, творчий підхід до справи, пошук нестандартних і принципово нових рішень тощо (В. Маслов (рос.)); установлення і закріплення у професіонала індивідуального стилю діяльності, становлення професійно-значущих якостей і здібностей (Ю. Трач).

Розвиток професійної компетентності вчителів розглядається дослідниками як: цілеспрямований, незворотній процес якісних змін у знаннях, уміннях і навичках, здатностях і якостях, досвіді молодого вчителя та результатах його професійної діяльності, як процес його творчого вдосконалення (О. Онаць); цілеспрямований педагогічний процес, унаслідок якого відбувається підвищення рівня або розширення складу компонентів предметних компетентностей учителя (К. Колос); процес, що повинен мати інтегрований характер і враховувати специфіку навчального предмета, що викладає вчитель; принципи навчання дорослих; низку вимог, а саме: системи освіти країни, неперервної системи освіти, інформаційного суспільства (Н. Сороко).

У нашому дослідженні **розвиток професійної компетентності вчителів української мови і літератури** розглядається як цілеспрямований процес якісних змін у знаннях, уміннях і навичках, здатностях і якостях, цінностях, мисленні, досвіді вчителя та результатах його професійної діяльності, як процес творчого вдосконалення; результат взаємодії комплексу факторів (зовнішніх і внутрішніх, індивідуальних, групових та ін.), дія яких опосередкована певними умовами (зовнішніми і внутрішніми, об'єктивними і суб'єктивними, загальними, місцевими та індивідуальними). На основі здійсненого в ході наукового пошуку аналізу наукових теорій і концепцій, словників та енциклопедій, положень, викладених у роботах В. Андрущенка, В. Береки, В. Болотова, Л. Ващенко, А. Вербицького, С. Вершловського, Л. Виготського, С. Гончаренка, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Л. Занкова, Е. Зеер, Є. Климова, Н. Клокар, В. Колпакова, В. Кременя, Н. Кузьміної, А. Кузьмінського, В. Лазарева, О. Леонтєва, Б. Ломова, В. Маслова, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Онаць, В. Олійника, Ж. Піаже, П. Друкера, М. Поташника, Є. Рогова, С. Рубінштейна, В. Семиченко, Е. Симанюк, Т. Сорочан, В. Шадрікова нами сформульовано низку тверджень, що визначають **сутність розвитку професійної компетентності вчителів української мови і літератури**.

Результатом проведеного пошуку є формулювання визначення **«розвиток професійної компетентності вчителів української мови і літератури»**, який розуміємо як цілеспрямовану, необоротну, закономірну зміну об'єкта, що передбачає засвоєння нових норм, форм і видів діяльності, якісні зміни у сформованих професійних компетентностях і набуття нових професійних компетентностей; потребує створення внутрішніх умов для освоєння способів діяльності більш високого рівня; приводить до нових результатів у його професійній діяльності, підвищення соціальної цінності педагога.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У даній статті представлено матеріали дослідження з проблеми управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури. Визначено концептуальні основи управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти. Проаналізовано зміст понять «розвиток професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти», «управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти», визначено їх зміст. Подальшого висвітлення потребує висвітлення питань щодо розроблення та впровадження моделі управління розвитком професійної компетентності вчителів української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 5–9.
2. Ващенко Л. М. Наукові ідеї та положення інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти // Л.М. Ващенко / Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – №2 (19). – С. 16-20.
3. Колпаков В. М., Дмитренко Г. А. Стратегический кадровый менеджмент: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / В. М. Колпаков, Г. А. Дмитренко – К.: МАУП, 2005. — 752 с.
4. Кремень В.Г. Філософія управління [підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Г. Кремень, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов. – К. : Знання України, 2007. – 360 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития личности учителя / Л. М. Митина. – М., 1998.
6. Уваркіна О. Українська освіта на шляху до спільного європейського освітнього простору / Олена Уваркіна // Вища освіта України. – 2012. – №3. – С. 38-44.
7. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. – К.: Знання, 2006. – 365 с.
8. Шамова Т.И. Управление образовательными системами : учеб. пособ. / Т.И.Шамова, Т.М.Давыденко, Г.Н.Шибанова; под ред. Т.И.Шамовой. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 384 с.

Ерёменко О.А.

кандидат сельскохозяйственных наук,
доцент кафедры растениеводства

Таврического государственного агротехнологического университета

Кривонос И.А.

преподаватель кафедры иностранных языков

Таврического государственного агротехнологического университета

THE IMPORTANCE OF PRACTICAL TRAINING IN SPECIALIST FORMATION IN AGRONOMY

Ключевые слова / Keywords: студенты / students, практическая підготовка / practical training, учебный процесс / the learning process, умения, навыки / skills, компетентность / competence, сельскохозяйственное производство / agricultural production.

During the integration process in education we can follow a tendency to increase of innovation in the sphere of training of the future specialists for agriculture production in Ukraine. The main directions of improving agricultural education articulated in the National Doctrine for the Development of Education in Ukraine, laws of Ukraine “On Education”, “On Higher Education”, and in a number of regulations of Education and Science of Ukraine, the Ministry of Agrarian Policy and Food of Ukraine [11].

The main problem of training of the specialists of the agricultural sector is one-sided in the educational process. The focus is on professional knowledge and skills of the student, but the practical training is inadequate. Today, this approach does not meet the urgent needs of Ukrainian society and the specifics of the agricultural production, which requires a competent expert, who wills and is able to adapt quickly to the change of conditions of professional activity, can practically implement professional functions. This negatively influences on the formation of the necessary personal qualities, attitudes towards the future profession as a vitally important activity, confidence in their abilities and the pleasure of occupational choice [16].

The analysis of the literature, the experience of researchers gives us the reason to believe of the significant interest to the problem of formation of professional competence of specialists in agronomy.

Thus, the importance of the subject is due to the following:

a) the discrepancy between the order of society for qualified professionals in agronomy and their training in the modern system of agricultural education; b) the need for modernization of education on the basis of competence-based approach and imperfect construction of the educational process in high school of agrarian fields; c) the requirements for knowledge and skills of the future agronomist and insufficient attention to the formation of his professional qualities.

The basic condition for success in the work of any profession is the knowledge, the ability to quickly and accurately solve practical problems. The students' practice is an integral learning process and is built on the knowledge gained during the theoretical train-

ing, acquisition and improvement of skills and competencies identified by the educational qualification characteristics (EQC) of training the specialists in "Agronomy". The aim of the practice is the mastering by the students the modern methods and forms of work organization, the formation of students on the basis of which they have already got knowledge, professional skills and competencies required to make independent decisions in real market conditions, education of future professionals need to systematically update their knowledge and apply them creatively in practice [14].

The contents of practice, type and its volume are determined by educational and professional programs (EPP), curricula and programs of disciplines developed under the Ministry of Education and Science of Ukraine "Regulations on the practice of students in higher educational institutions of Ukraine." However, their implementation may be in any form of training which is applied practical nature, counseling, course and diploma projects, tours and workshops. The higher educational institutions of the Ministry of Agrarian Policy and Food of Ukraine in accordance with the "Regulations on the practice of students in higher educational institutions of Ukraine" and the cross-cutting programs of practices develop and approve regulatory materials that govern the organization of work programs of students practice taking into account the specifics of their training. [12]

The venue of the practice should be modern high-tech enterprises (organizations, institutions) of agricultural production, education, science, public administration, and bases of practice outside Ukraine. The activities related to the organization of practice are defined by the order of the rector.

The competence in agronomy is determined not only by the breadth and depth of theoretical knowledge, but also comprehensive production skills that the third year student receives during his practical training. An integral part of the success in agriculture is objective data about the location of the economy, specialization, the relief of the territory, remoteness from industrial objects, railway stations and cities, the leading cadres at various levels, the immediate perpetrators of industrial activities, and knowledge of soil and climatic characteristics, material-technical base, labour resources, land and their transformation, needs of the economy in crop production and so on. Therefore, each specialist must seek faster and deeper study the land use plan, the composition of agricultural land, the structure of arable lands, yield, an organization of using arable land, soil maps, history book of the fields of agricultural enterprises and others. [13].

In the formation of any specialist is very important thing belongs to experience – testing and consolidation of their knowledge, development of practical skills, their own approach and attitude to work, continuous improvement of method and style in solving technological, organizational, social and psychological issues After practical training in agriculture, the students safely take for the implementation of rather complex production tasks, displaying and organizational skills, and then work successfully as the chief agronomist of economy. It is very dangerous for students' interns to lose faith in their own strength, initiative in work, willingness to work, commitment to continuous growth.

So, in conclusion, we would like to summarize our findings.

1. Having analyzed the previous studies, we can say that the coexistence of Ukraine in the global economy in the conditions of the further globalization of society is impossible without a successful agricultural production both from within the country and abroad, as the agricultural sector is affected by many factors.

2. Theory and practice of agricultural education have concluded on the need to ensure a high level of decentralization and broad delegation of authority to achieve maximum efficiency of an agricultural enterprise, and it requires future agronomist to have the formation of the professional competencies.

3. During the research work revealed the urgent issues that require further study, including: design, rationale, scientific and methodological support and implementation of training programs for masters of the research direction; research of motivation of professional activities, adaptation of a young professional in a professional environment.

LITERATURE

1. Закон України «Про вищу освіту» : наук.-практ. коментар / за заг. ред. Кременя В. Г. – К., 2002. – 323 с.
2. Іщенко Т.Д. Фахове навчання в системі безперервної аграрної освіти / Т.Д. Іщенко. – К. : Аграрна освіта, 2000. – 242 с.
3. Лузан П.Г. Педагогічний довідник викладача-аграрника / П.Г. Лузан, І.В. Сопівник. – К., 2009. – 232 с.
4. Наскрізна програма практик студентів та методика їх організації для підготовки фахівців напряму 6.090101 «Агрономія» : Навчально-методичний посібник / [Каленська С.М., Дмитришак М.Я., Іванюк М.Ф та ін.]. – К. : Аграрна освіта, 2011. – 189 с.
5. Тверезовська Н.Т., Штангей С.В. Компетентнісний підхід як складова професійного становлення майбутніх агрономів / Н.Т.Тверезовська, С.В.Штангей // Педагогічний альманах: зб. наук. праць. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. – Випуск 14. – С. 109-114.

Коваленко О.Ю.

кандидат філологічних наук,
викладач кафедри іноземних мов,
Харківського національного економічного університету,
м.Харків, Україна

ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ОЦІНКИ ЗНАТЬ ТА ВМІНЬ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.

Ключові слова/ Keywords: тестування / testing, тести / tests, тестові завдання / testing task, діагностика / diagnostics, оцінювання / assessment, evaluation, педагогічні тести / pedagogical tests.

В умовах вступу до Болонської співдружності одним із важливих напрямів реформування національної освітньої системи вважаємо розроблення та впровадження якісно нових підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів. У цьому контексті особливе значення має тестування – ефективний метод педагогічної діагностики.

Актуальність даної роботи полягає в тому, що за останні роки Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України зробило значні кроки щодо впровадження системи єдиного зовнішнього тестування навчальних досягнень випускників середніх шкіл, як способу селекції абітурієнтів при вступі до ВНЗ. Важливо зазначити, що Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України спрямовує зусилля не тільки на впровадження тестування як нової форми державної атестації, а й на активне використання тестів у системі освіти взагалі [4;5]. У зв'язку з цим важливого значення набуває вивчення та узагальнювання досвіду роботи педагогічного тестування у світі. А це надасть змогу глибше осмислити стан і перспективи використання тестів успішності у вітчизняних ВНЗ.

Метою даної роботи є аналіз і узагальнення історії виникнення та розвитку теорії і практики тестування з найдавніших часів до сьогодення, а також аналіз внеску різних учених у становлення тестології як науки, з'ясувати можливості застосування позитивних ідей дослідників у навчальних закладах України.

Предмет дослідження – тести та тестові завдання у сучасній педагогіці як метод оцінювання навчальних досягнень студентів.

Для розуміння сутності тестів важливо розібратися в системі понять. Поняття взагалі утворюють основу будь-якої науки, і в цьому змісті діяльність по розробці й ефективному застосуванню тестів не є виключенням.

Дослідженням історії розвитку тестології присвячено багато робіт. Серед них – роботи В.Аванесова, А.Майорова, В.Кадневського та інших. Серед зарубіжних і вітчизняних учених немає єдиної думки про час і місце зародження перших тестів. Відомі педагоги минулого також шукали спосіб отримання інформації про якість одержаних учнями знань. Кадневський В. у статті, присвяченій історії тестів, зазначає, що тести (і вимірювання) відігравали набагато важливішу роль в історії людства, ніж ми про це знаємо [6].

Більше століття назад розпочався розвиток цього питання. Основоположники тестування - Ф. Гальтон, Ч. Спірман, Дж. Каттел, А. Біне, Т. Симон. Ф. Гальтон також був основоположником використання шкал оцінювання, методів анкетування і методики вільних асоціацій, що використовуються донині. Сам термін «розумовий тест» придумав Дж. Каттел, американський психолог, в 1890 р. Він вважав, що тест є засобом для проведення наукового експерименту, до якого повинні висуватись певні вимоги. Початок розвитку сучасної тестології масового застосування тестів на практиці зв'язано з ім'ям французького психолога А. Біне. А. Біне розподілив тести на чотири класи: тести інтелекту, тести здібностей, тести досягнень, тести особи. У співавторстві із Симоном, вони склали метричну шкалу розумового розвитку, відому під назвою «тест Біне-Симона».

Всі ідеї, запропоновані Дж. Каттелом у тестуванні, у наш час становлять основу сучасної тестології, а саме: рівність умов для всіх випробуваних; обмеженість у часі; відсутність; надійність обладнання; забезпечення однакового інструментарію і чіткості умов завдань; оброблення результатів тестування статистичними методами [1].

Далі англійський учений-психолог К. Пірсон вдосконалив методів кореляційного, регресійного і факторного аналізу тестів. Важливим вкладом К. Пірсона у розвиток теорії тестів було визначення трьох основних принципів проведення дослідження за допомогою тестування, зокрема: використання серії однакових тестів для великої кількості людей; статистичне оброблення результатів; виділення еталону оцінки [8].

Американець В. А. Макколл розділив тести на педагогічні (Educational Test) (форма оцінювання знань учнів, студентів (абітурієнтів), основана на застосуванні педагогічних тестів) та психологічні (Intelligence Test). Основним завданням педагогічних тестів було вимірювання успішності учнів з різних шкільних предметів за певний період навчання, перевірка ефективності застосування окремих методів викладання та організації навчального процесу. Психологічні тести були спрямовані на визначення рівня інтелектуального розвитку [9].

Дж. Орлеанс та Г. Сілі у роботі «Об'єктивні тести» (1905 рік) наголосили на об'єктивному характері одержаних результатів і визначили такі головні цілі тестування: забезпечення викладачів інформацією як про рівень засвоєння вивченого матеріалу, так і про обсяг матеріалу, призначеного для подальшого вивчення; надання допомоги викладачам у виборі методів навчання.

Вчені Дж. Орлеанс та Г. Сілі запровадили таку класифікацію тестів: за формою діагностичні тести можуть бути індивідуальні і групові [3].

Засновником використання тестів у педагогіці США все ж вважають Е. Торндайка. Саме ним було запропоновано методичні аспекти розроблення тестів у педагогіці. В 1903 році В. Торндайк видав книгу «Психологія освіти» (Educational Psychology), в якій було описано ті види тестів, за допомогою яких можливо ефективно визначити успіхи у навчанні. У цих тестах використовувалися принципи вимірювання, розроблені у психологічних лабораторіях.

Нак початку ХХ століття починається динамічний розвиток досліджень застосування тестів у педагогіці. У 1926 році була опублікована монографія Ч. Грина «Тести нового типу», в цій роботі він проаналізував переваги та недоліки тестів, запропонував свою класифікацію і надав рекомендації щодо створення тестів: чітко ви-

значити обсяг матеріалу, за яким проводиться тестування; визначити найкращу форму тесту для перевірки засвоєння певного матеріалу дослідницьким методом; чітко визначити час проведення тесту, експериментально визначивши середню швидкість відповідей учнів на кожне запитання; перевірити правильність та логічність включених до тестів тверджень; розташовувати запитання у порядку зростання складності, уникаючи закономірності у чергуванні правильних та неправильних відповідей [3].

В Україні тестові методики довгий час були “закритою зоною” педагогічних досліджень (від 30-х до 70-х років ХХ ст.), основна увага у педагогічних працях приділялася в основному традиційним методам контролю якості знань. Це призвело до значного, практично на ціле століття, відставання в цьому аспекті діагностичної діяльності від провідних країн світу.

Тести для педагогічних цілей розробляли відомі радянські психологи і педагоги, серед яких – М. Басов, М. Берштейн, П. Блонський, С. Василейський та інші. В Україні свої новаторські дослідження з цього питання запропонували А. Мандирка (1931 рік) та М. Сиркін (1929 рік), приділяючи увагу теоретичним аспектам прикладної статистики у психологічному тестуванні, критеріям правильності тестових випробувань [7].

У 70-х роках ХХ століття з’явилася низка розробок, в яких висвітлювався досвід і проблеми методики педагогічного контролю знань учнів і студентів за допомогою спеціально розроблених контрольних робіт, що мали ознаки класичного тестування й обґрунтовувалась її ефективність. Їх авторами були С. Архангельський, В. Аванесов, Л. Болотник, Ю. Белий, Г. Батуріна, В. Беспалько, М. Бернштейн, Б. Володін, Л. Ігельсон, Є. Кульянов, Р. Касимов, В. Копилов, В. Короза, В. Мельникова, В. Мезинцев, В. Огорелков, Н. Тализіна, О. Шмельов та ін.) [6].

У реальному запровадженні тестового контролю у педагогічну практику найбільші здобутки мають такі країни світу, як Великобританія та США.

В Україні було зроблено декілька спроб запровадити тестову систему для відбору учнів до ВНЗ (1992 р.), а також для визначення рівня навчальних досягнень учнів. Починаючи з 2006 року, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України запроваджує зовнішнє тестування як спосіб селекції абітурієнтів при вступі до ВНЗ. Міністерством освіти і науки України розроблена і спеціальна програма наукових досліджень із проблем впровадження тестового методу [4;5]. Мова йде про систематичне застосування тестових методик для оцінки рівня навчальних досягнень студентів. Міністерство освіти і науки України спрямовує зусилля науковців, практичних працівників освітньої галузі на розробку та впровадження тестового контролю знань у навчальний процес.

Педагогічні тести (ПТ) допомагають отримати більш об’єктивні оцінки рівня знань, умінь, навичок, перевірити відповідність вимог до підготовки випускників вузів заданим стандартам, виявити прогалини у підготовці студентів. Педагогічний тест слід розуміти як систему завдань специфічної форми і певного змісту, розташованих в порядку зростання труднощі, створюється з метою об’єктивної оцінки структури і виміри рівня підготовленості студентів. З визначення випливає, що ПТ доцільно розглядати не як звичайну сукупність або набір завдань, а як систему, що володіє двома головними системними факторами: змістовним складом тестових завдань, що утворюють найкращу цілісність, і наростанням труднощі від завдання до завдання.

Принцип наростання труднощі дозволяє визначити рівень знань і умінь з контрольованої дисципліни, а обов'язкове обмеження часу тестування – виявити наявність навичок і вмінь. Цим труднощі відрізняється від об'єктивного показника – труднощі, під якою розуміють сукупність числа понять, що увійшли до завдання, числа логічних зв'язків між ними і числа операцій, необхідних для виконання завдання. Зазначимо, що завдання тесту являють собою не питання і не завдання, а твердження, які залежно від відповідей піддослідних перетворюються на справжні чи хибні. Виходячи з технологічності процедури тестування відповіді кодуються двійковим кодом: 1 – істинно і 0 – помилково, і в такому вигляді можуть надходити в сучасні системи обробки інформації.

Тестове завдання повинне відповідати цілому ряду вимог: воно повинно мати чітку форму; відрізнятися предметної чистотою змісту; бути логічно правильним, технологічним; мати відомі труднощі і корелювати з обраним критерієм. З перерахованих вимог впливає, що тестові завдання повинні обов'язково перевірятися емпірично. Від таких завдань слід відрізнити завдання у тестовій формі, у яких відсутні системоутворюючі властивості, наприклад система завдань не організована за принципом зростання труднощі. Усі завдання педагогічного контролю можна умовно розділити на два класи. В один клас входять завдання, пов'язані з порівнянням навчальних досягнень учнів. Вони вирішуються нормативно-орієнтованим тестуванням. В іншій клас входять завдання, пов'язані з оцінкою ступеня оволодіння студентами навчальним матеріалом. Вони відповідають критеріально-орієнтованого підходу.

Критеріально-орієнтований ПТ являє собою систему завдань, що дозволяє виміряти рівень навчальних досягнень щодо повного обсягу знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти студенти в результаті певного курсу навчання. При цьому зазначений обсяг називається областю змісту цього тесту. З нею і співвідносяться навчальні досягнення окремих учнів, щоб визначити, яку частку навчального матеріалу вони засвоїли, завдання якого рівня складності можуть вирішувати. Тестові бали переводяться в традиційну систему оцінок. Наприклад, якщо випробуваний виконав понад 90% завдань, то він отримує оцінку «відмінно», що вирішив від 75 до 90% завдань «добре», від 50 до 75% – «задовільно». Критерій встановлюється самими розробниками тесту і залежить від складності змісту і планованої труднощі завдання. В даний час в дидактиці вищої військової школи виділяють чотири основні форми тестових завдань:

1. Завдання закритої форми, в яких навчається вибирає правильну відповідь з декількох правдоподібних, запропонованих на вибір. Ці правдоподібні відповіді називаються «дистрактор». Чим краще «дистрактор», тим частіше на нього «попадається» студенти даючи неправильну відповідь. Погані «дистрактор», які студенти не вибирають в силу їх абсурдності, доцільно прибрати з тестового завдання.

2. Завдання відкритої форми, коли відповіді дають самі студенти дописуючи ключове слово в утвердженні і перетворюючи його в істинне або помилкове. Таке тестове твердження містить в одному реченні і питання і відповідь. Він повинен складатися з невеликої кількості слів (чим менше, тим краще), а ключове слово, яке вписує навчається, має завершувати фразу. При формулюванні завдання важливо мінімумом слів домагатися максимальної смислової ясності та однозначності змісту завдання.

3. Завдання на відповідність, в яких елементів однієї множини потрібно зіставити елементи іншої множини, причому число елементів у другому безлічі має на 20-30% перевищувати число елементів першої множини. Це забезпечує навчається широке поле для пошуку правильної відповіді.

4. Завдання на встановлення правильної послідовності. Студент вказує за допомогою нумерації операцій, дій або обчислень необхідну завданням послідовність. Такі завдання гарні в тих областях навчальної або професійної діяльності, які добре алгоритмізуються.

Серед переваг педагогічних тестів перед традиційними методами контролю у вузі можна виділити наступні:

- по-перше, вони дозволяють підвищити об'єктивність контролю, виключити вплив на оцінку побічних чинників, таких як особистість викладача і самого учня, їх взаємовідносини і т.п.;

- по-друге, оцінка отримується за допомогою тесту, більш диференційована. На відміну від традиційних методів контролю, де використовується 4-бальна шкала, результати тестування завдяки особливій організації можуть бути представлені в більш диференційованому вигляді, що містить безліч градацій оцінки, а завдяки стандартизованій формі оцінки педагогічні тести дозволяють співвіднести рівень досягнень студентів з предмета в цілому і по окремим істотних його елементів з аналогічними показниками в групі або будь-який інший вибірці досліджуваних;

- по-третє, тестування має більш високою ефективністю, ніж традиційні методи контролю. Його можна одночасно проводити як у групі, так і на курсі або факультеті. При цьому обробка результатів тестування з використанням спеціальних «ключів» для тесту виробляється набагато швидше, ніж, наприклад, перевірка письмової контрольної роботи;

- по-четверте, показники ПТ орієнтовані на вимірювання засвоєння ключових понять, тем, елементів навчальної програми, а не конкретної сукупності знань, як це має місце при традиційній оцінці. Застосовуючи батарею ПТ, можна простроено профіль оволодіння студентами усіма елементами навчальної програми;

- по-п'яте, ПТ звичайно компактні і, як правило, легко піддаються автоматизації.

Безумовно, у тестування як методу контролю є і свої обмеження. Легше за все за допомогою педагогічного тесту перевірити ступінь оволодіння студентами навчальним матеріалом. Перевірка глибинного розуміння предмета, оволодіння стилем мислення, властивим дисципліни, що вивчається, у цьому випадку досить скрутна хоча в принципі можлива. Відсутність безпосереднього контакту з навчаються, з одного боку, робить контроль більш об'єктивним, але, з іншого – підвищує ймовірність впливу на результат інших випадкових факторів. Таким чином, можна зробити висновок, що найкращий ефект дає поєднання в рамках технології навчання педагогічних тестів з традиційними методами контролю. Критика тестування часто обумовлена нерозумінням специфіки цього методу і реальних можливостей його використання. Вона правомірна тоді, коли при некомпетентному використанні педагогічних тестів абсолютизується тестовий бал, забувається, що будь-яка оцінка дається з певною часткою ймовірності. Гідність педагогічного тестування полягає ще й у тому, що можна оцінити ступінь цієї ймовірності і, отже,

знати, наскільки точний отриманий результат. Таким чином, нами розглянуті основні форми організації навчальних занять та педагогічного контролю у вищій школі.

Література

1. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании / В. С. Аванесов. – М.: Наука, 1982. – 200 с.
2. Дмитренко Р.И. Некоторые формы контроля самостоятельной работы студентов по иностранному языку / Р.И. Дмитренко, Т.П. Капелла // Интенсификация учебного процесса и самостоятельная работа студентов: тезисы докладов науч. – практ. конф. преподавателей и студентов, 1988. – С.113-114.
3. Кадневский В. М. Тестовая культура как феномен цивилизации // Образование: исследовано в мире [Электронный ресурс] / В. М. Кадневский. М. : OIM.RU. – Режим доступа: <http://www.oim.ru>.
4. Про освіту: Закон України від 23.05.1991 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12&r=1310410069233900>
5. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14&r=1311267991347303>
6. Хлебников В. Краткий обзор развития педагогического тестирования в России [Электрон. ресурс] : Монография /В. Хлебников/ – М. : OIM.RU, 2000-2001. – Режим доступа: <http://www.oim.ru>
7. Цатурова И.А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом / И. А. Цатурова. – Таганрог: Изд-во пединститута, 1969. – 50 с.
8. Чорна Н.В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чорна Наталія Володимирівна / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2005. – 234с.
9. Andrews D. The experience of a professional community: Teachers developing a new image of themselves and their workplace / D. Andrews, M.Lewis // Educational Research, 2002. – № 44(3). –Р. 237 – 254.

СУТНІСТЬ ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ З ТАКТИКИ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ

Ключові слова / Keywords: польова практика, польова виучка, тактика прикордонної служби / field practice, field training, border service tactics.

Професійна майстерність майбутніх офіцерів-прикордонників з тактики прикордонної служби формується в процесі практичної підготовки. Практична підготовка включає проведення різних видів занять у польових умовах та спрямована на формування польової виучки. Польова виучка складає основу практичної підготовленості.

Польовій виучці приділялася значна увага у роботах Ф.Гайворонського, І.Павловського, М.Сажина, А.Шрамченка, а також під час дослідження методики проведення практичних занять з тактики прикордонної служби звертали увагу на польову виучку А.Мисик, А.Клочак, Б.Олексієнко, В.Серватюк, О.Мельников, Ю.Лазоренко, В.Баратюк, В.Мазур.

Ф.Гайворонський у підручнику «Еволюція воєнного мистецтва» під польовою виучкою розуміє результат практичної підготовки особового складу підрозділів, частин та органів управління [2, с.48]. І.Павловський визначає, що польова виучка – це система заходів щодо навчання особового складу, органів управління, підрозділів, частин і з'єднань у польових умовах, а також виховання та психологічна підготовка у ході навчання [4, с.272].

На думку М.Сажина, польова виучка це – комплекс умінь і навичок особового складу, навченість і злагодженість підрозділів, частин і з'єднань, органів управління та їх здатність вести бойові дії (виконувати бойові завдання) [5, с.109]. У «Словнику військових термінів» визначено, що польова виучка – це комплекс навичок особового складу, навченість й злагодженість підрозділів, частин та здатність вести бойові дії в різних умовах [6, с.36]. А.Шрамченко визначив польову виучку як результат практичної підготовки військ [7, с.56].

Результати аналізу досліджень педагогів-прикордонників А.Мисика, А.Клочака, Б.Олексієнка, В.Серватюка, О.Мельникова, Ю.Лазоренка, В.Баратюка, В.Мазура, О.Ставицького дають можливість дійти висновку, що польова виучка майбутніх офіцерів-прикордонників це – наявність певних практичних навичок у військовослужбовців та здатність максимально ефективно використовувати можливості зброї й техніки в бою та під час охорони державного кордону. Крім того польова виучка офіцера-прикордонника полягає в умінні за короткий термін організувати охорону державного кордону та бойові дії, твердо управляти підрозділами, частинами в ході бою [3, с.188].

Більшість педагогів звертають увагу у своїх дослідженнях на те, що польова виучка переважно формується на тактичних, тактико-спеціальних заняттях і на

вчаннях, що не повною мірою відповідає змінам, які сьогодні відбулися в начальному процесі вищих військових закладів. Так, формування практичних навичок у майбутніх офіцерів-прикордонників має певну специфіку, та здійснюється під час групових та практичних (тактико-стройових) занять, групових вправ, ділових (рольових) ігор, комплексних занять, які проводяться у Центрі забезпечення навчального процесу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Тому, організація цього процесу передбачає створення певної системи заходів виховного та навчального спрямування на різних видах занять з активним використанням моделювання взаємодії між викладачем та курсантом у процесі навчання, використанням навчально-матеріальної бази та організацією контролю засвоєння знань, умінь і навичок.

Таким чином, результати проведеного аналізу науково-педагогічних джерел [1-7] та практичний досвід проведення занять з тактики прикордонної служби дають можливість визначити, що **польова практика з тактики прикордонної служби** – це система заходів щодо навчання і виховання у польових умовах, що безпосередньо пов'язана з охороною державного кордону та складає основу формування у курсантів відповідних практичних навичок з організації служби та керівництва прикордонними нарядами, виявлення та розпізнання слідів правопорушників, керівництва службою зміни прикордонних нарядів, організації службової діяльності відділу прикордонної служби, відділення інспекторів прикордонної служби.

Література

1. Военная энциклопедия. Том 6. – М. : Воениздат, 2002. – С. 463.
2. Гайворонский Ф.Ф. Эволюция военного искусства: этапы, тенденции, принципы / Ф.Ф. Гайворонский. – М. : Воениздат, 1987. – С. 48.
3. Мисик А.Б., Клочак А.М., Фігура О.В. Методика підготовки та проведення комплексних практичних занять з тактики та фізичної підготовки з підрозділами Державної прикордонної служби України : Навчально-методичний посібник. – Хмельницький : Видавництво Національної академії ДПСУ, 2004. – 188 с.
4. Полевая выучка / Под. ред. И.Г. Павловського. – М. : Военный институт МО СССР, 1982. – 272 с.
5. Сажин Н.Л. Танк в бою / Н.Л. Сажин. – : Воениздат, 1973. – 109 с.
6. Словарь военных терминов. – М. : / Воениздат. Сост. А.М. Плехов, С.Г. Шапкин. 1988. – С. 36.
7. Шрамченко А.Ф. Диалектика и современное военное дело / А.Ф. Шрамченко. – М. : Воениздат, 1971. – С. 56.

THE IMPORTANCE OF INTEGRATING LANGUAGE SKILLS

Keywords: receptive/ productive skills, theme-oriented material, teaching strategies, integration of communication skills.

Integrating language skills at the lesson is an important part of the study process as it brings everyday-use of the language and real true-to-life situations into the classroom atmosphere.

It is a well-established fact that listening and reading belong to receptive skills, whereas speaking and writing are productive skills. In real life situations we integrate different skills, often switching from one skill to another, for example, listening and speaking skills are combined in conversation. So, it is important to keep natural balance between different language skills during the lesson, as well.

It is evident that efficient pre-and post- reading activities involve, as a rule, speaking and writing.

Similarly, efficient pre-and post-listening activities normally involve speaking and possibly writing, too. As to writing, it can be preceded by brainstorming-speaking or reading and later followed by doing a writing task itself.

Coursebooks are usually theme-oriented and provide good material for developing different language skills. It goes without saying that it should be supplemented by a variety of additional authentic material from different sources including the Internet. The task of the teacher is to build up the plan of the lesson in such a way that it will enhance the integration of communicative skills.

If we consider different activities we may state that reading comprehension has much in common with listening. That is why many aspects of teaching reading comprehension are similar to teaching listening comprehension. For example, the selection of texts/ recordings is of great importance. They should suit the students' level of knowledge and their interests, as well.

In fact students get listening practice when they use a foreign language in the classroom individually, in pairs or in groups. Acquiring listening skills is a complicated process. In a live conversation you can ask the interlocutor to repeat an utterance or explain something you have not understood. While listening to some recorded text/ dialogue or watching English films/ video you cannot do it and it makes listening comprehension more difficult. Thus, teaching strategies and tasks in this case will be different.

Texts for listening should contain interesting information or represent useful realistic situations. Traditional format for listening practice includes such stages, as pre-, while- and post listening activities. Most methodologists keep to the opinion that listening material should be authentic as much as possible and include typical language and grammatical patterns used by native speakers. Besides, they should be presented by different genres. It is important for students to encounter realistic situations and get used to natural spoken English, its fluency, rhythm and individual form of expression.

In case of reading we should differentiate between skimming and scanning on the one hand, and full reading comprehension, on the other. The first ones are aimed at getting a general idea or finding specific information whereas the second one is needed for more detailed work and requires more profound knowledge and higher-level reading skills.

In reading comprehension practice, as well as in listening, three stages we are usually recommended: pre-, while- and post- reading activities. They make reading more interesting and realistic. A wide range of authentic materials, such as extracts from fiction, newspaper and magazine articles, travel brochures and advertisements, not to speak about thematic websites from the Internet serve as a basis for further discussions and writing tasks, thus integrating reading, speaking and writing. To sum up, listening and reading provide an extensive basis for developing speaking and writing skills.

At advanced level of instruction speaking tasks and themes should be as authentic as possible. It is necessary to combine both controlled and uncontrolled activities. Students can be involved in a wide range of interaction and they will need to use various communication patterns. Role-playing will contribute greatly to their effective practice. Students are also fond of preparing Powerpoint presentations as an outcome of their research on a definite theme.

Project work can make up a good basis for integrating language skills. Projects have different formats depending on the course objectives, students' proficiency level, their interests and needs, availability of materials, etc. Project work involves various activities and develops the ability to promote integrated communication skills in students.

A standard format of the project includes the following stages and activities: 1) discussions and planning, when speaking, listening and writing skills are trained; 2) gathering information through reading and writing; 3) evaluation of the gathered material and its modification by means of reading, speaking, listening and writing; 4) the last stage- final activity or an outcome of the project. It can be a debate, oral presentation, conference or written report or essay. Consequently, project work stimulates the development of a wide scope of communication skills. Students get closer to real life and become more highly motivated.

Developing writing skills may be even more difficult than speech, as it is not supported by voice, body language and context. On the other hand, in the written text we use more carefully constructed sentences and a greater range of vocabulary and grammatical patterns. A variety of writing tasks can be given to students at advanced level. They include narrative and discursive writing, report writing, information sheets, leaflets and advertisements.

Generating ideas for different kinds of writing is an inseparable part of the writing process. To make it more productive a teacher can use a number of techniques including both individual and group work. So, writing practice is closely connected with reading, listening and speaking practice, thus integrating communication skills.

References:

1. T. Hedge. Teaching and Learning in the Language Classroom. – Oxford University Press, 2008 – 447p.p.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключові слова / Keywords: термін / term, професійна лексика / terminological lexics, психологія / psychology, методика навчання / teaching methods .

Завдання практичного оволодіння професійною термінологією іноземної мови потребує пошуку шляхів удосконалення як методики формування мовленнєвих умінь, так і психолінгвістичних засад навчання професійної лексики.

Згідно А.А.Алхазишвілі, можна виділити два основних напрями використання психологічних даних в побудові методики навчання іноземної мови : перше – вивчення психічних процесів (сприйняття, пам'яті та ін.), що становлять психологічну структуру оволодіння мовою, і друге – вивчення закономірностей мовної активності в цілісних актах поведінки людини [1, с.4-5].

Т.П. Зінченко визначає пам'ять, як запам'ятовування, збереження і відтворення індивідом його досвіду. Пам'ять включає навички, створені навчанням, образні спогади і механізм пізнання. За характером психічної активності, переважаючої в діяльності, пам'ять ділять на рухову, емоційну, образну і словесно-логічну [6]. Структурні моделі пам'яті говорять про те, що пам'ять підрозділяється на підструктури, які розрізняються за часом зберігання інформації, об'єму утримуваної інформації і варіанту її кодування. Згідно із структурними моделями, інформація кодується трьома різними варіантами: 1) зоровим – представлення матеріалу як зорового зображення; 2) акустичним – представлення матеріалу як звуку; 3) семантичним – представлення матеріалу як слова. Першою підсистемою пам'яті, що забезпечує утримання впродовж дуже короткого тимчасового проміжку продуктів сенсорної обробки інформації, що потрапляє в органи чуття, являється сенсорний регістр. У сенсорній пам'яті зберігається сенсорна інформація після припинення дії стимулу [10].

А.Г.Асмолов у своїй роботі дає аналіз процесам пам'яті і тим етапам, які проходить інформація при її засвоєнні. Першим структурним компонентом в системі переробки інформації, першим її етапом є сенсорний регістр, в якому міститься інформація про стимул, що поступив, у формі «безпосереднього відбитку». Цей блок пам'яті називають іконічним, перед категоріальним. Наступним етапом переробки інформації є етап короткочасної пам'яті. Час зберігання сліду в короткочасній пам'яті за тієї умови, що відсутній повторення матеріалу, що запам'ятовується, варіює в межах між 20 і 30 с. Вона визначається як число елементів, які людина може відтворити після одноразового пред'явлення матеріалу без помилок. В межах цього виду пам'яті відбувається артикуляційне або акустичне кодування, при чому слова кодуються не в звуки, а в послідовність м'язових скорочень, які потрібні для їх висловлення. Наступний вид пам'яті довгострокова пам'ять. Вона відрізняється від короткострокової тим, що є не акустичною, а семантичною [2].

На думку М.О. Лопатіна, саме пам'ять значно впливає на оволодіння лексикою і граматику. Як відомо, існує два основні види пам'яті: короткочасна і довготривала. Короткочасна пам'ять зберігає інформацію, що обробляється (нове слово, яке ми зустрічаємо уперше). Вона швидко запам'ятовує, але утримує інформацію дуже короткий час через невелику місткість. Довготривала пам'ять, навпаки, має необмежену місткість зберігання, але запам'ятовує інформацію відносно повільно. Завданням вивчення і навчання лексиці служить передача лексичної інформації з короткочасної пам'яті в пам'ять довготривалу. Основним способом переходу лексичних одиниць з короткочасної пам'яті в довготривалу і створення міцного зв'язку являється пошук елементів в словниковому запасі, до яких можна прикріпити нову лексичну одиницю [7, с. 106].

О. Р. Лурія відзначає, що процес декодування мовної інформації, що поступає, розпочинається із сприйняття зовнішньої розгорнутої мови, потім переходить в розуміння загального значення висловлювання [8, с. 217].

Розуміння значення слова є складним психологічним процесом. Відомо, що кожне слово омонімічне, має безліч сенсів і значень. Тому кожного разу для встановлення його предметної співвіднесеної, так і для виділення значення слова кожного разу повинен відбуватися процес вибору значення слова з ряду можливих, що визначається контекстом в який включено слово. Проте процес розуміння слова не обмежується тільки вибором потрібного значення з багатьох можливих альтернатив. Слово може мати різні значення, залежно від загального контексту, в якому подається. Для повного психологічного аналізу процесу розуміння слів як складового елементу висловлювання необхідно враховувати, що існують і різні семантичні рівні значень слів, і що людина, яка сприймає текст, повинна кожного разу вибирати адекватний рівень значення слова, яке саме може бути рухливим [8].

На думку І.О.Зимньої, центральною ланкою учбової діяльності є засвоєння, а його механізмом є перенесення, внутрішній механізм якого – узагальнення. В процесі навчання відбувається узагальнення по трьох лініях: узагальнення принципу, програми і способу дії. Узагальнення принципу дії є розуміння учнем основного правила, закономірності, основної стратегії дії, узагальнення способу є розуміння шляху її здійснення. Пізнавальну діяльність включає два взаємозв'язані процеси: інтеріоризацію та екстеріоризацію. Інтеріоризація є поступове перетворення зовнішніх дій у внутрішні. Це процес, який необхідно здійснюється в онтогенетичному розвитку. Буквально інтеріоризація означає «обертання всередину», перетворення зовнішньої, предметної дії на внутрішні розумові дії. Процес інтеріоризації зовнішніх дій здійснюється за допомогою слова, спочатку вимовного вголос як позначення і одночасно закріплення в пам'яті зовнішньої дії, а потім у внутрішній мові, де відбувається узагальнення і згортання дії. В процесі інтеріоризації формуються поняття, узагальнені прийоми дії, його внутрішні програми. Екстеріоризація є власне практична реалізація внутрішньої, раніше інтеріоризованої дії, програми, узагальненого прийому її виконання [5, с. 94].

Н.Г. Пірогова відмічає, що, чим більшу увагу студенти звертають на лінгвістичні характеристики нової лексичної одиниці, такі, як орфографія, вимова, семантичні значення, зв'язки з іншими словами, тим більше вірогідності того, що учні засвоять слово, оскільки лексичне знання включає не лише оволодіння значеннями

новых единиц, але і їх орфографічними, фонологічними характеристиками, вона робить наступний висновок: вірогідність того, що усі студенти в рівній мірі засвоять те або інше слово, невелика [9].

Психологи Т.В. Ахутіна, Е.В. Каширська проводять дослідження обробки лексичної інформації з використанням методу підказки (priming) у рамках аналізу асиметрії півкуль головного мозку. Результати досліджень дозволяють їх авторам зробити висновки про те, що права півкуля більше відповідальна за автоматичні процеси обробки лексичної інформації, а ліве – за контрольовані, довільні [3, с. 93–101].

М.В. Зав'ялова зазначає, що домінуюча у більшості людей ліва півкуля зберігає інформацію про граматику мови, про зовнішню форму слів, аналізує і систематизує усі вербальні дані і знання про світ, тоді як представлення цих знань (так само як і семантика слів, тобто зв'язок з конкретним референтом) є функцією правої(недомінантної в нормі) півкулі. Що стосується розділення функцій півкуль і зв'язку їх з мовними категоріями, то права півкуля широко оперує екстралінгвістичною реальністю, вона відповідальна за рівень сприйняття, формування і ініціації вербального процесу. Ліва півкуля зв'язує знаки між собою; вона уточнює і остаточнює доповнює вербальну продукцію [4, с. 61-62].

Отже, можна дійти висновку, що психолінгвістичні дослідження навчання професійних термінів є дуже важливими для створення ефективної методики їх навчання.

Література:

1. Алгазишвили А.А. Основы овладения устной иноязычной речью: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.А. Алгазишвили. – М. : Просвещение. – 1988. – 128 с.
2. Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека / А.Г. Асмолов. – М. : Изво Московского университета. – 1985. – 103 с.
3. Ахутіна Т.В., Каширська Е. В. Нейропсихологический анализ индивидуальных особенностей переработки лексической информации // Т.В. Ахутіна, Е.В. Каширська. – Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 93–102.
4. Зав'ялова М.В. Исследование речевых механизмов при билингвизме
5. (на материале ассоциативного эксперимента с литовско-русскими билингвами) // М.В. Зав'ялова. – Вопросы языкознания. – 2001. – № 5. – С. 60 – 86.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение. – 1991. – 222 с.
7. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии / Т.П. Зинченко. – СПб. : Питер. – 2002. – 320 с.
8. Лопатин М.А. Мнемонические приемы в обучении иноязычной лексике / М.А. Лопатин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – №2(32). – С. 105 – 109.
9. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ. – 1957. – 319 с.
10. Пирогова Н.Г. Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина // Н.Г. Пирогова. – 2011. – № 3. – С. 228-234.
11. Coltheart M. Iconic memory and visible persistence / M. Coltheart // Perception & Psychophysics. — 1980. — № 27 (3). P. 183—228.

ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ЯК ОСНОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я СЛАБОЗОРИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ключові слова / Keywords: фізичний розвиток / physical development, стан здоров'я / health condition, слабозорі діти / children with poor eyesight, початкова школа / junior school

Фізичний розвиток – це динамічний стан морфо-функціональних показників організму індивідууму, основою якого є внутрішня генетично закодована програма, умовами – зовнішні чинники та вплив оточуючого середовища, результатом якого є певний рівень гармонійності.

Для визначення рівня гармонійності фізичного розвитку дітей в умовах навчально-виховного процесу виокремлюємо морфологічний (соматоскопічні ознаки – стан шкірних покривів, слизових оболонок, підшкірного жирового шару, кістково-м'язової системи, форми грудної клітини і хребта, ступінь статевого розвитку та інші; соматометричні ознаки – довжина тіла, маса тіла, окружність грудної клітини та інші; фізіометричні ознаки – ЖЄЛ, м'язова сила, кров'яний тиск та інші); та функціональний (рівень працездатності органів і систем організму; ступінь адаптаційних можливостей організму) критерії та відповідні показники.

З метою виявлення характерних особливостей ФР слабозорих учнів початкової школи були проведені вимірювання антропометричних показників. В дослідженні прийняли участь діти віком від 7 до 10 років обох статей, 284 учня загальноосвітньої школи м. Запоріжжя №23 і 50 слабозорих учнів Боярської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів і спеціальної школи – інтернату I-II ступенів №11 м. Києва.

У досліджуваних слабозорих учнів початкової школи при аналізі очних захворювань найбільш поширеними є амбліопія 43%, астигматизм 36%, гіперметропія 26%, косоокість 26%, ністагм 16%, міопія 15%, атрофія зорового нерва 7%, афакія 5%. Найменший відсоток припадає на абіотрофію 2% та спазм акомодатції 2%.

Встановлено, що у слабозорих учнів початкової школи спостерігаються додаткові дефекти, супутні зоровому захворюванню: порушення діяльності нервової системи; порушення постави та деформація опорно-рухового апарату; захворювання дихальної системи та ЛОР органів, травної системи, ендокринної системи, видільної та сечостатевої системи, серцево-судинної системи та ін.).

Антропометричні вимірювання включали в себе наступні показники: довжина тіла, маса тіла, ОГК.

Аналіз отриманих результатів дозволяє зробити висновок, що у ДТ слабозорі дівчата 7 років у порівнянні з дівчатами з нормальним зором відстають на $-0,03 \pm 0,01$ (м), 8 років на $-0,02 \pm 0,01$ (м), 9 років вище на $0,02 \pm 0,01$ (м), 10 років вище на $0,03 \pm 0,01$ (м). С3 хлопчики 8 років відстають у ДТ від однолітків, які нормально

бачать на $-0,02 \pm 0,01$ (м), у 9 років на $-0,01 \pm 0,01$ (м), в 7 років більш на $0,01 \pm 0,01$ (м), в 10 років більш на $0,01 \pm 0,01$ (м), що частково співпадає с даними інших авторів [2, с. 7; 4, с. 8; 3, с. 10-13; 1, с. 18].

У МТ СЗ дівчата відстають, від дівчаток які нормально бачать у 7 років на -2 ± 1 (кг), 8 років -3 ± 1 (кг), у 9 років на -2 ± 1 (кг), у 10 років більш на 1 ± 1 (кг). СЗ хлопчики у 8 років перевищують одноліток, які нормально бачать на 5 ± 1 (кг), у 9 років на 2 ± 1 (кг), у 10 років на 1 ± 1 (кг), у 7 років відстають на -1 ± 1 (кг), що частково співпадає с даними авторів [3, с. 10-13; 2, с. 18].

У ОГК слабозорі дівчата в 7 років відстають, від дівчаток з нормальним зором на $-0,04 \pm 0,01$ (м), у 8 років перебільшують на $0,01 \pm 0,01$ (м), у 9 років на $0,04 \pm 0,01$ (м), у 10 років на $0,02 \pm 0,01$ (м). СЗ хлопчики перебільшують своїх одноліток у 7 років на $0,01 \pm 0,01$ (м), у 8 років на $0,05 \pm 0,01$ (м), у 9 років на $0,04 \pm 0,01$ (м), у 10 років на $0,02 \pm 0,01$ (м). Ці данні не цілком співпадають с даними авторів [2, с. 7; 3, с. 10-13].

Слабозорі учні початкової школи мають такі самі співвідношення ДТ, МТ, ОГК, як і нормально зрячі однолітки, це говорить про те, що ФР слабозорих учнів початкової школи підпорядковується загальній тенденції генезису дітей, які нормально бачать.

Отримані результати дають змогу зробити висновок, що середньостатистичні значення показників фізичного розвитку слабозорих учнів початкової школи частково відповідають даним, які наведені в наукових публікаціях останніх років. Більш низький рівень ФР слабозорих учнів початкової школи порівняно зі нормально зрячими учнями можна пояснити наявністю основного дефекту і вторинними порушеннями розвитку й обумовленою цим гіподинамією.

Література

1. Дяченко А. А. Корекція порушень постави дітей молодшого шкільного віку з послабленим зором засобами фізичного виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 24.00.02 "Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення" / Національний ун-т фізичного виховання і спорту України. – К. 2010. – 24 с.
2. Єракова Л. А. Диференційоване фізичне виховання сліпих і слабозорих школярів в умовах спеціалізованого інтернату: дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Національний ун-т фізичного виховання і спорту України. – К., 2005. – 183с.
3. Силантьєв Д. О. Корекція фізичного розвитку слабозорих дітей засобами плавання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / Д. О. Силантьєв. – Київ, 2001. – 16 с.
4. Харченко Л. В. Совершенствование базовых координационных способностей школьников 8-12 лет с нарушением зрения: Дис... канд. наук : 13.00.04 "Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры" / Любовь Валериевна Харченко. – Омск, 1999. – 192 с.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССУ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ЗОШ

В умовах прискореного науково-технічного прогресу особливої актуальності набуває дальше вдосконалення середньої освіти молоді, а це можна здійснити лише за умов індивідуального підходу до нього. Серйозно цим питанням почали займатися у ХХ столітті. Пізніше цю ідею розвинули американські вчені за допомогою тестів особливих здібностей до вивчення іноземної мови.

Слід також зазначити, що навколо питання індивідуалізації процесу навчання протягом багатьох років йшла і зараз продовжується гостра полеміка. Сучасна педагогіка підходить до розв'язання цієї проблеми з позиції необхідності всебічного розвитку учнів, їхніх задатків, нахилів і здібностей.

На сучасному етапі розвитку педагогічних наук у зв'язку з інтенсифікацією навчального процесу та шкільної реформою (Болонський процес), яка передбачає здійснити рішучий крок від масового валового навчання до посилення індивідуального підходу та розвитку творчих здібностей учнів, проблема індивідуалізації та диференціації навчання набуває особливої актуальності.

Але ще багато важливих питань залишаються не висвітленими.

Отже, мета статті проаналізувати та розкрити найбільш важливі аспекти індивідуалізації навчання іноземних мов у середній ЗОШ.

Діючи навчальні комплекси ЗОШ визначають можливості підсилення індивідуалізації навчання іноземній мові і висвітлюють основи методики адаптованою навчального процесу.

Індивідуалізацію навчання нерідко вважають одним з головних організаційних принципів роботи школи. Конкретні шляхи здійснення індивідуалізованого навчання в різних країнах неоднакові, що пов'язано зі специфікою традицій і національних особливостей системи освіти в цілому. Але головне полягає в тому, що майже ніхто з педагогів чи методистів принципово не заперечує доцільності і навіть необхідності такого навчання.

Аналіз педагогічної та методичної літератури показує, що найповніше цю тему розкривають Г. Альтман, Дж. Бокман, А.А. Бударний, Ф. Гритнер, А.А. Кирсанов, М.В. Ляховецький, Є.І. Пасов, Х. Рейгнер, У. Ріверс, Є. Унт.

Зростає кількість праць теоретичного та практичного характеру, в яких висвітлюється різні аспекти цієї проблеми. Незважаючи на окремі відмінності в поглядах авторів, більшість з них додержується такої думки: процес навчання іноземної мови, хоч і поліпшився за останні роки, проте він ще залишається надто трудомістким і в багатьох випадках непродуктивним. Однією з головних причин відносно низької ефективності навчання, на думку багатьох авторів, є недостатня індивідуалізація навчального процесу. Система індивідуальної роботи навіть за умов суворого дотримання вимог діючої програми дає можливість виявити та розвинути інтереси

учнів, їхні нахили і здібності, сприяє ефективному засвоєнню знань та розвитку мовних умінь і навичок.

Індивідуалізація процесу навчання передбачає індивідуальні режими навчання, врахування процесу кожного учня в рамках його особистих можливостей, комплектування багатоступінчастих навчальних груп і, нарешті, введення у процес навчання розширених програм.

Найбільш вдалим визначенням процесу індивідуалізації навчання є: максимальне наближення процесу навчання до оптимальної моделі, коли кожний учень працює в придатному для нього темпі, манері, що відповідають його загальній підготовці, здібностям, обсягу оперативної пам'яті, рисам характеру й емоційному стану.

Індивідуальна форма роботи органічно поєднується з груповими. До них належать підготовка рефератів, розучування віршів, пісень, ролей. Учні виготовляють наочні посібники, оформлюють стінгазети, альбоми, стенди. Індивідуальна робота може проводитися постійно або епізодично. Існують протилежні погляди щодо раціональності індивідуалізації навчального процесу на різних етапах навчання. Деякі методисти вважають, що індивідуалізація навчання має здійснюватися на старшому етапі, інші – на початковому. Індивідуалізація необхідна на всіх етапах навчання, а її завдання мають змінюватися від етапу до етапу. На початковому етапі дуже важливо розвинути ті психологічні особливості, які зумовлюють успішне оволодіння іноземною мовою. Це завдання залишається актуальним і на наступних етапах навчання. На середньому стані велика увага приділяється наявним розбіжностям у знаннях, уміннях і навичках учнів. певні групи учнів добре встигають з іноземної мови і тому потребують додаткових завдань для підтримання їх інтересу; інші мають певні труднощі, прогалини в знаннях і тому їм потрібні індивідуальні диференційовані завдання. А на старшому етапі до попередніх двох аспектів індивідуального підходу додається ще один – врахування майбутніх професійних інтересів учнів.

На жаль, розглянуті вище питання про індивідуалізацію навчання досліджується частіше в теоретичному, ніж у практичному плані. Крім того, багато питань, пов'язаних з індивідуалізацією навчання, остаточно не розроблено. Тому методисти і вчителі намагаються розв'язати деякі питання цієї проблеми на основі власного досвіду, що не може задовольнити методику сучасного навчання.

Література:

1. М.В. Ляховицький, С.Ю. Ніколаєва Індивідуалізація навчання іноземної мови в школі. – К.: Рад.шк., 1978. – 120 с.
2. С.И. Савина Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Ключевые слова/Keywords: культурологический подход/culturological approach, языковая личность/linguistic personality, языковая картина мира/linguistic worldview, концепт/concept, лингвокультурологические задачи обучения/culturological tasks, профессиональное общение/ professional communication.

Сегодня государственное возрождение Украины зависит от стратегии национальной системы образования и воспитания студентов, которые осознают свою национальную идентичность и причастность к мировой истории и культуре. Существенно изменились требования к культуре общения личности как участника коммуникативного взаимодействия, что обусловлено: научно-техническим прогрессом, глобализацией, евроинтеграцией, присоединением к Болонскому процессу и формированием Европейского образовательного пространства. Соответственно возросли потребности в использовании иностранных языков в процессе межкультурной интеграции на национальном и международном уровне. В то же время для межкультурной коммуникации необходимо не только владение лингвистическими навыками, но и умение думать и чувствовать как носитель языка, необходимо владение комплексом знаний, связанных с мировой и национальной культурой.

Таким образом, как в теоретическом, так и практическом аспекте требует решения проблема формирования языковой личности, которая по своим характеристикам будет соответствовать будущей профессиональной деятельности. Поэтому в вузе задача развития языковой личности особенно актуальна, так как именно в этот период закладываются основы профессионального общения, культурного развития личности. Уже недостаточно прагматических, инструментальных целей изучения иностранного языка. Акцент в стратегии иноязычного образования смещается с изучения иностранного языка на систему «язык и культура».

Одновременно социальность человеческого бытия обуславливает первенство феномена общения как основной из потребностей современной развитой личности, которая адекватно реагирует на национально-культурный код других стран и успешно осуществляет межкультурную коммуникацию. В этой связи важнейшим условием, определяющим успешность иноязычного образования, является непрерывная «шлифовка» личности, которая направлена на формирование поликультурного человека своей эпохи и языковой личности.

Проблема изучения языковой личности неоднократно становилась предметом комплексных исследований в отечественных лингвистических школах, результаты которых оформились в самостоятельную отрасль научного знания – лингвистическую персонологию. В рамках этого научного направления поднимаются проблемы функционирования языковой личности в условиях общения, где она

рассматривается как обобщенный образ носителя культурно-языковых ценностей, установок, знаний, поведенческих реакций, которые, в конце концов, определяют типологические особенности и стили общения языковой личности.

Следует отметить, что комплексное изучение языковой личности осуществляется недостаточно. Важные аспекты этой проблемы довольно часто попадали в поле зрения психологов, педагогов и методистов. К таким аспектам, прежде всего, относятся особенности социализации личности в контексте ее речевого генезиса; понятие языковой картины мира, языкового сознания и языковых и речевых способностей; взаимосвязь мышления и речи в жизнедеятельности личности; функционирование смыслового поля, которое описывается значениями и личностными смыслами человека.

К понятиям, что разрабатывались в психологии и глубоко связаны с языковой личностью, принадлежат понятия языкового сознания и языковой картины мира.

Языковая личность – сложное интегративное образование, компоненты которого разнородны и взаимосвязаны. Полное описание языковой личности предполагает её языковые, когнитивные, коммуникативные, культурные характеристики. Это обобщённый образ носителя языковых знаний, культурных ценностей, который способен достичь коммуникативной задачи в любой ситуации общения. Высокая речевая культура является неотъемлемым качеством его личности.

Обстоятельное изучение языковой личности как предмета комплексного психологического исследования значительно облегчает решение актуальных проблем психолингвистики (феномен билингвизма и его психологические механизмы), социальной психологии (проблемы коммуникации и общения), этнической психологии (проблемы этнического сознания, национального характера, национально-культурного пространства, формирования межэтнической толерантности), педагогической и возрастной психологии.

Наиболее эффективным способом формирования языковой личности является пребывание в стране, язык которой изучается, погружение в атмосферу ее культурных аспектов, традиций, обычаев а также изучения сходства языков и культур – с одной стороны, и уникальности, самобытности жизни каждого народа, каждого национального языка – с другой стороны.

Сегодня актуальным является исследование по пересмотру общей методологии преподавания иностранных языков с учетом профессиональных потребностей и культурологического подхода, выявление основных характеристик и особенностей системы профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов и определение объективных потребностей в ее совершенствовании; определение контрольных критических точек в системе иноязычной подготовки и усовершенствование дидактического и диагностического инструментария для определения характеристик языковой личности; анализ и усовершенствование педагогических условий формирования языковой личности.

Повышение уровня культурологической компетентности студентов должно опираться на новую систему культурологической подготовки, которая предполагает разрешение противоречий между профессиональной, иноязычной и культурологической подготовкой. Одновременно культурологический подход является одной из тенденций современной образовательной парадигмы. А целью такого образования

становится человек культуры, содержанием – культура, как среда, а культуротворчество – способом развития личности в культуре. Культурологический подход к формированию языковой личности в контексте профессиональной подготовки предусматривает выработку гуманистического мировоззрения у личности обучающего, воспитание патриотизма, приобщение к ценностям культуры, трансляции социального, индивидуального опыта. Ведь в результате изучения истории и культуры страны изучаемого языка, её традиций и обычаев, сравнения и сопоставления их с реалиями родной страны у студентов формируется не только уважение к культурным ценностям страны изучаемого языка, но и чувство любви и гордости за родную землю.

