
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: Warszawa, ul. Wyszogrodzka, 16
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zl.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Science - od teorii do praktyki”. (29.03.2013 - 31.03.2013) - Sopot: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. - 144 str.
ISBN: 978-83-63620-96-7 (t.3/3)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 29.03.2013 - 31.03.2013 roku. Sopot.
Część 3/3.

УДК 37+082

ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora zakazany.

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».

Obowiązkowa odniesienia do zbioru.

ISBN: 978-83-63620-96-7 (t.3/3)

"Diamond trading tour" ©

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

СЕКСЈА 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Artyukhin O. I.	6
TRAINING IN DISCIPLINES OF VARIABLE PART BY PREPARATION OF BACHELORS OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION DIRECTION	
2. Базылбаева А.А., Шевцов А.Н.	8
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ. ПОНЯТИЕ О ВНИМАНИИ. ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.	
3. Базылбаева А.А., Шевцов А.Н.	13
РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ	
4. Базылбаева А.А., Шевцов А.Н.	19
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И КОНЦЕНТРАЦИИ ВНИМАНИЯ	
5. Брянцева Г.В.	24
ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ У СЛАЙДАХ НАВЧАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ	
6. Коваль Л.Н.	30
О ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА	
7. Кононец Н. В.	35
ВИМОГИ ДО СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ	
8. Куклина А.И.	40
ОБ ОТБОРЕ АФФИКСАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МИНИМУМА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ В ГРУППЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НЕЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН	
9. Lazareva E.A.	46
CURRENT STATE IN THE FIELD OF ADDITIONAL EDUCATION ON INFORMATICS	
10. Лукашів В. Б.	49
КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА	
11. Маслова О.В.	55
ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	
12. Найдъон С.І.	59
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ДИЗАЙНУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАСОБУ «ТЕКСТОВИЙ ПРОЦЕСОР»	
13. Штогринa В.А.	62
ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
14. Василенко Ю.Є.	66
ДОТРИМАННЯ ПРИНЦИПІВ ДИЗАЙНУ ЗА РОЗРОБКИ ВІЗУАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ ПІЗ «КОМП'ЮТЕРНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ»	

15. Костева Ю.І.....	69
ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
16. Заскалета С.Г.....	74
СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА	
17. Власов Д.А., Качалова Г.А.....	82
ИЗУЧЕНИЕ МЕТОДА НАИМЕНЬШИХ КВАДРАТОВ СТУДЕНТАМИ БАКАЛАВРИАТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ WOLFRAMALPHA	
18. Степанова О.Г., Ткач М.В.	86
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ З УРАХУВАННЯМ ЇХ КОГНІТИВНИХ СТИЛЕЙ	
19. Баркова О.Г.....	88
«ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ НАОЧНОСТІ У ВИВЧЕННІ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»	
20. Красіловська А.С.....	91
МЕТОД ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	
21. Симоненко С.В.....	94
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД СОЗДАНИЕМ СТУДЕНЧЕСКОГО АВТОРСКОГО ВИДЕО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	
22. Бойко В. П.	99
ВИХОВАННЯ ЦІНІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ В УЧНІВ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИКИ	
23. Чемоніна Л. В.	101
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ЗАКІНЧЕННЯ СЛОВА» В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
24. Горпініч Т. І.	104
МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗНАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ- ФАРМАЦЕВТІВ	
25. Кіреєва І. В.	108
ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	
26. Кліщ О.О.	111
НАВЧАННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ ЧЕРЕЗ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД	
27. Коробов О. В.	114
РОЛЬ ПРОБЛЕМНИХ ЗАВДАНЬ У ФОРМУВАННІ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКОЛЯРІВ	
28. Коробова О. А.	117
ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	
29. Меньяло Л. В.	120
ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА	

30. Муковіз О.П.	122
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
31. Умеровой З. К.	125
КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	
32. Дімітров М.М.	127
МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТА «КОНСТИТУЦІЙНЕ ПРАВО УКРАЇНИ» В СИСТЕМІ ОСВІТИ	
33. Бойко Т.Н.	131
О СПЕЦИФИКЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В КОРРЕКЦИОННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	
34. Нечипоренко В.О.	136
НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ НА ПЕРЕДТЕКСТОВОМУ ЕТАПІ ШКОЛЯРІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ	
35. Бутенко Н.І.	139
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	



Artyukhin O. I.

assistant to chair of physics, theory and techniques of training in physics
NNGU to them N.I.Lobachevsky Arzamas branch

**TRAINING IN DISCIPLINES OF VARIABLE PART BY PREPARATION OF
BACHELORS OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION DIRECTION**

Now, in connection with transition to the new Federal state educational standard of higher education, vocational training of future teachers has to be considered as process of education of the personality capable to self-development and creative activity, as process of professional development and mastering by experience of future professional activity. In this regard the tendency in increase in independent work of students, introduction of interactive forms and active methods of training is noticeable.

The structure of the entered Federal state educational standard of professional education assumes division of cycles on basic and variable speak rapidly. The variable part shares on two components: obligatory disciplines and disciplines for choice (elective courses) [2]. Difference of elective courses from obligatory disciplines is more profound and expanded studying of a training material, a detailed, detailed, most reasonable statement of this or that question. Allocate courses of information and survey character and advanced courses for choice. Courses of information and survey character are directed on base expansion for self-education, introduction of certain theories training in an essence, specifics of tasks and used methods which can have application for the corresponding experts. Elective courses of profound character are entered at higher levels of training, allowing to supplement the questions connected with general education courses (physics, chemistry, mathematics, informatics), and to receive knowledge from new areas.

Elective courses have special value by preparation of bachelors of the Pedagogical education direction as definition of a concrete type of professional activity is defined by a higher educational institution together with being trained, scientific and pedagogical workers of a higher educational institution and associations of employers. The bachelor in the preparation direction «Pedagogical education» prepares for the following types of professional activity:

- the pedagogical;
- the cultural and educational;
- research [2].

The solution of objectives not possibly only on disciplines of a basic unit. Full and comprehensive preparation is possible in the conditions of active introduction of system elective courses which in higher educational institutions are realized usually in the form of lecture occupations. But one of the main shortcomings of traditional lecture as forms of education allocates weak feedback, that is lack of interactivity as that.

However, recently in scientific and methodical and pedagogical literature new innovative forms of carrying out the lectures, using tools of interactive training reveal. For these types of lectures existence of feedback is provided initially. Let's notice that such model

of training as interactive is realized when process of training is carried out in the conditions of continuous, active interaction of all pupils. Thus the teacher and being trained are equal subjects of training. Characteristic feature of interactive model of training is modeling of life situations, use of role-playing games, the joint solution of problems that in many respects excludes domination of any participant of educational process.

Let's mark out the main features of interactive lecture:

- combination of a monological narration of the teacher to questions to audience (question-answer and debatable forms);
- a large number of given examples;
- creation of problem mini-situations and their short discussion with audience and in audience (the organization of informative collective activity);
- efficient answers of the teacher on arising questions of the being trained;
- the analysis of the various points of view, both existing in science, and stated being trained during lecture;
- appeal to available educational experience of the being trained;
- maximum use of means of presentation (modern information technologies);
- consideration of some aspects of the studied training material and ways of his explanation from a position of its application in the follow-up professional activity;
- use of forms of express control [1].

For all out-of-class forms of interactive training big independence of bachelors in comparison with classroom forms is characteristic, however, the interrelation and with others being trained in this discipline, especially being shown takes place at group tasks. The bachelor interacts with others being trained the group when writing term or final qualification paper, and during the work in a research circle of chair with bachelors of other academic groups, graduate students, teachers, research associates, laboratory assistants, thereby expanding the educational environment of training at the expense of external educational environments.

Out-of-class forms of education allow to fix the studied training material the received knowledge and abilities, by means of preparation of oral and written reports, papers, performance of test and creative tasks. Test tasks are means of self-checking if at their performance bachelors have difficulties, are carried out, either collective discussion, or individual consultations.

Thus, for bachelors of the Pedagogical education direction it is expedient to carry out use of interactive training in two directions:

- 1 . introduction of active methods of the training, which application is connected with use in educational process of interactive forms of education;
- 2 . active application of interactive forms of education on elective courses.

Therefore formation of professional competences of future teacher will influence not only the maintenance of elective courses, but also a technique of studying of these courses on the basis of system of interactive lectures.

LITERATURE

1. Pomelova M. S., Artyukhin O. I. Interactive forms of education in system of elective courses. World of science, culture, education. – 2012 . – No. 3 (34).
2. The federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 050100 Pedagogical education (qualification (degree) «bachelor»).

Базылбаева А.А.

учитель начальных классов, психолог
средняя школа №43, г.Тараз

Шевцов А.Н.

кандидат технических наук, доцент кафедры «Прикладная математика»
Таразский Государственный университет им. М.Х.Дулати

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ. ПОНЯТИЕ О ВНИМАНИИ. ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.

В понятие «внимания» психологами вкладывается различное содержание, и поэтому ему даются разные определения. Наиболее распространена точка зрения профессора Н.Ф. Добрынина, к которой пришел ученый на протяжении многолетних наблюдений и экспериментальных работ. Он даёт следующее определение внимания: «**Внимание** - это направленность и сосредоточенность нашего сознания на определенном объекте».

По мнению Н.Ф. Добрынина, за вниманием всегда стоят интересы и потребности, установки и направленность личности. Они вызывают изменение отношения к объекту. Оно выражается в изменении образа этого объекта, он становится более ясным и отчётливым. Данное понятие определяет связь сознания с предметом:

- чем активнее сознательная деятельность, тем отчётливее выступает объект;
- чем отчётливее выступает в сознании объект, тем интенсивнее и самосознание.

Н.Ф.Добрынин также указывает, что внимание тесным образом связано с деятельностью. Лишь совершая мысленно какую-нибудь деятельность, направленную на объект можно поддержать сосредоточенность на нём своего внимания. Он говорит, что внимание - это не самостоятельный процесс. Оно является стороной других каких-либо психических процессов, например, восприятия, памяти и т.п., которые не могут существовать без этой необходимой стороны».

«Нельзя»,- пишет Н.Ф Добрынин – «Придавать вниманию отдельное, самостоятельное значение. Во внимании нет ничего специфического....».

Такого определения придерживается большинство авторов работ по *вниманию*, и оно вошло во многие учебники по психологии. Например, В. А. Крутецкий опирается на точку зрения Н.Ф.Добрынина и даёт такое определение внимания: «*Внимание* - это особая форма психической активности человека, необходимое условие всякой деятельности. Направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо предмете.

По мнению С.Л.Рубинштейна, внимание-это в первую очередь динамическая характеристика протекания познавательной деятельности. Это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нём, углубленность

в направленную на объект познавательную деятельность.

Существует несколько разных классификаций внимания. Классификация по признаку произвольности является наиболее традиционной. В психологии принято разделять внимание на произвольное и непроизвольное, рассмотрим виды внимания с точки зрения разных психологов.

С.Л.Рубинштейн среди непроизвольного внимания выделял вынужденное, невольное, привычное. Он говорил, что как разновидности непроизвольного внимания, их объединяет то, что побудительные причины лежат вне сознания человека. Непреднамеренное внимание характеризуется следующими особенностями: человек предварительно не готовится к восприятию объекта или действию. Интенсивность непреднамеренного внимания обуславливается особенностями раздражителей, оно непродолжительно по времени (внимание длится до тех пор, пока действуют соответствующие раздражители, и, если его не закрепить, прекращается по окончании их действия). Эти особенности непреднамеренного внимания делают его неспособным обеспечить хорошее качество той или иной деятельности.

Р.С. Немов считает, что отличительная особенность непроизвольного внимания заключается том, что оно возникает в силу особых свойств самого объекта для индивидуума. Отсюда получим определение: *непроизвольное внимание* - это сосредоточение сознания на объекте в силу его особенностей как раздражителя. Он называет произвольное внимание активным или волевым. Р.С. Немов определяет произвольное внимание как сознательно регулируемое сосредоточение на объекте, независимое от свойств самого объекта: его привлекательности, внешних и внутренних свойств, интереса к нему наблюдателя. Произвольное внимание служит для достижения поставленной и принятой к исполнению цели. По его мнению, можно выделить следующие его разновидности:

1. Процессы намеренного обращения внимания могут протекать легко и без помех. Такое внимание он называет собственно произвольным. Необходимость в волевом внимании возникает в ситуации конфликта между разными мотивами. Борьба с самим собой- суть любых процессов волевого внимания.

2. Волевой характер выжидательного внимания особенно проявляется в ситуациях решения так называемых задач на бдительность.

3. Особенно важный вариант развития произвольного внимания заключается в трансформации волевого внимания в спонтанное. Функция непроизвольного внимания состоит в создании спонтанного внимания. Спонтанное внимание обладает качествами как произвольного, так и непроизвольного внимания. С произвольным вниманием его роднит активность, целенаправленность, подчинённость намерению внимать выбранному объекту или виду деятельности. Общим моментом с непроизвольным вниманием является отсутствие усилия, эмоционального сопровождения.

Психолог Р.В. Овчарова полагает, что основная функция произвольного внимания- активное регулирование протекания психических процессов. И называет его характеристики:

целенаправленность - определяется задачами, которые человек ставит перед собой в той или иной деятельности;

организованный характер деятельности - человек готовится быть

внимательным к тому или иному предмету, сознательно направляет своё внимание на него, организует необходимые для данной деятельности психические процессы;

устойчивость - внимание продолжается более или менее длительное время и зависит от задач или плана работы.

По её мнению, произвольное внимание - это деятельность, направленная на контроль поведения, поддержание устойчивой избирательной активности

Послепроизвольное внимание - это активное, целенаправленное сосредоточение сознания, не требующее волевых усилий, высокого интереса к деятельности. По мнению А.Г. Платоновой, вследствие этого, послепроизвольное внимание является высшей формой произвольного внимания; оно возникает в тех ситуациях, когда цель деятельности сохраняется, но отпадает необходимость в волевом усилии.

Внимание характеризуется различными качествами или свойствами. Свойства внимания делятся на первичные и вторичные. К первичным относятся объём, устойчивость, интенсивность, концентрация, распределение внимания, к вторичным- колебания и переключение внимания. Рассмотрим свойства внимания.

Одним из важнейших свойств внимания является его объём. Как указывает Г.К. Пралиева, объём внимания измеряется тем количеством объектов, которые человек может одновременно осознавать с одинаковой степенью ясности.

Устойчивость внимания - это длительность удержания внимания к одному и тому же предмету или деятельности. Внимание подвержено произвольным периодическим колебаниям. Периоды таких колебаний обычно две-три секунды и доходят до 12 секунд. Если внимание неустойчиво, то качество работы резко снижается. Как утверждал К.Д.Ушинский, устойчивость тесно связана с динамическими характеристиками внимания, например с его колебаниями. Динамика внимания проявляется в сдвигах устойчивости в течение длительного периода работы, который подразделяется на следующие стадии сосредоточения: первоначальное вхождение в работу; достижение сосредоточения внимания, затем его микроколебания, преодолеваемые путём волевых усилий; снижение сосредоточенности и работоспособности при усилении усталости.

Ещё одним свойством внимания является интенсивность, По мнению Ю.Б.Дормашева интенсивность внимания характеризуется относительно большой затратой нервной энергии при выполнении данного вида деятельности. Внимание в той или иной деятельности может проявляться с разной интенсивностью. Во время любой работы моменты очень напряженного внимания чередуются с моментами ослабленного внимания.

Концентрация внимания- это степень сосредоточения. Ю.Б.Дормашев также пишет о сосредоточении внимания, под которым он понимает внимание направленное на какой-либо один объект или вид деятельности и не распространяющееся на другие. Концентрация (сосредоточенность) внимания на одних объектах предполагает одновременное отвлечение от всего постороннего. Сосредоточенность- необходимое условие осмысления и запечатления поступающей в мозг информации, при этом отражение становится более ясным и отчетливым. Сосредоточенное внимание отличается высокой интенсивностью, что необходимо для выполнения важных видов деятельности.

Распределение внимания- это способность человека удерживать в центре внимания определённое число объектов одновременно, указывает П.Я.Гальперин. То есть это одновременное внимание к двум или нескольким объектам при одновременном выполнении действий с ними или наблюдения за ними. Распределенное внимание является необходимым условием для успешного выполнения многих видов деятельности, требующих одновременного выполнения разнородных операций.

Переключение внимания- это сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую в связи с постановкой новой задачи. В целом переключаемость внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной ситуации и сопровождается некоторым нервным напряжением, которое выражается в волевом усилии. Переключение бывает полным(завершённым) и неполным (незавершённым) - в том случае, когда человек перешёл к другой деятельности, а от первой еще полностью не отвлечён.

В работах Р.В.Овчаровой мы встречаем описание такого свойства внимания как колебание. Колебания внимания выражаются в периодической смене объектов, на которые оно обращается. Колебания внимания отличаются от изменения его устойчивости. Изменение устойчивости характеризуется периодическим повышением и снижением интенсивности внимания. Колебания же могут быть даже при самом сосредоточенном и устойчивом внимании.

Н.Ф.Добрынин также упоминает о направленности, или избирательности внимания, которая проявляется в различных формах. Избирательность внимания проявляется в бдительности, настороженности, в тревожном ожидании (непроизвольная избирательность). Осознанное выделение каких-то объектов происходит в целенаправленной познавательной деятельности. В одних случаях избирательность внимания может носить характер поиска, выбора, контроля, связанных с определённой программой (произвольная избирательность). В других случаях (например, чтение книги, прослушивание музыки и т.д.) чёткая программа необязательна.

В психологии очень важен вопрос о физиологических механизмах внимания. С точки зрения профессора В.А. Крутецкого, физиологической основой внимания механизм взаимодействия основных нервных процессов - торможения и возбуждения, протекающих в коре головного мозга. При внимании в поле ясного осознания выделяется предмет (объект) из множества других предметов, окружающих человека, а другие предметы не находятся в поле ясного осознания. Физиологически это значит, что возбуждаются одни нервные центры и тормозятся другие. Действует установленный И.П.Павловым закон индукции нервных процессов, согласно которому процессы возбуждения, возникающие в одних участках коры головного мозга, вызывают процессы торможения других участков мозга.

Большое значение для выяснения физиологических основ внимания имеет принцип доминанты, выдвинутый А.А.Ухтомским. Согласно этому принципу, в мозгу всегда имеется доминирующий господствующий очаг возбуждения, который как бы привлекает к себе все возбуждения, идущие в это время в мозг, и благодаря этому в ещё большей степени доминирует над ними. А остальные участки мозга по закону индукции заторможены. Этим создаются такие условия, при которых устраняется

влияние посторонних раздражителей, так как их сигналы попадают на заторможенные участки

коры головного мозга. Очаг оптимального возбуждения перемещается по коре головного мозга, что создаёт условия для лучшего познания и изучения предмета.

В участках коры головного мозга, находящихся в состоянии оптимального возбуждения, создаются наиболее благоприятные условия, обеспечивающие наилучшее протекание познавательной и творческой деятельности, её продуктивность. Установлено, что наилучшее внимание в процессе мыслительной деятельности осуществляется в обстановке, когда, помимо основного раздражителя действуют ещё и слабые побочные раздражители, которые обычно усиливают действие основного раздражителя. Наблюдения и специальные исследования убеждают, что слабые побочные раздражители не снижают эффективности работы, а улучшают её. Легкий шум, который доносится в комнату, шорохи листьев, тиканье часов и другие слабые звуки не только не разрушают внимания, но иногда даже усиливают его. Отвлекают внимание сильные раздражители или раздражители, вызывающие интерес у человека (например, телевизионные передачи, музыка).

Таким образом, внимание – это столь универсальное психологическое свойство, без которого невозможен ни один вид человеческой деятельности. Высокий уровень развития всех свойств внимания способствует успешной деятельности, обеспечивает успешность учебных и трудовых процессов. Основным физиологическим механизмом внимания является функционирование очага оптимального возбуждения, благодаря которому в определённой области коры головного мозга создаются условия для наиболее точного и полного отражения всего того, что особенно значимо в данный момент.

Базылбаева А.А.

учитель начальных классов, психолог
средняя школа №43, г.Тараз

Шевцов А.Н.

кандидат технических наук, доцент кафедры «Прикладная математика»
Таразский Государственный университет им. М.Х.Дулати

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Внимание - один из главных психологических процессов, от характеристики которого зависит оценка познавательной готовности ребенка к обучению в школе. Многие проблемы, возникающие в учении, особенно в начальный его период, непосредственно связаны с недостатками в развитии внимания.

Под устойчивостью внимания понимается его способность сохраняться на одном и том же достаточно высоком уровне в течение длительного периода времени. Распределение внимания понимается как такая его характеристика, которая позволяет одновременно держать в сфере внимания много разных объектов и воспринимать их с примерно одинаковым вниманием. Та же характеристика внимания относится к способности удерживать в сфере внимания большое пространство или значительную часть площади некоторого объекта.

Переключение внимания рассматривается как такое его свойство, которое позволяет человеку переключать внимание с одного объекта на другой, отвлекаться от первого и сосредотачиваться на втором. Объем внимания - это количество объектов, которые могут одновременно находиться в сфере внимания человека.

Дети-дошкольники (4—5 лет) обнаруживают иногда интенсивное и устойчивое внимание, подчиненное той деятельности, которую они выполняют. Они могут подолгу играть в интересующую их игру, внимательно слушать рассказы взрослых, однако даже и в этих случаях их внимание все еще характеризуется значительной отвлекаемостью, если на них начинают действовать другие, интересные для них, предметы. Ребенок 4—5 лет например, внимательно слушает сказку, его глаза горят живым интересом, даже рот приоткрыт от удивления, но вот в комнату вбегают играющие дети, и мысли ребенка сразу отвлекаются от сказки. Все это говорит о том, что дети-дошкольники еще не умеют намеренно поддерживать внимание в течение длительного времени в одном и том же направлении, не отвлекаясь на другие предметы.

В одном эксперименте детям в возрасте пяти лет предложили указать на картинке, кто из группы катающихся на катке детей потерял варежку. Многие из детей с этой задачей не справились, так как их внимание все время отвлекалось другими предметами, нарисованными на картинке. Они так и не смогли сосредоточиться на поставленной перед ними задаче и рассмотреть в соответствии с ней руки изображенных на картинке детей (исследование Агеносовой).

Важную роль в развитии внимания у детей-дошкольников выполняет

игра как основной вид деятельности в этом возрасте. В игре развивается не только внимание, но и другие навыки. Так, занимаясь счетом предметов, изображенных на картинах, дети легко могут обратить внимание не на их количество, а на их окраску, внешний вид, т. е. на несущественное для счета.

Объем внимания младшего школьника тоже невелик. Обычно он ограничивается 2—3 объектами (в то время как у взрослых он охватывает 4—6 таких объектов). Поэтому для того чтобы ученики младших классов обратили достаточное внимание на большее количество предметов, необходимо продолжительное или повторное восприятие этих предметов.

Слабо еще умеет младший школьник распределять свое внимание. Если он сосредоточился, например, на письме букв, то нередко совсем не замечает того, что неправильно сидит, не так держит ручку, криво положил тетрадь и т. п.

Недостаточное развитие произвольного внимания приводит детей к поверхностному восприятию. Это особенно заметно на уроках чтения в I классе, когда ребенок, верно схватив часть слова, не выделяет еще остальные его части и благодаря этому читает все слово неправильно.

Характерным все же для младшего школьника, по сравнению с ребенком дошкольного возраста, является более быстрое развитие произвольного внимания. В учебной работе далеко не все представляет непосредственный интерес. Ученику то и дело приходится употреблять усилия, чтобы не отвлекаться от работы. К этому побуждают его требования учителя, те задачи, которые перед ним ставятся. Вместе с тем и сам ученик видит, что рассеянная работа приводит к нежелательным результатам, и поэтому заставляет себя быть внимательным. Постепенно именно в младшем школьном возрасте у него начинает вырабатываться привычка быть внимательным, имеющая важное значение для обучения.

Каковы пути воспитания внимания?

Видное место в воспитании произвольного внимания занимает формирование у детей умения видеть и слышать, подмечать окружающее, наблюдать факты и явления, причем делать это без особых усилий, в силу постоянного стремления как можно полнее и лучше ознакомиться с действительностью. Для этого следует с ранних лет знакомить ребенка с богатством и многообразием окружающего мира, учить подмечать то, что находится вокруг него, учить чутко реагировать на всякое изменение в окружающей обстановке.

Основным условием появления произвольного внимания у школьников является наличие интереса и эмоций, которые делали бы для них учебный процесс достаточно привлекательным.

Это зависит прежде всего от материала, который подлежит изучению, и от способов его подачи. Важную роль, в частности, играет наглядность преподавания. Применение пособий (картин, рисунков, муляжей, демонстрационных предметов), показ опытов, Привлечение конкретных фактов и иллюстраций из жизни, действующих на эмоции учащихся, — все это делает преподавание интересным, вызывает произвольное внимание, является необходимым, в особенности в младших классах школы.

Применение наглядности требует, однако, соблюдения ряда условий. Надо прежде

всего правильно организовать восприятие ученика, научив его замечать то, что требует внимания. Для этого надо ставить перед ним задачу — не только посмотреть на предмет или на картину, но и обнаружить в них что-то, ответить на такой-то вопрос, произвести сравнение и т.п. Все это, активизируя мысль учащихся, приучает их быть внимательными. Все это учит их выделять существенное, замечать главное.

Важное значение для привлечения непроизвольного внимания имеет качество во объяснений учителем нового материала. Яркий по форме и богатый по содержанию, эмоционально насыщенный рассказ учителя в большой мере привлекает непроизвольное внимание учащихся. Вместе с тем и здесь необходимо соблюдение ряда условий. Внимание привлекается тогда, когда учащиеся в рассказе учителя узнают что-то новое, причем такое, в чем имеются элементы знакомого им. Отсюда — необходима связь вновь сообщаемого с тем, что уже известно. Важно, далее, чтобы неинтересное (а оно всегда может быть и в новом материале) было связано с тем, что интересует учащихся. «Скучные» формулы и абстрактные законы науки оживают, когда ученики видят, что эти законы отражают интересные явления в природе, в технике, в общественной жизни. Надо, чтобы изложение учителя будило мысль школьников, чтобы они сами задумывались над возникающими у них вопросами, стремились узнать, что будет дальше, и т. п.

Внимание учащихся к изложению учителем нового материала возникает главным образом тогда, когда рассказ учителя отличается живостью, динамичностью. Если вопрос освещается с разных сторон и изучаемый предмет раскрывается в различных связях и отношениях, внимание бывает значительно более устойчивым. Как правило, школьники особенно внимательны тогда, когда материал отличается конкретностью, жизненностью и когда детям понятно его значение. Иногда ученик невнимателен вследствие того, что «потерял нить» объяснений учителя, перестал понимать его. Такие случаи чаще бывают на уроках математики и физики, где совершенно невозможно сознательное слушание дальнейшего без понимания предыдущего. Встречаются, однако, и такие случаи, когда ученику слишком просто и понятно то, о чем говорится в классе, вследствие чего его внимание отвлекается посторонним. Внимание удерживается лучше тогда, когда от ученика требуется доступная ему работа мысли, нуждающаяся однако, в некоторых усилиях с его стороны.

Стараясь делать изложение учебного материала интересным, нельзя заботиться только об одной занимательности, пытаться увлечь детей внешними эффектами. Даже младшие школьники, не говоря уже о старших, прекрасно чувствуют, когда учитель хочет просто развлечь их и когда он сообщает им нужные и полезные знания.

Большое значение для привлечения и удерживания внимания имеет активность учащихся; надо чтобы они были не пассивными слушателями и зрителями того, что делает учитель, но действовали сами: спрашивали, отвечали, проводили опыты и т. п.

Важным условием внимания является общий культурный уровень учащихся, расширение их познавательных интересов, увеличение круга представлений, обогащение знаниями и навыками.

Необходимой предпосылкой развития произвольного внимания является

формирование у школьников сознательного отношения к учению, к выполнению своих обязанностей.

Еще до школы дети стремятся принимать участие в занятиях окружающих людей. В школе ребенок становится членом коллектива, он хочет делать все не хуже других, стремится заслужить одобрение учителя, считается с мнением товарищей — всё это является сильным побудителем к тому, чтобы быть внимательным. Все это учитель должен всячески поддерживать и развивать.

Произвольное внимание — это прежде всего организованное внимание, а так как ученье — сознательная, целенаправленная, определенным образом организованная деятельность, то именно школьное обучение является важнейшим средством воспитания произвольного внимания. Необходимо, однако, чтобы ученик понимал значение обучения и ту роль, какую играет в учебном процессе внимание. Важно добиваться осознания им каждой отдельной задачи, которая ставится перед ним. Если школьнику ясно, что от него хочет учитель и зачем это нужно, он скорее будет внимательным к тому, что от него требуется. Четкое указание цели работы, обстоятельное разъяснение приемов ее выполнения помогают учащимся мысленно представить результаты своего труда, пути их достижения, что и стимулирует у них произвольное внимание.

Большое значение для привлечения произвольного внимания имеет интерес к работе, причем не только непосредственный, вызываемый самой работой, но и косвенный — интерес к результатам деятельности. Если школьник, не интересующийся математикой, отличающийся рассеянностью при занятиях ею, будет убежден в том, что знание математики необходимо для работы в области интересующей его техники, он будет более внимателен на уроках математики.

Важную роль в воспитании произвольного внимания играет требовательность учителя, которая должна носить последовательный, систематический характер. О необходимости для ученика сосредоточиваться и на неинтересной, но нужной для него работе Ушинский писал: «Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает — делать ради удовольствия исполнить свою обязанность» .

Предъявляя ученикам определенные требования, необходимо следить за тем, чтобы учебный материал и та работа, которую должен выполнить учащийся, были посильны ему и не были вместе с тем слишком легкими для него. Если первое условие не выполняется, ученик, убедившись в безуспешности своих усилий, начинает отвлекаться от работы. Во втором случае, заметив, что задание слишком просто, он легко становится невнимательным, так как перестает делать какие-либо усилия, необходимые для работы. Важно, чтобы ученик убедился, что выполнение задания для него возможно, хотя и требует усилий. В этих случаях произвольное внимание легко переходит в непроизвольное, возникает живой интерес к преодолению трудностей, к выполнению работы, которая вначале казалась скучной.

Воспитывая у учащихся непроизвольное и произвольное внимание, необходимо соблюдать правильное соотношение между обоими видами внимания. Если учебный процесс рассчитан только на непроизвольное внимание, воспитание

может приобрести ложное направление: у детей не будет развиваться умение преодолевать трудности. Если обучение будет построено только на произвольном внимании, школьные занятия лишатся необходимой привлекательности, вызовут отрицательное отношение к учению. Поэтому, приучая детей к преодолению трудностей, учитель должен делать учебный процесс достаточно интересным, воспитывая оба вида внимания.

Важным условием привлечения и поддерживания внимания учащихся является правильная организация урока. Если учебный материал сам по себе не представляет большого интереса, но в построении урока имеется строгая система, которую чувствуют и сами школьники, они работают во время такого урока внимательнее.

Очень важно, чтобы все учащиеся в течение всего урока были вовлечены в работу, принимали в ней деятельное участие. Если урок ведется так, что и во время проверки домашних заданий и при ответах отдельных учащихся все школьники ожидают вопроса, и знают, что они должны будут на него ответить, они бывают внимательны к тому, что делается в классе.

Утомление — главный враг внимания. Наступает же оно не только от трудной, но и от однообразной работы. И. П. Павлов писал о том, что слабые и однообразные раздражения делают людей вялыми, сонливыми, а некоторых прямо усыпляют. Наиболее быстро утомление от однообразной работы наступает у детей. Ушинский говорил: «Заставьте ребенка идти — он устанет очень скоро, прыгать — тоже, стоять — тоже, сидеть — он также устанет; но он перемешивает все эти деятельности различных органов и резвится целый день, не уставая. То же самое замечается и при учебных занятиях детей... губительно действует на ребенка всякая слишком долгая и постоянная деятельность в одном направлении» .

В младших классах особенно недопустимо в течение всего урока заниматься одним и тем же. Разнообразие же видов работы обеспечивает значительное уменьшение отвлечений от работы в течение всего урока.

Необходимо, однако, иметь в виду, что слишком частая смена работы в свою очередь не приучает учащихся к устойчивому, длительному вниманию. Вместе с тем на переключение внимания в этих случаях нередко уходит много времени.

Важным условием, поддерживающим внимание учащихся на работе, является необходимый темп работы, делающий урок достаточно уплотненным. Не следует очень спешить и торопить учащихся, так как торопливость именно и приводит к невнимательности, к ошибкам. Однако и замедленная работа способствует отвлечению внимания.

В одном из исследований несколькими группам учащихся, приблизительно равным по своему развитию и успеваемости, был прочитан один и тот же отрывок рассказа различными темпами: одним — в течение двух, другим — шести и третьим — в течение десяти минут. После чтения школьники воспроизводили текст. Оказалось, что в первой группе было воспроизведено в среднем на ученика 6,3 значимых мыслей, во второй — 9,5, а в третьей — 5,2. Таким образом, материал был более внимательно воспринят в той группе, где он читался не слишком быстро, но и не очень медленно (опыты Шардакова).

При установлении темпа работы на уроке надо учитывать степень сложности

материала, качество знаний и навыков учащихся, их возрастные особенности.

Большое значение при воспитании внимания имеет учет индивидуальных различий учащихся. Детей пассивных следует больше подбадривать, активизировать их работу. Очень подвижных школьников надо все время держать в поле зрения, нагружать достаточно разнообразными учебными занятиями. Активным и способным школьникам следует давать посильные дополнительные задания.

Воспитание внимания в немалой степени зависит от правильной организации самостоятельной работы учащихся. К ней необходимо приучать детей с первых же дней обучения. Постоянно надо следить за качеством выполнения домашних заданий. Совершенно обязательно учить детей правильным приемам работы на уроке.

Причиной рассеянности иногда является слабое здоровье ребенка. Поэтому большое значение для воспитания внимания имеет общее укрепление организма. Физическое или умственное переутомление, недостаток сна, нерегулярное питание, душная атмосфера во время занятий — все это вредно отражается на внимании. Поэтому учителю необходимо поддерживать связь с семьей и через нее влиять на соблюдение детьми режима дня, требований гигиены работы, рациональной смены труда и отдыха и достаточного сна в соответствии с возрастом школьника. Хорошо влияют на воспитание внимания регулярные занятия физкультурой и спортом. Помогая общему укреплению здоровья и нервной системы, физические упражнения вместе с тем развивают у детей умение сосредоточиваться.

Соблюдение указанных условий при достаточной последовательности и настойчивости учителя заставит ученика все чаще и чаще работать без отвлечений, в силу чего внимание его станет привычным, будет возникать сразу и без усилий при наличии определенных, уже привычных для школьника условий. Вместе с тем у него сформируется общая способность удерживать внимание на том, что требуется, т. е. разовьется внимательность.

Базылбаева А.А.

учитель начальных классов, психолог
средняя школа №43, г.Тараз

Шевцов А.Н.

кандидат технических наук, доцент кафедры «Прикладная математика»
Таразский Государственный университет им. М.Х.Дулати

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И КОНЦЕНТРАЦИИ ВНИМАНИЯ

Чтобы лучше понять особенности обучения детей, необходимо определить характерные особенности высшей нервной деятельности для данного возраста. Исследователи подчёркивают, что процессы возбуждения и торможения в коре полушарий сменяются у младших школьников довольно быстро. Поэтому внимание отличается лёгкой переключаемостью и отвлечением, что мешает детям сосредоточиться на одном объекте. Такая повышенная чувствительность нервной системы в этом возрасте обуславливает наличие довольно сильного рефлекса на все новое. Младшие школьники могут переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий. Их внимание в большей степени зависит от поставленной задачи.

Е.И. Кикоин. Указывает, что внимание младшего школьника тесно связано с мышлением. Дети не могут сосредоточить своё внимание на неясном, непонятном, они быстро отвлекаются и начинают заниматься другими делами. Поэтому психологи говорят что важно не только делать трудное- доступным, непонятное - понятным, но и развивать волевые усилия, а вместе с ними и произвольное внимание.

№	Возрастная группа	Длительность сосредоточенного внимания
1	дети младшего школьного возраста	10 - 20 минут
2	подростки	40-45 минут
3	старшеклассники	до 50 минут
4	студенты	до 1 часа

Небольшая устойчивость внимания связана с возрастной способностью торможения. Важно периодически менять вид работы, чтобы не наступило утомление.

Исследования распределения внимания выявили его связь с возрастом учащегося. В 1 классе ученики слабо распределяют внимание, а в некоторых случаях и вовсе не способны его распределить. Если ребёнок находит ответ на заданный вопрос, он уже не в состоянии следить за своим поведением: вскакивает с места, забывая что этого не следует делать во время школьных занятий. Умение распределять внимание нарастает у ребят от класса к классу. К концу 3 года обучения у школьников, как правило, возрастает и совершается способность распределения и переключения

внимания. Ученики 3 класса могут одновременно следить за содержанием того, что они пишут в тетрадь, за безошибочностью письма, за своей позой, а также за тем, что говорит учитель. Они слышат указания учителя, не прекращая работы.

Концентрированность и интенсивность внимания у младших школьников может быть достаточно большой. Например: ребёнок настолько увлеченно рисует, что не слышит, как его зовут. Но продолжительность такого состояния обычно бывает у младших школьников небольшой, т. к. устойчивость внимания ещё не велика. Поэтому учителю легче привлечь внимание детей, чем поддерживать его длительное время. Однообразный вид даже интересной деятельности утомляет внимание младших школьников.

Обучение ребенка в школе, сам процесс приобретения знаний- все это способствует быстрому росту у младших школьников непроизвольного внимания, развивающегося у них, главным образом, на почве возникающих интересов, и в частности интереса к учебным занятиям. В первые месяцы пребывания в школе детей интересуют не только знания, сколько комплекс новых отношений и сам характер учебной деятельности.

Л.С. Выготский считает, что детский интерес приобретает чрезвычайное педагогическое значение как самая частая форма проявления непроизвольного внимания. Он подчеркивает, что детское внимание, направляется и руководствуется почти всецело интересам, и поэтому естественной причиной рассеянности ребенка всегда является несовпадение двух линий в педагогическом деле: собственного процесса и тех занятий, которые предлагает учитель как обязательные.

В дальнейшем интересы школы дифференцируются и постепенно приобретают познавательный характер. В связи с этим дети становятся более внимательны при одних видах работы и отличаются рассеянностью при другого рода учебных занятиях.

Процесс обучения невозможен без достаточной сформированности внимания. На уроке учитель привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживает его длительное время, переключает с одного вида на другой. По сравнению с дошкольниками младшие школьники более внимательны. Они уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них всё ещё преобладает непроизвольное внимание.

Многие психологи подчёркивают, что произвольное внимание имеет огромное значение в учебной деятельности младших школьников, в то же время оно развивается в учебной деятельности. В своей работе « Детская и педагогическая психология» П.Ф.Каптеров указывает, что учебная деятельность требует от ребёнка определённых волевых усилий, а также постановки цели: выучить, написать, сделать, слушать, и он заставляет себя выполнять требуемое. На основе этого происходит постепенный переход от преобладания на начальных этапах обучения непроизвольного и неустойчивого внимания к укреплению и развитию произвольного, сосредоточенного и устойчивого внимания,

Известный педагог К.Д. Ушинский серьезно занимался проблемой воспитания произвольного внимания младших школьников. Он возражал педагогам, которые считали, что у детей младшего школьного возраста настолько доминирует непроизвольное внимание над произвольным, что весь учебный процесс

должен, построен исключительно на интересе и занимательности. Он говорил, что педагогический процесс предполагает умение: 1) Использовать произвольное внимание; 2) содействовать развитию произвольного.

По мнению О.Ю. Ермолаева, у младших школьников реже появляется произвольное внимание, связанное с чувством напряженности, чем вниманием без особых усилий, благодаря поставленной перед учениками задачей.

Школьники этого возраста сосредотачиваются произвольно, однако периоды напряженного внимания у них бываю реже, чем у взрослых или старшеклассников. Произвольное внимание младших школьников характеризуется активностью.

Он считает что управление вниманием достигается постепенно, подвергаясь тем или иным преобразованиям на протяжении всего школьного периода. Не совершенство тормозных механизмов (основой регулирующего влияния высших корковых центров на низшие подкорковые), незрелость самых высших центров приводит к тому, что младшие школьники отличаются повышенной возбудимостью.

Обычно после ряда усилий произвольное внимание ученика переходит в послепроизвольное.

Следовательно все виды внимания- произвольное произвольное послепроизвольное- встречаются в процессе учебной деятельности школьников. Однако в младших классах как уже говорилось выше ведущую роль играет произвольное внимание у младших школьников ещё слабо развита, его надо поддерживать и воспитывать в процессе учебной деятельности; послепроизвольное внимание ещё не сформировано на начальной ступени обучения.

Известный зарубежный психолог Н.Н. Ланге выделил разные типы внимания у младших школьников в зависимости от тех или иных свойств (внимательные и невнимательные). Разные дети внимательны по- разному: внимание обладает разными свойствами, и эти свойства развиваются у младших школьников в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты. Одни ученики имеют устойчивой, но плохо распределяемое внимание, они довольно долго и старательно решают одну задачу, но быстро перейти к следующей им трудно. Другие легко переключаются в процессе учебной деятельности, но также легко отвлекаются на посторонние моменты. У третьих хорошая организованность внимания сочетается с его малым объёмом.

Н.Н. Ланге говорил, что наблюдения за учащимися начальной школы показывают, что среди них встречаются очень медлительные дети, которые отличаются повышенной тщательностью при выполнении любых работ, заданий. Поэтому учителю приходится делать специальную паузу для того, чтобы они успевали за темпом учебного процесса. Но есть так же дети и другой категории, т.е дети, отличающиеся высоким темпом работы при очень низком его качестве. Если у предыдущих доминирует установка на точность работы, то у последних- установка на скорость. Обладая высоким индивидуальным темпом, эти дети опережают в классных работах многих других, но проверка обнаружила у них большое количество ошибок, как правило, бессмысленных, вызванных только одним- недостатком внимания. Таким образом, высокая продуктивность этих учеников обесценивается. Внимательные ученики отличаются от всех остальных оптимальным сочетанием продуктивности и точности при выполнении заданий. За короткий промежуток

времени они успевают выполнить большой объем работы при минимальном количестве ошибок.

Встречаются невнимательные ученики, концентрирующие внимание не на учебных занятиях, а на чём-то другом: на своих мыслях, далеко от учёбы, рисование на парте и т.д. Если такой ребёнок смотрит в учебник, он не видит правило или упражнение, а целенаправленно изучает текст или рисунок, не имеющий отношения к данному уроку. Внимание этих детей достаточно развито, но из-за отсутствия нужной направленности они производят впечатление рассеянных. Для большинства невнимательных младших школьников характерна сильная отвлекаемость, плохая концентрированность и неустойчивость внимания.

Внимательные и невнимательные ученики различаются и в динамике работы. Период «вработывания», когда человек овладевает деятельностью, есть и у тех, и у других; он сопровождается снижением темпа. Однако у внимательных учеников темп потом нарастает, а у невнимательных этого не происходит.

Таким образом, можно сделать вывод, что внимание детей младшего школьного возраста характеризуется малой устойчивостью (10-15 минут), малым объёмом, слабым распределением, неразвитой переключаемостью, преобладанием произвольного внимания. Преподавание в начальных классах должно быть интересным, эмоциональным, с широким применением наглядности. В младших классах (обычно в 1 и во 2) через каждые 10-15 минут надо менять вид деятельности, чтобы предотвратить утомление, нельзя давать материал большой по объёму, и такой, восприятие которого требует высокого уровня распределения внимания. Состояние внимания влияет на деятельность ребёнка.

Очень часто, именно из-за неумения управлять вниманием, из-за его несформированности ребёнок испытывает трудности в школе. Анализ литературы показывает, что внимание необходимо младшему школьнику в учебной деятельности, так именно в начальных классах закладываются основы успехов в будущем.

Выводы.

Таким образом, процесс обучения в школе включает не только усваивание сложной системы знаний, становление многих учебных и интеллектуальных процессов. Часто главная причина больших затруднений в усвоении и использовании нового учебного материала учащимся состоит не только в пробелах предшествующего этапа обучения, но и в неразвитости познавательных процессов. Младший школьный возраст является сенситивным периодом для развития внимания. Вот почему проблема развития внимания является актуальной. Недостаточное развитие свойств внимания ведёт за собой множество ошибок при письме, чтении, расчётах.

Современные учебные пособия по психологии трактуют внимание как концентрацию сознания на одном объекте при одновременном его отвлечении от других объектов. Оно не имеет собственного содержания, а является обязательной частью других психических процессов.

Внимание человека обладает пятью основными свойствами:

- устойчивостью (длительностью привлечения внимания к одному и тому же объекту),
- концентрированностью (удержанием внимания на одном объекте),

- переключаемостью (переводом внимания с одного объекта на другой),
- распределением (способностью человека удерживать в центре внимания определённое число разнородных объектов, одновременно выполнять две или более различные деятельности),
- объёмом, (изменчивой величиной, зависящей от того, насколько связано между собой то содержание, на котором сосредоточено внимание).

Исследованиями отмечено, что процессы возбуждения и торможения в коре полушарий сменяются у младших школьников довольно быстро. Поэтому их внимание отличается лёгкой переключаемостью и отвлечением, что мешает детям сосредоточиться на одном объекте. Такая повышенная чувствительность нервной системы в этом возрасте обуславливает наличие довольно сильного рефлекса на всё новое. Младшие школьники могут переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий.

Для учителя начальной школы проблема развития внимания детей является традиционной. Наиболее характерны «невнимательность», «несобранность», «отвлекаемость» для детей 6-7 лет, т.е. первоклассников. Их внимание ещё слабо организовано, имеет небольшой объём, плохо распределяемо, неустойчиво, что во многом объясняется недостаточной зрелостью регулирующих нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих произвольное управление поведением в целом и вниманием в частности.

Доцент, кандидат педагогічних наук
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ У СЛАЙДАХ НАВЧАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах насиченості навчального контенту абстрактними термінами, поняттями і процесами навчальний матеріал традиційно апелює до розуму і нормативного настрою студента. Відповідно перед викладачем постає актуальне питання: «Як підготувати навчальний матеріал, щоб він одночасно задіявав і інтелект і емоції?» З огляду на те, який великий навчальний потенціал мають образні засоби: конкретизують абстрактні поняття і явища, наближають ці поняття і явища до рівня сприйняття і розуміння, — одна з можливих відповідей на вище поставлене питання звучатиме як: «Задіяти навчальні ресурси образних засобів: аналогій, порівнянь, метафор». Ми поділяємо точку зору відомого російського ученого С. Рубінштейна, який наголошував, що «не тільки поняття, а й образ виступають на кожному, навіть на найвищому рівні мислення». Зауважимо, що прийоми образності окрім того, що створюють ефект ситуативної експресії, обстановку невимушеності, спільної зацікавленості тощо, вони також сприяють гармонійному розвитку особистості суб'єкта навчального процесу: збагачують його новими смислами через виявлення нових «ниточок» від світу внутрішнього до світу зовнішнього [1]. Потужним образним засобом є метафора — це вживання слова, яке позначає якийсь предмет (явище), для образної характеристики іншого об'єкту, у чомусь подібного на перший. Образне визначення через інший об'єкт здійснюється шляхом перенесення властивостей, при цьому має місце порівняння, але воно не пряме, а замасковане [2, с.47].

В сучасній педагогічній практиці напрацьований чималий досвід застосування метафори на різних етапах пояснення навчального матеріалу, у тому числі за введення нових термінів, формування нових уявлень, роз'яснення абстрактних понять, у разі нових трактувань відомого. Прагнучи зробити виклад навчального матеріалу доступним, викладач вдається по мовні засоби інших сфер спілкування, зв'язує нове зі старим, використовує приклади з повсякденного життя. Водночас з появою потужної демонстраційної техніки і зручних у роботі програм з проектування і створення комп'ютерних презентацій у викладача з'явилась реальна можливість, наряду з образною мовою, також використовувати образну графіку, демонструючи її на слайдах комп'ютерних презентацій. Йдеться про візуальну метафору. Під візуальною метафорою ми розуміємо графічне зображення якогось обсягу інформації за принципами аналогії, схожості і порівняння, яке допомагає зорієнтуватися у абстрактних, складних для розуміння і усвідомлення речах. І ось тут виникає **протиріччя**. З одного боку, сучасний ринок software з проектування і створення комп'ютерних презентацій, як ніколи, багатий на вибір. Викладач може

обирати між: комерційними і вільно поширюваними редакторами слайд-презентацій (Microsoft® Power Point, Apple® Keynote і OpenOffice.org Impress); між редакторами слайд-презентацій для персональних комп'ютерів з операційною системою Microsoft® Windows і редакторами слайд-презентацій для персональних комп'ютерів з операційною системою Apple® Mac OS (Microsoft® Power Point і Apple® Keynote); між локальним програмним забезпеченням і онлайн-сервісами (Microsoft® Power Point, Apple® Keynote, OpenOffice.org Impress і Google Presentation, Slide-Rocket™, Prezi.com); між програмним забезпеченням, орієнтованим на слайди, які перегортають, і сервісами, заснованими на візуальній технології приближення ZUI — «zoomable user interface» (Microsoft® Power Point, OpenOffice.org Impress, Google Presentation, SlideRocket™ і Prezi.com). З іншого боку, викладачі нерідко зазначають утрудненість за конструювання візуальної метафори для навчальних слайдів. У зв'язку з цим виникає **актуальна педагогічна проблема** дослідити методику використання візуальної метафори в слайдах навчальних комп'ютерних презентацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Широкий вибір інструментальних засобів з проектування і створення комп'ютерних презентацій, тенденція до подальшого збільшення кількості прикладних програм і онлайн-сервісів для створення і конвертування комп'ютерних презентацій, переорієнтація вектору візуальних уподобань інформаційного суспільства XXI століття не тільки у бік від вербального до візуального, а й у бік від статичного візуального до динамічного візуального, активна експлуатація у сферах маркетингу і медіа аттрактивного візуального ряду — усі ці чинники і процеси ускладнюють дослідження проблеми розробки методики з використання візуальної метафори в слайдах навчальних комп'ютерних презентацій. У сучасній зарубіжній літературі існує певний досвід розвитку проблеми візуалізації інформації за допомогою електронних слайдів. Значний інтерес для нашого дослідження становить доробок таких зарубіжних практиків, як М. Аткінсон, Д. Вайсманн, К. Гало, Е. Джей, Н. Дуарте, О. Мітчел, Г. Кавасакі, Д. МакВейд, Г. Рейнольдс. Наприклад, Гарр Рейнольдс (Garr Reynolds) послідовно розкриває, як системно застосовувати чотири базові принципи дизайну за проектування дизайну слайдів презентації [3]. У той час Ненсі Дуарте (Nancy Duarte) докладно характеризує способи поєднання на слайдах візуальних елементів: фону, кольору, зображень [4]. Поль Леру (Paul Leroux) і Пег Корвін (Peg Corvin) розкривають, як підібрати переконливі зорові образи і правильно організувати їх на слайдах [5]. Зауважимо, що серед зарубіжних публікацій переважають публікації, присвячені методиці проектування електронних презентацій для медіа і менеджменту. Серед наукових розвідок українських учених науковий інтерес становлять наукові розвідки В. Сидоренко, В. Корнишева, Л. Міронець (дослідили методику проектування та створення комп'ютерних презентацій для навчання конкретних дисциплін: В. Сидоренко, В. Корнишева — трудового навчання, Л. Міронець — біології); М. Опалева (предметом свого дослідження обрав проектно-художній інструментарій дизайну мультимедійних презентацій: стильові напрямки візуально-образної мови та специфічні засоби комп'ютерного проектування); О. Клехо (в дослідженні розкрито методику врахування фізіологічних особливостей людини у сприйнятті кольорів і форм за проектування слайдів комп'ютерної презентації); Б. Ляшенко, Н. Чорній (досліджують методологічні та дидактичні аспекти використання електронних

презентацій Microsoft Power Point у навчальному процесі). Разом з тим питання використання візуальної метафори в слайдах навчальних комп'ютерних презентацій залишається малодослідженим і потребує всебічного розгляду і детального аналізу.

Мета статті — проаналізувати типові утруднення, які зазвичай виникають у викладача за підбору візуальної метафори для слайдів комп'ютерної презентації і розробити методичні рекомендації з особливостей використання візуальної метафори в навчальних комп'ютерних презентаціях.

Виклад основного матеріалу. За умов «буму візуального» (Катерина Сальникова, 2012), коли «світ вступає в епоху індивідуальної участі мас не тільки в сприйнятті візуальної інформації, а й в її створенні, моделюванні, перетворенню на невід'ємну частину праці, дозволя, посвякденного приватного спілкування, побутових операцій» [6, с.12], міркування практиків не тільки виступають у ролі цінного ресурсу за вироблення методичних рекомендацій, як використовувати візуальну метафору в слайдах, а й дозволяють визначитися із важливим питанням пошуків універсального алгоритму конструювання візуальної метафори.

Яку візуальну метафору можна вважати успішною? Ми поділяємо точку зору російського практика Андрія Скворцова, який обстоює думку, що успішна візуальна алегорія має задовольняти, щонайменше, шести критеріям [7]. Стилий опис цих критеріїв наводиться нижче:

Перший критерій успішної візуальної алегорії — передавати суть повідомлення. Що саме хоче пояснити той, хто вдався по алегорію? Що повідомити? Алегорію навряд чи можна назвати підходящою, якщо ті, для кого вона призначалася, затрудняються або не можуть збагнути її суть.

Другий критерій — містити конкретику. Чим більше деталей, які розкривають суть, тим краще, тим точніше і повніше алегорія.

Третій критерій — не породжувати зайвих асоціацій. Зайві асоціації зазвичай виникають, якщо алегорія натягнута, неточна, або не логічна. У такому разі треба продовжувати пошуки.

Четвертий критерій — враховувати культурний та інтелектуальний рівень слухачів.

П'ятий критерій — привертати увагу. Для цього їй треба бути не банальною. Перше місце в рейтингу банальних візуалізацій посідає зображення «будинку»: дах, стіни, фундамент. Цікаві, непересічні візуалізації, на думку Андрія Скворцова, треба шукати на стикові двох знань.

Шостий критерій — бути з легким настроєм. У візуальній алегорії гумор доречний, а подекуди, резюмує Андрій Скворцов, навіть необхідний.

Поза всяким сумнівом, пропонується інтерпретація еталону успішної візуальної алегорії актуальна для розв'язання проблеми відбору візуальних метафор для навчальних слайдів, оскільки дозволяє прогнозувати, наскільки результативним виявиться процес візуальної метафоризації. Розділяючи позицію автора в тому, що процес конструювання цікавих і непересічних візуалізацій залежить від широти діапазону об'єктів і явищ, з якими можуть бути встановлені зв'язки, наступним етапом у нашому дослідженні стали пошуки і аналіз сучасних методик випереджального проектування і адресного конструювання візуальних метафор. Серед пропонованих науковцями механізмів конструювання метафори заслуговує на увагу алгоритм

конструювання метафори, описаний українською дослідницею Ларисою Шрагіною у [2, с.60]. Алгоритм передбачає три етапи (кроки):

Перший крок — виявлення ознак основного об'єкта. Виписати виявлені ознаки об'єкта.

Другий крок — генерування асоціацій з метою пошуку допоміжного об'єкта. Для кожної ознаки записуються ті асоціації, які вона викликає. Шукати цих асоціацій можна в природі, техніці, побуті, серед літературно-художніх персонажів і об'єктів тощо.

Третій крок — підбір варіантів для вибору необхідного поєднання ознак. Із усіх підібраних слів вибирають ті, які допоможуть у конструюванні метафори.

Укладач алгоритму справедливо відмічає, що алгоритм дає можливість, не обмежуючи «мовну особистість» у діапазоні вибору й не порушуючи тим самим суб'єктивність творчого процесу, вести цілеспрямований пошук найоригінальніших словосполучень, розширити розмаїття підходів до конструювання метафор на основі принципу системності й застосовувати їх усвідомлено [2, с.60]. Розглянемо, як описаний вище алгоритм був спроектований авторкою статті на випереджальне конструювання візуальної метафори для інструментів виокремлення прямокутних ділянок, які входять до складу інструментальних засобів багатьох графічних редакторів.

Перший крок — виявлення ознак основного об'єкта. Головною ознакою інструменту виокремлення прямокутних ділянок зображення є його форма у вигляді прямокутника: прямі лінії і прямі кути.

Другий крок — генерування асоціацій з метою пошуку допоміжного об'єкта. У випадку конструювання візуальної метафори шукаємо, де ми можемо натрапити на прямокутні зображення, наприклад: лінійка, рамка, футляр, підставка, аркуш паперу, календарик, книга, папка (канцелярія); розмітка асфальту на автостоянках біля супермаркету, суха ділянка на мокрому від короткочасного дощу асфальті від авто, яке рушило з місця (автомобілі); цеглинки, двері, вікна, квартирки (будинки); монітор, флеш-карта USB-диск (техніка); те, що зазвичай ми не звикли сприймати як прямокутне (кавун, зиниця, гітара). Після чого шукаємо відповідних електронних зображень у фотостоках, фотобанках і через пошуковики.

Третій крок — підбір варіантів для вибору необхідного поєднання ознак. З усіх знайдених фото одбирають найбільш метафоричні і приймають остаточне рішення про включення того чи іншого зображення у навчальну презентацію. У нашому випадку «переможцем» відбору візуальних метафор для інструментів виокремлення прямокутних ділянок стала серія принтів (рис.1.1) зовнішньої реклами джипу копенгагенського рекламного агентства Bates Y & R (Копенгаген, Данія) [8]. Зауважимо, що як асоціативне зображення-образ, можна було б використати фото зі звичайною парковкою, але рекламні принти на кілька порядків красномовніші, отже створюють більш стійку асоціацію, що, в свою чергу, сприяє запам'ятовуванню.



Рис. 1.1—1.2. Підбір візуальних метафор для слайдів навчальних презентацій

Перш ніж показати зображення з рис.1.1, викладач пропонує студентам пригадати, як зовні виглядає автомобільне паркування, після чого включає слайд з рис. 1.1, на якому представлені чотири варіанти непересічної парковки автомобілів Jeer. Щойно викладач бачить, що увага аудиторії повертається до нього, він запитує: «З якою геометричною фігурою у Вас асоціюється паркування джипу?» Студенти, попри промовисті викривлення від квітника і пішохідних сідців, одностайні: «Із прямокутником». Упевнившись, що асоціація встановлена, викладач резюмує: «Серед інструментів виокремлення графічного редактору Gimp є інструмент виокремлення, який «паркує» (у значенні виокремлює) прямокутні ділянки — це інструмент прямокутного виокремлення», — і завантажує слайд вже із зображенням піктограми інструменту прямокутного виокремлення.

Сучасні редактори, як правило, пропонують технічні прийоми з автоматизації перетворення прямокутного виокремлення на квадратне, а еліптичного — на кругле. У растровому редакторі Gimp за таке перетворення відповідає клавіша Shift. За умови, що викладач підготує для демонстрації зображення подібного на зображення з рис.1.2, можливий такий діалог між викладачем і студентами.

Викладач: — У які дві геометричні фігури Леонардо да Вінчі вписав людину з ідеальними пропорціями тіла — знану нині в усьому світі, як Вітрувіанську людину? — Викладач поки що не показує слайд.

Студенти: — У коло і квадрат.

Викладач: — Правильно (демонструється слайд із зображенням [9] рис. 1.2). Як у растровому редакторі створити ідеальні кругле і квадратне виокремлення? Дізнаваймося зараз (завантажується слайд із зображенням піктограми інструменту прямокутного виокремлення клавіші Shift).

Як видно із другого прикладу, за проектування візуальної метафори дуже важливий інтелектуальний досвід викладача, його індивідуальність.

Висновки. Завдяки здатності встановлювати новий напрямок думки образність виводить навчальний комунікативний процес на новий творчий рівень. Це об'єктивно спонукає викладача оволодівати прийомами образної подачі навчального матеріалу. Використання візуальної метафори в слайдах навчальних комп'ютерних презентацій збагатить навчальний комунікативний процес, додатково зацікавить його учасників, що сприятиме удосконаленню навчального процесу в цілому.

Література

1. Языковая ментальность личности // Личность в контексте культуры. — Развитие личности: [Електронний ресурс]. — <http://www.rl-online.ru/articles/3-04/456.html>.
2. Шрагіна Лариса, Технологія розвитку креативності. [Текст] / Лариса Шрагіна. — К.: Шк. світ, 2010. — 160 с.
3. Рейнольдс Гарр, Презентація в стилі дзен: дизайн, розробка, проведення і приклади // Гарр Рейнольдс. — М.: Вільямс, 2009. — 240 с.
4. Дуарте Нэнси, Slide:ology. Искусство создания выдающихся презентаций. [Текст] / Нэнси Дуарте. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. — 288 с.
5. Леру Поль, Визуальные продажи: использование зрительных образов в продажах и презентациях. [Текст] / Поль Леру, Пег Корвин. — М.: Хорошая книга, 2010. — 304 с.
6. Сальникова Екатерина Феномен визуального. От древних истоков к началу XXI века. Монография. [Текст] / Екатерина Сальникова. — М.: Прогресс-Традиция, 2012. — 576 с.
7. Скворцов Андрей Визуальные аллегории. [Електронний ресурс] / Андрей Скворцов. — Режим доступу до ресурсу: <http://www.mercator.ru/articles/article.php?articleID=63>
8. Парковка для джипа: [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу: <http://advbelieve.ru/parkovka-dlya-dzhipa/>
9. Витрувианский человек [Електронний ресурс]. — Режим доступу до ресурсу: <http://wallpampers.ru/misc/14930>

О ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Приоритетным направлением деятельности по сохранению и укреплению здоровья каждого человека должно стать совершенствование процесса физического воспитания на каждой ступени образования, что, в свою очередь, позволит повысить не только уровень физической подготовленности, но и функциональные возможности организма. На совершенствование системы непрерывного образования указывали ряд авторов: Б.Г. Ананьев, 1977, В.П. Озеров, 1993 и др. Они подчеркивали, что этот процесс невозможен без целостного понимания психической и двигательной деятельности учащихся, что «несомненно, является причиной неадекватного отношения части населения к физической культуре и низкой эффективности последней в подготовке молодежи к труду и жизни» [1, с.8].

Технология образования в области физической культуры по Г.М.Соловьеву, есть способ реализации его содержания посредством системы средств, методов и организационных форм, обеспечивающих достижение физического совершенства [2, с.80]. Целью образовательной системы (технологии) является переход в режим развития. А результатом образования в области физической культуры является уровень достижения физического совершенства как целевой сущности физической культуры. Формирование интеллектуального компонента физической культуры личности, выступает не как самоцель, а важнейшее условие для эффективного телесного (соматического) развития. В свою очередь телесное развитие выступает основой для осуществления образовательных, воспитательных воздействий, формирования всесторонне развитой личности.

Считается, что технологическими условиями передачи знаний в совместной деятельности учителя и ученика являются:

1. Логика изложения содержания материала и поступательность степени научности знания.
2. Учет набора знаков и смысловых значений отправителя обширнее, чем набор знаков получателя.
3. Сопоставление восприятия усвоения знаний со слагаемыми педагогической технологии [3].

Считаем, что второе положение можно было бы изложить более доступно, но при этом полагаем на основе анализа будущей деятельности, действительно определяются цели и содержание образования; состав информации, система понятий, раскрывающая способы освоения конкретной деятельности; умения и навыки, способствующие эффективному освоению практико-деятельностной составляющей культуры здорового образа жизни. Причем анализ деятельности по передаче и получению информации осуществляется по этапам и имеет стратегическую, этапную и оперативные цели. Планирование учебных действий формирует дидактическую систему, которая учитывает перспективу развития, конкретные цели деятельности

и виды занятия.

Корректировочные действия технологии формирования знания должны направляться на содержание и структуру баз и банков данных; содержание и информационную структуру учебных пособий, способы передачи информации, совершенствование педагогического мастерства. Содержание теоретического курса по предмету строится исходя из основных постулатов в определении здоровья, здорового образа жизни, культуры личности в данной области и компонентов, ее определяющих.

По мнению М.Я.Виленского, образование по физической культуре не готово к технологической форме его изложения. Наличие и содержание учебных курсов по дисциплине «физическая культура» зачастую расплывчаты, логически не оформлены, что не представляется возможным их технологизировать [3].

В связи с этим представляется целесообразным отметить то обстоятельство, что анализ содержания большинства приведенных работ свидетельствует о том, что у специалистов нет единого системного подхода к решению проблемы модернизации физического воспитания студенческой молодежи, поэтому в вузах все еще преобладает тенденция, связанная только с физической подготовкой занимающихся студентов.

В работах: Лубышевой Л.И., 1997, Пономарева Н.И., 1998, Николаева Ю.М., 2001, Дуркина П.К., Лебедевой М.П., 2000 и др. авторов разработана методология развития физической культуры индивида, идею, которой, можно представить в общем, инновационном комплексе как повышение индивидуального уровня физической культуры, где первостепенное значение приобретают методы индивидуального интеллектуального усвоения. Это, как отмечают авторы, есть способ удовлетворения многообразных потребностей индивидуума.

Передача знаний по физической культуре должна осуществляться при формировании всех составляющих физической культуры личности.

В.В. Трунин и О.В.Сидорова, 2002 предлагают использовать активные методы обучения как наиболее эффективные способы активизации мышления по дисциплине «Физическая культура» в вузе. Такие методы, по их мнению, способствуют самостоятельной творческой выработке решений студентами, повышая степень мотивации и эмоциональности. При преподавании теоретического курса предлагают использовать следующие активные формы при чтении лекционного материала: лекция-визуализация, лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с проблемным изложением материала, лекция с использованием опорных сигналов. На методико-практических занятиях в качестве активных форм обучения рекомендуют использовать анализ конкретных ситуаций, метод проблемности, игровые методы, обучающие игры, деловые игры, решение познавательных задач. На контрольных занятиях - программированное обучение и компьютерное тестирование, которые формируют навыки самоконтроля и саморегуляции, развивают творческую индивидуальность [4].

По мнению А. Долматова, 2001 достижение высокого уровня качества подготовки специалиста возможно за счет реализации принципов и методов развивающего обучения, целью которого, является формирование творческой личности, подготовленной к продуктивной деятельности в профессиональной сфере,

способной к саморазвитию, самообразованию, адаптации в изменяющихся условиях высокотехнологического общества[5]. В связи с этим, главной задачей развития личности является развитие интеллекта. Основными путями решения этого процесса становятся: формирование важнейших качеств интеллекта, запуск механизмов саморазвития, формирование поискового стиля мышления, развитие и оптимизация взаимодействия осознанных и бессознательных механизмов интеллектуальной деятельности.

В связи с этим возникает необходимость поиска психолого-педагогических условий организации содержания обучения, при которых информация является не самоцелью (знать, чтобы сдать экзамен), а средством продвижения человека в будущее. Этому способствует процесс творческого мышления, сознательность и активность субъекта обучения. При этом И.Г. Геращенко, Ю.А. Зубарев, А.Т. Шамардин считают, что «активность выступает универсальной человеческой способностью, образующей исходный пункт и результат всего процесса обучения» [6, с.25]. Она изначально предполагает сознательность и самостоятельность действий индивидуума. Развитие одной способности становится основой для развития способностей вообще. В результате возможен процесс познания и практического преобразования действительности.

П.Г.Шедровицкий, 1993 отмечает, что активизация обучаемых возможна при условии, если им передается обобщенное понятие о механизмах употребления усвоенного способа деятельности в различных ситуациях, видения и возможностей его адекватной эксплуатации.

Публикации по данной проблематике отличаются разным уровнем разработанности, теоретической обоснованности, противоречивостью концептуальных построений, но заслуживают, на наш взгляд, позитивной оценки, так как акцентируют внимание тех или иных аспектах проблемы и предлагают подход к их решению.

Заслуживает внимания инновационный подход, связанный с теоретическим обоснованием системы физкультурного воспитания, как альтернативы физическому воспитанию. По мнению Л.И.Лубышевой, содержание физкультурного воспитания включает в себя три основных направления: социально-психологическое, интеллектуальное и двигательное (телесное) воспитание. Мы вполне разделяем эту точку зрения, но полагаем, что с семантико-логической точки зрения более приемлемо словосочетание «воспитание в области физической культуры».

Процесс познания в области физической культуры возможен при передаче знаний. Занятия по дисциплине «Физическая культура» в вузе должны, прежде всего, выполнять образовательную функцию. Это разрушает сформированные годами стереотипы о предмете «Физическая культура», так как основу предмета составляет освоение и выполнение физических упражнений. Такие занятия, по словам академика Л.А.Орбели, становятся «обезьяньей гимнастикой», иначе говоря, приводят к формированию сенсомоторного уровня интеллектуальных способностей[7, с.36]. Это является причиной низкого уровня физической культуры у студенческой молодежи. Такой подход не дает, возможности, творческого отношения студентов к занятиям физическими упражнениями и спортом.

Обретение физической культурой статуса дисциплины, в которой моторное

обучение дополняется теоретическими сведениями, способствовало, по мнению Э. Майберга (1995), значительному повышению престижа этого учебного предмета. Однако, подавляющее большинство педагогов, основным источником знаний считают сами физические упражнения. При этом, по нашему глубокому убеждению не моторное обучение дополняется «теоретическими сведениями», а так называемые моторные занятия должны основываться на знании теории этой сферы деятельности.

По мнению В.Н.Курсыя, исходным условием обеспечения в вузе профессионально ориентированного образования студентов в рамках дисциплины «Физическая культура» является обоснование теоретической, технологической, инструкторско-методической сущности образования специализированной направленности с учетом специфики трудовой деятельности будущего работника [8, с.150]. При этом оно должно основываться на следующих технологических составляющих учебного процесса: специализированной образовательной программе (элективный курс), форме учебной реализации программы, формах организации занятий (лекции, инструкторско-методические занятия, самосовершенствование), контроль эффективности обучения и самосовершенствования.

Основополагающим моментом является образование. Предлагаемый исследователями технолого-педагогический подход, основан на приоритете образовательной направленности в широком смысле этого понятия и направлен на обеспечение формирования и систематическое использование студентами знаний в области физической культуры как интеллектуальной основы для осуществления ими целенаправленной и эффективной двигательной активности. Такой подход позволит устранить диспропорцию воздействий на двигательный и интеллектуальный компонент физической культуры студентов и обеспечит реализацию идей самообразования и самосовершенствования.

Если же, студенты не владеют знаниями и способами познания и освоения двигательными действиями для собственного самосовершенствования, то данная деятельность не имеет отношения к образованию (Шаулин В.Н., 1994). И эту позицию мы разделяем в полной мере.

Исходя из вышеизложенного, обучение в вузе необходимо довести до истинного познания ценностей физической культуры, где должны присутствовать элементы творческого мышления. Различные средства, методы и методики играют определенную роль в формировании творчества и активности как способов получения знаний. Так, задача методики самостоятельной работы студентов, заключается не в навязывании инициативы студенту, а создании предпосылок и условий для раскрепощения его творческих усилий. Таковыми предпосылками и условиями, по нашему мнению, является система знаний, направленная на решение задач оздоровительной направленности и формирующая у студентов основы самостоятельных занятий физическими упражнениями и спортом в связи с возможностями и интересами.

Главным результатом процесса реализации программы предмета «Физическая культура» в вузе должен стать такой уровень образованности в области физической культуры, который станет «базисом» для грамотного использования средств и методом физической культуры для физического самосовершенствования на протяжении всей индивидуальной жизни. Системно сформированные знания

профессионально ориентирующего характера и инструктивно-методические умения дадут возможность создавать индивидуальные программы построения здоровья как для личной реализации в условиях будущей производственной деятельности, так и в рамках коллектива.

Таким образом, знания в области физической культуры по нашему мнению, должны рассматриваться как основное средство образовательного процесса в высшем учебном заведении и стать фундаментальной основой для самоопределения студентов в сфере физической культуры, а также познания возможностей своего организма.

1. Озеров, В.П. Формирование психомоторных способностей человека: монография / В.П. Озеров. – Ставрополь: Сервисшкола, 2011. – 280с.
2. Соловьев Г.М. Некоторые существенные характеристики здоровьесберегающих технологий в системе образования // Проблемы здоровья человека. Развитие физической культуры и спорта в современных условиях: Сборник научных трудов по материалам Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 55-летию ФФК СГУ. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002. – С.80-83.
3. Виленский М.Я. Профессионально-педагогическая культура преподавателя физического воспитания в высшей школе // Инновационные технологии использования средств физической культуры, спорта и туризма в высшей и профессиональной школе. Сборник материалов международной научно-практической конференции под редакцией Б.А. Кабаргина, Ю.И.Евсеева. / Ростов –на –Дону, 2002, с. 15-23.
4. Трунин В.В., Сидорова О.В. Активные методы обучения по физической культуре в вузе // Инновационные технологии использования средств физической культуры, спорта и туризма в высшей и профессиональной школе. Сборник материалов международной научно-практической конференции под редакцией Б.А. Кабаргина, Ю.И.Евсеева. / Ростов –на –Дону, 2002, с. 135 – 138.
5. Долматова А. Какие специалисты нужны обществу // Новые знания, 2001, №3, с.9-12.
6. Герашенко И.Г., Зубарев Ю.А., Шамардин А.И. Роль инноваций в спортивной педагогике // Теория и практика физической культуры, 2001, №6, с.25.
7. Лукьяненко В.П. Исследование проблемы соотношения двигательного и интеллектуального компонентов содержания общего образования в области физической культуры // Проблемы здоровья человека. Развитие физической культуры и спорта в современных условиях: Сборник научных трудов по материалам межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 55-летию факультета физической культуры Ставропольского государственного университета. – Ставрополь, 2002, с. 32-38.
8. Курьсь В.Н. Концепция общего непрерывного образования в области физической культуры. // Современное профессиональное образование в России: проблемы и перспективы развития: материалы I Международной научно-практической конференции Гергиевского филиала ГОУ ВПО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (Георгиевск, 21 апреля 2010 г.) – Георгиевск: ГФ НГГТИ; Ставрополь: Сервисшкола, 2010. – С. 142-152.



Кононец Наталія Василівна

кандидат педагогічних наук, Аграрний коледж управління і права
Полтавської державної аграрної академії

ВИМОГИ ДО СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

Постановка проблеми. Зміст навчання інформатики детально розкривається у навчальній літературі, від якості якої залежить результативність навчання. Сучасний підручник є за суттю мікромоделлю системи навчання в цілому, яка відображає всі компоненти системи: цілі, зміст і структуру навчального матеріалу, педагогічний процес, методи, а також засоби навчання. Підручник повинен відповідати усім вимогам, які висуваються до змісту навчання, бути цікавим для студентів, по можливості доступним, не перевантаженим зайвою інформацією, добре проілюстрованим, естетично оформленим, а також має бути одночасно і стабільним, і мобільним [5, с. 153].

У відповідності з вимогою стабільності він повинен мати стійку основу, а мобільність – забезпечувати можливість швидкого введення нових знань без порушення основної конструкції, що узгоджується із концепцією ресурсно-орієнтованого навчання (комплекс форм, методів та засобів навчання, націлених на цілісний підхід до організації навчального процесу, який зорієнтований не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, але і на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів) [3]. У вирішенні цих проблем при ресурсно-орієнтованому навчанні (РОН) інформатики допоможуть такі сучасні засоби навчання, як електронні підручники, використання яких доцільне при організації РОН інформатики, оскільки сформує уміння та навички пошуку інформації у гіпертекстовому середовищі та сприятиме ефективній організації робочого часу студента і викладача.

Аналіз останніх досліджень. Електронний підручник (ЕП) – це універсальний

гіпермедійний засіб інтерактивного навчання, який містить зміст навчання однієї дисципліни (або різних навчальних дисциплін), викладений у компактній формі гіпертекстового середовища і призначений для використання у навчальному процесі [2].

Проблеми змісту, структури, вимог до ЕП досліджували В. П. Волинський, Ю. О. Жук, О. В. Зіміна, П. Б. Залманов, Л. Х. Зайнутдінова, В. В. Ільїн, О. С. Красовський, В. В. Лапінський, Г. К. Селевко, О. В. Черноус та ін.

Аналіз наукових праць свідчить про те, що наразі однозначно не визначено структуру ЕП і його зміст, залишаючи науковцям широке поле для досліджень. Процесуальні можливості ЕП з інформатики значною мірою зумовлюються його змістовими особливостями і тому закономірно переважають аналогічні можливості друкованого підручника. Найважливіша його перевага полягає в можливості актуалізації та індивідуалізації навчального процесу шляхом урахування суб'єктивних особливостей (наприклад, темпу подання матеріалу) сприйняття навчального матеріалу кожним студентом, та в ефективній організації самостійної роботи студента.

За твердженням Ю. О. Жука, майже поза увагою науковців залишається структурний аспект поняття ЕП, що передбачає розроблення концепції підручника та оптимізацію його змісту. Через це, при створенні ЕП існує певна невизначеність у виборі стратегії та пошуку нових ідей [1]. Проблема, що стосується структурного аспекту ЕП, пов'язана із визначенням рівня складності навчальної інформації, закладеної в ЕП, та ступеня її дидактичного опрацювання.

Завданням дослідження є визначення вимог до структури та змісту електронних підручників для ресурсно-орієнтованого навчання інформатики.

Виклад основного матеріалу. ЕП як засіб РОН інформатики надає можливість запровадити гнучку систему навчання, використовуючи досягнення інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення мотивації навчання, покращення його наочності (завдяки застосуванню засобів унаочнення нового покоління, заснованих на використанні цифрових технологій) та організації оперативного пошуку інформації серед різноманітних інформаційних навчальних ресурсів.

О. В. Черноус акцентує увагу на таких структурних частинах ЕП: титульна сторінка, передмова, інструкції користувача, пояснювальна записка та основна частина (вступ, комплекс параграфів, підсумки, висновки) [7].

На думку Г. К. Селевко, ЕП з предмета повинен містити: титульний лист; меню (зміст); структуру у відповідності з логікою предмета (диференційовану по рівням вивчення); основну інформацію у відповідності до змісту (текст, гіпертекст); зміст контролю і самоконтролю (інтерактив); завдання для самостійної роботи; ілюстрації (статичні, динамічні, гіпермедіа); доповнення і додатки (словник, довідник) [6, с. 209].

В. В. Ільїн пропонує включати такі обов'язкові елементи ЕП: електронний довідник, тренажерний комплекс (комп'ютерні моделі, конструктори й тренажери), комп'ютерний задачник, електронний лабораторний практикум, система тестів [4].

Зміст ЕП або його предметне наповнення – це необхідний мінімум навчального матеріалу, який охоплює зміст навчання дисципліни, необхідний для реалізації дидактичних цілей навчального процесу аграрних коледжів. З метою дидактично обґрунтованого структурування навчального матеріалу ЕП складається з таких

сторінок: головної (титульної), сторінки з анотацією навчального курсу, сторінок лекційного блоку, блоку практикуму, блоку контролю та корекції, методичного блоку, списку рекомендованої (основної і додаткової) літератури, системи довідки та інтерактивних складових, звернення до яких можливе зі сторінок лекційного блоку.

Структура ЕП – це внутрішня будова ЕП, яка складається із сукупності взаємопов'язаних за допомогою навігаційних панелей сторінок ЕП, розміщених у певному порядку. Іншими словами, структура ЕП – це спосіб поєднання сторінок ЕП в єдину цілісну дидактичну систему.

Розташування сторінок ЕП визначає деревовидна структура, яка є одним із способів подання ієрархічної структури знань у графічному вигляді. Така структура є найдоцільнішою для реалізації дидактичних цілей ЕП.

Вимоги до структури та змісту ЕП – це дотримання при розроблянні та створенні ЕП деревовидної структури розташування його сторінок і включення в ЕП таких: головної (титульної) сторінки, анотації, сторінок лекційного блоку, блоку практикуму, блоку контролю і корекції, методичного блоку, сторінок літератури, довідки та організованого інтерактиву.

Узагальнивши результати наукових досліджень та власний досвід створення ЕП з дисциплін комп'ютерного циклу, пропонуємо наступну структурну схему ЕП, яка продемонструє вимоги до структури і змісту ЕП як засобу РОІІ інформатики студентів аграрних коледжів (рис. 1). На рисунку 1 схематично зображено структуру ЕП, яка складається умовно з п'яти блоків: лекційного блоку, блоку практикуму, методичного блоку, блоку контролю і корекції знань та інтерактиву. Поза блоками знаходяться сторінки анотації, довідки та літератури. Усі блоки ЕП пов'язані з Головною сторінкою та між собою за допомогою системи керування (навігаційними панелями та інтерактивними кнопками і гіперпосиланнями). Лекційний блок складається із сторінок лекцій; блок практикуму – із сторінок практичних (ПР – практична робота) чи лабораторних робіт та завдань для СРС; блок контролю та корекції знань містить варіанти комп'ютерного тестування, завдання для студентського портфоліо тощо; методичний блок складається із сторінок методичних рекомендацій (на рисунку – МР) до тем та щодо виконання самостійної роботи, може включати у себе наукову сторінку, сторінку екскурсу в історію, сторінку новин; організація інтерактиву може здійснюватися за допомогою включення сторінки комп'ютерного діалогу, електронної пошти, ІСQ.

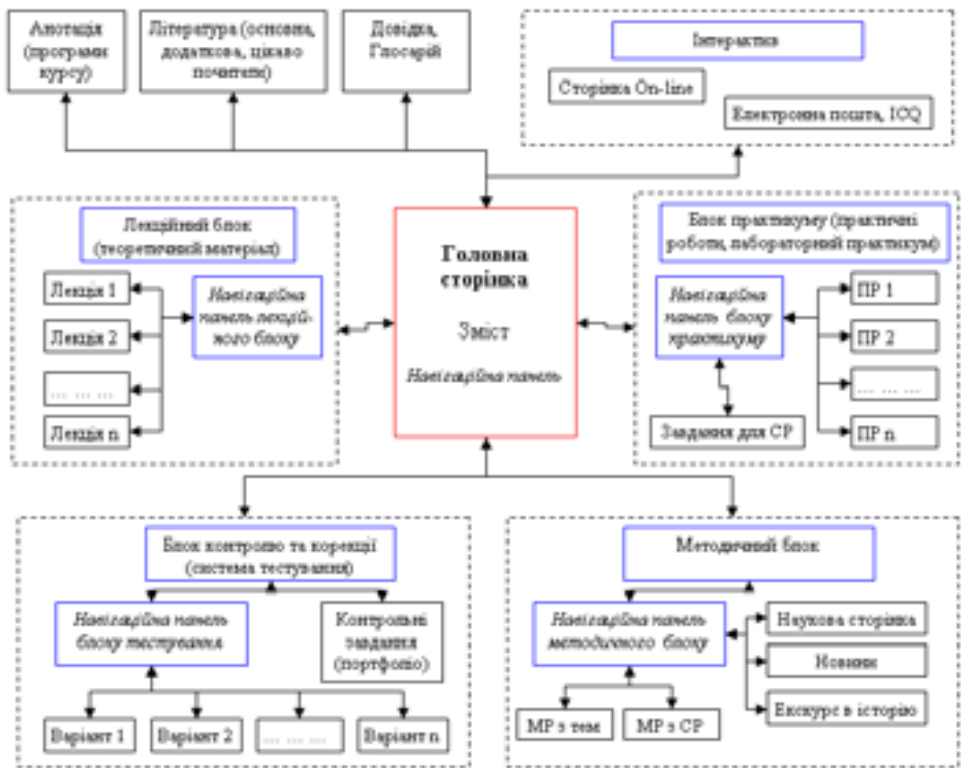


Рис. 1. Структура електронного підручника

Висновки. Таким чином, визначені нами вимоги до структури і змісту ЕП є однією з науково-педагогічних основ створення ЕП як засобів РОН інформатики, дотримання цих вимог у процесі розроблення ЕП дають змогу створити такі ЕП, які відкривають великі простори для самоосвіти, самореалізації, індивідуалізації процесу навчання студентів аграрних коледжів, нададуть викладачеві нових можливостей в організації навчального процесу, а студентам – у розвитку власних творчих здібностей. Створення та використання ЕП як гіпертекстових навчаючих середовищ є необхідним кроком до РОН, здійснюючи цим самим перехід до електронної ери у педагогіці, що є запорукою успішної підготовки мобільних та креативних спеціалістів.

Література

1. Жук Ю. О. Електронний підручник та проблема систематики комп'ютерно орієнтованих засобів навчання / Ю. О. Жук, М. П. Шишкіна // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К., 2000. – № 25. – С. 44–49.
2. Кононець Н. В. Дидактичні засади розробки електронного підручника як засобу індивідуалізації навчання студентів аграрних коледжів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Кононець Наталія Василівна. – К., 2010. – 259 с.

3. Кононец Н. В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання / Наталія Кононец // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Полтава, 2012.– Вип. 54.– С. 76–80.
4. Підготовка змісту електронних посібників : метод. посіб. для наук.-пед. працівників та викладачів аграрних вищих навч. закл. / [Льїн В. В., Швиденко М. З., Пастушенко М. М., Бісікало О. В.] – К. : Аграрна освіта, 2005. – 40 с.
5. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 368 с.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия общеобразовательных технологий: в 2 т. / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006— .— Т.2. — 2006. — 816 с.
7. Черноус О. В. Організаційно-педагогічні вимоги до конструювання і створення електронних підручників / О. В. Черноус // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2009.– Вип. 9.– С. 176–184.

ОБ ОТБОРЕ АФФИКСАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МИНИМУМА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ЗАНЯТИЙ В ГРУППЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НЕЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН

В последнее время процесс интеграции России в мировое информационное пространство значительно ускорился. В связи с этим возникли новые требования, предъявляемые к специалистам, участвующим в организации образовательного процесса в современном вузе. Главными в данных условиях становятся вопросы подготовки специалистов нового поколения, испытывающих потребность в постоянном самообразовании, умеющих профессионально пользоваться всеми источниками информации, в том числе и на иностранных языках. Обмен научно-педагогическим опытом со специалистами других стран становится неотъемлемой частью профессиональной деятельности любого научно-педагогического работника. В связи с этим можно констатировать потребность в специалистах различного профиля с углубленным знанием иностранных языков.

Инновационный характер проекта по обучению преподавателей неязыковых дисциплин иностранному языку обусловлен поставленной перед ним задачей - способствовать подготовке высококавалифицированных специалистов неязыковых дисциплин, имеющих дополнительную лингвистическую подготовку, позволяющую использовать иностранный язык как современное средство информационной деятельности и самообразования, а также эффективно участвовать в международном профессиональном общении.

В качестве главной цели такого курса можно определить повышение профессиональной компетентности, совершенствование уровня владения иностранным языком вузовских преподавателей для его активного использования в учебной, методической и научно-исследовательской деятельности в соответствии с условиями и требованиями международной образовательной среды.

В процессе обучения в рамках курса слушателям необходимо решить задачи по совершенствованию преподавания специальной дисциплины с использованием элементов иностранного языка; профессионализации речевых умений преподавателей, т.е. развитию и совершенствованию путей, средств и способов решения коммуникативных задач, актуальных для преподавателей; развитию навыков чтения, письма, говорения и аудирования на уровне от начального до выше среднего (A1 — C1 Европейского языкового портфеля); подготовке к внутреннему аттестационному экзамену по иностранному языку; разработке учебно-методического обеспечения на иностранном языке по читаемым дисциплинам.

В основу методики курса иностранного языка для преподавателей неязыковых дисциплин легли принципы продуктивности, коммуникативной направленности,

дифференцированного обучения разным видам коммуникативных умений, опоры на опыт профессиональной деятельности в родном языке и положительного переноса навыков, приобретенных в профессиональном общении на родном языке, рефлексивности, т.е. обращенности к своему собственному опыту и опыту коллег с целью поиска оптимальных педагогических решений, а также принцип опоры на исследовательскую деятельность как необходимый компонент планирования учебного процесса. [1, стр. 14]

Внедрение проекта по языковой подготовке преподавателей неязыкового вуза, осуществляемого на базе Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева, актуализировало разработку комплекса учебно-методических материалов, направленного на формирование языковых компетенций профессорско-преподавательского контингента университета.

Все учебные материалы курса основаны на современных теориях обучения и используют современные педагогические технологии. Программа курса рассчитана на то, чтобы научить осуществлению преподавательской деятельности на иностранном языке в соответствии с базовой специальностью преподавателей. В силу этого она имеет ярко выраженную практическую направленность. Поскольку курс совершенствования английского языка носит краткосрочный характер и не может решить все необходимые задачи в полном объеме, на этапе вхождения в курс необходимо провести диагностику слабых мест и нацелить обучаемых преподавателей на их устранение, показать конкретные пути и обучить самостоятельной работе над своим речевым мастерством на английском языке.

Кроме задач курса общего характера, можно выделить ряд узконаправленных «подзадач», касающихся решения специфических вопросов профессиональной деятельности каждого конкретного преподавателя. В число таких подзадач и входит обучение навыкам как просмотрового, так и детального чтения источников на иностранном языке по читаемой дисциплине с целью повышения качества преподавания. [2, стр. 267]

Чтение предполагает в качестве одного из своих компонентов наличие достаточно обширного запаса слов у обучаемых, в противном случае оно превращается в процесс дешифрации текста с помощью бесконечного обращения к словарю. В условиях ограниченного времени, отводимого на изучение иностранного языка в группе преподавателей неязыковых дисциплин, эта задача вряд ли является достижимой, если не использовать возможности так называемого потенциального словаря, т.е. слов, которые не были изучены, но могут быть поняты в процессе приема речевого сообщения на основании ряда факторов.

К разряду таких потенциально понятных слов могут быть отнесены производные слова. Возможность понимания ранее неизученных производных слов базируется на том, что благодаря наличию в памяти словообразовательных моделей число понятных слов больше числа слов, хранящихся в памяти.

Известно, что различные подъязыки научно-технической литературы обладают определенной специфичностью в использовании словообразовательных моделей, по которым строятся производные слова. Чтобы определить возможности увеличения числа слов, которые могут быть поняты без предварительного изучения

при чтении текстов данного подъязыка, очевидно, необходимо располагать данными об объеме производных слов, использующихся в данном подъязыке, а также иметь список словообразовательных моделей, по которым эти слова образуются. Этот список может служить фондом, из которого целесообразно отбирать модели, представляющие наибольшую ценность для каждой учебной цели, в том числе и для обучения чтению. Хотя вопросы отбора и составления списка-минимума аффиксальных моделей рассматривались во многих методических исследованиях, эта проблема содержит целый ряд аспектов, не получивших еще своего полного освещения и требующих дополнительного изучения в свете вышеуказанной специфики предьявляемых в последнее время требований к изучению иностранного языка, в частности, в группах преподавателей неязыковых специальностей.

Если ценность словообразования для обучения чтению состоит в том, что с его помощью увеличивается объем потенциального словаря, то очевидно, что объем этого потенциального словаря будет находиться в прямой зависимости от числа словообразовательных моделей, известных читающему. Отсюда необходимость изучения максимального числа моделей. Однако это требование противоречит ограниченному времени, отводимому на изучение английского языка в группах преподавателей неязыковых дисциплин.

Ввиду того, что умение пользоваться знанием словообразовательных моделей для раскрытия значения неизученного слова создается только путем планомерных целенаправленных тренировок, и, следовательно, требует определенного расхода учебного времени, расход этого и без того ограниченного учебного времени может быть оправдан только для отработки моделей, которые действительно будут «работать».

Следовательно, искомый минимум должен отвечать двум взаимопротиворечащим требованиям — достаточности и минимальности.

Как известно, слова языка распределяются по словообразовательным моделям. В таком случае каждая модель может рассматриваться в качестве эталона, под который подходит определенная группа слов.

Подъязыки характеризуются присущим им сочетанием словообразовательных моделей, по которым образованы слова, использующиеся в них. Различные модели будут различаться между собой количеством слов, образованных с их помощью. Поскольку все слова, образованные с помощью определенной модели, имеют общий структурный элемент и определенное лексико-грамматическое значение, то с точки зрения возможности увеличения числа потенциально понятных слов ценность модели тем больше, чем большее количество слов, образованных с ее помощью, используется в текстах данного подъязыка.

В этом случае для читающего такие тексты увеличивается вероятность встречи со словами, содержащими определенные словообразовательные элементы и, следовательно, возможность понимания слов, оформленных данными аффиксами. Частота появления аффиксов в текстах может складываться за счет действия различных факторов:

- 1) за счет сочетания аффиксов с ограниченным числом высокочастотных слов (частотность);
- 2) за счет сочетания аффиксов с широким кругом малочастотных слов

(сочетаемость).

Ценность модели при одинаковой суммарной частоте появления, складывающейся за счет действия каждого из этих факторов, различна.

В первом случае знание словообразовательной модели дает возможность понимать ограниченное число слов, представляющих важность вследствие частотности именно появления их в тексте, во втором — создается возможность догадки о значении более широкого круга слов, обладающих меньшей частотностью.

Расширение возможности понимать большее число слов второй категории очень важно, поскольку именно вследствие своей низкой частотности эти слова имеют мало шансов попасть в рекомендуемые для заучивания списки слов.

Таким образом, в каждом случае ценность модели обеих категорий для обучения чтению несомненна.

Кроме того, следует принять во внимание характер сочетания производящей основы и аффикса в модели. В зависимости от того, является ли основа свободной, частично связанной или связанной, возможность понимания значения ранее неизученного производного слова является различной.

В этом смысле большая возможность открывается при наличии свободных основ, меньшая — при частично связанных, полностью связанные основы дают наименьшую возможность.

Рассмотрение ценности модели под указанным углом зрения устраняет необходимость лексико-логического подхода, где основным является различие между продуктивными и непродуктивными аффиксами. Суммарное различие между аффиксами в плане продуктивности-непродуктивности не предполагает их различия в частоте использования, а это последнее качество, как было показано выше, имеет самое большое значение.

В результате анализа выборки текстов по предмету «Алгоритмы и информационные технологии обработки изображений», качественная и количественная репрезентативность которой обеспечивалась с помощью методов математической статистики, было установлено, что 24% всех знаменательных слов (существительных, прилагательных, глаголов и наречий) составляют аффиксальные производные, образованные по 95 моделям.

Для каждой модели была установлена частота появления в тексте, число различных основ, с которыми она сочетается, число свободных, полусвободных и связанных основ, имеющих в их числе. Ранжировав все модели по частоте употребления, сочетаемости и выводимости, мы получаем три списка моделей, которые реализуют наибольшее число случаев употребления по каждому из указанных аспектов.

Сопоставив между собой эти три списка, можно разделить содержащиеся в них модели на три группы: а) модели, входящие во все три списка, б) модели, входящие только в два списка, в) модели, входящие только в один список.

В первую группу входят следующие модели:

1. N (Sv-ion/tion/sion) classification, compression, vision.
2. A (Sa-ly) normally.
3. A (Sn-al) graphical.
4. N (Sv-er) filter.

5. N (Sv-ing) processing.
6. N (Sv-ment) enhancement.
7. N (Sv-ance) dependance.
8. N (Sa-ty) modality.
9. A (Sv-able/ible) changeable.
10. A (Sv-ant) dependant.
11. A (Sn-ic) monochromatic.
12. N, A (un-Sv, a) unstable.
13. A (Sv-ive) additive.

Во вторую группу входят следующие модели:

1. N, V (re-Sn, v) refresh, resolution.
2. A (Sn-ous) luminous.
3. V (Sa-ize) digitize.
4. A (Sn-ry) binary.
5. N (Sa-ness) brightness.
6. A (Sn-y) wavy.

Третья группа состоит из следующих моделей:

1. V (Sa-ate) activate.
2. N (Sn-ure) texture.

Модели первой группы, очевидно, должны быть включены в рекомендуемый список в первую очередь, поскольку они обладают всеми необходимыми данными: частотностью, сочетаемостью и выводимостью. Модели второй группы, характеризующиеся достаточной употребительностью и выводимостью при недостаточно высокой общей частотности, могут быть включены в рекомендуемый список в качестве второго эшелона. Что касается моделей третьей группы, то их, вероятно, не следует включать в рекомендуемый список, поскольку они входят в минимум только по одному показателю — частотности, что означает малое количество основ, вступающих в сочетание с данным аффиксом, из которых большая часть не соотносится со свободной основой на современном этапе.

Таким образом, рекомендуемый список моделей ограничивается 19.

Для того, чтобы проверить стабильность употребления предлагаемого списка-минимума, был проведен анализ текстов новой выборки, состоящей из 50 текстов длиной 8000 п.з. каждый.

В качестве показателя стабильности употребления отобранного минимума был взят удельный вес моделей, входящих в него, по отношению:

- а) к общему числу моделей, зарегистрированных в каждом отдельном тексте;
- б) к общему числу аффиксальных производных, зарегистрированных в каждом отдельном тексте;
- в) к общему числу различных основ, входящих в состав аффиксальных производных, зарегистрированных в каждом отдельном тексте.

Данные показывают, что средний удельный вес моделей минимума в общем числе моделей каждого отдельного текста составляет 53%. Таким образом, если удельный вес моделей минимума в общем числе моделей, зарегистрированных в выборке, составляет 19:95, т.е. 19,8%, то в каждом тексте эта величина намного возрастает.

Что касается удельного веса моделей минимума в реализации всех случаев появления аффиксальных производных в тексте, то как показывают данные, на их долю приходится в среднем 76% случаев. Определив среднее квадратичное отклонение, мы получаем, что в 95% вероятности полученная средняя величина может вариировать от 0,74 до 0,78, т.е. между данными по отдельному тексту и по выборке в целом наблюдается удовлетворительное совпадение. Та же картина наблюдается и в распределении общего числа различных основ, употребляющихся со всеми моделями текста между моделями минимума и всеми остальными.

В этом случае с помощью моделей минимума реализуется 75,4% различных основ, встречающихся в отдельном тексте, с возможной величиной вариации от 70 до 80%.

Таким образом, анализ приведенных выше данных показывает, что отобранный минимум одинаково стабильно работает и на уровне целой выборки, и на уровне отдельного текста.

Резюмируя методы и принципы составления указанного списка моделей, можно сказать следующее:

1. Список составлен на основе анализа конкретного подъязыка и, таким образом, отражает своеобразие подъязыка, обслуживающего эту область.
2. Список включает в себя наиболее частотные модели, сочетающиеся с достаточно широким кругом основ и обладающие достаточно высокой величиной выводимости.
3. Число моделей, входящих в список, очень ограничено по сравнению с общим числом моделей, используемых в данном подъязыке (19 из 95).
4. Несмотря на свою количественную ограниченность, модели предложенного списка покрывают не менее 75% всех случаев употребления аффиксальных моделей в данном подъязыке, как на уровне всей выборки, так и на уровне отдельного текста, причем на их долю приходится свыше 75% общего числа различных моделей, сочетающихся со всеми моделями, зарегистрированными в данном подъязыке.

Все вышесказанное дает возможность сделать вывод, что предложенный список моделей отвечает выдвинутым требованиям достаточности и минимальности и может быть принят в качестве списка-минимума словообразовательных моделей для расширения потенциального словаря для чтения литературы предмету «Алгоритмы и информационные технологии обработки изображений».

Список литературы:

1. А.А. Ворошилова, О.В. Волкова «Специфика языковой подготовки преподавателей в неязыковом вузе», материалы V Международной научно-практической конференции «Интернационализация высшего образования : тенденции и перспективы», выпуск 5, Красноярск, 2011 г.
2. А.А. Ворошилова, И.Ю. Капичникова «Система подготовки преподавателей специальных дисциплин к чтению курсов на иностранном языке», материалы IV Международной научно-практической конференции «Международный менеджмент и маркетинг в вузе. Развитие в условиях кризиса», выпуск 4, Красноярск, 2009 г.

Lazareva E.A.

assistant to chair of informatics, theory and technique of training in informatics
NNGU to them N.I.Lobachevsky
Arzamas branch

CURRENT STATE IN THE FIELD OF ADDITIONAL EDUCATION ON INFORMATICS

The system of additional education on informatics and ICT is generally directed on support of the developed course of comprehensive school. There are following types of additional education on informatics: open classrooms, circles and the various courses organized in establishments of secondary, higher and additional education. Now are widespread the additional educational programs focused on training of children in the user software, programming languages, technologies of multimedia and computer graphics, a saytostroyeniya.

Formation and development of additional education in the field of informatics is in detail analysed in Zaytseva's work of O.C. [1], it developed a technique of training of school students to informatics in system of the additional education, based on strengthening of a role of diagnostics. Izarova E.G. in the research I proved and I developed a technique of training in informatics and information and communication technologies of listeners of establishment of additional education of the various age groups, providing formation and development in them information culture [2].

In area of additional education it is accepted to take out those sections of a school course on which deep studying in compulsory education of time it is taken away insufficiently or these subjects aren't considered at all. In a course of informatics and ICT of the main general education studying of the extensive section "Algorithmization and Programming" is limited only to consideration of algorithms, algorithmic designs and realization of simple algorithms in mainly structural programming language. Therefore, for profound training of school students in programming, including modern technologies of programming, it is expedient to use conditions of additional education.

Roosters of A.Yu. in the research, considering process of training in programming of pupils of an average school link on the basis of establishments of additional education, I noted that at the organization of training in programming a number of problems which can't be realized in structure of the general educational standard [3] acts. In his opinion, the standard of school informatics shows too broad aspect of studying of the various software which against small security with school hours can't be realized. On the basis of establishments of additional education that knowledge which were defined for the pupil during studying of a basic course of informatics but which owing to specifics couldn't be executed in full have to be implemented. In Petukhov A.Yu. research. the system of means and conditions of formation of information competence of the pupil, substantially and forms of school and additional education organizationally causing continuity and own action directed on construction being trained in the solution of practical tasks with use of an object-oriented programming language is developed. The problem of training of school students to applied

programming by means of educational tasks in the conditions of additional education was investigated by Nebogatikova S. M. [4]. Training of school students in object-oriented programming in the conditions of additional education is presented in Nefedova V. Yu. research It developed structure and the content of training in object-oriented programming without preliminary consideration of algorithmic designs of structural language for groups with different level of znaniyevy preparation, motivation and age specifics [5].

However in the considered works the attention to formation questions at school students of professional self-determination isn't paid. Thus, as note Bekarevich T.I., Zimareva N.A., Shklyayev V.L. etc., additional education, providing social adaptation, the productive organization of free time of children, is one of defining factors of development of their tendencies, abilities and interests, their social and professional self-determination. Educational potential of additional education of children can be actively used in the course of introduction of profile training at the senior step of the general education and for implementation of preprofile preparation at the second step of the general education. According to the concept of profile training, preprofile preparation represents system of pedagogical, psychological, information and organizational support of pupils of the main school promoting their self-determination on end of the main general education [6]. As additional opportunities for the organization of preprofile preparation it is recommended to use resources of additional education for the organization of circles, clubs, studios, for vocational guidance of school students, their "approach" to a possible choice of a profile, satisfaction of their individual educational interests.

Development of professional self-determination of pupils when training in programming in system of additional education is considered in work of A.E.Rudenko who noted that career guidance of school students in the field of programming is of great importance for society as a whole as provides inflow of young specialists to area of high technologies. Development of professional self-determination of pupils in the course of training in programming, according to Rudenko A.E. it has to be carried out by creation of the conditions close to realities of the professional programmer. Important factor of it is work on the educational project in small group. Rudenko A.E. in the research I developed a technique of training of school students to programming in establishments of the additional education which application provides development of professional self-determination of pupils [7]. However, in the technique offered them it isn't supposed to study the general approaches to development of programs and the general working methods with interface, a program code and components of the various integrated visual environments which cause variability of a choice of the environment of programming and are necessary for formation of practical experience of programming in any visual environment [8].

Thus, in system of additional education realization of tasks is carried out: conscious choice pupils of future profile of the training corresponding to their tendencies, specific features and interests; increase of level of educational motivation to training on a certain profile; formation of practical experience of the activity focused on a choice of a profile of training in high school, etc.

Realization of above-mentioned tasks when training in programming in system of additional education is possible at increase of educational motivation by visualization of studied objects and processes, development of educational projects on creation of game and modeling appendices.

LITERATURE

1. Zaytseva O.S. Improvement of a technique of training of school students to informatics in system of additional education when strengthening diagnostics. yew. – Omsk, 2001. - 159 p.
2. Izarova E.G. Formation of information culture in the course of training in information and communication technologies in establishment of additional education. – Yekaterinburg, 2004 – 137 p.
3. A. Yu. Formirovaniye's roosters of information competence of school students in system of additional education on the example of «programming». – Biisk, 2006. – 127 p.
4. Nebogatikova S. M. Educational task as a tutorial of teenagers to applied programming in establishments of additional education. – Yekaterinburg, 2000. – 137 p.
5. Nefedov V.Yu. Methodical approaches to training in object-oriented programming in system of additional education of children//the All-Russian scientific and practical conference «Information Technologies in the General Education». – Saratov: GAOU DPO «SARIPKIPRO», 2010. – 256 p.
6. The concept of profile training at the senior step of the general education. – M, 2002.
7. Rudenko A.E. Development of professional self-determination of pupils when training in programming in system of additional education. Moscow, 2009. – 158 p.
8. Sablukova N. G. Methodical approaches to training in programming in visual environments in the conditions of additional education. Moscow, 2012. – 137 p.

Лукашів В. Б.

Аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка

КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

У статті розкриваються основні аспекти концепції формування інформаційної культури. Обґрунтовуються методичні принципи інформаційного навчання і виховання, наведено результати практичного використання і впровадження концепції «формування інформаційної культури».

Ключові слова: навчання, виховання, інформаційна культура, метод, критерії оцінки.

Актуальність дослідження. У сучасній освіті розуміння проблематики формування інформаційної культури передбачає усвідомлення не лише актуальності, значущості освітньої діяльності на нових концептуальних засадах, але і створення освітнього середовища нового комунікативного рівня.

Враховуючи сучасне розуміння завдань вищої професійної освіти, вважаємо за необхідне поставити до розгляду проблему формування інформаційної культури – в теоретичному і практичному аспектах.

Ступінь розробленості проблеми. На сьогодні очевидно, що професійна вища освіта вимагає детального дослідження, оновлення та корекції. Проблеми інформаційної культури, що стосуються методологічного і методичного аспектів освіти, висвітлені в дослідженнях А.А. Андреева, В.М. Васильєва, Г.Г. Граника, Р.М. Грановської, Л.П. Гур'євої, В.М. Дьомкіна, І.А. Ковальович, Н.В. Серкової, А.Л. Семенової та багатьох інших.

Ефективність формування інформаційної культури розглядається в дослідженнях В.М.Агеевої, І.Д. Бежа, В.А.Виноградова, Т. Гергей, Л.О. Гризун, І.О. Завадського, Т.А. Ільїної, Л.Б. Ітельсон, А.П. Єршова, І.Г. Єрмакової, М.Б. Калашникової, Г.А. Кручиніної, А.Г. Кушниренко, А.П. Михайлова, О.П. Маслової, О.І. Машбиць, І.В. Марусевої, Р.А. Сворень, В. Садовничого, А.М. Тихонова та інших.

Діяльнісна теорія навчання і розвитку особистості розвинена в наукових дослідженнях Г.О. Атанова, П.Я. Гальперіна, С.Л. Рубінштейна, В.А. Семиченка та інших.

Недостатність висвітлення аспектів проблеми. Сьогодні можливо констатувати той факт, що концепції формування інформаційної культури не є предметом цілісного розгляду: не відтворено комплекс поєднання критеріального, праксеологічного, діяльнісного, особистісного, технологічного та аксіологічного підходів для розвитку інформаційної культури особистості студента; не виявлено закономірності та ступені розвитку особистісної інформаційної культури; не розглянуто взаємозалежність й взаємозв'язок між практичною та теоретичною підготовкою студентів; теоретично не обґрунтовано методологічні засади; не встановлені критерії оцінки рівня сформованості інформаційної культури

особистості.

Мета дослідження: розглянути проблему формування інформаційної культури у процесі фахової освіти. Обґрунтувати необхідність створення концептуально-методичного комплексу формування інформаційної культури особистості майбутнього фахівця – студента та інформаційної культури педагога.

Основний зміст. У концепції інформатизації професійної вищої освіти одним з основних напрямків інформатизації освіти визначають отримання студентами потрібних умінь, знань та навичок у сфері загальної та професійної інформаційної культури. Реалізацію цього напрямку повинні здійснювати педагоги вищої школи. Проте недостатньо висока особиста інформаційна культура більшості педагогів, досить мала матеріально-технічна база і багато інших чинників перешкоджають формуванню достатнього й необхідного рівня інформаційної культури студентів.

Концептуальні принципи формування інформаційної культури особистості педагога і студента, як зазначає зокрема Г.К. Селевко, виходять із наступних положень:

- Культуру створює сама людина, тому можна розглянути інформаційну культуру як особливий вид культури, що відбиває не лише соціальний досвід людства вцілому, але і також індивідуальний досвід особистості. Для педагога та студента інформаційна культура більшою мірою особистісна та індивідуальна, ніж соціальна, оскільки є характеристикою не стільки ступення розвитку інформаційного середовища суспільства, скільки характеристикою людини, що створила це середовище.

- Становлення особистісної інформаційної культури зумовлене не лише зовнішніми чинниками — соціальними і професійними вимогами до інформаційної культури, але і внутрішніми — рівнем розвитку індивідуальності як психічного світу, особистісними властивостями і рисами, що визначають готовність педагога до подолання бар'єрів у навчально-виховному процесі.

- Інформаційна культура особистості як суб'єктивне явище відзначається динамічністю й мінливістю, що пов'язані з тими перетвореннями, які відбуваються в досвіді педагога і студента, їх психіці й індивідуальностях. З іншого боку, інформаційна культура як об'єктивне явище також постійно збагачується, уточнюється, вдосконалюється у зв'язку з розвитком інформаційної сфери. Засвоєння основних положень теорії інформатизації, сучасних інформаційних технологій і впровадження у їх професійну діяльність повинні відбуватися через дію на психічні процеси і стани, які за своєю природою закономірно виникають під час проектної діяльності [1, с.105].

Потреба у формуванні інформаційної культури педагогів обумовлена тим, що постійно проходить процес зміни інформаційного забезпечення самого навчального процесу у ВНЗ, формування інформаційної інфраструктури, збільшується інформаційна база знань, електронних освітніх і міжнаукових комунікацій тощо. Одночасно, процес інформатизації вищої освіти виявляє необхідність удосконалення стратегії і методології відбору змісту, організаційних форм та методів навчання й виховання, які відповідають поставленим завданням сучасної освіти; необхідність проектування та реалізації науково-методичних систем навчання, що зорієнтовані на постійний розвиток інтелектуального потенціалу студентів, на формування вмінь самостійно підвищувати рівень своїх знань, використовувати інформацію; створення і застосування апаратних і програмних засобів інформаційно-комп'ютерних

технологій, які забезпечують функції збирання, зберігання, накопичення, продукування та передавання необхідної інформації. Але головне те, що змінюється сам простір навчально-виховної комунікації, де співтворчість викладача і студентів є домінантою успіху у формуванні їх особистісної інформаційної культури, а також якості отриманих знань студентами.

У свою чергу, це неможливо без розробки комплексного навчально-методичного комплексу формування інформаційної культури особистості, спроектованого як на студентів, так і в зворотному зв'язку на педагогів. Стрижнем такого комплексу, по визначенню Н.І. Гендиної, мають бути систематизовані навчальні програми курсу «Інформаційна культура особистості», що відображають увесь набір компонентів, які створюють феномен інформаційної культури людини сучасної формациї і особливо педагога [2, с. 76]. Для цього педагог повинен не лише сам мати особливі інформаційні знання й уміння, але й бути готовим транслювати їх, формуючи особливий тип культури — інформаційну культуру особистості.

Пов'язуючи формування інформаційної культури в першу чергу із курсами інформатики, переважає вміння роботи з персональним комп'ютером, основ програмування, а залишаються поза увагою соціокультурні процеси в цілому. Фактично переважає інструментально-прагматичний підхід, який виявляється в тому, що здобуті знання сприймаються тільки щодо їх конкретного практичного застосування в навчальній або професійній діяльності. Таке обмежене розуміння цілей і завдань формування інформаційної культури перешкоджає цілісному її формуванню і не сприяє виробленню правильних уявлень про інформаційну картину світу.

Враховуючи сучасне розуміння відношень педагога і студента – в контексті Болонських реформ як «суб'єкт – суб'єктних» відношень, вважаємо за необхідне поставити проблему формування інформаційної культури як студента, так і педагога одночасно в навчально-виховному процесі. Створення певного комплексу – концептуального по сутності – є першочерговим завданням сучасної освіти. Проблема діалогу нового рівня достатньо актуальна в професійній вищій освіті. Одним із основних пріоритетів, особливо у зв'язку із застосуванням комп'ютерно-інформаційних технологій, є розвиток діалогічних – співтворчих стосунків педагога і студента, розвиток уміння до діалогу учасників навчально-виховної комунікації. На думку В.В. Рижова, діалог є вищим особистісним і духовно-орієнтованим рівнем людського спілкування [3, с. 65 - 69].

Враховуючи зазначене, можна прийти до ствердження, що завдання освіти полягає у тому, щоб усе навчально-виховне та соціальне середовище було спрямоване на формування інформаційної культури особистості, щоб вона не обмежувалася процесом навчання, а відбувалася в побуті, дозвіллі й інших сферах життєдіяльності. Особливо це важливо в професійній підготовці й забезпеченні професійного зростання педагога, оскільки цей процес не припиняється з випуском фахівця з вищого навчального закладу, не обмежується рамками системи підвищення кваліфікації — він є безперервним розвитком і саморозвитком професіонала, зумовленим періодично оновлюваними вимогами до нього з боку світової спільноти.

Отже, склалася суперечлива ситуація: з одного боку, поступове нарощування оснащення вищої школи комп'ютерами викликає в педагогів

бажання використовувати їх у своїй професійній діяльності (перш за все з метою ефективної організації навчально-виховного процесу), а з іншого — відсутність вміння використовувати інформаційні технології не дозволяє педагогам реалізувати інформаційні ресурси. Так, у галузі професійної освіти формування інформаційної культури студентів найчастіше розглядається на основі монодисциплінарного підходу, пов'язаного, зазвичай, з одним із таких напрямків: основи бібліотечно-бібліографічного знання; культура читання, основи раціональної роботи з друкованим матеріалом; основи інформатики і науково-технічної інформації; обчислювальна техніка й основи комп'ютерної грамотності.

Зміст навчальних дисциплін, а також програми підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогів у сфері інформатизації педагогічної діяльності, так само як і методи, засоби, форми викладання і здійснення контролю за його результатами, на думку І.В. Роберта, повинні постійно набувати нових структур, функцій, виконання психолого-педагогічних характеристик [4, с. 54].

В цілому, на наш погляд, у практиці професійної діяльності педагога виявлена об'єктивна суперечність між соціально зумовленою необхідністю формування інформаційної культури як цілісності й відсутністю науково-педагогічного знання про суть цього виду культури, закономірності її формування в умовах праці педагога і вимог до сучасного процесу навчання, що забезпечує її формування і розвиток.

Інформаційна культура особистості педагога як складне системне утворення, пише С.А. Тангян, є динамічною якістю особистості педагога, що структурується інформаційно-змістовними і психологічними компонентами. Суть інформаційної культури педагога полягає в наявності спеціальних методичних умінь і професійно важливих якостей, що дозволяють використовувати знання інформаційних технологій з організації навчально-пізнавальної діяльності для формування їх інформаційної культури в педагогічному процесі [5].

У цілому стає очевидним, що в понятті «інформаційна культура особистості педагога і студента» відображено її функції стосовно навчально-виховної практики, які задовольняють і її потреби: описову, пояснювальну, прогностичну, методологічну й перетворюючу.

Реалізація концепції формування інформаційної культури особистості здійснюватися за наступними напрямками: впровадження в навчальний процес освітніх установ курсу «Основи інформаційної культури особистості». Цей курс дає навички роботи з сучасними інформаційними технологіями для підвищення кваліфікації та підготовки кадрів, що володіють технологією процесу формування інформаційної культури особистості. Самостійний напрямок діяльності представляє організація і проведення семінарів і конференцій, спрямованих на просування інноваційних методів формування інформаційної культури особистості для працівників освітніх установ й бібліотек. Як інформаційно-просвітна діяльність, запропоновано проведення форумів, презентацій, науково-практичних семінарів, круглих столів, дискусій, присвячених проблемам підготовки людини до життя в інформаційному суспільстві з метою посилення суспільного інтересу до даної програми, обговорення широкого кола проблем, пов'язаних з організацією інформаційної освіти.

Таким чином, встановлено, що інформаційну підготовку особистості –

педагога і студента характеризують наступні компоненти: уміння виражати свою інформаційну потребу, формулювати інформаційні запити, знання інформаційних ресурсів, знання можливостей бібліотеки і уміння їх використати, уміння вести інформаційний пошук, знання і уміння по обробці інформації, уміння критично мислити, розуміти, оцінювати і творчо використати інформацію, уміння користуватися новими інформаційно-комунікаційними технологіями тощо.

Висновки. На основі проведеного дослідження стало можливим зробити певні узагальнення і висновки:

1. У ході проведеного дослідження встановлено, що інформаційна культура однаково важлива для студентів і викладачів, так як усі основні характеристики професійної вищої освіти, включаючи її динаміку, істотно залежать від інформаційної культури кожного учасника навчально-виховного процесу.

2. Розвиток інформаційної культури особистості студентів залежить не лише від повноти знань, умінь і навичок роботи з інформацією, але і від психологічної та професійної готовності викладача до роботи з інформаційно-технологічними засобами.

3. Створення концептуального нового комплексу формування інформаційної культури особистостей студентів і педагогів виходить із тези про те, що підвищення рівня інформаційної культури на даний час можливо лише при організації комплексного навчання. Тільки спеціальна підготовка, тільки творчо-інформаційна освіта гарантує реально високу якість навчально-виховного процесу.

4. Порядок формування інформаційної культури особистості тільки тоді набуває статусу технології, коли визначена програма діяльності з чітко сформульованою метою, встановленою послідовністю дій, що ведуть до досягнення поставленої мети (навчальна програма); є засоби реалізації поставленої мети (навчально-методичні, технічні та інші); встановлені вимоги до кінцевого продукту (знання, уміння, навички) на кожному етапі навчання; існують інструменти виміру рівня сформованості інформаційної культури (тести, контрольні завдання тощо).

Перспективи подальших досліджень. Розуміння необхідності формування інформаційної культури особистостей педагога і студентів передбачає переконання, що знання відносно, й основу створює лише постійне оновлення умінь, знань та навичок, методів та форм організації навчання у професійній освіті, що як і формування культури праці в соціально-інформаційному просторі та розвиток навичок колективної співтворчої праці викладачів і студентів в інформаційно-комунікаційному просторі, потребує подальшого дослідження.

Література

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 156 с.
2. Гендина Н.И. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования : учебно-метод. пособие / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова. — Кемерово: Кемеровская гос.академия культуры и искусств, 1999. — Ч. 1. — 143 с.

3. Рыжов В.В. Духовно-ориентированный диалог и диалогическая личность / В.В. Рыжов // Гуманизм и духовность в образовании. - Нижний Новгород, 1999. - с. 65-69.
4. Роберт И.В. Современные ИТ в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. — М.: Школа-Пресс, 1994. — 174 с.
5. Танган С.А. Высшее образование в перспективе XXI столетия / С.А. Танган // Педагогика. — 2000. — № 2. — С. 3–10.

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В настоящее время изменения, происходящие в социально-экономической, культурной областях современной России, существенным образом влияют на положение такого предмета гуманитарного цикла как иностранный язык. Сегодня наиболее востребованными становятся специалисты, которые, помимо высокого уровня профессиональной квалификации, могут демонстрировать достаточный уровень общей культуры, в том числе, знакомы с культурным наследием не только своей страны, но и культурой других стран и народов, при этом способность свободно говорить на хотя бы одном иностранном языке воспринимается как естественная составляющая культурного облика специалиста.

Среди важнейших задач, которые ставит перед собой преподаватель высшей школы при обучении студентов технического вуза иностранному языку, является задача найти такие эффективные способы обучения и такие новейшие технологии преподавания, чтобы студенты, проходя обучение по данной дисциплине, вполне осознанно понимали необходимость и важность ее изучения. Основная трудность заключается в том, что иностранный язык является предметом гуманитарного цикла, и, в том случае, если выбор студентом высшего учебного заведения был обусловлен его интересом и успехами в области технических дисциплин, то изучению иностранного языка в системе его приоритетов может отводиться одно из последних мест (исключение составляет определенная часть учащихся овладение иностранным языком для которых не представляет сложности, иными словами, эти студенты любят язык, они овладевают им легко и, в основном, именно они становятся активными и заинтересованными участниками межвузовских Олимпиад по иностранному языку, выступают с докладами на конференциях, посещают дополнительные курсы по языку для сдачи международных экзаменов).

Существенную трудность вносит большой разрыв во времени между завершением подготовки по языку и появлением реальной возможности для его применения в профессиональной деятельности (обучение языку согласно учебному плану осуществляется, в основном, на 1, 2 курсах). Отсутствие языковой практики в течение дальнейших двух-трех лет обучения значительно снижает достигнутый уровень подготовки, а без практического применения языка, без необходимости периодически к нему обращаться, использовать его в учебных целях он достаточно быстро и легко забывается. Как следствие, необходимость в изучении иностранного языка по сравнению с профильными дисциплинами для студентов становится менее значимой. Тем более что далеко не каждый студент вполне уверен в том, что знания, полученные им по предмету, могут пригодиться ему в профессиональной деятельности.

Небольшое количество часов, отводимое на изучение языка (2-3 часа в

неделю) является явно недостаточным, т.к. преподавателю в условиях ограниченного аудиторного времени приходится выбирать между необходимостью либо уделить существенное внимание изучению основ грамматики, либо обучать студентов навыкам чтения и перевода технического текста. Существующая возможность изучения языка самостоятельно является всего лишь дополнением к основному курсу, которая в полной мере используется далеко не каждым, ведь не у всех студентов сформирован навык самостоятельного совершенствования иноязычных речевых способностей вне учебного процесса, далеко не каждый студент умеет работать без помощи преподавателя, да и низкий уровень знаний может стать серьезным препятствием к самостоятельной работе с учебным материалом.

Трудность заключается также в том, как наиболее полно вовлечь всех обучающихся в процесс изучения языка, ставя перед последними не только задачу-минимум: получить положительную оценку на экзамене, но и увлекая их более «высокими устремлениями», например, необходимость прикладывать усилия в целях формирования себя как будущего специалиста, владеющего не только профессиональными навыками, но и специалиста, который имеет широкий кругозор, начитан, знаком с культурой других народов, и, безусловно, понимает и свободно общается на иностранном языке. Эффективное общение с представителем другой национальности возможно лишь в том случае, если участник разговора легко ориентируется в национальных особенностях, истории, культуре, традициях и обычаях страны, на языке которой он говорит. Но, к сожалению, студентов младших курсов, на начальном этапе изучения языка подобные вопросы интересуют мало, тем более что преподаванию страноведческого материала отводится незначительное количество учебного времени.

Обучение студентов ясному выражению своих мыслей, не только на родном, но и на иностранном языках имеет важное значение, поскольку оно способствует формированию культуры его мышления. Кроме того, именно на занятиях иностранным языком будущий специалист начинает понимать чтение в более широком контексте - не просто как процесс получения необходимой информации, а как процесс приобщения к мировым культурным ценностям через ознакомление с произведениями литературы. Ни на одном другом практическом занятии, кроме как на занятиях иностранным языком, не представляется возможным обсудить, например, нравственные основы того или иного важного для человечества изобретения, либо уделить внимание вопросам патриотического воспитания молодого поколения, либо организовать дискуссию по острым проблемам современной жизни.

Изучение иностранных языков расширяет эвристические возможности специалиста, знание языков и умение ими пользоваться делает его профессионально более гибким. Проговаривая и переживая множество различных ситуаций на занятиях по иностранному языку, студент готовится к многообразию социальных и профессиональных ролей, к гражданской и личной ответственности, что является возможным только при полноте его личного развития и профессиональной подготовленности.

Гуманитарная проблематика, используемая на занятиях иностранным языком, учит студентов социальной ответственности, поскольку включает в деятельность будущего специалиста социальные ценности, показывает приоритет

человеческого перед социально-технологическим. Овладение стилистикой гуманитарного мышления является чертой гуманизации образования и одновременно - способом расширения социальной деятельности. В связи с этим возникает ряд проблем, которые должны подниматься и находить свое решение, так как подготовка и обучение специалиста должна проводиться на высоком уровне, особенно в связи с теми изменениями, которые происходят в сфере информационных технологий.

Стремительное развитие массовых средств связи и их значительное влияние на все сферы общественной жизни приводят к необходимости серьезного изучения новых информационных технологий. Сегодня эти технологии, возрастающая всеобщая компьютеризация оказывают очень большое воздействие на выбор гуманитарной образовательной модели, поскольку все большую тенденцию набирают негативные явления, связанные с процессами отчуждения общества от корпуса гуманитарных текстов. В связи с этим возникает проблема так называемой компьютерной грамотности. Современные версии Microsoft Office позволяют студенту, если он использует иностранный язык, проверить орфографию, пунктуацию, исправить стилистические и даже смысловые погрешности и ошибки, при этом нет необходимости в глубоком изучении предмета – всегда можно положиться на помощь компьютера. Пользователь, уверенный в «грамотности» текстового редактора, передает ему и те функции, которыми в совершенстве должен владеть культурный, образованный человек, имеющий диплом о высшем образовании. Возникающая цепочка автор - редактор - компьютер приводит к шаблонному способу изложения мыслей, обезличиванию авторских текстов, а сам автор, полагаясь на помощь компьютерных программ, становится менее требовательным к уровню своей подготовки в области правописания.

Таким образом перед преподавателем иностранного языка встает необходимость организовать учебный процесс таким образом, чтобы не только подготовить будущих специалистов, владеющих определенным запасом знаний, умений, навыков в области иностранного языка, но и привить студентам определенную языковую культуру, обеспечить их языковую компетентность. Эти задачи можно решить путем организации дифференцированных групп обучающихся, исходя из общественных потребностей и личных способностей каждого, и групп с углубленным изучением предмета, а также за счет широкого внедрения практики занятий в лингафонном кабинете, создания диалоговых технологий, позволяющих усваивать знания, развивать коммуникативные способности обучающихся, тщательного отбора учебного материала, его постоянного обновления и т. д. Наряду с этим должна производиться разработка и реализация программ воспитательного цикла: художественных, эстетических, просветительских; осуществление воспитательного процесса в виде открытой системы, ориентированной на формирование у личности творческого, нравственного отношения как к собственной жизни, так и жизни других людей, ведь современные условия требуют от человека способности адекватного реагирования на быстро изменяющийся темп трудовой, профессиональной деятельности.

В связи с этим отметим, что владение знанием в области гуманитарных наук помогают представителям всех специальностей найти свое место в социуме в условиях рыночных отношений. Фундаментальная подготовка в сочетании с гуманитарной

составляющей достойно расширяет возможности будущего специалиста. Благодаря гибкому и комплексному овладению методами разных наук, специалист с легкостью может перепрофилироваться внутри своей отрасли знания, а также за ее пределами.

Так, социальные процессы, которые получают все более широкое распространение в обществе и свидетелями которых мы сегодня являемся, дают основание увидеть знание, которое будущий специалист приобретает через образование, в его новом, ранее не востребованном качестве. Они позволяют увидеть знание как капитал. Новые тенденции связаны с переходом общества от этапа индустриального к этапу постиндустриальному, или информационному, когда знания приобретают особую ценность, оказывая воздействие и на производственные процессы, и на взаимоотношения между людьми. В этих условиях знание приобретает такую значимую характеристику, как информационная насыщенность, что требует от специалиста, работающего в новых условиях, индивидуальных способностей к глубокому усвоению, запоминанию большого объема материала, быстрому воспроизведению и переработке получаемой информации и способности адекватного применения уже имеющегося запаса информации. Знание как информация становится элементом проявленной индивидуальности личности и может быть охарактеризована с позиций интеллектуального потенциала, реактивности и быстроты мыслительных операций, активности работы сознания, что предоставляет широкие возможности для адаптации и гибкости в различных ситуациях.

Информация, постоянно обновляемые знания становятся необходимым условием эффективно развивающегося производства. Это в свою очередь приводит к необходимости расширения возможностей и услуг информационного рынка, включающего рынок информационных сетей, рынок информационно-коммуникативных технологий, рынок телекоммуникаций, расширение компьютерных сетей, расширение программных продуктов и знаний и т. д. Естественным следствием этого является рост информационных потребностей пользователей, удовлетворение которых возможно через повышение качества образовательных услуг. Образование вынуждено менять свое содержание. Необходимы существенные изменения, которые прежде всего должны касаться изменения его традиционной установки, когда энциклопедическое усвоение определенной суммы знаний в той или иной области уступает место технологической стороне образовательной деятельности - обучению культуре мышления в конкретной сфере предметного знания (исторического, математического, литературного, физического и т. п.) и, как следствие, развитию способности адекватного поведения и принятия грамотного, обоснованного решения в конкретной ситуации.

Современность ставит перед преподавателями высшей школы серьезные задачи по подготовке грамотных, высококвалифицированных специалистов в различных областях науки и техники. Но при этом остро стоит и необходимость усиления гуманитаризации образовательного процесса при обучении специалистов в техническом вузе, с максимально полным использованием возможностей предметов гуманитарного цикла, в частности, иностранного языка. Набирающий силу процесс приведет к решению существующих проблем, к улучшению качества подготовки специалистов, их способности к адаптации в быстро меняющихся условиях современного мира.



Найдьон С.І.

студентка факультету інформатики та математики
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ДИЗАЙНУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАСОБУ «ТЕКСТОВИЙ ПРОЦЕСОР»

Використання комп'ютера при навчанні дозволяє створити інформаційну обстановку, стимулюючи інтерес і допитливість учня. Комп'ютер стає електронним посередником між викладачем і учнем. Він дозволяє інтенсифікувати процес навчання, робить його більш яскравим і наочним, надає можливість вести навчання в індивідуальному темпі, а також дозволяє звільнити викладача від ряду утомливих функцій, наприклад, нескінченних записів на дошці, відпрацювання елементарних умінь і навичок, перевірки знань. Таке навчання стало можливо завдяки педагогічним програмним засобам. [1, с. 43]

У системі освіти протягом не одного десятка років за допомогою комп'ютера застосовуються цифрові освітні ресурси для підвищення ефективності процесу навчання. Це зумовлено вірністю вибору критеріїв дизайну для розробки сценарії візуалізації модулів для досягнення найбільшої наочності, максимального розвантаження екрану від текстової інформації і використання емоційної пам'яті учня для полегшення розуміння і запам'ятовування досліджуваного матеріалу. Проводиться візуалізація текстів, тобто комп'ютерне втілення розроблених сценаріїв з використанням малюнків, графіків і, можливо, анімації. [2, с. 19]

При створенні дизайну педагогічного програмного засобу «Текстовий процесор» ми враховували дві найважливіші речі, це:

- 1) зручність користування – це сам робочий інтерфейс педагогічного програмного засобу. Розробили його зручним і інтуїтивно зрозумілим (рис.1).

- 2) краса виконання – наповнення педагогічного програмного засобу для зорового сприйняття та врахування психологічних складових кольорів, зробили відтінки на холодні кольори для ефективного сприйняття інформації.

При розробці візуальної складової педагогічного програмного засобу «Текстовий процесор» врахували вікові особливості учнів.

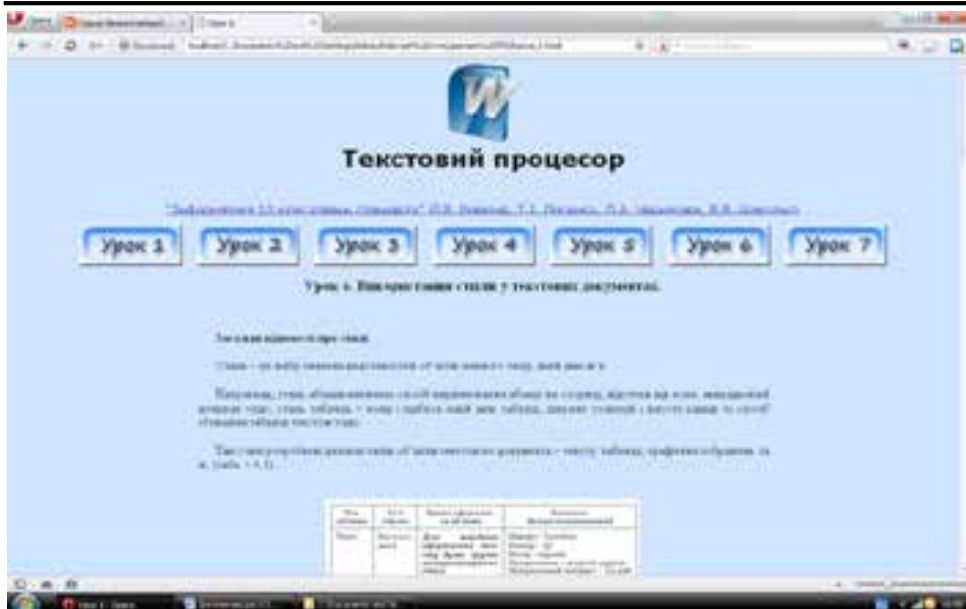
За опрацювання інтерфейсу педагогічного програмного засобу візуальна складова була переважно однаковою з текстовою складовою. Проте з метою забезпечення зручного і швидкого читання текстової інформації (теорії, практичного завдання, статей) текст був набраний стандартними літерами, за винятком заголовків (рис.2)

Графічне структурування інформації дозволяє учням не тільки наочно уявити навчальний матеріал з окремої теми, курсу, але і зменшити обсяг інформації, необхідної для запам'ятовування, за рахунок виділення ключових понять і логічних зв'язків між ними. Переробка інформації кожним учнем при складанні графічної схеми дозволяє говорити про розумінні і сприйнятті учнем інформації, про інтеріоризації навчальної інформації кожним учнем. Таким чином, систематична і цілеспрямована робота по перетворенню навчальної інформації в педагогічний програмний засіб, тобто графічний образ, сприяє зниженню значущості труднощів навчання учнів, пов'язаної зростаючим обсягом і складністю досліджуваної інформації з інформатики.[3, с. 616]

Незаперечною перевагою володіє в даній ситуації дизайн та наочність, що орієнтує учнів для швидкого та легкого сприйняття інформації. Отже, можна констатувати, що візуальна складова впливає на сприйняття учнем інформації, таким чином інформатику можна вивчати за допомогою педагогічного програмного засобу, після чого у учнів з'являються нові навички роботи з комп'ютером.



«Головна сторінка ППЗ “Текстовий процесор”» рисунок 1



«Сторінка теоретичного питання **6 уроку**» рисунок 2

Література

1. Роберт, И.В. Уч. курс «Современные информационные и коммуникационные технологии в образовании» [Текст]//Информатика и образование – 1998.
2. Горюнова М.А., Горюхова Т.В., Кондратьева И.Н., Рубашкин Д.Д. Электронные образовательные издания. Учебно-методическое пособие. СПб.: ЛОИРО, 2003.
3. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. - М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 2003.



Штогрин В.А.

Студентка

Николаевского национального университета имени В.А. Сухомлинского

Украина, г. Николаев

Научный руководитель:

к.п.н., доцент Е.Л.Щербакова

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация

В статье рассматриваются современные тенденции организации внеклассной работы по иностранному языку в средних учебных заведениях. Проанализировано современное состояние внеклассной работы по иностранному языку и определены основные принципы организации внеклассной работы как резерва формирования иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся основной школы.

Аннотация на английском

The article analyses modern tendencies in the organization of extracurricular activities in foreign language at general secondary schools. The modern conditions of extracurricular activities in foreign language have been analyzed, the main principles of extracurricular activities organization as a reserve for forming foreign communicative competence with pupils of lower secondary school have been determined.

Ключевые слова: внеклассная работа, иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция, средние учебные заведения, принцип.

Key words: *extracurricular activities, foreign language, foreign communicative competence, general secondary schools, principle.*

Внеклассная работа является неотъемлемым компонентом системы народного образования в Украине и требует глубокого и всестороннего исследования.

Под внеклассной работой (ВКР) понимают динамический творческий процесс решения методических задач воспитательного и учебного характера в различных формах внеклассной деятельности учащихся на иностранном языке, содержание которой выходит за рамки обязательной учебной программы.

Обзор современной методической литературы показал, что проблема организации ВКР по иностранному языку была объектом исследования в трудах многих ученых. Важность такой формы работы объясняется, с одной стороны, недостаточным количеством аудиторных часов, отводимых на занятиях иностранного языка, а с другой - необходимостью поддержания интереса учащихся к ИЯ, их желания лучше овладеть языком. Поэтому целью моей статьи является проанализировать современное состояние внеклассной работы по иностранному языку в средней школе и рассмотреть пути эффективного использования ВКР как резерва для формирования ИКК (информационно - коммуникативной компетентности) у учащихся, в том числе в основной школе.

Направленность ВКР на организацию активной творческой деятельности учащихся, использование в качестве коллективных, так и индивидуальных форм работы, с одной стороны, и совершенствование иноязычных знаний, навыков и умений в различных видах речевой деятельности - с другой, обуславливает использование принципа коммуникативной направленности, что является одним из основных принципов обучения ИЯ (Бердичевский А.В., Бим И.Л., Леонтьев А.А., Ляховицкий М.В., Пасов Ю.И.).

Характерными чертами ВКР являются: мотивированность, целенаправленность, индивидуальность, взаимодействие, контактность, ситуативность, информативность, новизна, эвристичность, функциональность [7, 166].

Принцип коммуникативности приводит практические цели обучения ИЯ и является определяющим для общеметодического подхода к обучению.

Практическая цель обучения в общеобразовательной школе заключается в обучении учащихся межкультурному иноязычному общению в рамках тематики, определенной программой, так, чтобы полученные в школе знания ИЯ и сформированные умения из основных видов речевой деятельности смогли обеспечить учащимся доступ к другим национальным культурам и тем самым - к мировой культуре [5].

Как известно, ВКР способствует формированию положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, повышения уровня овладения языком, широкому ознакомлению школьников с культурной и социальной жизнью народов мира.

Культурологическая ценность материалов, на основе которых должна осуществляться обучение, их свежесть и реальная значимость для тех, которые говорят на этом языке, способны заметно повысить мотивацию обучения путем удовлетворения их познавательных и эстетических потребностей. Реализация этого принципа именно во внеклассное время позволяет привлекать учащихся к культуре, традициям, обычаям страны изучаемого, повышает эффективность общения в языковой среде, воспитывает активную личность, подготовленную к участию в диалоге культур.

Известно, что цель ВКР - быть средством повышения интереса учащихся к изучению языка и общения на нём может реализоваться при условии соблюдения принципа учета возрастных особенностей учащихся, т.е. ее следует строить с опорой на силы и возможности, которые присущи определенному возрасту, и способствовать дальнейшему духовному и физическому развитию каждого школьника.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что именно во внеклассных мероприятиях создаются условия для интеллектуального и эмоционального самоутверждения старших подростков, а также обеспечивается возможность использования языка как средства общения и творческого использования усвоенного языкового материала.

Следовательно, указанные выше принципы определяют требования к содержанию, методам и организационным формам внеклассной работы, соответствующие его целям и задачам, также иллюстрируют суть педагогической деятельности учителя-организатора ВКР по иностранному языку.

Проведенный анализ литературы по данной проблеме свидетельствует о том, что во внеклассной работе по ИЯ, как и по другим предметам, традиционно различают три основные формы работы: индивидуальную, групповую и массовую. В основу классификации Г.В. Мокроусова, Н.Е. Кузовлев положен критерий «группировки по содержанию», по которому выделяются соревновательные виды (конкурсы, игры ...), средства массовой информации (стенгазета, выставка, викторина), культмассовые (различные виды вечеров), политико-массовые (заседание клуба, фестиваль) [4, 27]. В.М. Карпова классифицирует формы внеклассной деятельности по ИЯ в зависимости от характера этой деятельности: основные (познавательные, учебные, развлекательные, комплексные) и вспомогательные (художественно-оформляющие) [3, 18-19].

Таким образом, в данной статье были рассмотрены современные тенденции организации внеклассной работы по иностранному языку в средних учебных заведениях. Как перспектива дальнейшего развития исследования может рассматриваться разработка модели реализации внеклассных проектов в учебном процессе английского языка в основной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриевская В.В. Психология усвоения иностранного языка на среднем этапе обучения // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 6. – С. 3-8.
2. Калениц Т.Н., Кейлина З.А. Внеклассная и внешкольная работа с учащимися: [учебное пособие для студентов-заочников III-IV курсов пед. инст-тов] / Калениц Т. Н., Кейлина З. А. [изд. 2-е, испр., и дополн.] – М.: «Просвещение», 1980. – 86 с.
3. Карпова В.Н. Формування комунікативно-навчальних умінь проведення буквених ігор на позакласному занятті з іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Карпова Валентина Миколаївна. – К., 1995. – 252 с.
4. Мокроусова Г.И., Кузовлева Н.Е. Организация внеклассной работы по немецкому языку: [из опыта работы] / Г. И Мокроусова, Н. Е. Кузовлева – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл

з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 2-12 класи. – Київ: «Ірпінь», 2005. – 208 с.

6. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.
7. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: [учебное пособие для преподавателей и студентов] / А. Н. Шукин. – М.: Филоматис, 2004. – 256 с.
8. Якушина Л.З. Связь урока и внеурочной работы по иностранному языку. – М.: «Высшая школа», 1990. – 101 с.



Василенко Ю.Є.

студентка V курсу факультету інформатики та математики
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ДОТРИМАННЯ ПРИНЦИПІВ ДИЗАЙНУ ЗА РОЗРОБКИ ВІЗУАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ ППЗ «КОМП'ЮТЕРНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ»

Науково-дослідна доцільність дослідження проблеми використання ППЗ на уроках інформатики є очевидною та перспективною, оскільки тенденції розвитку сучасного суспільства настільки швидко рухаються вперед, що стає складно реалізуватися в особистісному і професійному планах, не володіючи різними техніками презентації інформації, зокрема, умінням презентувати інформацію, залучаючи для цього електронні слайди комп'ютерних презентацій. У зв'язку із зростанням затребуваності умінь працювати із комп'ютерними презентаціями навчальні програми з інформатики, як стандартного, так і академічного рівнів [2, с. 1-16; 3,

с. 1-16], передбачають опанування учнями теми «Комп'ютерні презентації» [5, с. 71-117]. Виявлено, що засвоєний учнями матеріал шкільної програми з інформатики повинен бути орієнтованим на суб'єктів освітнього процесу, хоча аналіз наявних шкільних підручників показує, що навчальний зміст зосереджений насамперед на технічній складовій роботи з комп'ютерними презентаціями, і порівняно небагато часу приділяє візуальній складовій проектування електронних слайдів, особливостям їх дизайну – а це означає, що потреби сучасного суспільства в недостатній мірі реалізуються на практиці. Своєчасність та актуальність досліджень, що підтверджують термінову необхідність використання випереджального проектування і адресного конструювання. Цей факт пов'язано з диверсифікацією професійно-освітнього простору – розширенням сфери додаткових освітніх послуг, які обумовлені актуальністю соціально-значущих змін, які доволі частіше

відбуваються в освітніх системах.

Головним для майбутнього педагога в сучасному інформаційному суспільстві, як вважає Федорчук А.Л. [8, с. 45-47], є подальше використання комп'ютерних технологій як методів та інструментів майбутньої педагогічної діяльності для розв'язання задач предметної галузі. Внаслідок стрімкого розвитку ІТ-технологій та інформатизації освіти, виникає необхідність застосування на уроках інформатики таких інформаційні технології (ІТ), які будуть орієнтувати дітей на саморозвиток та самонавчання, значно підвищувати ефективність навчального процесу на основі його індивідуалізації та інтенсифікації, урізноманітнювати форми контролю знань, унаочнювати викладання матеріалу, демонстрацію лабораторних робіт, експериментів тощо.

Для нас найбільш вагомою визначена позиція Д.Д. Аветісіяна [1, с. 32-34], в якій розглядаються можливості електронного навчання, що включають в себе: інтерактив, мультимедіа та Інтернет. На думку автора, використання освітніх інноваційних технологій гальмується з причини відсутності в Інтернеті та в арсеналі досвідчених педагогів чи педагогів-новаторів ефективних навчальних програм чи електронних освітніх ресурсів, які відповідають ідеальному рівню розвитку та розповсюдження комп'ютерів та Всесвітньої мережі Інтернет.

В свою чергу, М.М. Німаталуєв [4, с. 64-69]. наголошує, що розробка та впровадження електронних освітніх ресурсів за допомогою комп'ютерних технологій, засобів ІКТ та web-технологій в учбову діяльність є складним процесом, що несе відбиток у вигляді значного полегшення та прискорення засвоєння учнями навчального матеріалу. Це, в свою чергу, є вирашним моментом з точки зору навчання – певний ступінь деталізації інформації спрощує засвоєння учнями великих об'ємів навчального матеріалу.

Вагомою перевагою ППЗ є візуальна складова, яка орієнтується на головних принципах дизайну слайдів: приближення (назви тем та піктограми мають вигляд єдиного цілого) [6, ст. 20], вирівнювання (кожен елемент ППЗ «Комп'ютерні презентації» контактує з іншими елементами) [6, ст. 36], контраст (оригінальний компонент ППЗ «Комп'ютерні презентації», наприклад анімаційна піктограма, привертає увагу – та учням більше запам'ятовується матеріал з цієї теми) [6, ст. 46], повтор (організованість текстових блоків ППЗ «Комп'ютерні презентації» досягає цілісності) [6, ст. 56].

Таким чином, виникає питання: «Як створити візуально привабливий та грамотно сконструйований ППЗ ?» Щоб на нього відповісти, насамперед треба розібратися у візуальній складовій ППЗ, практична реалізація якого передбачає: відбір і деталізацію текстової та графічної інформації, конструювання макету майбутнього ППЗ, наповнення блоків ППЗ необхідними даними.

К.В.Сальнікова [7, с. 1-32] справедливо наголошує, що проблема візуального подання інформації не вичерпується тільки в межах розробки ППЗ. Аналізуючи епоху сучасного суспільства, автор рекомендує звернути увагу на наступні моменти:

- суспільство не лише приймає участь у сприйнятті візуальної інформації, але і самотужки створює та налаштовує її відповідно до висунутих вимог;

- життя людини настільки пронизано візуальними образами, що візуальна інформація є вбудованою у комунікаційну мережу цивілізованого суспільства.

Сучасні ППЗ зорієнтовані переважно у бік описання технічної складової роботи із сучасним візуальним рядом презентацій. Це негативно відбивається на естетичному зовнішньому вигляді презентацій. Саме тому, в епоху бурхливого розвитку IT-технологій, нарізла необхідність у створенні ППЗ «Комп'ютерні презентації», де будуть сгармонізовані технічна складова з візуальною та естетичною та відповідатимуть сучасним тенденціям суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аветисян Д.Д. Концепция создания мультимедийного контента для образовательных SAAS-услуг / Д.Д. Аветисян// Журнал «Преподаватель XXI век», № 1 /2011г. – С. 32-44.
2. Завадський І.О. Інформатика. Навчальна програма для учнів 10-11класів загальноосвітніх навчальних закладів. Академічний рівень./ І.О. Завадський, Ю.О. Дорошенко, Ж.В. Потапова.
3. Завадський І.О. Інформатика. Навчальна програма для учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту./ І.О. Завадський, Ю.О. Дорошенко, Ж.В. Потапова.
4. Ниматалуев М.М. Требования к применению в учебном процессе образовательного web-ресурса / М.М. Ниматалуев // Журнал «Преподаватель XXI век», № 3 /2012г. – С. 64-69.
5. Ривкінд Й.Я. Інформатика : 10 кл. : підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: академічний/ профільний рівень / Й.Я. Ривкінд, Т.І. Лисенко, Л.А. Чернікова, В.В. Шакоцько; за заг. ред. М.З. Згуровського. – К. : Генеза, 2010. - 296 с. : іл.
6. Робин У. Недизайнерская книга о дизайне./ У. Робин. – СПб.:ИД «ВЕСЬ», 2002. – 128 с., илл.
7. Сальникова Е.В. Феномен визуального. От древних истоков к началу XXI века/ Е.В. Сальникова - Издательство Прогресс-Традиция, Москва, 2012/ 576 стр., 60x90/16, с илл.
8. Федорчук А.Л. Требования к применению в учебном процессе образовательного web-ресурса / Теоретические и практические инновации: 3б. материалов VI Международной научной Интернет-конф., 29.01.2013 – 31.01.2013 г. / Краков: – С. 45-47.

Костева Ю.І

Мелітопольський державний
педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

На сьогодні у нашій державі гостро постають проблеми створення відкритого демократичного суспільства, єдиного культурного та економічного простору. Сьогоднішні економічні проблеми відбиваються і на інтелектуальному потенціалі суспільства. А одним із шляхів вирішення проблеми збереження інтелектуальної еліти нації є належна організація розумового виховання молоді. Саме від рівня інтелектуалізації нації залежить майбутнє науки, нації, країни. У той час, як у духовній сфері посилюється криза, постає необхідність сформувані світоглядно-ціннісні орієнтації нації і тим самим включити особистість у пізнавальну та соціально-перетворюючу діяльність. У результаті ми зможемо говорити про двосторонній процес особистісного та суспільного духовного збагачення. Це потребує відповідних реформ у сфері народної освіти, розвиток ініціативи та соціальної активності людей, виховання в підростаючого покоління творчого мислення, прищеплення їм відповідних гуманістичних цінностей. Проблема інтелектуального виховання студентської молоді є актуальною в сучасній теорії і практиці виховання.

Кожна особистість є носієм широкої системи цінностей, до якої входять політичні, етичні, правові, естетичні, матеріальні цінності тощо. Інтелектуальні цінності є важливим компонентом духовної культури людини, без якого особистість не може бути гармонійно розвиненою, цілісною, та які є основою для освоєння інших цінностей [1, с.43].

Цінності є «інтеграційною основою для будь-якої малої чи великої соціальної групи, культури, нації, людства в цілому» [2, с.41] і наявність цілісної системи цінностей є найважливішою умовою стабільності суспільства. Цінності с загальним підґрунтям усіх культурних явищ, створюються кожною людиною, а також засвоюються нею в готовому вигляді на основі інформаційних джерел та досвіду. Ця «передача, засвоєння» цінностей і становлять сутність виховання. Адже «освіта забезпечує знання ... наuczіння – оволодіння вміннями та навичками, то виховання - це прилучення до цінностей» [2, с.3].

Відома річ, однобічний розвиток одного з аспектів (пізнавального, морального або естетичного) не дасть позитивних результатів. Отже, слід дбати про гармонійний розвиток особистості, і прищеплювати їй цінності різних рівнів, формуючи ціннісні орієнтації. Саме ціннісні орієнтації задають вектор розвитку особистості.

Проблема формування інтелектуальних цінностей студентської молоді досліджується в різних аспектах, оскільки поняття цінностей є предметом вивчення широкого ряду дисциплін. Це спонукає вчених до відповідної інтерпретації цього складного явища У сучасній ці те р ату р і більша увага приділяється моральним (І.Бех, М.Елькін, А.Здравомислов,К.Чорна), соціальним (Т.Парсонс, М. Вебер), есте-

тичним (В.Ядов, Т.Троїцька, Н.Миропольська), правовим цінностям, але проблема інтелектуальних цінностей досліджена недостатньо. Інтелектуальні цінності можна розглядати в різних аспектах, головні з яких: соціально економічний, культурологічний та педагогічний.

Так, з погляду соціально-економічної сутності, інтелектуальні цінності є невід'ємною складовою інтелектуального потенціалу нації та суспільства в цілому, які впливають на стан сучасного виробництва, стимулюють розвиток пізнавальних процесів, відкривають широкі перспективи для подальшого освоєння оточуючого середовища.

З погляду культурології, інтелектуальні цінності є способом досягнення найважливіших завдань, пов'язаних з генеруванням творчих ідей, створенням матеріальних та духовних цінностей суспільства, розвитком науки, мистецтва та інших форм суспільної свідомості.

У контексті педагогічного пошуку можна зазначити, що інтелектуальні цінності являють собою сукупність інтелектуального досвіду особистості та способів його досягнення з метою успішного вирішення інтелектуальних задач.

На нашу думку, інтелектуальними цінностями можна вважати духовно-функціональні утворення особистості, які спрямовують її діяльність на постійний інтелектуальний пошук і виявляються на комунікативному, пізнавальному та креативному рівнях.

Для вирішення проблеми формування інтелектуальних цінностей педагоги пропонують традиційні шляхи, наприклад, у навчальній діяльності. Однак, навчальна діяльність на сьогодні спрямована здебільшого на механічне запам'ятовування і репродуктивне відтворення матеріалу, не беруться до уваги удосконалення, розвиток особистості студента, а система виховання студентської молоді являє собою здебільшого стихійний процес. Цього не достатньо для розвитку інтелекту студента, його пізнавального інтересу тощо. Засвоєння знань у сучасному вузі не має бути самоціллю. Важливіша моральна підготовка, вироблення ціннісного стрижня, таких людських якостей, які допомагають в умовах ринкової економіки змінюватись на краще, змінювати себе і середовище. Для цього необхідний високий рівень професіоналізму педагогів, який ґрунтується на умінні реалізувати творчий потенціал студента, впливати, організовувати, переконувати, захоплювати, співтворити і співпрацювати [7, с.86].

Процес формування інтелектуальних цінностей є процесом керованим, за допомогою якого можна вирішити важливі питання суспільного та особистісного значення. А у зв'язку з необхідністю створення нового виховного простору, згадана проблема ставить необхідність розробки нової методики виховної роботи, яка б забезпечувала інтенсивне оволодіння системою знань, суттєво підвищувала рівень самостійної творчої діяльності студентів, створювала умови для більш ефективного і повного використання інтелекту кожного, та формувала інтелектуальні цінності.

Оскільки для сучасної людини великого значення набуває її вільний час, який вона може присвятити самоосвіті, розвитку своїх здібностей, реалізації нахилів, то процес формування інтелектуальних цінностей можна стимулювати шляхом доцільної організації дозвілля.

Раніше увагу формуванню культурних, естетичних та інтелектуальних

цінностей приділяли молодіжні асоціації і клуби, які організували дозвілєву діяльність молоді. Ті, що існують сьогодні, мають здебільшого розважальний характер. Отже, постає необхідність створити альтернативні клуби на сучасний кшталт для організації корисного дозвілля студентської молоді, діяльність яких буде спрямована на прилучення студентів до системи інтелектуальних цінностей, виявлення та розвиток природних нахилів, розвиток творчого та інтелектуального потенціалу, реалізацію нахилів та здібностей тощо. Відповідно, однією із тенденцій розвитку педагогіки вищої школи є перетворення дозвілля з пасивно-розважального на активно перетворююче, а особистість має стати суб'єктом самовиховання та саморозвитку. Подібні клуби та система виховної роботи з молоддю мають у першу чергу відповідати цим вимогам.

Одним із ефективних шляхів вирішення проблеми ми вбачаємо в широкому використанні інтелектуальних ігор у процесі дозвілля. Дослідження, пов'язані із використанням та впровадженням ігрових технологій, свідчать про наявність у них значних можливостей щодо підвищення ефективності підготовки фахівців (Н.Кузнецова, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Р.Шалька).

Гра дозволяє реалізувати всі провідні функції навчально-виховного процесу: освітню, виховну та розвиваючу, які діють в органічній єдності. В інтелектуальних іграх закладений великий потенціал щодо формування інтелектуальних цінностей, серед яких головне і значне місце посідає пізнавальний інтерес. Пізнавальний інтерес являє собою «візіркову спрямованість особистості, яка обернена у сферу пізнання, предметного оволодіння знанням» [6,с.38]. Пізнавальний інтерес є багатограничним інтересом до глибокого усвідомлення, пізнання, що може виступати як зовнішній стимул процесу засвоєння, засіб активізації цього процесу, так і мотивом пізнання. Організація пізнавальної діяльності, шляхом введення інтелектуальних ігор у дозвілєву діяльність студентів, допомагає сформуванню їхню пізнавальну самостійність – якість, необхідну майбутньому фахівцю, що виражається у готовності власними силами здійснювати пізнавальну та інтелектуально насичену діяльність. Оскільки інтелектуальні здібності, нахили реалізуються у позанавчальний час, це збагачує особистість, дозволяє застосовувати певні знання і прийоми інтелектуальної діяльності на практиці, у навчанні, у дослідницькій й пізнавальній діяльності.

Інтелектуальна активність тісно пов'язана з процесом розвитку мови. Студенти не тільки усвідомлюють роль ясного правильного мовлення у своєму інтелектуальному житті, але і прагнуть до того, щоб найбільш послідовно та глибоко проаналізувати предмет думки, знайти точне вираження відтінків своєї думки. До того ж, елемент азарту гри, обмеженість у часі, надають експресії та емоційності мовленню. Обмеженість у часі (наприклад за правилами ігор «Що? Де? Коли?», «Брейн – ринг») приводить до лаконізму вираження думок та добору певних мовних засобів для найбільш послідовного та швидкого переконливого обґрунтування своєї гіпотези. Важливу роль тут відіграє інтуїтивного рішення, творчість особистості тут виявляється у винаході, «народженні» завдяки розумовим зусиллям часто нового знання, яке ще хвилину тому було недосяжним.

Сама мова посідає значне місце в системі цінностей та пріоритетів завдяки своїй природі, засобам існування та потенційним можливостям. Важко уявити процес оволодіння мовою без паралельного засвоєння соціального та культурного

надбання народу-носія мови, і навпаки. У цьому, за Н. Миропольською, виявляється принцип культурології, і саме тому поряд з пізнавальною, акумулятивною, комунікативною, виховною, виділяють ще «культурну» функцію мови. Саме мова є важливим елементом формування і засобом існування інтелектуальних цінностей. Її особлива характеристика як засобу вербалізації різних сторін культури і збереження в часі інформації, що є предметом інтересу й оволодіння студентів, являє собою «поліхромію мови» - здатність об'єднувати й утримувати в структурі мови результати пізнання соціумом навколишньої дійсності» [5, с.97].

До того ж, на нашу думку, колективний характер інтелектуальних ігор сприяє виробленню певного кооперативного стилю поведінки і саме завдяки комунікативній функції мови можлива така взаємодія. Саме така форма дозвілля може сприяти формування комунікативної компетентності молоді, яка, безумовно, відбиває загальний рівень культури особистості, та в якій наріжними поняттями є «згода, діалог та конструктивна співпраця» [3, с.13].

Процес ознайомлення студентів із творами мистецтва, «літературними реаліями» фактами з культури, історії країни, її героями, традиціями, звичаями і побуту має великий виховний потенціал, стимулює пізнавальний інтерес. Практика свідчить, що між мовою та культурою існують складні діалектичні зв'язки, адже мова є вербальним компонентом культури, залежить від неї, відображає її, реагує на її зміни, і водночас культура активно взаємодіяє з формами мовного вираження. Ряд же важливих для індивіда елементів духовної культури функціонує лише у вербалізованій формі.

До того ж ігри створюють певний позитивний фон, а оскільки одним із принципів навчання є позитивне емоційне навчання, студенти, залучені процесі дозвілля до цікавої пізнавальної діяльності, зберігають таку установку на опанування знаннями і оволодіння інформацією у будь-який час. Тобто сформовані в ігровій діяльності інтелектуальні цінності, засвоєна з позитивним емоційним забарвленням інформація, реалії, сформовані навички спілкування у команді (адже в інтелектуальних іграх переважає групова взаємодія), алгоритм доведення гіпотези, відстоювання власної думки, збагачена мовна культура не зникають, а інтегруються у щоденне життя. Знання стають дієвим фактором лише тоді, коли особистий погляд на явища оточуючого середовища, на явища культури захоплює всі сфери духовного життя студента – його мислення, почуття, волю, діяльність.

Інтелектуальні ігри допомагають також студентам у формуванні інтелектуально-моральних оцінок оточуючого середовища, при цьому посилюється роль узагальнень, логічних умовиводів, виключається розпливчастість та неточність при описі, підвищується інтерес до подальших розумових зусиль інтелектуально-моральна оцінка часто формується на основі чуттєвого сприйняття, а тому є більш стійкою. Граючи, особистість заражає оточуючих жадою знань, допитливістю, значно впливаючи на духовне життя колективу.

Правильно організована позанавчальна діяльність студентів допоможе у справі виховання інтелектуально активної, високоморальної, всебічної особистості з позитивною системою цінностей

Література:

1. Ваховський Л. Система цінностей у філософії англійських просвітителів /

Л.Ваховський // Шлях освіти. - 2001. - №2. - С. 41-44

2. Вишневський О. Система цінностей і стратегія виховання / О.Вишневський // Рідна школа. - 1997. - №7-8. - С.3-5.
3. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т.Вольфовська // Шлях освіти. - 2001. - №3. - С.13-16.
4. Гриньова В. Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя // Шлях освіти. - 2002. - №2. - С.2-6.
5. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. - К.: Парламентське видавництво, 2002. - 204 с.
6. Окса М.М. Педагогічні ігри як засіб розвитку творчих здібностей студентів педвузу / М.М.Окса // Педагогічна наука – сучасній школі: Зб. наук.-практ. матер. Всеукр. конфер. – Ч.2. – Кременець, 1999. – С.35-39.
7. Окса М.М. До концепції історії радянської педагогічної думки / М.М.Окса// Науковий вісник Мелітопольського держ. пед.ун-ту. Історико-філософська серія. – Вип.1.- Мелітополь, 2001. – С.82-87.

Заскалета С.Г.

доцент кафедри іноземних мов
Миколаївського національного аграрного університету

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

В статті розглядається професійна підготовка фахівців аграрної галузі в Республіці Польща. Визначаючи тенденції професійної підготовки фахівців у Польщі, автор здійснює порівняльний аналіз різних джерел, що дозволяє виявити загальні тенденції професійної підготовки фахівців в країні та їх специфічні прояви.

Ключові слова: професійна підготовка фахівців, аграрна галузь, порівняльний аналіз, загальні тенденції.

В статье рассматривается профессиональная подготовка специалистов аграрной отрасли в Польше. Определяя тенденции профессиональной подготовки специалистов в Польше, автор осуществляет сравнительный анализ различных источников, что дает основание определить общие тенденции профессиональной подготовки специалистов и их особые проявления.

Ключевые слова: профессиональная подготовка специалистов, аграрная отрасль, сравнительный анализ, общие тенденции.

The article deals with the problem of vocational training of specialists of agrarian branch in Poland. Determining trends of vocational training of specialists for agrarian branch the author took attention the comparative analysis of different literature. It gives the basis to determine common tendency for vocational training of specialists in Poland.

Key words: vocational training of specialists, agrarian branch, comparative analysis, common trends.

Система професійної підготовки фахівців Польщі стала в центрі уваги українських та зарубіжних дослідників. Сучасні тенденції неперервної освіти у Польщі були висвітлені у роботах Н.Г. Ничкало [4], С.О. Сисоевої [6]. Реформування системи професійної підготовки фахівців в країні розглядала у своєму дослідженні І.М. Ковчина [3]. Проблема управління базовою освітою Польщі була у центрі уваги Л.М. Гриневич [1]. Аналіз розвитку сільськогосподарської професійної школи у Польщі здійснив В.А. Каплун [2]). Польський досвід трансформації вищої освіти в ХХІ столітті подано у роботі Кшиштофа Павловського[5].

У своєму дослідженні Л.М. Гриневич [1] висловлює думку про те, що демократизація і децентралізація створюють нові умови діяльності шкіл у Польщі, стимулюють творчу активність їх колективів і керівництва, зближують школу з територіальною громадою дають змогу акумулювати в ній інтелектуальну і матеріальну підтримку промисловців і всієї місцевої громади. Розглядаючи

тенденції децентралізації управління освітою, Л.М. Гриневич виходить з того, що децентралізація управління є характерним цілеспрямованим процесом, що супроводжують це явище [1].

У дослідженні В.А. Каплун [2] було здійснене порівняння навчальних планів професійних закладів різного типу. Завданням системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі країни є наближення навчально-виховного процесу в сільськогосподарських школах до життя села і сільського господарства, його сьогоdnішніх і майбутніх потреб, запровадження широкопрофільного навчання відповідно до сучасних вимог і вдосконалення на цій основі якості підготовки фахівців аграрної галузі. (Там само, 7–8). Цьому сприяє і реформа сільськогосподарської освіти [2].

Важливим чинником розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Республіці Польща стала цілеспрямована модернізація. У її основу покладено Концепцію професійної сільськогосподарської освіти, яка розроблена у 1990 р. творчою групою Міністерства народної освіти. Етапами модернізації стали такі заходи [5, 16-17]:

- «інвентаризація авторських програм», яка сприяла їх відбору для практичного використання вчителями з урахуванням регіональних умов і статусу початкового закладу, але відповідно до вимог «державного» рівня підготовки (на цьому етапі розпочалось впровадження міжнародних пілотажних програм для середніх і професійних шкіл);

- відмова від обов'язкових підручників на користь альтернативних;
- здійснення ряду заходів, спрямованих на удосконалення діяльності психолого-педагогічної підготовки вчителя та підвищення його кваліфікації у системі післядипломної освіти.

Досліджуючи питання професійної підготовки фахівців аграрної галузі у Польщі, Кшиштоф Павловський визначив типові її особливості [5, 84]:

- запровадження поетапного процесу навчання: трирічний курс професійної підготовки з отриманням ступеня ліцензіата чи інженера і дворічний додатковий курс магістратури (навчання першого ступеню не знайшло суспільної підтримки, й переважна кількість випускників продовжують навчання, щоб отримати ступінь магістра);

- перспективний потенціал освіти у польській вищій школі;
- зміна вузької спеціалізації у ВНЗ на широку (користуючись академічною автономією, заклади освіти розширили спектр своїх програм, збагативши його позиціями, що особливо популярні на ринку. Наприклад, сільськогосподарські школи готують студентів за бізнес-напрямами навчання);

- обмежена кількість безплатних місць на стаціонарній формі навчання і практично необмежена кількість платних місць на заочній чи вечірній формах навчання;

- переваження кількості студентів-заочників у порівнянні зі стаціонаром в більшості недержавних навчальних закладів [5, с.85-89].

Структура прийому на перший курс денного навчання

Сільськогосподарські заклади	16251	6,8%
Вищі професійні навчальні заклади:	28952	12,1%
- державні	18903	
- недержавні	10049	

Сільськогосподарські заклади освіти складають 6,8% від загальної кількості студентів першого курсу.

Розглядаючи систему професійної підготовки фахівців аграрної галузі у Польщі, наведемо данні у таблиці, яка демонструє структуру прийому на перший курс навчання.

Таблиця 2

Структура освіти в Польщі (за формами навчання і типами закладів)

Напрями	Кількість місць на першому курсі стаціонару	Кількість місць на першому курсі заочної форми навчання
1	2	3
Напрями сільського господарства	6248 – державні 183 – недержавні	3590 – державні 342 – недержавні

За даними статистики, до закладів сільськогосподарського профілю на перший курс вступило 16251 осіб (6,8% від загальної кількості першокурсників). Це свідчить про певну зацікавленість молоді у отриманні сільськогосподарської освіти.

Аналіз даних, наведених у таблиці, свідчить, що польська освіта має великий потенціал спеціальної професійної освіти. Це важливий чинник досягнення конкурентної переваги в межах ЄС.

У таблиці 2 наведено кількість місць на напрямі бізнес освіти у закладах освіти сільськогосподарського типу. Так, студенти обирають навчання за денною формою у державних закладах освіти.

Кількість місць на напрямі бізнес – освіти у закладах освіти сільськогосподарського типу складає 4,4% на денній формі навчання та 2,75% на заочній формі [2; 5, 88]. Із наведених даних випливає, що сільськогосподарські навчальні заклади розширили свою спеціалізацію за рахунок не профільованих програм. Цей факт пояснюється тенденціями 1990-х рр.: потребою у менеджерах та спеціалістах бізнес-діяльності, а також бажанням закладів вижити за умов обмеження державних дотацій [5, 88].

Професійна підготовка фахівців аграрної галузі в Польщі здійснюється за Болонською системою. Термін навчання – від 3 до 5 років. Випускники отримують освітньо-кваліфікаційний ступінь бакалавра та магістра. Бакалавр 3 – 3,5 р. (6 – 7 семестрів по чотири місяці кожен), магістр 4,5 – 5 р. (9 – 10 семестрів). Є можливість здобуття магістра на базі бакалавра, отриманого в навчальних закладах України, термін навчання 1,5 – 2 р. (3 – 4 семестри), інженерні спеціальності 3,5 р. – 4 р. (7 – 8

семестрів). У ВНЗ наявна стаціонарна, заочна та вечірня форми навчання.

Оцінювання рівня знань студентів здійснюється за шкалою: 5,0 – відмінно; 4,5 – дуже добре; 4,0 – добре; 3,5 – посередньо; 3,0 – задовільно; 2,0 – незадовільно.

Привертає увагу той факт, що у ВНЗ країни велику увагу приділяють вивченню іноземних мов. Студенти вивчають дві мови – англійську (обов'язково) та одну на вибір: російську, німецьку, французьку, іспанську, італійську. Студенти мають можливість скласти міжнародний іспит з обраної мови.

Після закінчення вищого закладу аграрної світи студенти отримують диплом європейського зразка, який є дійсним у країнах Євросоюзу, а також в Україні.

Під час навчання студенти мають можливість брати участь у багатьох міжнародних програмах обміну студентами, підвищувати свою кваліфікацію у країнах ЄС. Кожен із навчальних закладів у рамках програм обміну студентами співпрацює з вишами Англії, Швеції, Німеччини, Іспанії, Бельгії, Ірландії, Люксембургу, Франції, а також США, Австралії, Канади, Китаю та інших країн.

При кожному ВНЗ функціонує Центр праці та кар'єри, куди може звернутись кожен студент. Центр допомагає з працевлаштуванням, готує до співбесіди з майбутнім працедавцем, надає пропозиції щодо місць проходження студентської практики.

Вищі сільськогосподарські навчальні заклади в країні представлені Краківським сільськогосподарським університетом, Варшавським сільськогосподарським університетом, Інститутом будівництва, механізації та електрифікації сільського господарства (IMBER), м. Варшава, Сільськогосподарським університетом м. Щецин, Сільськогосподарським університетом, м. Краків; Природничим університетом, м. Люблін; Сільськогосподарським університетом, м. Вроцлав; Сільськогосподарським університетом м. Познань, Промисловим інститутом сільськогосподарських машин (PIMR), м. Познань.

Освітня система Польщі дещо відрізняється від прийнятої в Україні. Особливості польської освітньої системи проявляються переважно на етапі здобуття середньої освіти, а саме: середня освіта поділяється на базову школу (термін навчання 6 років), гімназію (3 роки) і ліцей або середня технічна школа (3 роки).

Завданням довузівської професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країні є забезпечення наступності у навчанні сільської молоді. Загальноосвітня підготовка здійснюється шляхом вивчення [5, 39]:

- предметів, спрямованих на підготовку учнів до активної участі в суспільному і культурному житті (польська мова, суспільствознавство, історія, іноземна мова, підготовка до сімейного життя);
- предметів, зміст яких спрямований на розуміння явищ навколишнього світу; забезпечення наукового підходу до вирощування сільськогосподарської продукції, що є основою оволодіння змістом професійних дисциплін;
- предметів, що сприяють гармонійному, правильному фізичному розвитку учнів та їх ознайомленню з основами оборони країни (фізична культура і цивільна оборона).

Вища освіта Польщі цілком відповідає загальноприйнятим Європейським стандартам і, відповідно, складається з двох циклів – двоступеневий – вища професійна (спеціальна) освіта, яка завершується здобуттям ступеня бакалавра

(ліцензят) і післяступеневий – магістерське і докторантське навчання.

Для реального забезпечення безперервності освіти у Польщі передбачено інтегрування діяльності професійних закладів різного типу, центрів сільськогосподарського дорадництва, сільських сімейних центрів, розвиток нетрадиційних організаційно-педагогічних структур, об'єднань училищ та встановлення широких зв'язків закладів професійної освіти сільськогосподарського профілю з різними підрозділами.

Розглянемо систему професійної підготовки фахівців аграрної галузі на прикладі *Краківського аграрного університету* [7].

У Краківському аграрному університеті навчаються близько 13000 студентів на 7 факультетах за 24 спеціальностями. Професорсько-викладацький склад налічує близько 736 осіб, серед яких 113 професорів, 103 хабілітованих докторів наук, 380 доктори наук, 140 кандидатів наук [7].

Серед факультетів університету є такі:

- факультет економіки сільського господарства на ступінь бакалавра готує фахівців за такими спеціальностями: сільське господарство екологічного управління економіки (перший цикл) та сільське господарство екологічної економіки (другий цикл), сільське господарство, агробіологія, захист сільськогосподарського навколишнього середовища, агротуризм, маркетинг та менеджмент АПК (післядипломна освіта представлена аспірантурою для спеціальностей першого і другого циклів);

- факультет тваринництва готує бакалаврів зі спеціальностей біологія рибальства та тваринництва (перший цикл) та рибальство і тваринництво (другий цикл), тваринництво, біологія репродукції тварин, рибне господарство та захист водного середовища;

- факультет інженерної екології і геодезії пропонує такі спеціальності: вода та сантехніка, техніка сільської інфраструктури, екологічна інженерія, сільськогосподарська геодезія та оцінка майна;

- факультет лісового господарства, який готує бакалаврів зі спеціальності лісове господарство (першого і другого циклів) (післядипломна освіта дає можливість навчатись у магістратурі і докторантурі);

- факультет садівництва пропонує ступінь бакалавра зі спеціальностей агроекологія та захист рослин садівництво, маркетинг садівництва, біоінженерія, лікарські рослини та санітарна просвіта, мистецтво саду, декоративні рослини та зелені зони (випускники факультету мають можливість навчатись у магістратурі і докторантурі);

- факультет харчових технологій пропонує спеціальності технології продуктів харчування людини, товари сировини (післядипломна освіта представлена магістратурою і докторантурою);

- факультет машинобудування сільськогосподарських машин готує бакалаврів для сільського і лісового управління та технології виробництва, агротехніки, комп'ютерних технологій у харчовій промисловості, інфраструктура і логістика сільської місцевості. Випускникам факультету пропонується навчання в магістратурі та докторантурі.

Отже, можна констатувати, що факультети пропонують велику кількість

спеціальностей для сільськогосподарської галузі, які відповідають сучасним потребам суспільства.

Разом із вищеназваними факультетами існує також міжфакультетський біотехнологічний факультет, зі спеціальності «прикладна біотехнологія». Кількість спеціальностей, за якими навчаються студенти, свідчить про те, що університет охоплює всі напрямки діяльності сільськогосподарської галузі. Не залишився поза увагою і сучасний напрямок професійної підготовки, пов'язаний з екологічною інженерією.

Оскільки сучасний фермер повинен володіти глибокими знаннями про рослини і тварин у сільських районах і бути обізнаним у відносинах між живими організмами і навколишнім середовищем, в Краківському університеті при підготовці фахівців аграрної галузі, приділяється значна увага агроекології. Агроекологія це сучасний підхід до сільського господарства, де фермерство враховує не тільки економічні аспекти, а й широке розуміння екологічних потреб агроценозів та прилеглих районів. Дотримання правил екології в сільськогосподарській практиці дозволить отримати безпечну і здорову їжу. Випускники університету мають можливість продовжити освіту в магістратурі і докторантурі за цією ж спеціальністю.

При реалізації програми навчання випускник буде отримувати знання про вплив сільськогосподарської діяльності на навколишнє середовище, органічні системи землеробства та виробництва продуктів харчування, багатофункціональний розвиток сільських районів та економічні аспекти цих процесів, що підвищує можливість працевлаштування в установи ЄС.

Відповідно до вимог модернізації системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі посилено увагу до кооперування начально-виховної і виробничої діяльності закладів різного типу на основі широкого зв'язку з виробниками та організаціями, які поширюють результати досліджень з аграрних наук, останніх досягнень сільськогосподарського виробництва [7].

Сучасні зміни у Польщі та приєднання до ЄС знайшли своє відображення в науково-дослідній діяльності університету. Діяльність включає 321 дослідний проект, які реалізовані в Краківському сільськогосподарському університеті [7] (таблиця 3).

Таблиця 3

Дослідні проекти Краківського сільськогосподарського університету

Вид проекту	Кількість
Власні проекти (гранти)	113
Позауніверситетські проекти	9
Проекти за замовленням господарчих суб'єктів, органів державної влади, влади самоуправління, науково-дослідних інститутів	45
Статутної діяльності	76
Інші проекти	78

Широкий спектр проектів та їх кількість свідчить про відповідність університету вимогам до сучасного закладу освіти та модернізацію професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країні.

Академічний персонал університету підтримує тісний зв'язок з сільськогосподарською практикою шляхом співробітництва з територіальними

підрозділами, таким як державна влада та органи самоврядування, сільськогосподарськими палатами та іншими структурами.

Одним із напрямів діяльності Краківського сільськогосподарського університету є міжнародна діяльність. Викладачі університету беруть участь у міжнародних дослідженнях, європейській програмі COST, реалізуються спільні дослідні проекти з іншими країнами. Керівництвом університету підписані двосторонні домовленості з зарубіжними закладами – партнерами: Аграрним університетом Відня, Чеським університетом сільського господарства у Празі, Словацьким сільськогосподарським університетом у місті Нітра, Львівською академією ветеринарної медицини, Львівським державним аграрним університетом та закладами Франції, США та інших країн [7].

Варто зазначити, що польські студенти також беруть участь у міжнародних програмах SOCRATES / ERASMUS (програма надає можливості як для студентів, так і для викладачів отримати досвід роботи в зарубіжних університетах); академічний обмін здійснюється також в рамках програми СЕЕPUS; програма проектів Леонардо да Вінчі створює можливості для практичного навчання студентів на різних підприємствах.

Університет також вступив у консорціум університетів Словаччини, Угорщини, Чеської республіки з метою створення сучасних привабливих форм навчання студентів із закладів-партнерів.

Привертає увагу той факт, що викладачі університету розробляють програми англійською мовою з метою залучення іноземних студентів і збільшення кількості обмінів з партнерами ВНЗ. Студенти закладів сільськогосподарської освіти проходять практику у Великій Британії, Німеччині, Чехії, Словаччині, Угорщині. Це дає змогу ознайомитись із сільськогосподарським виробництвом інших країн.

Підводячи підсумки проведеного аналізу професійної підготовки фахівців аграрної галузі у Республіці Польща, ми прийшли до висновку, що заклади аграрної освіти пройшли складний шлях розвитку та реорганізації, інтегруючись у ЄС. Заклади сільськогосподарської освіти здійснюють професійну підготовку фахівців за кількома спеціальностями відповідно до вимог ринку праці.

Професійна підготовка фахівців аграрної галузі у Польщі здійснюється як у рамках довузівської освіти, так і на рівні університетської освіти.

* У країні запроваджені загальноєвропейські стандарти щодо професійної підготовки фахівців аграрної галузі.

* Реформування освіти в країні призвело до професіоналізації університетів.

* Студенти надають перевагу отриманню сільськогосподарської освіти у закладах вищої освіти.

* Поява нових спеціальностей та факультетів свідчить про те, що в країні спостерігається наближення навчально-виховного процесу до життя села і сільського господарства.

* Запровадження широко профільного навчання відповідає сучасним вимогам професійної підготовки фахівців аграрної галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гриневич Л.М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній

- Польщі. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. - К., 2005. - 20 с.
2. Каплун А.В. Розвиток сільськогосподарської професійної школи у Польщі / За ред. Ничкало Н.Г. – Тернопіль, 1998. – 242 с.
 3. Ковчина І.М. Реформування загальної середньої педагогічної освіти в Польщі у 80-90 роках ХХ ст.: Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. кандидата педагогічних наук наук. – К., 1997. – 19 с.
 4. Ничкало Н.Г. Професійна освіта і навчання в країнах Європейського Союзу та Україні у перспективних вимірах>// Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євро інтеграції: Зб. матеріалів Міжн. науково-практичної конференції. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ – Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К.: КІМ, 2009. – 800 с. С.123).
 5. Павловський Кшиштоф. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський погляд. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 230 с.
 6. Сисоева С.О. Формування психолого-педагогічної компетентності студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: Зб. матеріалів Міжн. науково-практичної конференції. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ – Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К.: КІМ, 2009. – 800 с. С.193.
 7. Uniwersytet Rolniczy im.Hugona Kołłataja w Krakowie [[Електронний ресурс](http://www.ur.krakow.pl)] - [Режим доступу: www.ur.krakow.pl](http://www.ur.krakow.pl)

Власов Д.А.

зав. кафедрой информатики и математики,
ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова», г. Москва
e-mail: dav495@gmail.com

Качалова Г.А.

ассистент кафедры информатики и математики,
ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова», г. Москва
e-mail: G.A.Kachalova@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ МЕТОДА НАИМЕНЬШИХ КВАДРАТОВ СТУДЕНТАМИ БАКАЛАВРИАТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ WOLFRAMALPHA

Аннотация. Цель данной статьи – исследование дидактических возможностей *WolframAlpha* для реализации метода наименьших квадратов (*MNK*, *OLS*, *Ordinary Least Squares*) – базового, доступного и широко применяемого метода регрессионного анализа. Данный метод, впервые предложенный Карлом Фридрихом Гауссом и Адриеном Мари Лежандром, используется для оценки неизвестных параметров моделей аппроксимации (в том числе регрессионных моделей) по данным, имеющим различный содержательный смысл.

Введение. Необходимо отметить оправданную целесообразность изучения метода наименьших квадратов бакалаврами различных направлений подготовки. Благодаря своей относительной простоте и широте применения к различным ситуациям и проблемам он приобретает особую значимость для системы прикладной математической подготовки бакалавров в гуманитарном университете.

В рамках изучения **MNK студента бакалавриата следует** ознакомить с принципиальными возможностями и практикой исследования числовых характеристик и качественные свойства объектов в области будущей профессиональной деятельности, сведения прикладной задачи к изучению более простых, удобных объектов. Математическая ценность метода наименьших квадратов велика и заключается в приближённом представлении (аппроксимации) заданной функции другими (более простыми) функциями, в нахождении совокупности величин, удовлетворяющих уравнениям или ограничениям, количество которых превышает количество этих величин и т.д. Прикладная ценность метода сводится к его широкому применению в нейронных сетях, в различных областях медицины, бизнеса, физике, геологии и технике, экономике, социологии, политологии для решения задач автоматизации, прогнозирования и классификации. Большую значимость MNK имеет в социально – экономической сфере: прогнозирование показателей в процессе исследования временных рядов. Данный метод, обеспечивающий аппроксимацию (приближение) имеет и значительное научно – философское значение, заключающееся в замене одних **объектов** другими, с одной стороны более простыми, с другой в том или ином контексте близкими к исходным,

называется аппроксимацией (приближением).

Рассмотрим МНК в общем виде, доступном для восприятия студентами бакалавриата.

А. Постановка задачи.

Таблица 1. Вид экспериментальных данных для МНК.

x_i	x_1	x_2	...	x_n
y_i	y_1	y_2	...	y_n

Используя **метод наименьших квадратов** найти **параметры** линейной зависимости $y=ax+b$, выравнивающей данные (таблица 1).

В. Метод решения.

МНК предполагает минимизацию суммы квадратов отклонений y_i от ax_i+b , т.е. задача сводится к

$$S(a, b) = \sum_{i=1}^n (y_i - (ax_i + b))^2 \rightarrow \min.$$

Другими словами при искомым значениях параметров a и b сумма квадратов отклонений экспериментальных данных от найденной прямой будет наименьшей. Найдем далее экстремум функции двух переменных, воспользовавшись

необходимым условием экстремума

$$\begin{cases} \frac{\partial S(a, b)}{\partial a} = 0; \\ \frac{\partial S(a, b)}{\partial b} = 0. \end{cases}$$

Относительно рассматриваемой функции $S(a, b)$ по переменным a и b , получаем:

$$\begin{cases} -2 \sum_{i=1}^n (y_i - (ax_i + b))x_i = 0; \\ -2 \sum_{i=1}^n (y_i - (ax_i + b)) = 0; \end{cases} \quad \begin{cases} a \sum_{i=1}^n x_i^2 + b \sum_{i=1}^n x_i = \sum_{i=1}^n x_i y_i; \\ a \sum_{i=1}^n x_i + bn = \sum_{i=1}^n y_i. \end{cases}$$

Решив данную систему двух уравнений с двумя переменными, получаем формулы для нахождения **параметры** линейной зависимости $y=ax+b$ по МНК:

$$\left\{ \begin{array}{l} a = \frac{n \sum_{i=1}^n x_i y_i - \sum_{i=1}^n x_i \sum_{i=1}^n y_i}{n \sum_{i=1}^n x_i^2 - \left(\sum_{i=1}^n x_i \right)^2}; \\ b = \frac{\sum_{i=1}^n y_i - a \sum_{i=1}^n x_i}{n}. \end{array} \right.$$

Остановимся далее на использовании WolframAlpha при изучении метода наименьших квадратов студентами бакалавриата. *WolframAlpha* предоставляет возможность строить графики функций по точкам, полученным, например, в результате эксперимента $\{x_1, y_1\}, \{x_2, y_2\}, \{x_n, y_n\}$.

Для аппроксимации функции заданной таблично в *WolframAlpha* служит запрос **fit**, который использует метод наименьших квадратов. Различные варианты его использования приведем в таблице 2.

Таблица 2. Модели аппроксимации в *WolframAlpha*.

	Название	Реализация
1.	<i>Linear model</i> Линейная аппроксимация	Linear fit $\{x_1, y_1\}, \{x_2, y_2\}, \{x_n, y_n\}$
2.	<i>Quadratic model</i> Квадратичная аппроксимация	quadratic fit $\{x_1, y_1\}, \{x_2, y_2\}, \{x_n, y_n\}$
3.	<i>Cubic model</i> Кубическая аппроксимация	cubic fit $\{x_1, y_1\}, \{x_2, y_2\}, \{x_n, y_n\}$
4.	<i>Exponential model</i> Экспоненциальная модель	exponential fit $\{x_1, y_1\}, \{x_2, y_2\}, \{x_n, y_n\}$
5.	<i>Logarithmic model</i> Логарифмическая модель	log fit $\{x_1, y_1\}, \{x_2, y_2\}, \{x_n, y_n\}$
6.	<i>Polynomial model 4th order</i> Полиномиальная аппроксимация 4-го порядка	polynomial of degree 4 fit $\{x_1, y_1\}, \{x_2, y_2\}, \{x_n, y_n\}$
7.	<i>Polynomial model 5th order</i> Полиномиальная аппроксимация 5-го порядка	polynomial of degree 5 fit $\{x_1, y_1\}, \{x_2, y_2\}, \{x_n, y_n\}$
8.	<i>Choice by WolframAlpha</i> Выбор <i>WolframAlpha</i>	Fit $\{x_1, y_1\}, \{x_2, y_2\}, \{x_n, y_n\}$

Литература:

1. Pietro Balestra On the Efficiency of Ordinary Least-Squares in Regression Models. *Journal of the American Statistical Association* Vol. 65, No. 331 (Sep., 1970), pp. 1330-1337
2. Orlando Gomes Ordinary least squares learning and nonlinearities in macroeconomics. *Journal of Economic Surveys*, Volume 24, Issue 1, pages 52–84, February 2010
3. Власов Д.А., Синчуков А.В., Качалова Г.А. Количественные методы и математическое моделирование. – М.: Типография «11 формат», 2012. – 80 с.

Степанова О.Г.

старший преподаватель

Ткач М.В.

старший преподаватель

Мелитопольский государственный педагогический университет
имени Богдана Хмельницкого

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ З УРАХУВАННЯМ ЇХ КОГНІТИВНИХ СТИЛЕЙ

Незмінним стратегічним завданням національної системи освіти є підвищення рівня освіченості громадян України відповідно до об'єктивних вимог сучасності. Воно традиційно знаходить свою реалізацію в поєднанні прогресивних світових методичних напрацювань з досягненнями вітчизняних науковців. Останніми роками найбільший вплив на зміст та організацію української освіти справляють новітні загальноєвропейські тенденції, відображені в документах Болонського процесу. На початок ХХІ століття іноземна мова стала важливим засобом міжнародного спілкування, і настав час, коли українське суспільство відчуває гостру потребу у фахівцях різних галузей, які активно володіли б іноземною мовою для вирішення своїх професійних та персональних проблем. Нові програми з англійської мови у школах, спираючись на документи Ради Європи, наголошують на необхідності вивчати іноземні мови в контексті діалогу культур. Все це можна здійснити за умови застосування ефективних методів, форм та прийомів, які б могли сприяти вдосконаленню навичок навчальної діяльності учнів.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що набір навчальних стратегій залежить від низки факторів, таких як вік, індивідуальні стилі навчання, стадії вивчення навчального матеріалу, типи завдань, культурні відмінності, традиції навчання тощо. Отже, уміння сприймати новий матеріал, аналізувати, узагальнювати, запам'ятовувати, адекватно діяти у навчальних та життєвих ситуаціях – є індивідуальними і залежать від навчального стилю учнів. Виходячи з того факту, що вибір навчальної стратегії залежить від таких змінних величин як мотивація, досвід у навчанні, рівень володіння мовою, навчальний стиль, толерантність до складностей в оволодінні мовою, виникає необхідність допомогти учням у визначенні їхнього власного навчального стилю, і, відповідно, у розвитку їхніх навчальних стратегій[1;2].

Проаналізувавши наукові джерела зробимо спробу дещо конкретизувати і розширити визначення поняття «стратегічна компетенція». Стратегічна компетенція – це здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для досягнення цілей та завдань спілкування шляхом уникнення або компенсації зривів у ньому, викликаних недостатньою комунікативною компетентністю співрозмовників. Відповідно до аналізу матеріалів освітньо-нормативної бази мовного циклу дисциплін, визначень понять «стратегія» та «стратегічний», стратегічна діяльнісна компетенція у галузі іноземної мови нами визначена як здатність суб'єктів навчання усувати труднощі навчального процесу шляхом засвоєння та подальшого застосування

загальнонавчальних (а саме – метакогнітивних, соціальних, афективних, когнітивних, компенсаторних та стратегій запам'ятовування), комунікативних (стратегій досягнення) і соціальних (соціально-афективних) стратегій в умовах урахування і розвитку своїх здібностей. Ми виявили, що іншомовна стратегічна діяльнісна компетенція учня складається з таких компонентів як мотиваційно-ціннісний, когнітивно-дієвий, організаційно-евристичний та особистісний.

Як бачимо, останнім блоком моделі стратегічної діяльнісної компетенції учня загальноосвітньої школи є блок особистісних якостей, який цікавить нас найбільше. Серед них такі, як вікові особливості учня, його когнітивний стиль, здібності та навчальний стиль. Три останні складові блоку визначають індивідуальний профіль (стиль) суб'єкта учіння у вирішенні навчально-комунікативних проблем іноземної мови, і тому їх дуже важливо враховувати для ефективної організації навчального процесу. Вікові особливості, як відомо, є визначальною характеристикою розвитку психічних функцій особистості, її зрілості, а тому від них здебільшого залежить, які стратегії потрібно формувати в учнів конкретної вікової групи. Серед наукових трактувань і типологій здібностей нами була обрана теорія Х. Гарднера – theory of multiple intelligences як розроблена для педагогічних цілей та ефективно впроваджувана в зарубіжну шкільну практику понад 20 років. У формуванні іншомовної стратегічної діяльнісної компетенції важливими є словесно-лінгвістична, логіко-математична, просторова, рухово-кінестетична, музична, міжособистісна та внутрішньо-особистісна. Когнітивний стиль – підхід, якому надає перевагу учень в процесі обробки інформації, передбачає вибір і застосування учнем специфічних стратегій навчання [1]. Когнітивні стилі співвідносяться з ведучим аналізатором учня: зоровим, слуховим чи кінестетичним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоножко Н.Є. Стратегія як одна з основних категорій методики навчання іноземних мов // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. – Вип.7. – С.27-35.
2. Бражник Н.О., Білоножко Н.Є. Навчальні стилі учнів як компонент змісту їхньої стратегічної компетенції. «Іноземні мови в навчальних закладах». – К.: 2009. – Вип. 3. – С. 6 – 11.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.



Баркова О.Г.

Студентка

Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

Україна, м. Миколаїв

Науковий керівник:

к.п.н., доцент О.Л.Щербакова

«ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ НАОЧНОСТІ У ВИВЧЕННІ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»

Анотація

У статті ґрунтовно охарактеризовано важливість використання наочності у вивченні лексичного матеріалу англійської мови. Розкривається сутність наочності як найважливішої умови елементарної освіти, за якою в англійській мові виділяються найбільш зрозумілі і конкретні для учня елементи, доступні її спостереженню або пов'язанні з її попередніми знаннями.

Анотація англійською

The article reveals deep the importance of using visual aids in the studding of lexical material of English. The essence of the visibility as a key condition of elementary education, on which in English stands out the most clear and specific to the pupils the elements available to observation or relate to it previous knowledge.

Ключові слова: наочність, навчання, засоби наочності, пам'ять, комп'ютерні технології, предмет, суспільство, середня школа, учні.

Keywords: visibility, sturding, ways of visibility, consciosness, memory, computer technology, object, community, high school students.

На сучасному етапі вивченню англійської мови приділяється багато уваги сьогодні. Знання англійської мови розглядається як важлива якість та

можливість самореалізації особистості в сучасних умовах. Проблема використання наочності під час вивчення англійської мови була завжди актуальною проблемою. Проблема використання наочності завжди цікавила талановитих і видатних педагогів Я.А. Коменського, який розглядав чуттєвий досвід дитини як основу навчання і вважав, що навчання слід починати «не зі словесного тлумачення про речі, але з реального спостереження над ними» К.Д. Ушинського [6, с. 73]. Питання вивчення іноземних мов, у тому числі лексичних навичок монологічного мовлення з використання засобів наочності було і залишається у наукових роботах та дослідженнях багатьох методистів, зокрема І.Л. Біма, Л. С. Панова. Слід наголосити на тому, що підвищення ефективності навчання залежить від рівня залучення до сприйняття всіх органів чуття людини. Чим більш різноманітні чуттєві сприйняття навчального матеріалу, тим міцніше він засвоюється. Ця закономірність знайшла своє вираження в дидактичному принципі наочності. Таким чином, метою статті є встановлення ролі та ефективності використання наочності на практиці у процесі вивчення англійської мови [5, с. 239].

Завдання:

- з'ясувати суть та значення наочності;
- охарактеризувати засоби та методи наочності;
- показати необхідність використання наочності при вивченні лексичного матеріалу на уроках англійської мови;

Засоби наочності - це компоненти навчально-методичного комплексу при вивченні іноземної мови, який надає суттєву допомогу при кращому розумінні та засвоєнні лексичних одиниць, граматичних структур, фонетичного аспекту мови. Наочність буває: слухова (озвучення образу) та зорова (вербально – графічна) [4, с. 37]. Використання засобів наочності забезпечує легкість і швидкість відтворення у свідомості зв'язків від слова іноземної мови, що означає поняття, до образу предмета і явища, і зв'язків від образу предмета, сприйманого в момент говоріння, до іншомовного слова, виражає поняття. Сутність цього принципу можна передати висловом: «краще один раз побачити, ніж сто разів почути». Наочність у навчанні, як стверджували класики педагогіки, полягає в тому, що предмети, які вивчаються, потрібно представляти спостереженню учнів, вчити за самими предметами, а не за книгами про ці предмети.

Проаналізувавши лексичні вправи, можна дійти невтішного висновку, що структура лексичного досвіду говоріння який завжди усвідомлено береться до побудові комплексу лексичних вправ, що негативно позначається лише на рівні володіння учнями лексичній стороною говоріння.

На підвищення цього рівня необхідна використовувати різні способи навчання. Оскільки іноземну мову вивчається в штучних умовах, це вимагатиме широко він наочності у навчанні, особливо у молодшій і середній щаблях.

В учнів середньої школи інтенсивно формується їх самосвідомість, інтелект, розширюються кругозір і величезний досвід. Вдосконалюються все психічні процеси: мислення, пам'ять, увагу. Підлітки забувають про увагу на уроці, погано слухають вчителя під час процесу навчання.

Характеристика пам'яті також має важливого значення у навчанні англійської мови. Розвиток всіх видів пам'яті пов'язані з використанням наочності

щодо навчання. Наочність забезпечує правильне осмислення матеріалу, служить опорою у його розумінні на слух і щодо його практичного застосування. Малюнки, фотографії, схеми, таблиці, картинки є зовнішнім виглядом наочності. Є й наочність внутрішня, що з конкретного контексту, безпосереднього мовного оточення. Наочність є прояв психічних образів цих предметів, зображення й на фотографіях, малюнках тощо. Яскрава наочність створює уявлення про живі образи, викликає відповідні асоціації, оскільки сприйняття наочності надає емоційний вплив на учня.

При поясненні матеріалу можна розміщувати на дошці картки з новими словами, а поруч відповідні картинки. Учні читають слова за картинкою здогадуються про їхнє значенні. Користуючись картинками, ми змушуємо учнів працюватимете, і активізуємо їх моторну пам'ять.

Комп'ютерні технології дають можливість побачити те, що можливо у житті за допомогою точних приладів. Комп'ютери дозволяють учневі як читати, так й слухати, дивитися відео, навіть активно впливати на події за допомогою натискання різних клавіш чи управління мишею.

Таким чином, ми можемо затвердити, що вивчення англійської мови у школі базується, в першу чергу, на запам'ятовуванні великого обсягу мовних, безсистемних знань, «мовних зразків» і «мовних моделей». При їх відтворенні створюється ілюзія вільної мови. При цьому має місце величезна кількість фонетичних, лексичних, граматичних, мовних помилок. У наш час застосування інтерактивних засобів навчання міцно увійшло в школи. Це не тільки сучасні технічні засоби, але і нові форми і методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Стосовно до комп'ютерного навчання, принцип наочності, відомий як «інтерактивна наочність» грає дуже важливу роль.

Література

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник. – К.: вид. центр «Академія», 2001. – 576 с.
3. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник. - К.: Вища шк., 1995. - 237 с.
4. Дроздова Т.И. Опоры – символы на уроках английского языка. // ИЯШ. – 1999 - №6 – с. 35-39;
Соловова Є.М., Методика навчання іноземних мов: Базовий курс лекцій [Текст]. Посібник для студентів пед. вузів та вчителів. - М.: Просвещение, 2002. - 239 с.
5. Струмінський С. Я.: Основи і система дидактики До. Д. Ушинського, М., 1957. – с. 73;
6. Склярєнко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) // Іноземні мови. - 1995. - № 1. - С. 5-8.

Красіловська А.С.

Студентка

Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

Україна, м.Миколаїв

Науковий керівник:

к.п.н., доцент О.Л.Щербакова

МЕТОД ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація

В статті розглядається використання методу проектів на уроках англійської мови. Метод проектів дозволяє стимулювати комунікативні навички учнів під час вирішення однієї проблеми.

Ключові слова: метод проектів, комунікативні навички, пізнавальна діяльність.

Анотація англійською

The article deals with the use of project method at the English lessons. The project method helps to stimulate pupils' communicative skills while solving one common problem.

Key words: project method, communicative skills, cognitive activity.

У світі стрімкого зміни та розвитку соціально-економічної ситуації у світі в цілому і в Україні зокрема якісно змінюються вимоги, що пред'являються суспільством до особистості. Від сучасного випускника школи потрібен високий рівень самостійності, розвинене продуктивне мислення і відносна сформованість таких ключових компетентностей, як міжособистісна, соціальна, інформаційна та ряд інших. А зі зміною соціальних вимог до людини змінюється зміст, методи і форми освітнього процесу, який готує майбутніх випускників шкіл до дорослого життя і трудової діяльності.

Нові цінності та орієнтири освіти, а також сучасні досягнення науки і техніки багато в чому визначають вибір методів навчання, в якому педагоги на даному етапі розвитку освіти все частіше віддають перевагу активним та інтерактивним педагогічним технологіям. Яскравим прикладом може служити метод проектів.

Стосовно занять з іноземної мови, проект – це спеціально організований викладачем комплекс дій, що самостійно виконується учнями і завершується створенням творчого продукту [1]. Метод проектів містить сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю. Це спільна, навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність учнів, яка спрямована на досягнення результату з розв'язання певної проблеми. Учні вчать самостійно здобувати знання, набувати досвіду пізнавальної та навчальної діяльності.

Набуваючи все більшої популярності, метод проектів отримав широке застосування в педагогіці ХХ століття, був і продовжує залишатися предметом досліджень багатьох вчених і наукових діячів, які висвітлюють різні аспекти цього методу. Так Бехтенова Є.Ф. розглядає в своєму дослідженні умови формування проектної діяльності учнів; впливу методу проектів на формування мотивації до навчання, а підвищенню пізнавального інтересу школярів присвячена робота Т.В.

Березиної [1;2]. У дослідженнях Є. С. Полат велику увагу приділено використанню інформаційних технологій в реалізації методу проєктів[4].

Актуальність обраної теми обумовлена, в першу чергу, недостатнім дослідженням умов та факторів ефективності використання методу проєктів при навчанні іноземної мови. Крім цього вивчення проєктної методики є необхідним для його ефективного використання у педагогічній діяльності.

У педагогічному енциклопедичному словнику метод проєктів описується як «система навчання, в якій знання та вміння учні набувають у процесі планування та виконання поступово ускладнених практичних завдань - проєктів». Автори стверджують, що, «історичний досвід апробації даного методу показує, що дана педагогічна технологія не повинна бути домінуючою, але повинна бути органічно вплетена в освітній процес на ряду з іншими методами і технологіями навчання та виховання» [3, с. 528].

Таким чином, метод проєктів дозволяє реалізувати принципи проблемного та діяльнісного навчання, допомагає сформувати основні компетенції учнів. Робота над навчальними проєктами сприяє розвитку мислення школярів, а також підвищенню мотивації до навчання. Дана педагогічна технологія розвиває навички самопрезентації та вміння спілкуватися, а значить - працює на соціалізацію особистості учня.

Є.С. Полат у своїй роботі «Метод проєктів на уроках іноземної мови» говорить про посередницьку роль мови, як засобу для «формування і формулювання» думки. Даний підхід до навчання, на думку дослідника, передбачає перенесення акценту з усякого роду вправ на активну розумову діяльність учнів. Для чого, безумовно, підходить проєктна діяльність [5].

Проектна робота – вид роботи (переважно в групах), метою якої є підготовка кінцевого продукту англійською мовою. Мета цього виду роботи – дати учню можливість виконати незалежну роботу, побудовану на знанні мови та уміннях і навичках, здобутих упродовж певного періоду вивчення теми. Проєктні роботи ідеальні для різнорівневих груп, оскільки кожне завдання може бути виконане учнями, що мають різний рівень підготовки. У процесі проєктної діяльності учні реально спілкуються між собою і з навколишнім світом англійською мовою. Практична мета виконання певної проєктної роботи може базуватись на удосконаленні різних умінь та навичок. Деякі роботи вимагають більше практики усного мовлення, інші більше спрямовані на розвиток навичок письма, ще інші вимагають застосування певних артистичних здібностей. Дуже важливо допомогти учням обрати завдання та такі методи його виконання, щоб вони почувалися максимально комфортно.

Головні цілі введення в навчальний процес методу проєктів: показати вміння окремого учня або групи учнів використовувати придбаний у процесі навчання дослідницький досвід; реалізувати свій інтерес до предмету дослідження, примножити знання про нього; продемонструвати рівень володіння іноземною мовою; піднятися на вищий щабель освіченості, розвитку, соціальної зрілості.

Проектна робота включає різні види діяльності. Звичайно, у класі буде продуктивний гамір, який сприятиме виконанню завдання. Зрозуміло, що більшість учнів будуть говорити рідною мовою під час роботи над проєктом. Це природно й неминуче, і немає потреб це сприймати як проблему. Головне – щоб кінцевий

результат був сформульований англійською мовою.

Підготовка, виконання і презентація проекту займає значно більше часу, ніж виконання традиційних завдань. Але не вся проектна робота мусить бути виконана на уроці. Якщо проект готується як індивідуальний, то учні можуть продовжувати працювати над ним удома. Багато учнів захочуть додатково попрацювати над проектом, щоб створити таку роботу, якою б вони могли дійсно пишатися.

Школярі повинні навчитися самостійно знаходити потрібну інформацію і звертатися по допомогу до вчителя тільки у тих випадках, коли вони самі не можуть знайти відповідь на запитання. Діти також мусять навчитися планувати свої дії і самостійно вирішувати, які матеріали їм знадобляться для виконання завдань проекту і де вони їх можуть знайти.

Роль викладача при підготовці презентацій проектів є надзвичайно великою. Він повинен проводити роботу керівника та консультанта, а також підказувати лексику і корегувати граматичні конструкції, якщо у цьому є потреба.

Учні завжди хочуть почути відгук про свій проект від учителя. Надзвичайно важливо, щоб робота учнів оцінювалася не тільки з точки зору лінгвістичної правильності. Учителі мусять відзначати, наскільки творчою й оригінальною є робота і як багато зусиль було докладено для її виконання, при цьому обов'язково потрібно вказувати слабкі та сильні сторони кожного проекту.

Підводячи підсумок в ході дослідження педагогічної діяльності з використання методу проектів виділяється позитивне ставлення до проектної методики як до педагогічної технології, наявність високого виховного потенціалу та можливості використання цього методу в рамках особистісно-орієнтованого підходу в навчанні, а також успішне застосування методу проектів на уроках англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березіна, Т.В. Використання методу проектів на уроках англійської мови як засобу формування позитивного інтересу до іншомовної культури. / Т.В. Березіна [Електронний ресурс] // collection. Edu. Ru / attach / 17/11175. Doc
2. Бехтенова, Є.Ф. Педагогічні умови формування проектної діяльності учнів: на матеріалі національно-регіонального компонента шкільної історичної освіти: дис. ... Канд. пед. наук. [Текст] / Є.Ф. Бехтенова. - Новосибірськ, 2006. - 276 с.
3. Педагогічний Енциклопедичний Словник / Гол. Ред. Б.М. Бім-Бад [Текст] - М.: Велика Російська енциклопедія, 2002. - 528с.
4. Полат, Є.С. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти [Текст] / Є.С. Полат. - М.: Видавничий центр «Академія», 2003. - 272с.
5. Полат, Є.С. Метод проектів на уроках іноземної мови / [Електронний ресурс] // <http://distant.ioso.ru/library/publication/iaproj.htm>

Симоненко С.В.

Таврический государственный агротехнологический университет,
г. Мелитополь

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД СОЗДАНИЕМ СТУДЕНЧЕСКОГО АВТОРСКОГО ВИДЕО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В настоящее время стремительного развития науки и технологий преподаватели-практики ведут активные поиски самых эффективных методов, средств и инструментов преподавания иностранных языков. Действительно, в распоряжении педагогов и студентов имеются огромные массивы информации, современные электронные устройства, коммуникационные средства, разнообразное программное обеспечение учебного и пользовательского характера. Одним из возможных средств обучения может быть авторское видео, созданное студентами или преподавателями.

Использование видеоматериалов в обучении иностранным языкам уже имеет многолетнюю историю. Вообще, термин «видео» включает художественные и документальные фильмы, телевизионные программы, профессионально разработанные учебные фильмы (видеосопровождение к учебникам), рекламные видеоролики, трейлеры к фильмам, видеосюжеты, которые созданы самими студентами или преподавателями и так далее.

Методисты выделяют несколько преимуществ использования видео в процессе изучения иностранного языка:

1. Психологические. Использование видео способствует повышению интереса студентов к изучению языка и может служить средством моделирования позитивного поведения. Учебное видео также стимулирует развитие критического мышления, воображения и творческой активности. Применение видео помогает избежать эмоциональное и психологическое напряжение, вносит новые краски в эмоциональную атмосферу занятия. Чрезвычайно важным видео является для студентов с визуальным стилем обучения.

2. Межкультурные. Видеофильмы предоставляют возможность познакомить студентов с разными странами, культурами и народами, способствуют преодолению недоразумения между носителями разных культур и процессу сравнения разных культур.

3. Педагогические. Качественно отобранное видео способствует повышению мотивации для изучения иностранного языка, предоставляет возможность применения интерактивных форм организации обучения.

4. Лингвистические. Оригинальные видеоматериалы реализуют погружение студентов в языковую среду, презентуют аутентичный язык, включая язык с акцентом, способствуют активизации основных видов речевой деятельности. К тому же видеофильмы позволяют студентам улучшить свое произношение, представляют лексические единицы и грамматические структуры, которые применяются именно в ситуациях реальной жизни и реального общения.

5. Паралингвистические. Видеоматериалы позволяют увидеть и понять паралингвистические явления в действии, содействуют развитию навыков невербального общения.

6. Когнитивные. Применение видео в учебном процессе в технических учебных заведениях помогает презентовать профессиональную лексику, предоставляет возможность студентам детально понять процесс или явление с помощью замедления или ускорения пересмотра сюжета и проследить за процессом, который бы был невозможным или опасным в реальной жизни. Видеофильмы создают предпосылки использования иностранного языка в реальных ситуациях профессионального общения, демонстрируют связь теории с практикой, информируют аудиторию о новейших достижениях в той или другой отрасли.

7. Технические. Современное аппаратное и программное обеспечение позволяет использовать видео в разных форматах, его можно редактировать, сокращать, замедлять, убыстрять, делить на фрагменты, подключать анимацию, компоновать, включать/выключать субтитры и тому подобное.

Безусловно, список причин применения видеофильмов, разработанных студентами, является намного шире, а именно:

- работа над созданием авторского видео предоставляет возможность студентам работать в группах и минигруппах, что помогает коммуникативной деятельности студентов и активизирует приобретенные ими речевые навыки;

- в процессе работы над видеофильмом происходит закрепление лексических единиц и грамматических структур, которые применяются в ситуациях реальной жизни и реального общения, то есть приобретенные знания используются на практике;

- увеличивается доля участия студентов в учебной деятельности;

- повышается автономия студентов;

- формируются новые и совершенствуются уже приобретенные навыки: лексические, грамматические и орфографические (в случае разработки субтитров к видеофильмам), когнитивные, технические и пр.

Работа над авторским видеофильмом может осуществляться по разным схемам. D. Gardner предложил четыре модели организации проекта создания видеофильма :

- 1) все студенты в группе участвуют в одном масштабном создании видео;

- 2) «элита проекта» координирует проект и распределяет работу между студентами группы;

- 3) отдельных группы студентов работают над небольшими проектами;

- 4) проект выполняется всей группой, которая состоит из минигрупп, которые отвечают за разные части проекта.

Согласно D. Gardner основными этапами работы над фильмом независимо от модели являются:

- 1) выбор темы видеосюжета;

- 2) выбор пути достижения раскрытия темы;

- 3) определение целевой категории;

- 4) выбор способа презентации видео;

- 5) работа над фильмом;

- 6) финальная презентация;
- 7) анализ и обсуждение.

В некоторых педагогических учебных заведениях мира уже существуют дисциплины, в рамках которых будущие преподаватели учатся методике и стратегиям создания авторских видео. Так, John Sweeder презентовал шестинедельный модуль по теории и практики создания видео в La Salle University в курсе «Учебная технология», в процессе изучения которого студенты изучают фундаментальные принципы создания фильмов, редактирования видео и тому подобное. Заканчивается модуль презентацией общих проектов студентов с дальнейшим обсуждением и определением лучшего продукта.

На кафедре иностранных языков Таврического государственного агротехнологического университета (официальный сайт kim-tdatu.org.ua) в рамках индивидуальной творческой работы по английскому языку и профессиональному английскому языку в качестве альтернативного задания студентам первого и второго курсов предлагается создать видеофильм на тему за выбором.

Первым этапом было формирование студенческих мини групп с оптимальным количеством студентов (3-4 студента) и выбор темы видео. Следует заметить, что не все студенты имеют желание и возможность принимать участие в создании видеофильмов, объясняя это недостаточным владением языком, технологиями или отсутствием времени. Некоторые студенты отдают предпочтение традиционным видам индивидуальной работы: рефератам, презентациям и пр. Студенты работали над фильмами в течение семестра (16 недель). Написание сценария длилось 5-6 недель. Презентация видеофильмов проходила на последних неделях семестра.

Студенты выбирали темы видеофильмов самостоятельно из предложенного списка тем, которые изучаются в течение семестра. Так, студентам первого курса можно предложить задание по созданию видео «Мой университет. Моя студенческая жизнь», «Английский язык в нашей жизни», «Экология и охрана окружающей среды». Студенты, которые изучают язык специальности, например, могут выбрать процессы, машины, технологии или предприятия для переработки сельскохозяйственной продукции. Студентам направления подготовки «Компьютерные науки» предлагаются проблемные ситуации, например, обосновать целесообразность/нецелесообразность замены персональных компьютеров в университетских компьютерных классах на ноутбуки или планшеты, анализировать проблему компьютерной зависимости среди студентов группы/курса, обосновать важность утилизации электронных отходов и тому подобное.

Следующим этапом был выбор пути достижения раскрытия темы, то есть выбор лучшего формата видео: документальное видео, постановочный видеофильм, интервью, рекламный фильм, проморолик и определение оптимальной длительности видеофильма. На этом этапе также обсуждались технические детали относительно создания фильмов, а, именно, какие технологии будут использоваться (устройства, редакторы и тому подобное).

Определение целевой категории было единодушным. Студенты пожелали показать свой конечный продукт лишь в своей студенческой группе, поскольку считали, что в таком случае атмосфера просмотра и оценивания является наилучшей.

Презентация видеопродуктов происходила в конце семестра. Каждой

презентации предшествовали краткое введение и резюме о создании фильма. После просмотра происходили обсуждение и оценивание видеофильмов. О критериях оценивания студенты были поставлены в известность уже на начальном этапе подготовки видео, главными критериями были содержание видеофильма, адекватное использование лексики и грамматики, креативный подход, командная работа, техническое оформление.

Наиболее интересными можно считать видеофильмы, созданные студентами направления подготовки «Компьютерные науки». Следует заметить, что эти студенты отличаются от других второкурсников - у них достаточно высокий уровень знаний в области информационно-компьютерных технологий и компьютерного дизайна, потому их конечный продукт есть достаточно технически сложным и насыщенным.

Так, студентам была предложена проблемная ситуация относительно создания видеосюжета: «Your boss wants to install a new version of his operating system. He insists on Linux installation. Give your reasons for installing/not installing it». Видеофильм по этой проблеме включал сжатый обзор имеющихся современных операционных систем с презентацией логотипов и статистики их использования в мире и в Украине, опрос студентов в группе относительно их предпочтений определенным операционным системам и желания/нежелания изменить их с дальнейшей презентацией статистики, демонстрацией преимуществ и недостатков популярных версий Windows и Linux на примерах (вид графического интерфейса пользователя, легкость копирования файлов, совместимость аппаратного и программного обеспечения и тому подобное), выводы относительно лучшего выбора операционной системы.

В этом фильме студентами употреблялись специальная лексика и грамматические структуры, которые изучались в течение семестра (термины operating system, version, compatability, installation, performance, security, market share, страдательный залог глаголов files are copied, the operating system can be installed и модальные глаголы I cannot install Linux if I have an old PC, you must add some circuit boards).

Студенты направления подготовки «Машиностроение» создавали документальные фильмы. Так, группой студентов был снят видеосюжет, который отображал этапы забоя домашнего скота на украинской ферме. Предварительно студенты были ознакомлены с промышленным процессом забоя скота в Европе (Дании) и основным оборудованием. Целью данного фильма было сравнить процессы в обеих странах и обосновать целесообразность изменения оборудования на украинской ферме. Была употреблена специальная лексика slaughter, preslaughter handling, stunning, evisceration, bleeding, deboning, sticking, humane slaughtering и так далее. Наиболее употребляемой грамматической структурой был страдательный залог (pigs are not stunned mechanically, cows are hanged, the skin is removed). Видео было снято, скомпоновано, отредактировано, а потом студенты озвучили его.

После презентации всех видеофильмов студентам было предложено ответить на вопрос относительно работы над видео, а именно:

- 1) Какие этапы создания авторского видео были для вас самыми сложными?
- 2) Какую пользу вы имели от этой работы?
- 3) Желаете ли вы в будущем участвовать в подобной работе?

По результатам опроса для студентов обоих направлений подготовки

наиболее сложным этапом был этап написания сценария, то есть выбор содержания, последовательности сюжетов и формулировки на английском языке. Также студенты отметили, что процесс создания фильма является очень трудоемким и не все то, что было запланировано на бумаге, может быть осуществлено в реальности. Относительно пользы от работы над фильмом, то наиболее важными для студентов были приобретение уверенности в себе и приобретение новых навыков как в языке, так и в работе с техническими средствами. Большинство студентов выразили желание участвовать в таких проектах в дальнейшем.

Таким образом, работа над авторским студенческим видео в процессе обучения иностранному языку является альтернативой обычным индивидуальным творческим заданиям. Создание видео является интеллектуальным, творческим и достаточно трудоемким процессом и нуждается в адекватной подготовке, корректной организации и планировании всех этапов создания видео и креативном подходе преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полулях И. Д. Внедрение новых технологий в преподавание иностранного языка в школе [Электронный ресурс] / И.Д.Полулях - Режим доступа до журн. : <http://festival.1september.ru/articles/212172/>.
2. Denning D. Video in Theory and Practice: Issues for Classroom Use and Teacher Video Evaluation [Электронный ресурс] / D.Denning - Режим доступа до журн. : <http://www.ebiomedia.com/downloads/VidPM.pdf>.
3. Gardner D. Student-produced video documentary: Hong Kong as a self-access resource [Электронный ресурс] / D. Gardner // Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching, 17, 45–53. - Режим доступа до журн. : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED377698.pdf>.
4. Nikitina L. Video-Making in the Foreign Language Classroom: Applying Principles of Constructivist Pedagogy [Электронный ресурс] / L.Nikitina // Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2010, Vol. 7, No. 1, pp. 21–31. - Режим доступа до журн.: <http://e-flt.nus.edu.sg/v7n12010/nikitina.pdf>.
5. Sweeder, J. (2007). Digital video in the classroom: Integrating theory and practice [Электронный ресурс] / J. Sweeder // Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, [Online serial] 7(2) - Режим доступа до журн. : <http://www.citejournal.org/vol7/iss2/currentpractice/article1.cfm>.
6. Walker S.A. Video in teaching English for specific purposes [Электронный ресурс] / S.A.Walker // The Ed Tech Pages. - Режим доступа до журн. : <http://skyscraper.fortunecity.com/networking/68/edtech/aisha.html>.

ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ В УЧНІВ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИКИ

Трудове виховання учнів спрямоване на формування творчої особистості, виховання цивілізованого господаря, свідомого ставлення до праці як вищої цінності людини і суспільства, готовності до життєдіяльності і праці в умовах ринкових відносин, формування в учнів розуміння загальних основ сучасного виробництва, вміння включатись у виробничі відносини, виховання дисциплінованості, організованості, бережливого ставлення до суспільної і приватної власності, природних багатств.

Однією з важливих проблем педагогічної науки є формування гармонійно розвиненої, активної і творчої особистості. Школа має підготувати учнів до входження в доросле самостійне життя, допомогти адаптуватися в умовах конкуренції та безробіття, забезпечити необхідними знаннями та вміннями, сприяти найбільш повній реалізації потенційних можливостей у навчанні та праці. Професійна діяльність, навчання і повсякденне життя вимагають від кожної особистості вміння розв'язувати задачі – виробничі, навчальні, інженерні, наукові, організаційні.

Кваліфікація і компетентність будь-якого спеціаліста визначаються його знаннями і вміннями розв'язувати задачі, що виникають у процесі роботи. Викладання математики у середній школі дає великі можливості не тільки в плані розумових здібностей учнів, а й здатне визначити, і в деякій мірі сформулювати інтерес до їх майбутньої професії.

Під час вивчення у 5 класі теми «Віднімання натуральних чисел», учні розв'язують задачу № 222 «З одного поля зібрали 6980ц пшениці, а з іншого – 4590ц. На скільки центнерів пшениці більше зібрали з першого поля, ніж з другого». Розв'язавши цю задачу, учитель розповідає учням про щедрість і родючість нашої землі, про найсвятішу професію хліборобів, які не звикли до пошани, та для яких стала звичною повсякденна важка праця біля землі, бо вирощування хліба – справа дуже нелегка. Учні повинні зрозуміти, що до хліба потрібно ставитися шанобливо, та поважати працю хлібороба.

Вивчаючи тему «Множення десяткових дробів», учні 5 класу розв'язують задачу № 1282 «Підлога однієї кімнати має розміри: 5,2 і 4,5м. Площа другої кімнати в 1,5 разів більша за площу першої. Скільки потрібно фарби для фарбування підлоги цих двох кімнат, якщо на 1 площі витрачається 0,2 кг фарби?». Після розв'язання даної задачі, учитель розповідає учням про професію маляра, який покриває фарбами і лаками стіни, стелі, двері, підлоги та при їхньому остаточному оздобленні, обклеює необхідні поверхні шпалерами, гнучкими лицевальними матеріалами. На будівництві малярам доводиться виконувати різноманітні види фарбувань – клейове, вапняне, силікатне, крім того, ще й покривати поверхні масляними емалями. Маляр додає поверхні будівельних конструкцій гарний зовнішній вигляд, захищає

від руйнівних впливів.

Під час вивчення теми «Діаграми» у 6 класі, автор підручника «Математика» запропонував задачу № 837 такого змісту: «Денну норму їжі лікарі рекомендують розподіляти так: перший сніданок 25%, другий – 15%, обід – 45% і вечеря – 15%. Зобразіть це за допомогою кругової діаграми».

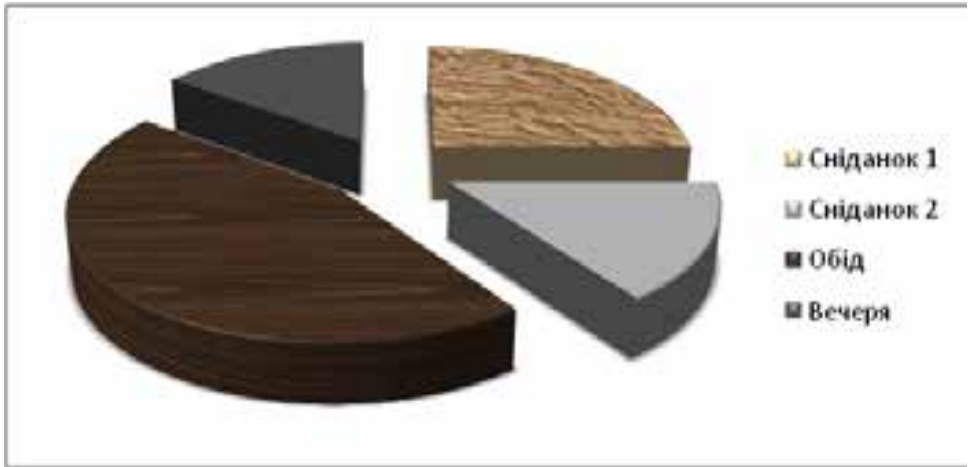


Рис. 1 Денна норма споживання їжі

Побудувавши діаграму (рис. 1), учням можна дати таке запитання «Про які професії йдеться в цій задачі?». Учні 6 класу мріють стати і лікарями, і артистами, і космонавтами, і кухарями. Тому в даному випадку важливо розповісти учням про дуже важливу професію лікаря, який допомагає вилікуватись та зміцнити здоров'я людей. А щоб життя було цікавим, змістовним, а люди – здоровими, енергійними, працездатними, треба подумати про повноцінний раціон харчування. Про це успішно дбають кухарі. Добре годувати людей не менш важливо, ніж будувати машини, лікувати хворих, навчати дітей. Від якості їжі залежить працездатність людей усіх професій.

Отже, на уроках математики потрібно виховувати повагу до праці, розвивати в дітей розумові та творчі здібності, уміння, навички, з метою орієнтації їх на свідомий вибір майбутньої професії. Ця проблема актуальна, тому що праця завжди була, є і буде основою життя. І від того, як людина працюватиме, буде залежати майбутнє не тільки родини, а й держави.

Література:

1. Бевз Г. Математика 5 клас. / Бевз Г., Бевз В. // Підручн. для заг. навч. закладів. – Київ «Зодіак – ЕКО». – 2005. – с. 350 с.
2. Возняк Г. Уроки математики в 5 класі / Г. Возняк, Г. Литвиненко, Г. Калита // « Навч. книга - Богдан». – Тернопіль. – 2000. – 168с.



Чемоніна Л. В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
(Бердянський державний педагогічний університет),
Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ЗАКІНЧЕННЯ СЛОВА» В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Оволодіння учнями мовно-мовленнєвими вміннями й навичками базується на засвоєнні ними комплексу теоретичних понять. Успішна організація цього процесу визначається багатьма чинниками, одним із яких є чітке розуміння вчителем шляхів формування кожного з понять. Отже, педагог, перш ніж визначити методи, які забезпечують найбільш повне усвідомлення школярами суттєвих ознак поняття, має бачити перспективу його розвитку й основні етапи засвоєння.

Ми згодні з М. Львовим, що будь-яке лінгвістичне поняття має певний шлях формування, який передбачає кілька етапів (емпіричний, теоретичний, подальше поглиблення поняття) [1]. Переважна більшість понять уже в початковій школі проходять усі три етапи формування. Однією із таких дефініцій є «закінчення слова» [1; 2].

Опрацювання програмового матеріалу з теми «Основа слова. Закінчення» підводило третьокласників до розуміння того, як слово функціонує в реченні. Конструюючи синтаксичні одиниці, школярі доходили висновку, що однієї лексичної сполучуваності слів для побудови речення замало. Учні усвідомлювали, яка частина слова є «носієм» його граматичного значення.

За запропованою нами методикою опрацювання поняття *закінчення слова* здійснюється в чотири етапи, кожен із яких розв'язував специфічні завдання: 1) привернути увагу учнів до граматичного значення слова і форми його вираження; 2) організувати спостереження за сполучуваністю слів, функцією закінчення; 3) узагальнити всі характерні ознаки закінчення, ввести термін «закінчення слова»,

обґрунтувати доцільність такої назви; практично ознайомити з частковими випадками виділення закінчення у словах (нульове закінчення; закінчення перед постфіксом); 4) закріпити поняття у процесі виконання тренувальних вправ.

Явище словозміни, а, отже, суть закінчення як частини слова учням доцільно розкрити з опорою на зв'язний текст. Дидактичний матеріал під час організації засвоєння поняття «закінчення» має подаватись у такий спосіб:

1. До нас завітав Незнайко. Ось які речення зі словом *книга* він придумав:

Книга – наш найкращий друг. У книга можна знайти багато цікавого. Із книга можна корисно провести час. Тому треба дбайливо ставитися до книга.

Чи можна стверджувати, що Незнайко володіє українською мовою? Чому ви так вважаєте? Що доведеться зробити, виправляючи його речення?

Далі учні мають зіставити словоформи: *книга, книзі, книгою, книги*, зазначаючи спільне й відмінне в них. Змінюючи слово *книга* за запитаннями у чому? чим? до чого? і вводячи його в речення, третьокласники зможуть виділити істотні ознаки закінчення як значущої частини слова.

Кожна морфема реалізується «в дії» [2; 3], тому на уроці, на нашу думку, варто розкрити функцію закінчення у слові, у мовленні. Ми пропонуємо скористатися таким прийомом, як створення проблемної ситуації:

2. Хлопчик-іноземець, який вивчає українську мову, вирішив розповісти своїм друзям-українцям, як він провів вихідні. Прочитайте його розповідь. Чи зрозумілі хлопчика друзі? Чому?

Ця неділя ми тато ходили ліс. Трава виднілося листя опале. Галявина червоніла яскраво горобина струнка. Зірвали ми китиці стиглі яскраві ягоди.

Учні висловлюють свої міркування, наголошуючи на тому, що для зв'язку слів у реченні служить закінчення.

Що треба зробити, щоб ці групи слів перетворилися в речення? Відновіть речення. Запишіть їх.

У результаті усвідомлених дій третьокласників групи поданих слів мають стати реченнями. Таким чином, молодші школярі дійдуть висновку, що закінчення є засобом граматичного зв'язку слів.

Наступний етап роботи над закінченням полягає в узагальненні виділених учнями суттєвих ознак цієї морфеми і порівнянні самостійно зробленого висновку з визначенням поняття, поданим у підручнику. Правильно організована евристична бесіда, в ході якої повинні мати місце активні спостереження молодших школярів за формами слів, і виконання спеціально дібраних аналітико-синтетичних завдань забезпечать засвоєння третьокласниками поняття закінчення.

Значну увагу необхідно приділяти виробленню в молодших школярів уміння визначати закінчення у словах. З цією метою варто запропонувати учням алгоритм: 1) зміни слово за запитаннями; 2) знайди частину слова, що змінюється, – це **закінчення**; 3) познач у слові закінчення .

Крім часткового морфемного розбору (виділення закінчення у словах), на цьому та наступних уроках учні мають виконувати найпростіші завдання конструктивного характеру, за допомогою яких вправлятимуться в добір слів певної структури.

Ознайомлюючи школярів із закінченням, необхідно приділяти увагу

з'ясуванню ролі цієї частини слова у формуванні слів різних частин мови. Бесіду варто провести таким чином:

Чи можна поставити запитання до частин слів *слав-, слав-, слав-?* Чим необхідно доповнити ці частини, щоб утворені слова відповідали на запитання *що? який? що робить?* Виділіть у словах закінчення.

На цьому ж уроці доцільно ознайомити учнів із нульовим закінченням і способом його позначення, оскільки, виправляючись у членуванні слів на закінчення й основу, третьокласники стикаються з випадками, коли у слові відсутня флексія. Дидактичний матеріал під час організації засвоєння поняття *нульове закінчення* можна подати у такий спосіб:

1. Прочитайте текст. Випишіть виділені слова. Позначте в них закінчення й основу. Що ви помітили? (В одному випадку – у слові *заповідник* – закінчення немає, а в інших є.) У цьому разі говоримо, що це слово має нульове закінчення. Позначається воно порожньою клітинкою.

Заповідник Асканія-Нова розташований у Херсонській області. Це один з найперших *заповідників* у нашій країні. У ботанічному саду ростуть рослини з усього світу. У зоопарках *заповідника* живуть антилопи, олені, страуси.

Запропонована система формування поняття «закінчення слова» сприяє реалізації загальнодидактичних принципів систематичності, науковості, наступності і перспективності у процесі навчання рідної мови учнів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – [3-е изд., стер.] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
2. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. ВНЗ / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
3. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / [кол. авторів за ред. М. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.



Горпініч Т. І.

магістр, викладач кафедри іноземних мов з медичною термінологією
Тернопільського державного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗНАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ- ФАРМАЦЕВТІВ

Застосування міждисциплінарного підходу у викладанні іноземної мови для майбутніх фармацевтів розглядається як частина загальної проблеми підвищення рівня професійної, світоглядної, комунікативної та кроскультурної компетентності випускників вищих навчальних закладів. Використання міждисциплінарних знань в процесі навчання читання англійських фармацевтичних текстів пов'язане, у першу чергу, із умовами, в яких протікає вивчення іноземної мови в медичному вузі. У світлі сучасних досліджень читання подається як складна аналітико-синтетична діяльність, пов'язана із сприйняттям і переробкою інформації, графічно закодованої в системі певної мови. Складне інтегроване вміння розуміти прочитане означає не лише декодування інформації, а передбачає активну розумову діяльність людини, що включає уяву, емоції, наявний досвід і знання [1, с. 8]. Короткий перелік факторів, що впливають на цю діяльність, – мовні та екстралінгвістичні (предметні) знання, перцептивно-смилова обробка інформації (тобто її розуміння), раціональна стратегія прочитання – свідчить про те, що розуміння спеціального тексту відбувається з опорою на той різноаспектний інформаційний багаж, який є у студентів-фармацевтів у зв'язку з вивченням інших навчальних дисциплін. Необхідність актуалізації цього інформаційного багажу в процесі читання зумовлена тим, що одержана при сприйнятті тексту інформація неодмінно співвідноситься з тими знаннями, які складають попередній життєвий досвід студента [3, с. 115].

Оптимізація навчання професійно орієнтованого читання іншомовних

фармацевтичних текстів полягає саме у врахуванні міждисциплінарних знань, що співвідносяться з основними компонентами змісту навчання [1, с. 241], і включає лінгвістичний, екстралінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти. Кожен аспект міждисциплінарних знань має свою змістовну специфіку:

- Лінгвістичний (греко-латинська афіксація, інтернаціональна термінологія, словотворчі моделі, особливості синтаксису і т. д.);

- Екстралінгвістичний (знання, отримані при вивченні спеціальних предметів рідною мовою, активізують розуміння іншомовного спеціального тексту як ієрархії професійно-пізнавальних програм);

- Психолого-педагогічний (перцептивно-розумова діяльність, спрямована на впізнавання вербальних образів і граматичних структур, розвиток мовної здогадки, інформаційне прогнозування, виявлення різного роду смислових зв'язків між реченнями, абзацами, надфразовими єдностями).

Зупинимось детальніше на перших двох аспектах. Лінгвістичний аспект міждисциплінарних знань пов'язаний із установкою на важливість знання греко-латинської термінології для майбутньої професійної діяльності, що передбачає знання студентами достатньої кількості медичних термінів. З одного боку, сучасна медична термінологія – це комплекс термінів медико-біологічних, клінічних, фармацевтичних дисциплін. З іншого боку, в підмові медицини (англійській, німецькій, українській), як і взагалі в підмові науки, велике місце займають слова-інтернаціоналізми, запозичення, в основному, греко-латинського походження, які дуже поширені і входять в міжнародний термінологічний фонд.

Інтернаціональні терміни можна розділити на три групи: 1) терміни з так званою «прозорою» внутрішньою формою, тобто співпадаючі за способом утворення, формою, значенням: *caries, symptom*; 2) терміни, що збігаються за способом утворення і значенням, але відрізняються по оформленню: *skeleton, pathology*; 3) терміни, що не збігаються ні за однією з вказаних ознак: *abdomen, incision*. Ці терміни є тими лінгвістичними опорами, які забезпечують передбачуваність змісту медичного тексту без використання словника.

Аналіз словникового складу англійської, української та інших мов дозволяє зробити висновок про переважання в зазначених мовах похідних термінів, які і викликають у студентів найбільші труднощі при роботі над текстом, оскільки не завжди відбувається позитивний перенос знань з латинської мови в іноземну при вивченні медичної термінології. Аналіз медичної термінології показує, що у більшості греко-латинських термінів-дериватів переважає префіксальна модель: *hyper-, hypo-, sub-, ab-, ad-, para-, peri-, meta-*: *hyperactivity, hypometabolism, sublingual, abruption, addition, paracolic, pericaecal, metastasis*. Тому однією з умов ефективного засвоєння медичної термінології як бази професійно орієнтованого читання є розвиток розуміння «системності» термінології, тобто встановлення зв'язків однорідних і відмінностей різнорідних явищ [4, с. 87].

Наступною важливою опорою в навчанні професійно орієнтованого читання є інтернаціональна лексика. У медичній терміносистемі на частку інтернаціоналізмів припадає до 85% від загальної кількості термінів. Таким чином, медична термінологія, засвоєна в курсі латинської мови, є певним мінімумом, який служить будівельним матеріалом для засвоєння нової лексики, що вивчається студентами в процесі іншомовного професійно орієнтованого читання.

Найбільші труднощі становить лінгвістичний аспект, пов'язаний з формуванням умінь виявляти мовні опори, необхідні для обробки іншомовного спеціального тексту. До мовних орієнтирів ми відносимо: 1) характер еталонного образу термінів, сформований в курсі латинської мови: цілісний, поелементний, частковий; 2) структуру термінологічних одиниць: терміни-слова і терміни-словосполучення; 3) співвідношення термінів і нетермінів у складі термінологічних словосполучень: термінологічні словосполучення, всі компоненти яких відносяться до термінів, до нетермінів або до тих та інших; 4) парадигматичні відношення: синонімія, полісемія, омонімія [1, с. 7].

Навчання читання загальномедичних англійських текстів ефективніше здійснюється при обмеженні спеціальної медичної інформації областю нормальної фізіології, вся термінологія якої базується на латинській мові, вивчення якої на першому курсі сприяє формуванню у студентів повного уявлення про систему греко-латинської медичної термінології, і необхідного лексичного мінімуму. Вибір іншомовних текстів з нормальної фізіології для вивчення в базовому курсі англійської для медичних спеціальностей визначається тим, що ця наука є теоретичною основою медицини, і її проблематика знаходить відображення в подальшій спеціалізації студентів, тобто у вивченні інших спеціальних предметів [4, с. 128].

Екстралінгвістичні міждисциплінарні знання визначають готовність студентів правильно зрозуміти, осмислити мовне повідомлення, реалізувати загальнолюдські потреби в обміні інформацією. Методичним завданням викладача є знаходження прийомів навчання, що стимулюють мотивацію читання.

Формування навичок іншомовного професійно орієнтованого читання в значній мірі базується на визнаній більшістю психологів ідентичністю процесів читання рідною та іноземною мовами, яке проявляється у:

1) стратегіях, які студент використовує у процесі читання спеціальних текстів залежно від комунікативної задачі, а саме:

- переглянути текст і зробити висновок «важливо», «не важливо»;
- прочитати текст вибірково і встановити фрагмент, що передає інформацію або уточнюючий деталі;
- прочитати весь текст і розкрити основну ідею (або визначити докладний зміст) [1, с. 9];

2) тактиках читання студента, заснованих на наявному в нього інформаційному доробку в галузі одержуваної інформації:

- встановити імовірне значення англійських медичних термінів шляхом опори на екстралінгвістичні фактори, пов'язані з описуваною ситуацією;
- відтворити у свідомості суб'єктивні образи реальних предметів, позначених термінами;
- прогнозувати зміст тексту на основі англійських медичних термінів греко-латинського походження;
- відтворити у мисленні образ описуваної ситуації для забезпечення цілісності сприйняття змісту.

Таким чином, взаємодія лінгвістичних і екстралінгвістичних знань, а саме формування навичок і розвиток умінь в сфері англійської, латинської мови та спеціального предмету «Нормальна фізіологія» складають основу оптимізації

навчання іншомовного професійно орієнтованого читання студентів-фармацевтів. Одним із основних недоліків організації мовної підготовки студентів у медичному вузі є відсутність методики навчання іноземної мови, що враховує специфіку міждисциплінарної підготовки студентів-фармацевтів. Теоретичне обґрунтування ролі міждисциплінарних знань лінгвістичного, екстралінгвістичного і психолого-педагогічного характеру та їх практичне застосування суттєво сприятимуть створенню моделі оптимізації навчання іншомовного професійно орієнтованого читання студентів-фармацевтів та ефективній розробці комплексу вправ і завдань, призначених для формування навичок і розвитку умінь іншомовного читання як джерела спеціальної інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьменко О. Д., Рогова Г. В. Учебное чтение, его содержание и формы / О. Д. Кузьменко, Г. В. Рогова // *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия.* – М.: Рус. яз., 1991. – С. 238-252.
2. Нейман А. А. Использование межпредметных связей при обучении студентов медицинских вузов чтению литературы на английском языке: автореф. дисс. ... канд. псих. наук / А. А. Нейман. – М., 1987. – 15 с.
3. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учеб.-метод. пос. для вузов / С. К. Фоломкина. – М.: Высш. шк., 1987. – 207 с.
4. Шевченко Т. Д. Когнитивно-коммуникативная методика обучения чтению иноязычных текстов: дис. ... канд. пед. наук / Т. Д. Шевченко. – Пятигорск, 2002. – 162 с.

Кіреєва І. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методики викладання фізико-математичних дисциплін та
інформаційних технологій у навчанні
(Бердянський державний педагогічний університет), Україна

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Підвищення якості навчання та рівня підготовки фахівців є одним з основних завдань системи освіти. Воно полягає у використанні таких технологій навчання, за допомогою яких студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання. Система таких технологій може бути сформована на основі впровадження спеціальних методичних, дидактичних засобів навчання, поєднання загальнодидактичних і специфічних принципів, використання інформаційних технологій і комп'ютерної техніки.

Особливої актуальності в навчально-виховному процесі набуває створення розвивальної ситуації. Основним функціональним полем розвивальної ситуації у ВНЗ є аудиторні та практичні заняття, де взаємодіють викладач і студент [1].

Традиційний об'єктно-орієнтовний підхід до визначення мети, змісту та методики навчання (коли для вивчення пропонуються, в основному, об'єкти та явища навколишнього світу, а не проблеми) показує низьку ефективність. Безумовно, без знань про окремі об'єкти та явища навколишнього світу не обійтись, але тільки цим обмежуватися не можна. Реальні життєві ситуації синкретичні, їх роз'єднання на окремі складові (об'єкти вивчення) є доволі штучним. У житті людина стикається не стільки з окремими об'єктами, скільки із проблемами – цілісними життєвими завданнями, розв'язання яких і складає зміст життєдіяльності.

Упровадження нових технологій у навчальний процес завжди вважалося прогресивним кроком і підвищувало мотивацію навчання. Сьогодні до інноваційних технологій можна віднести і використання комп'ютерних моделюючих систем, і впровадження ситуаційних, так званих кейсових технологій, і вирішення фахових завдань за допомогою комплексного використання знань із загальноосвітніх і фахових дисциплін.

Кейс-метод ґрунтується на принципах, які фактично змушують переглянути ролі викладача і студента. Конкретна ситуація (або кейс) – це письмово представлений опис певних умов із життя організації, групи людей, або окремих індивідів, орієнтуючий студентів на формулювання проблеми та пошук варіантів її розв'язання. Зобов'язання викладача при застосуванні кейс-методу полягає в тому, щоб створити в навчальній аудиторії такі умови, які б дозволили розвинути у студентів вміння критично мислити, аналізувати, спонукати їх до того, щоб у процесі дискусії поділитися власними думками, ідеями, знаннями та досвідом. Зобов'язання студента полягає в тому, щоб збагачуючи своєю творчою енергією навчальний процес, прийняти на себе частку відповідальності за його результативність. При

цьому студенти мають усвідомлювати, що викладач знаходиться в аудиторії для того, щоб допомогти їм, і вони мають скористатися цим у повній мірі, проте основна відповідальність за те, чого вони навчилися, лежить на них.

Відмінність кейс-методу від традиційних засобів засвоєння знань полягає у специфічному навчальному ефекті, якому він має сприяти. Завданням кейс-методу є не просто передавання знань, а навчання студентів здатності справлятися із такими унікальними та нестандартними ситуаціями, що вимагають знань із багатьох наук, які, як правило, виникають у реальній установі та вимагають вирішення таких проблем, що реально виникли чи можуть виникнути і потребують прийняття рішення.

Використання цього інтерактивного освітнього методу, що вимагає активної індивідуальної участі студентів і не передбачає єдиної “правильної” відповіді, є дуже природним для суспільства з невеликою владною дистанцією, цінностями індивідуалізму, що домінують, і слабким прагненням уникнути невизначеності [4].

Кейс-метод є дуже ефективним у розвитку навичок ідентифікації фахових проблем, систематизації й аналізу викладених фактів і розробки альтернативних рішень. Творче й аналітичне мислення стає необхідною рисою сучасного педагога. У найбільш загальному вигляді процес розробки будь-якого кейсу може бути представлений як такий, що передбачає проходження наступних етапів: підготовка загального плану кейсу; проведення досліджень, необхідних для підготовки кейсу; написання вихідного варіанту кейсу; обговорення кейсу із фахівцями і редагування; підготовка нотаток для викладачів щодо того, яким чином доцільно презентувати кейс; презентація кейсу в навчальній аудиторії і редагування як самого тексту, так і нотаток для викладачів, якщо це є необхідним; розповсюдження кейсу.

Застосування методу аналізу конкретної ситуації має за мету: закріплення знань, отриманих на попередніх заняттях (після теоретичного курсу); відпрацювання навичок практичного використання концептуальних схем і ознайомлення студентів зі схемами аналізу практичних ситуацій (у ході семінарських занять, у процесі основного курсу підготовки); відпрацювання навичок групового аналізу проблем і прийняття рішень (у рамках тренінгових процедур); експертиза знань, отриманих майбутніми фахівцями в ході теоретичного курсу. Індивідуальний аналіз кейсу і його обговорення у групі створюють набагато більші можливості для розвитку фахової майстерності, ніж заучування підручника чи конспекту лекцій.

Даючи студентам завдання у формі кейсів, ми відкриваємо їм значно більшу можливість поділитися своїми знаннями, досвідом і уявленнями, тобто навчитися не тільки у викладача, а й один у одного. Такий метод підвищує впевненість студентів у собі, у своїх здібностях. Майбутні педагоги активно вчать слухати один одного і точніше висловлювати свої думки.

При застосуванні кейс-методу формуються наступні навички: спостереження, відбір даних, ідентифікація проблеми, розробка щодо прийняття альтернативних рішень, спілкування, мотивація.

Отже, досвід підготовки фахівців у вищій школі доводить, що найголовнішою навичкою, яку здобуває студент під час навчання, є вміння під професійним кутом зору сприймати будь-яку наочну, вербальну інформацію, самостійно осмислювати, приймати рішення, оцінюючи його можливі наслідки і визначати оптимальні шляхи реалізації, тобто спеціаліст може оцінити з точки зору власної навчальної підготовки,.

яким саме чином сформувалось його професійне мислення, розвинулись аналітичні здібності, здатність до наукової абстракції, формалізації уявлень і понять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаров С. М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу / С. М. Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2006. – 172с.
2. Галай А.О. Про сучасну інтерактивну правничу лекцію у вищій школі / А. О. Галай //Нові технології навчання : науково-методичний збірник Науково-методичного центру вищої освіти Міністерства освіти і науки України. – 2006. – Випуск 42. – С. 7–12.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
4. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес : проблеми і технології : кол. моногр. / Ю. П. Сурмін. – К. : МАУП, 2005.

Кліщ О.О.

Загальноосвітня школа №1, м.Павлоград

НАВЧАННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ ЧЕРЕЗ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

Розповсюдження раннього навчання іноземних мов у країнах Європи зумовлено рядом психолого-фізіологічних, дидактико-когнітивних і соціально-політичних факторів. Важливим аргументом на користь раннього вивчення іноземних мов є практично завершена нейрофізіологічна зрілість мозку, локалізація мовних функцій не тільки в лівій, але й частково в правій півкулі, а також пластичність мозку і пов'язана з нею гнучкість мозкових механізмів говоріння. Позитивним фактором для раннього навчання іноземних мов є оптимальність нейронної бази, яка забезпечує високу чутливість дітей 9-10 років. Велике значення, зокрема для організації іншомовного спілкування учнів початкової школи, мають здібності й нахили дітей молодшого шкільного віку до імітації, розвинута увага та пов'язані з нею творчі здібності учнів, дитяча безпосередність, яка зумовлює високу ступінь комунікабельності дітей і таким чином успішність іншомовної комунікації.

Доцільність введення раннього навчання іноземних мов з точки зору дидактико-когнітивних факторів визначається створенням в початковій школі фундаменту для подальшого вивчення іноземних мов в основній школі, який вміщує як елементарні базові мовні навички та вміння їх використання, так і розвиток у процесі спілкування мовних здібностей, таких необхідних для вивчення іноземних мов показників психічного розвитку, як: слухова диференціальна чутливість, об'єм оперативної і вербальної пам'яті, швидкість мовних узагальнень [1, с.38].

Важливими факторами є також придбання учнями вже в початковій школі мовного досвіду та почуття мови. За умови правильної дидактичної й методичної організації навчального процесу раннє навчання іноземних мов може зробити значний внесок в інтелектуальний розвиток дитини. Під час викладання англійської мови як іноземної слід підсилити ігрову спрямованість навчальних завдань, (забезпечити наявність опорних наочно-образних матеріалів у навчально-методичних комплексах, використовувати соціокультурні дані про країни, мова яких вивчається. Вивчення іноземних мов і зокрема англійської, має сприяти розвитку прийомів пізнавальної діяльності.

Основний напрям у навчанні іноземних мов у наш час - комунікативний. Учні середньої школи повинні продемонструвати вміння ефективно використовувати іноземну мову як під час спілкування в реальних життєвих ситуаціях, так і з метою одержання та удосконалення своїх знань. Комунікативно орієнтований підхід у навчанні іноземних мов потребує атмосфери відкритості співробітництва та активної участі учнів у процесі навчання на уроці. Ключовими даної методики є такі принципи: учень бере активну участь у процесі навчання; учнів спонукають висловлювати власні думки, виражати свої почуття та використовувати власний досвід; учні беруть активну участь в навчальній діяльності, що імітує або створює

реальні або реалістичні ситуації; стимулюється бажання учнів працювати разом; в учнів стимулюється бажання брати на себе відповідальність за своє навчання та розвивати вміння навчати інших; вчитель виконує різні ролі: інформатора, консультанта, спостерігача – на різних етапах уроку»

Мовленнєва взаємодія – це ключ до організації спілкування іноземною мовою. Мовленнєвій взаємодії учні навчаються в парній та груповій роботі на уроці. Робота в парах і групах забезпечує максимальну можливість для взаємного усного спілкування англійською мовою.

У парах діти повторюють матеріал попереднього уроку, виконують питально-відповідальні вправи, складають діалоги, читають власні усні твори, виконують разом завдання за прочитаним текстом тощо. Наприкінці роботи з текстом учні описують події з точки зору одного з героїв тексту або створюють діалог між героями.

Комунікативна спрямованість у навчанні іноземних мов – це створення умов для мовленнєвої взаємодії. Мовленнєва взаємодія, у свою чергу, можлива лише на матеріалі, який містить цікаву для *учнів* інформацію, зачіпає проблеми їх віку, стосується їх особисто. Без сумніву, реалізація перерахованих вище прийомів активізує розумову діяльність всіх учасників навчального процесу, підвищуються мотивація говоріння та загальний «тонус» уроку, забезпечується більш повне досягнення практичного, освітнього, виховного та розвиваючого компонентів процесу навчання іноземних мов [2, с.105].

Спілкування є надто складним процесом, і, як засвідчує практика, сформованість мовних навичок ще не забезпечує його успішної реалізації. Це лише частина необхідної навчальної діяльності. Уміння адекватно використовувати ці навички в мовленнєвій діяльності є важливим етапом у навчальному процесі, одним із компонентів якого є психологічна готовність (неготовність) співрозмовника до усно-мовленнєвої комунікації, що ми вважаємо також важливим чинником цього процесу.

Практика навчання знає багато випадків, коли людина володіє мовним матеріалом, в навчальних умовах для неї не існує труднощів у спілкуванні, проте в реальних умовах вона відчуває значні труднощі, пов'язані з існуючим у неї так званим психологічним бар'єром, який заважає підтримувати спілкування. Нам вдалося визначити й узагальнити основні причини психологічної неготовності до іншомовного спілкування. До них ми відносимо: невміння ініціювати спілкування; невпевненість у можливості зрозуміти мовлення співрозмовника; невпевненість у власних можливостях формувати та формулювати висловлювання; побоювання припуститися помилок; відсутність або недостатність мовленнєвої практики, котра в навчальних умовах передбачає моделювання процесу спілкування. Звичайно, до цих причин можна додати ще й інші, які, можливо, не є типовими, проте певним чином уточнюють поняття психологічної готовності (неготовності) до спілкування, розширюють його межі.

Отже, успішне розв'язання питання навчання усного іншомовного спілкування залежить від низки факторів, які нами означені вище. Серед *них* чільна місце належить формуванню в учнів психологічної готовності до такого спілкування. А це ще раз підкреслює тезу про необхідність вчити спілкуватися, визначаючи для цього відповідні вправи й завдання (в тому числі й для формування психологічної

готовності до спілкування), які повинні репрезентуватись у змісті підручника та раціонально використовуватись учителями в навчальному процесі [3, с.15].

Як засвідчує шкільна практика, виконати вимоги програми, у тому числі й досягти поставленої мети, може лише незначна кількість учнів. Серед них в основному ті, хто має здібності до оволодіння іноземною мовою, хто, окрім уроків, має додаткові заняття з іноземної мови (навчається з репетитором), хто мав можливість побувати за кордоном й удосконалити свої практичні навички та вміння.

Література

1. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. - М.: 1981
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Просвещение, 1987. - 107 с.
3. Воловник А.В. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам (из опыта зарубежной методики): Автореф. канд диссерт, - М., 1988. - 23 с.
4. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. - М.: Рус. язык, 1990. - 166 с.

Коробов О. В.

учитель-методист англійської мови,
(Бердянська спеціалізована школа I-III ступенів № 16
із поглибленим вивченням іноземних мов), Україна

РОЛЬ ПРОБЛЕМНИХ ЗАВДАНЬ У ФОРМУВАННІ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКОЛЯРІВ

Розвиток міжнародних контактів і зв'язків у політиці, економіці, культурі та інших сферах обумовлює послідовну орієнтацію сучасної методики навчання іноземним мовам на реальні умови комунікації.

Прагнення до комунікативної компетенції як кінцевого результату навчання школярів припускає не тільки володіння відповідною іншомовною технікою (тобто мовна компетенція), але і засвоєння позамовної інформації, необхідної для адекватного спілкування і взаєморозуміння. Ось чому навчання іноземній мові повинне будуватися як вивчення феномена культури народу, що говорить цією мовою.

На сучасному етапі вирішального значення набуває той факт, що учні повинні володіти іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації, що припускає необхідність формування в них соціокультурної і соціолінгвістичної компетенцій [2].

Питання про соціокультурний та лінгвокраїнознавчий аспекти навчання іноземних мов знайшло теоретичне і методичне обґрунтування в працях багатьох учених (Є. Верещагін, Н. Гез, І. О.Зимня, В. Костомаров, О. Леонт'єв, Ю. Пасов, В. Сафронова, О. Тарнопольський, В. Топалова, Р. Adler, D. Brown, E. Hall, R. Lado, G. Mounin та ін.)

У процесі навчання необхідно враховувати потреби, мотиви, інтереси та емоції школярів, щоб забезпечити ефективне відтворення комунікативної діяльності.

Зв'язок культури з мовою найяскравіше виявляється на лексичному рівні мови, який безпосередньо пов'язаний із предметами і явищами, які оточують людину в побуті. Лексична система переважно зумовлена явищами матеріального світу та соціальними факторами. Насамперед, у лексиці відбивається соціальний досвід, зумовлений основною діяльністю етносу. Цей факт має певне відображення в процесі формування соціолінгвістичної компетенції учнів. Існування тих чи інших лексичних одиниць пояснюється практичними потребами, актуальністю певних культурних реалій для мовного колективу.

Одним із найважливіших компонентів соціолінгвістичної компетенції є оволодіння певною лексикою, загальними країнознавчими та фоновими знаннями про країну. Вважаємо, що успішна участь у комунікації неможлива без знань національно-специфічних правил комунікативної поведінки, яке реалізується в системі стійких правил і виразів у різноманітних ситуаціях спілкування. Невербальна мова доповнює чи замінює структури вербального висловлювання в суттєвому та емоційному аспектах. Знання таких мовленнєвих одиниць дають учням можливість ознайомитися з особливостями національної психології та бути повноцінними

учасниками міжкультурної комунікації. Формування умінь міжкультурного іншомовного спілкування вчителів здійснює при використанні новітніх технологій, які існують у методиці викладання іноземних мов. Для розвитку соціолінгвістичної компетенції пропонуємо 4 типи проблемних завдань:

- ❖ *поведінкові,*
- ❖ *морально-етичні,*
- ❖ *суспільно-політичні,*
- ❖ *науково-пізнавальні.*

Поведінкові проблемні завдання викликають неабиякий інтерес у школярів. Їх у першу чергу цікавить людина з її властивостями і можливостями, недоліками, а також людські відносини, почуття, поведінкові проблеми.

Проблемні завдання морально-етичного плану включають проблеми взаємовідносин учнів у класі, школі; взаємовідносин старших з молодшими; питання дружби, товаришкості, честі, гідності тощо.

Проблемні завдання суспільно-політичного плану включають політичні та соціальні проблеми в нашій країні та інших країнах світу.

Науково-пізнавальні проблеми включають проблеми розвитку науки та техніки, літератури та мистецтва у рідній країні та країнах, мова яких вивчається, пов'язані з історією, географією, традиціями цих країн. Наприклад, учням пропонується уривок з твору відомого англomовного письменника. Учні повинні встановити місце та час подій, доводячи свою точку зору, яка базується на знаннях, отриманих на уроках історії, географії тощо.

Вищеназвані 4 типи проблем реалізуються в межах сфер спілкування, визначених діючою програмою з іноземних мов.

Отже, для формування та розвитку соціолінгвістичної компетенції доцільно застосовувати такі види роботи:

1. Бесіда про особливості вживання маркерів соціальних стосунків, висловів народної мудрості в сучасній літературній мові та мові інших стилів, а також про реєстри мовлення, діалекти і акценти сучасної іноземної мови, що вивчається.
2. Читання текстів, які містять додаткову інформацію про особливості англomовної соціолінгвістичної компетенції та її компоненти.
3. Аудіювання матеріалів (автентичних та методично адаптованих), що ілюструють вживання в мовленні маркерів соціальних стосунків, виразів народної мудрості, відмінності реєстрів мовлення, мовні і мовленнєві особливості діалектів і акцентів сучасної іноземної мови, що вивчається.
4. Виконання спеціальних вправ для формування соціолінгвістичної компетенції, а саме: рецептивних; рецептивно-продуктивних; продуктивних типів, які містять тестові завдання, а також рольові ігри, вправи на ідентифікацію, диференціацію, трансформацію, підстановку, реплікування, складання понад фразових єдностей.
5. Проведення нетрадиційних типів уроків, як-то: урок-лекція, урок зі спеціальними фрагментами, мета яких – формування того чи того компоненту соціолінгвістичної компетенції, урок-рольова гра.
6. Застосування спеціальних допоміжних засобів навчання, а саме: фонограма, відеограма, відеофонограма, інтернет-ресурси, автентичні документи,

креативна наочність (виготовлена з певною метою), картки для самостійної, парної, індивідуальної, групової роботи.

7. Проектна робота з іноземної мови та/або її елементи, наприклад: самостійний пошук і добір матеріалів, випуск стіннівки або комп'ютерного журналу, написання статей, рефератів, доповідей тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дешериев Ю. Д. Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка / Юнус Дешериев – М.: Наука, 1998 – 270с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. 273 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А. К Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 193с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 223с.
6. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – с.3-10

Коробова О. А.

учитель-методист англійської мови,
заступник директора з навчально-виховної роботи
(Бердянська спеціалізована школа I-III ступенів № 16 із поглибленим
вивченням іноземних мов), Україна

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стрімка інтеграція України у Європу, політика, економіка, культура, ідеологія, постійні міграції народів і мов підсилюють необхідність ефективного вивчення іноземних мов. Потреба у їх вивченні виключно функціональна, оскільки мови виступають засобом соціалізації особистості, який забезпечує реальну комунікацію з мешканцями інших країн.

У державному стандарті щодо сформованості рівнів володіння іноземною мовою зазначається, що формування комунікативної компетенції пов'язане із соціокультурними та соціолінгвістичними компетенціями, іншими словами – «вторинною соціалізацією» [2, с.78]. Соціолінгвістична компетенція є важливим компонентом комунікативної компетенції взагалі й соціокультурної зокрема, які сприяють ефективній комунікації та взаєморозумінню партнерів по спілкуванню. Соціолінгвістична компетенція – знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та навички використання їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів. Вона включає в себе такі складові: лінгвістичні маркери соціальних стосунків; правила ввічливості; вирази народної мудрості; реєстрові відмінності, діалект і акцент. Актуальність цієї теми зумовлена важливістю поглибленого вивчення дієвих засобів формування та розвитку іншомовної соціолінгвістичної компетенції.

Проблема формування соціокультурної компетенції (СКК) набула особливої актуальності у 90-х роках минулого століття, коли були детально досліджені її складові: країнознавча (Н. Брукс, М. Бірам, Л. Голованчук, В. Сафонова та ін.), лінгвокраїнознавча (Є. Верещагін, В. Костомаров, О. Оберемко, Г. Томахін та ін.) та **соціолінгвістична компетенції** (М. Адельман, Н. Бориско, Х. Браун, Н. Ішханян, Д. Левін та ін.), в яких відображені компоненти міжкультурного спілкування: змістовний – країнознавча, культурознавча та міжкультурна інформація (країнознавча компетенція), мовний – лексика з національно-культурною семантикою, мовленнєвий етикет, техніко-комунікативні кліше (лінгвокраїнознавча компетенція), комунікативний – норми, сценарії, ритуали спілкування, техніка міжкультурного спілкування (**соціолінгвістична компетенція**). Саме комунікативному компоненту, який передбачає розуміння і використання соціальних правил поведінки та дотримання правил етикету спілкування, присвячена велика кількість досліджень як у лінгвістиці (Ю. Кузьменкова, В. Ощепкова, С. Тер-Мінасова), так і в методиці навчання іноземної

мови (Н.Бориско, О. Красковська, Н. Скляренко, О. Тарнопольський).

У методичній літературі [3; 4; 5] визначено поняття стандартів комунікативної поведінки (СКП), описано їхні компоненти (О. Тарнопольський, Н. Скляренко та ін.), розроблено методiku та сформульовано рекомендації щодо навчання старшокласників СКП, притаманних британській культурі (О. Красковська), визначено й описано найбільш розповсюджені СКП у Великій Британії, США, Канаді, Австралії, Новій Зеландії (Ю. Кузьменкова, В. Ощепкова, О. Тарнопольський, Н. Скляренко, С. Тер-Мінасова та ін.).

Велика кількість публікацій присвячена невербальному компоненту СКП: досліджено паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні англійською мовою у діяльності вчителя (І. Серякова, С. Соколова, Н. Федорова та ін.). Поза увагою вчених не залишилися і табу, що зустрічаються в різних культурах: визначено й описано їхні види (Х. Шредер), запропоновано методiku їх навчання учнів (Д. Хартманн, М. Фолкнер) [1].

Комунікативно орієнтоване навчання англійської мови, що включає в себе формування та розвиток соціолінгвістичної компетенції у процесі навчально-пізнавальної діяльності учнів, має необмежені можливості в досягненні практичної мети, а саме: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням. Для того, щоб успішно вивчати мову, учні мають брати активну участь у навчальному процесі.

Навчаючи спілкування необхідно дотримуватися вимог чинної програми щодо формування у школярів умінь враховувати культурні особливості, правила вербальної та невербальної поведінки носіїв мови, яка вивчається, що зумовлює необхідність моделювання на уроках іноземної мови міжкультурного спілкування.

Для більш ефективного формування соціолінгвістичної компетенції доцільно враховувати наступні фактори: використання системи автентичних текстів міжкультурного та монокультурного напрямків; періодичність контролю знань, умінь і навичок, що входять до змісту соціолінгвістичної компетенції; реструктурування процесу навчання іноземної мови з відведенням певної частки навчального часу на вивчення особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки; особистість вчителя: неупередженість, терплячість, повага до учня, здатність створити психологічно комфортну атмосферу на уроці, високий рівень соціокультурної компетенції.

Вважаємо за необхідне здійснювати підготовку до діалогу культур у такому напрямку, який включає:

- знання особливостей і досягнень культури рідного народу, готовність представляти рідну культуру в умовах іншомовного оточення;
- умінь пояснювати факти рідної культури зарубіжному гостеві, досвід культурного посередника між представниками рідної та іншомовної культур;
- обізнаність із культурними особливостями основних націй і народностей, що населяють Україну, готовність докладно про них розповісти іноземною мовою.

Отже, провідними принципами діяльності педагога-словесника на шляху реалізації ідеї формування та розвитку соціолінгвістичної компетенції школярів на уроках англійської мови та спецкурсів, на нашу думку, є: запобігання дидактизму, спрямування на розвиток мотивації вивчення мов як засобу міжкультурного

спілкування; поширення інформаційної бази учнів за рахунок вивчення не лише особливостей побуту, культурних традицій, але й збагачення новими ідеями, життєвими цінностями і моделями поведінки; удосконалення форм організації навчальної, позакласної, виховної роботи, використання форм, що актуалізують культурологічний пошук і виявлення загального та специфічного; аналіз особливостей власної культури; зіставлення специфіки й особливостей не тільки «українського» і «західного» побуту й поведінки, мистецтва, науки й бізнесу, але й світосприймання, цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hymes D.H. On communicative competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.
2. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 279с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. –
4. М.: Просвещение, 1991. – 220 с.
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214с.
6. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ. – 1979. – 320 с.

Меняйло Л. В.

магістрант Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв
(Бердянський державний педагогічний університет), Україна

Науковий керівник – **Чемоніна Л. В.**,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової освіти

(Бердянський державний педагогічний університет), Україна

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

На сучасному етапі становлення нашої держави гостро стоїть проблема формування особистості, яка вмє діяти творчо і незалежно. Тому важливим аспектом професійної діяльності вчителя початкової школи є підготовка дитини до самостійної діяльності, спрямованої на одержання нових знань і формуванні на їх основі умінь і навичок. Це підтверджується результатами численних педагогічних досліджень (О. Голуб, та ін.), у яких наголошено, що самостійність являє собою складну інтегральну якість, що визначається вмінням учня свідомо скеровувати свою поведінку, діяльність згідно із власними поглядами і переконаннями, долаючи перешкоди на шляху до практичної реалізації обраної програми дій без допомоги інших.

Через самостійність проявляється життєва позиція учня, його прагнення реалізувати себе в діяльності як особистість, сформованість в нього необхідних компетенцій. Тому розвиток свідомого читача, який вільно орієнтується в літературному світі, знаходить відповіді на поставлені перед ним запитання, посідає чільне місце серед переліку проблем розвитку особистості молодшого школяра. Отже, можна констатувати, що самостійність виступає невід'ємним елементом як освітнього процесу взагалі, так і провідним засобом навчання на уроках читання зокрема.

У працях вітчизняних і зарубіжних методистів знаходимо визначення дефініції «читацька самостійність». Так, на думку К. Ушинського, цей термін визначається як здатність читача зрозуміти твір, відчутти його [].

Н. Рубакін зазначив, що читацька самостійність – це особистісна властивість, що характеризується наявністю в читача мотивів, які спонукають його звертатися до книжок і системи знань, умінь і навичок, дають можливість із найменшими витратами зусиль і часу реалізувати свої мотиви відповідно до громадської та особистої необхідності.

О. Джежелей вважає, що читацька самостійність – це вміння і бажання вкладати у читання «працю душі», роздуми над книгою ще до читання, сприйняття змісту, обмірковування прочитаного, коли книга вже закрита [1].

Не можна не погодитись із поглядами Н. Светловської, розробниці теорії формування читацької самостійності, за якою, читацька самостійність – «особистісна якість, що дозволяє читачеві за першої необхідності звично звертатись до світу

книжок за досвідом, якого йому не вистачає, і з мінімальними витратами часу і сил знаходити в цьому світі та «присвоювати» на максимально доступному йому рівні необхідний досвід чи з'ясувати, що досвід, який його цікавить, у книжках поки що не описаний» [3, с. 61].

Нам імпонує позиція науковця, що об'єктивним показником сформованості читацької самостійності є стійка потреба і здатність дитини читати книжки, застосування у процесі читання усіх знань, умінь і навичок, якими володіє читач на момент діяльності із книжкою. Отже, цілком слушною є думка Н. Светловської, що читацька самостійність є надійною основою безперервної самоосвіти, самовиховання і саморозвитку.

Сучасна система формування читацької самостійності молодших школярів (В. Горецький, М. Львов, О. Сосновська, Н. Светловська та ін.) передбачає три етапи навчання – підготовчий, початковий, основний, – кожен з яких має свою мету, завдання, а також методи і засоби їх досягнення [4].

Нам імпонує думка названих вище вчених, які зауважують, що формуванню читацької самостійності сприяють різноманітні вправи, спрямовані на розвиток техніки читання взагалі, здібності молодшого школяра сприймати і переказувати матеріал, серед яких варто виділити наступні творчі види робіт: стислий переказ; переказ зі зміною особи оповідача; переказ від імені одного з персонажів; передавання прочитаного за ролями; інсценування (фотографії); ілюстрування прочитаного (словесне, графічне); створення власних казок і оповідань; літературні ігри тощо.

Усе зазначене вище дозволяє нам стверджувати, що провідна роль у формуванні в дитини молодшого шкільного віку навички читацької самостійності належить обізнаності сучасного педагога із палітрою різноманітних форм, методів і прийомів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Джежелей О. В. Чтение и литература. 1–4 классы. Программа (Обучение грамоте. Литературное чтение). Методический комментарий / О. В. Джежелей. – М. : Дрофа, 2005. – 96 с.
2. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – [3-е изд., стер.] – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
3. Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников : теоретико-экспериментальное исследование / Н. Н. Светловская. – М. : Педагогика, 1980. – 160 с.

Муковіз О.П.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії початкового навчання, докторант
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У сучасній системі початкової освіти відбуваються докорінні зміни, які вимагають пошуку нових форм та методик підготовки майбутніх фахівців. На сьогодні діяльність вищих навчальних закладів спрямована на формування творчого спеціаліста, який здатен не тільки якісно засвоювати готові знання, а й продукувати нові ідеї та задуми. Організація дистанційного навчання (ДН) для майбутніх вчителів початкової школи сприяє підвищенню мотивації до самоосвіти та самореалізації, активізації самостійної пізнавальної діяльності, набуттю фундаментальних знань та формуванню умінь і навичок їх застосування у професійній діяльності.

Відповідно до чинного законодавства України під ДН розуміється індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [2].

Організація ДН для майбутніх вчителів початкової школи базується на засобах інформаційних технологій, використання яких приводить до трансформації складових навчального процесу, зокрема змін в організації взаємодії між суб'єктами навчання (викладачем та студентами). При застосуванні інформаційних технологій у ДН, необхідно спиратися на особливості й закономірності, установлені педагогічними та психологічними дослідженнями.

З основ загальної дидактики та педагогічної психології відомо, що навчальний процес має складну структуру й складається з двох взаємопов'язаних компонентів: навчання під керівництвом викладача та учіння студента самостійно.

В основі ДН закладені принципи та особливості традиційних форм навчання, окрім того, додані нові особливості, які полягають у використанні Інтернет технологій для доступу до навчальних матеріалів, інтерактивної взаємодії між студентами тощо.

Принцип спрямування навчання на вирішення завдань освіти і загального розвитку студентів у традиційній формі освіти означає, що викладач повинен звертати увагу не лише на вирішення завдань та вмінь, а й на ефективність системи виховних заходів, у розглянутій темі. У ДН цей принцип отримав таку інтерпретацію: *принцип креативності характеру пізнавальної діяльності*. За допомогою інтерактивних технологій креативний характер ДН можна реалізувати через суперництво та змагання великої кількості студентів. Це підвищить їхній творчий потенціал [1, с. 3].

Одним із найважливіших принципів при традиційному навчанні є *принцип науковості*. Він ґрунтується на зв'язку між наукою та дисципліною, що вивчається, вимагає, щоб зміст матеріалів навчання забезпечував інформацію про наукові факти, поняття, закономірності, сучасні досягнення та відкриття. У ДН цей принцип отримав назву: *дидактичний принцип відповідності фундаментальності навчання пізнавальним потребам особистості, яка навчається*. Суть принципу полягає в тому, що навчання вважається фундаментальним, якщо воно орієнтоване на визначення основ та залежностей між різноманітними процесами навколишнього середовища [1, с. 3].

Згідно з принципом *вільного вибору інформації, яка отримується, шляхом визначеної діяльності*: не існує єдиного ідеального інформаційного джерела, тому спрямованість навчання стосується безпосередньо не інформації, а шляхів її перетворення та опрацювання, за допомогою участі в дискусіях, телеконференціях, роботи з пошуковими системами тощо.

Не менш важливим дидактичним принципом у традиційних формах навчання є *принцип систематичності та послідовності*, який потребує того, щоб знання, які подаються, були впорядковані, класифіковані, логічно пов'язані з іншим матеріалом, що приводить до покращання результатів навчання. Натомість при ДН надається можливість самостійно обирати навчальні цілі, форму та темп навчання. Такий принцип отримав назву *принципу індивідуальної навчальної траєкторії студента*.

Використання *принципу наочності* дозволить краще засвоювати знання в цьому допоможе висока концентрація сприйняття всіма органами чуття людини. Оскільки у ДН відсутній безпосередній контакт аудиторії та викладача, сформульовано *принцип віртуалізації навчання*. У ДН він дозволяє широко використовувати мультимедійні видання, відеоролики, ілюстраційні матеріали, відеоконференції тощо.

Існує ще група принципів ДН, сформованих внаслідок активного розвитку та використання інформаційних технологій [3]. Нижче розглянемо ці принципи.

Принцип ідентифікації є важливим з огляду на те, що при ДН існує більше можливостей фальсифікації навчання, ніж при традиційній формі навчання. Контролювати самостійність виконання контрольних заходів можна за допомогою використання технічних засобів, наприклад, відеозв'язку.

Інформаційні технології повинні забезпечувати можливість контролю викладачем навчального процесу, можливість вносити зміни в навчальний курс, робити не тільки доступним контакт викладача та студента, а і забезпечувати можливість контактів студентів між собою, що вимагає *принципу інтерактивності*.

Для ефективного ДН важливим є принцип *початкових знань*, який полягає у тому, що користувач дистанційного курсу повинен володіти навичками роботи на комп'ютері, мати доступ до Інтернету, навички роботи в мережі та необхідне технічне забезпечення для повноцінного навчання.

Вагомим педагогічним принципом є *педагогічна доцільність застосування засобів інформаційних технологій*. Кожен крок проектування та організації ДН вимагає педагогічного оцінювання та оцінювання доцільності використання новітніх інформаційних технологій, що мають безпосередній вплив на компоненти навчання

– його зміст, мету, засоби тощо.

Зазначимо, що структура наведених вище педагогічних принципів не є сталою – з часом цілком реальні зміни та нововведення, пов'язані із подальшим розвитком та впровадженням ДН для майбутніх вчителів початкової школи.

ДН для майбутніх вчителів початкової школи базується на принципах розвивального та особистісно орієнтованого навчання. Розвивальне навчання має на меті розвиток фізичних, пізнавальних, моральних та інших здібностей студентів на основі їхніх індивідуальних можливостей. Основою ж особистісно орієнтованого навчання є спільна діяльність викладача й студента, спрямована на індивідуальну самореалізацію студента та розвиток його особистісних якостей у ході засвоєння певної дисципліни [4, с. 29].

Отже, на основі проведеного аналізу виділяємо такі особливості організації ДН для майбутніх вчителів початкової школи: зміщення пріоритетів із викладання на самостійну пізнавальну діяльність; необхідність формування вмінь дистанційної взаємодії, опосередкованої засобами інформаційних технологій (обов'язкова комп'ютерна грамотність викладачів та студентів); зміна способів взаємодії між суб'єктами навчання, зумовлена появою відповідних засобів інформаційних технологій і приводить до змін безпосередньо в організації навчального процесу; гнучкість місця проживання кожного із суб'єктів навчання (не має ніякого значення), часу проведення занять (можливість організувати його в зручний для кожного час).

Разом з тим, назвемо проблеми, які виникають під час організації ДН для майбутніх вчителів початкової школи: проблема подолання психологічної ізольованості, проблема ефективного керування навчальною діяльністю та ефективності зворотного зв'язку в дистанційному курсі, проблема психологічної невідповідності вчителів до роботи, що потребує підвищеної уваги, чіткості виконання окремих дій та операцій, самостійного прийняття рішень тощо.

Література:

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
2. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ МОН України від 21.01.2004 № 40 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04>
3. Рыбалко Е.В. Сравнительный анализ дидактических принципов традиционного и дистанционного образования / Е.В. Рыбалко // «Интернет, образование, наука 2000»: вторая международная конф., 10-12 октября 2000 г.: тезисы докл. – Винница, 2000. – С. 161 – 163.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник [для вузов] / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

Умеровой З. К.

Крымский инженерно-педагогический университет

КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Состояние современного общества диктует новые условия, предъявляемые к качеству образования. В качестве основного ориентира при подготовке специалистов должна выступать модель профессиональной деятельности специалиста. Согласно развивающемуся в последние десятилетия контекстному подходу в образовании, процесс и содержание профессионального образования должны исходить из главной цели – подготовки высококвалифицированного специалиста. Таким образом, контекстный подход в обучении представляет собой подход к проектированию педагогических систем и реализации образовательного процесса, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста. Основной единицей содержания контекстного обучения является не блок информации, а система во всей её предметной и социальной неоднозначности и противоречивости [1].

Образование представляет собой искусственную модель реальной жизни и профессиональной деятельности – по содержанию и формам обучения, по той деятельности, которую студент выполняет для усвоения этого содержания, по укладу жизни образовательного учреждения, ответственности. Из данного утверждения сформулируем основное противоречие профессионального образования – овладение профессиональной деятельности должно быть обеспечено в рамках качественно иной учебной деятельности. В ходе сравнительного анализа содержательного наполнения структуры учебной и профессиональной деятельности между ними обнаружены существенные различия. В учебной деятельности преобладает потребность в учении, познавательный мотив, целью является общее и профессиональное развитие личности, предметом – учебная информация, средствами – психическое отражение реальности, результатом – деятельностные способности личности, система отношений к миру, людям, себе [2]. В профессиональной деятельности ведущей считают потребность в труде, мотивом служит реализация интеллектуального и духовного потенциала, средствами – преобразование реальной действительности, предметом (для педагога) – сознание человека, и результатом – образованность людей. Поэтому для достижения целей формирования личности высококвалифицированного специалиста в вузе необходимо обучение, обеспечивающее трансформацию познавательной в профессиональную деятельность с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, поступков, средств, предметов и результатов. В отличие от студента в традиционном обучении специалистом в профессиональной деятельности сначала осуществляется анализ ситуации, обстановки, затем постановка задачи, её решение и доказательство истинности решения. Данная схема действий будущего специалиста служит обобщенной моделью познавательной деятельности студента в активном

обучении контекстного типа [1].

В то же время, по мнению А.А. Вербицкого, часть студентов поступает в вуз с нейтральным и даже отрицательным отношением к профессиональной деятельности, которое может сохраниться до окончания института. Первоначальное положительное отношение к профессии в процессе учебы может смениться на нейтральное и даже отрицательное. В связи с этим, содержание и процесс обучения должны обеспечить не только предметную и социальную подготовку будущего специалиста, но и развивать профессиональную мотивацию. Одним из условий этого является включение в учебный процесс различных элементов будущей профессиональной деятельности, которое может быть реализовано в ходе контекстного подхода в профессиональном обучении. Становление личности специалиста в контекстном обучении осуществляется в ходе последовательного включения студента в базовые формы деятельности:

- учебную деятельность академического типа. Например, информационная лекция. Уже на данном этапе обучения намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, ставятся имеющие теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы;

- квазипрофессиональную – моделирование условий, содержания и динамику профессиональной деятельности, отношения занятых в ней людей (например, деловая, функционально-ролевая и имитационные игры);

- учебно-профессиональную деятельность, в ходе которой студент выполняет реальные исследовательские и практические функции, используя при этом интеллектуальные дидактические компоненты адаптивных образовательных систем в сочетании с традиционными формами совершенствования профессиональных компетенций [3]. На данном этапе происходит процесс совершенствования профессиональных компетенций за счёт трансформации учебной деятельности в профессиональную.

Литература:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
2. Вербицкий А. А. Теория контекстного обучения: сущность и практическое значение / А. А. Вербицкий // Школьные технологии № 4. – 2006. С. 41 – 45.
3. Ильин Г. Л. Проблема различения обучения и образования (на примере контекстного обучения и проективного образования) / Г. Л. Ильин. – Турция : Alma mater: Вестник высшей школы № 5. – 2001. С. 22 – 25.

Дімітров Михаил Михайлович
Аспірант Економіко правового факультету
ОНУ им. І.І.Мечникова

**МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ
ПРЕДМЕТА «КОНСТИТУЦІЙНЕ ПРАВО УКРАЇНИ»
В СИСТЕМІ ОСВІТИ**

У сучасних умовах загальна тенденція переосмислення традиційно правових категорій і понять, теоретико-методологічних підстав галузевих юридичних наук зумовлює необхідність вдосконалення методичних та методологічною підходів до викладання конституційного права. Це стає особливо актуальним в контексті зміни пріоритетів і цілей конституційно-правового регулювання, переходу від традиційного протиставлення інтересів особистості, громадянського суспільства і держави в ринковій економіці до закріплення соціальних цінностей і забезпеченню реальних механізмів дії конституційних норм в різних сферах суспільного життя. Між тим, в сучасних наукових дискусіях про методологію та методику викладання конституційного права України не враховуються розширення сфер діяльності органів конституційного правосуддя, вплив загальноvizначених принципів і норм міжнародного і європейського права на конституційні механізми захисту прав і свобод людини і громадянина в Україні, проблеми вивчення європейських стандартів в галузі прав людини, правових позицій Європейського Суду з прав людини та Конституційного Суду України в окремих темах навчального курсу конституційного права України [1, с. 48]. Таким чином, потреба в інтеграції новітніх досягнень теорії та методології конституційного права, системи юридичної освіти і юридичної практики вимагає глибокого обговорення та дослідження.

Предмет конституційного права як наукової дисципліни формуються не тільки під впливом соціального середовища, але і з урахуванням внутрішньої логіки і спеціалізації галузевої науки, що визнається і виділяється специфікою розвитку галузі конституційного права в конкретному суспільстві. У цьому сенсі в теорії конституціоналізму існують різні підходи до осмислення предмета конституційно-правового регулювання, які під впливом історичних традицій, культури, розуміння функцій і завдань науки, а також стану системи освіти характеризують особливості організації навчального процесу та методики викладання навчального курсу. Взаємозв'язок методології та методики не випадковий, оскільки відображає різні форми прояву та організації пізнавального процесу як педагогіки, так і студентів, але разом з тим не дозволяє зробити твердження, що для прикладної науки конституційного права методологічні та методичні прийоми складають єдине ціле. В даному випадку методологія являє собою систему научних знань про способи і засоби пізнання державно-правової реальності та закономірностей її розвитку, а методика направляє на розробку і застосування конкретних практичних прийомів у певній сфері науково-педагогічної діяльності. Однак вибір тих чи інших методологічних, методичних способів і засобів залежить від світоглядної та теоретичної позиції

викладача, а в кінцевому підсумку від розуміння їм предметної специфіки, цілей та завдань конституційного права як науки і навчальної дисципліни.

Серед сучасних підходів до дослідження і викладання конституційного права особливе значення мають нормативний, прецедентний і соціокультурні підходи. Незважаючи на умовність обраних термінів, відмінність даних підходів визначається різноманіттям інтерпретацій призначення конституційного права та методів його вивчення. Тим самим відповідні теоретико-методологічні підходи виражаються в певних методиках навчання.

Нормативний підхід є найбільш поширеним способом вивчення і викладання юридичних наук і по суті не містить значних змін в умовах перегляду багатьох ключових положень теорії конституціоналізму. Специфічні ознаки нормативного підходу складають:

1) позитивістське уявлення про право як логічно взаємопов'язаних систем правових норм, що регулюють однорідну сферу суспільних відносин, реалізація яких забезпечується заходами державного примусу;

2) завдання юридичної теорії – аналіз логічної структури правових норм, формально-юридичне тлумачення правових норм, які підлягають застосуванню в конкретній справі, забезпечення одноманітності в судовому праві застосуванні, удосконалення законодавства і правозастосовчої практики.

Нормативний підхід базується на постулатах класичної правового позитивізму, в ХХ в. успішно інтегрує ідеї та принципи природного права (американський та сучасний український конституціоналізм), різні форми політичної ідеології (радянська юриспруденція). У ХІХ-ХХ ст. широко поширений в країнах романо-германської (континентальної) правової сім'ї, але існуючі положення були розроблені в англійській теоретичній юриспруденції (Дж. Остін, А. Дайсі). У поданні А. Дайсі конституційне право – сукупність правових норм, реалізація яких забезпечує розподіл і здійснення державної влади [2, с 128]. Аналогічну позицію обґрунтували і окремі радянські вчені (С. С. Кравчук, О. Лепешкин). У цьому сенсі нормативними система джерел конституційного права як результат правотворчості виступала емпіричною і теоретичною основою для формулювання правових принципів і принципів правового регулювання, системи правових галузей та інститутів. Суть методики навчання в контексті нормативного підходу: від понять правової доктрини і правових принципів до норм законодавства та правових спорів. Звідси випливає, що структура навчального курсу конституційного права визначається структурою базового нормативно-правового акта, що має вищу юридичну силу. Такий спосіб побудови навчального курсу використовувався в найбільш відомих підручниках з державного права дореволюційних (Б. Н. Чичерін, А. Д. Градовський, В. Івановський, М. М. Коркунов) і радянських правознавців (І. П. Трайнін, Я. Н. Уманський та ін) і зберігає своє значення в даний час [4, с 83]. Основна мета навчання полягає в засвоєнні теоретичних знань, виробленню умінь та навичок роботи з нормативним матеріалом, аналізу різних джерел права і їх застосування для вирішення конкретних правових спорів. Однак очевидно, що в умовах численних змін в конституційному законодавстві неможливо зберегти незмінною структуру навчального курсу, розташування окремих тем, способи викладу теоретичного та нормативного матеріалу.

На відміну від нормативного підходу прецедентний підхід характер для

країн англосаксонської правової сім'ї, особливо для правової системи США, що зумовлено принципово іншим відношенням до статусу судових органів, діяльності суддів та юридичних значень судової практики. Методика прецедентного підходу ґрунтується не тільки на формально-юридичному методі тлумачення правових норм, але і на використанні методу моделювання, прийомів абстрагування та ідеалізації, що дозволяє вибудовувати загальну модель інтерпретації юридичних конструкцій для створення судових прецедентів. Крім того, прецедентний підхід у викладанні конституційного права припускає більш активну позицію в освітньому процесі як викладачів, так і учнів. Основною метою стає не тільки забезпечення фундаментальної теоретичної підготовки студента, скільки навчання його навичкам юридичної аргументації, вмінню сопоставляти вихідні дані правового спору і висновки в судовому рішенні, вести власні роздуми і давати оцінку прийнятним рішенням, складати процесуальні документи. Перевагою даного підходу є розвиток у студентів аналітичних спроможностей, здатності до незалежного мислення і прийняття рішень, отримання знань про роль та функції діяльності юриста [4, с. 96-113].

В американській системі юридичної освіти прецедентний підхід був вперше введений в 70-х рр.. XIX в. з ініціативи декана юридичного факультету Гарвардського університету К. Лангделла і припускав вивчення конкретних галузей права через «казусні систему», аналіз реальних судових рішень, з яких виводяться фундаментальні правові принципи. З тих пір викладання конституційного права в США орієнтується на вивчення правового статусу різних державних органів, механізму поділу влади, федералізму, статусу місцевих органів влади та судочинства на основі рішень (прецедентів) Верховного Суду США, спеціально відібраних в хрестоматійних виданнях судової практики. Таким чином, конституційне право в даному контексті - це сукупність конституційно-правових норм в інтерпретації органів конституційного правосуддя [5, с. 556] . Але оскільки реальні судові рішення неоднорідні за змістом, студенти вивчають різні варіанти викладу суті питання і спору про право, способи аргументації, стилістику формулювань і виражену в них правову позицію судового органу.

Такий підхід до розуміння сутності конституціоналізму зумовлює специфічні форми і методи викладання в американській системі юридичної освіти: лекції ґрунтуються на попередньому вивченні студентами нормативного матеріалу і судових прецедентів і спрямовані на обговорення найбільш важких практичних питань судового тлумачення і право застосування: семінари, як правило, не доповнюють лекції та орієнтовані на формування професійних навичок студентів з дисциплін процесуального права; використовуються також ігрові методики, клінічне навчання. Іспити проводяться письмово у формі тестових завдань, або завдань, що вимагають мотивованої відповіді. Perezдача іспиту не допускається. У цьому сенсі очевидні і недоліки прецедентної системи викладання: відсутність глибокої підготовки в галузі теорії та історії права не сприяє формуванню у студентів знань про механізми функціонування правової системи і фактично замінено на з'ясування стандартних дій в процесі надання юридичної допомоги, перешкоджає формуванню правової культури студента і розуміння значення правових цінностей.

Соціокультурні підходи ґрунтуються на використанні методів гуманітарних та соціальних наук у дослідженні та викладанні юридичних дисциплін, що надає

навчальним курсам конституційного права не тільки прикладне, але й теоретико-світоглядного змісту. Характерним прикладом є поєднання елементів політології та теорії права у викладанні курсу «конституційне право і політичні інститути» у Франції, предметом якого стає вивчення правових основ політичної організації держави, або застосування порівняльно-правового методу (навчальний курс «порівняльне конституційне право») [6, с. 11]

Однак питання про те, який підхід є найбільш ефективним для української системи освіти і які концептуальні положення складають його основу, потребує переосмислення, насамперед, функцій і призначення галузевої науки конституційного права. Моя позиція полягає в розмежуванні аналітичної, критичної і конструктивної функції теорії конституціоналізму. Аналітична функція передбачає опис конституційно-правових явищ і процесів, критичного виявлення проблем і пояснень та підходів до їх вирішення, конструктивна - наукове передбачення, прогнозування та прийняття рішень. Це означає, що в процесі викладання конституційного права система професійної освіти спрямована на формування у студентів знань, навичок і вмінь тлумачення правових норм, аналізу правових наслідків і узагальнення правозастосовчої практики, виявлення її недоліків і способів вдосконалення. У цьому сенсі найважливішим елементом навчального курсу має стати вивчення теорії та історії конституціоналізму в Україні, теоретичних основ функціонування окремих конституційно-правових інститутів (федералізму, місцевого самоврядування та ін), практики Конституційного Суду України та особливостей конституційного судочинства.

Використана література

1. Полешко А. «Проблеми, досвід, перспективи реалізації положень Конституції» // Право України. - 1997.
2. Dicey A.V. Introduction to the study of the law of the Constitution. – Indianapolis, Liberty Classics, 1982.
3. Мелашенко В.Ф. «Основи конституційного права на Україні.»\ -К: Вентурі, 1995.
4. Семитко А.П. Юридическое образование в США // Вестник Гуманитарного университета. – 1996. – №1. – С.96-113.
5. Steinman A.N. Constitution for judicial lawmaking // University of Pittsburgh Law Review. – 2004. – Vol. 65:545. – P.556-564; Dammann J.C. The role of Comparative law in Statutory and Constitutional Interpretation // St. Thomas Law Review. - 2002. - Vol.14. - P. 513-559.
6. Прело М. Конституционное право Франции. – М., 1957.
7. Шаповал В.М. «Теоретичні проблеми реалізації норм Конституції» // Право України.- 1997.- №6. -Ст.11

Бойко Т.Н.

старший преподаватель,
аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики
ФГБОУ ВПО Брянского государственного университета имени академика
И.Г. Петровского, Россия

О СПЕЦИФИКЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В КОРРЕКЦИОННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Подготовка квалифицированных учителей-логопедов, способных ответить на современные вызовы общества в сфере разработки и реализации социально-педагогических и реабилитационных технологий повышения качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья и их семей, требует непрерывного совершенствования форм, методов и содержания учебной работы со студентами. Особое значение в этой работе приобретает педагогическая практика, предполагающая применение теоретических знаний студентов в практической работе в коррекционных учреждениях.

Следует также отметить и главную примету современного образования – внедрение в практику идей инклюзивного обучения для детей с особыми возможностями здоровья, поскольку накоплена убедительная масса аргументов в пользу такого принципа организации обучения. По данным Минобрнауки России, модель инклюзивного образования в настоящее время внедряется в порядке эксперимента в Москве, Архангельске, Улан-Удэ, Ухте, Петрозаводске, Томске, Воронеже, Санкт-Петербурге, Хабаровске, республиках Северного Кавказа, но постепенно этот вид обучения коснется и всех остальных городов России, и в частности Брянска.

Официально в России зарегистрированы 590 тысяч детей с особыми возможностями здоровья. Исследования Т.С. Овчинниковой указывают на то, что наибольшая группа детей с особыми возможностями здоровья – дошкольники с нарушениями речи. Это, прежде всего, дети с остаточными явлениями поражения центральной нервной системы (или проявлениями перинатальной энцефалопатии), что обуславливает частое сочетание у них стойкого речевого дефекта с различными особенностями психической деятельности. Системный речевой дефект приводит к возникновению вторичных отклонений в умственном развитии, к своеобразному формированию психики, что в дальнейшем приводит к трудностям социализации данной категории детей [2, с.12]. Эти явления диктуют необходимость расширения функций профессиональной деятельности учителя-логопеда. Следует так же отметить, что и в новых требованиях ФГОС ВПО по направлению 050700.62 «Специальное (дефектологическое) образование (бакалавр)» профиль подготовки «Логопедия» выделен новый вид профессиональной деятельности будущего учителя логопеда: *социально-педагогический*. Все это указывает на то, что специалист, работающий в области коррекционной педагогики должен обладать достаточным уровнем сформированности

социально-педагогической компетентности.

Социально-педагогическую компетентность будущего учителя-логопеда в нашем исследовании мы рассматриваем как интегральную профессионально-личностную характеристику, отражающую готовность и способность будущего учителя-логопеда выполнять социально-педагогические функции, направленные на раскрытие внутренних возможностей детей с речевыми нарушениями; использовать ресурсы социокультурной среды и личностные ресурсы каждого ребенка-логопата с целью достижения позитивных результатов в его речевом развитии и его воспитании; эффективно решать проблемные ситуации, возникающие в общении между детьми-логопатами и родителями; регулировать возникающие конфликты ненасильственным путем, а на основе соответствующих норм и правил; принимать социально-педагогические решения и отвечать за их последствия, иными словами, готовности и способности к осуществлению успешной социально-педагогической деятельности. Четкое представление о сущности социально-педагогической компетентности учителя-логопеда позволит в дальнейшем повысить качество его профессиональной подготовки. Мы заключаем, что приобрести социально-педагогическую компетентность у будущего учителя-логопеда в процессе изучения только теоретических дисциплин невозможно. Для этого должны быть созданы специальные условия, которые побуждали бы будущих учителей-логопедов к целенаправленному формированию данной компетенции и ее совершенствованию. В первую очередь, решение этой сложнейшей образовательной задачи должно обеспечиваться педагогической практикой. Но организация практики студентов, обучающихся по направлению 050700.62 «Специальное (дефектологическое) образование (бакалавр)» профиль подготовки «Логопедия» в Брянском государственном университете, наталкивается на ряд трудностей. Они обусловлены, прежде всего, тем, что в государственном стандарте определена лишь общая продолжительность практики за четыре года обучения, а такие вопросы, как виды практики, их последовательность и продолжительность, содержание и формы проведения, не раскрываются. Во-вторых: коррекционная педагогика существенно отличается от других педагогических специальностей, следовательно, и практика должна носить специфический социально направленный характер.

Главное отличие коррекционной деятельности, которое в свою очередь определяет специфику подходов к организации учебной практики студентов, заключается в том, что спектр учреждений, где может работать учитель-логопед, чрезвычайно широк. Он включает не только различные типы и виды образовательных учреждений, но и учреждения здравоохранения, психолого-медико-педагогические консультации, негосударственные учреждения, которые оказывают различные виды коррекционно-развивающей и социально-педагогической помощи детям, решают задачи их социального воспитания и коррекционного образования. И выпускник вуза, получивший диплом учителя-логопеда, должен хорошо ориентироваться в этой обширнейшей профессиональной сфере. Более того, он должен хорошо видеть перспективы своего дальнейшего развития.

Второе наиболее существенное отличие специальности «учитель-логопед» от других педагогических специальностей заключается в том, что студент в процессе обучения должен быть подготовлен к работе со всеми категориями детей. Если студент

- дефектолог знает, что он будет работать с умственно отсталыми детьми, тифлопедагог - со слепыми и слабовидящими, сурдопедагог - с глухими детьми и слабослышащими, студент факультета дошкольного образования — с дошкольниками, и т. д., то студент, обучающийся по специальности «учитель-логопед», может в дальнейшем работать со всеми представленными видами нарушений, в школах I-II, III-IV, VII, VIII видов с детьми инвалидами и сиротами, а также в обычной школе (на школьном логопункте), дошкольном учреждении (логопедические группы), подростками и т. д. Причем работа учителя-логопеда с различными категориями детей имеет ярко выраженную специфику, она неодинакова в разных учреждениях и службах. Следует учесть еще один факт, что одним из направлений деятельности учителя-логопеда будет работа с родителями как одно из условий оптимизации педагогического процесса и социализации детей, имеющих речевые нарушения.

Отечественные специалисты (Р.Д. Бабенкова, М.В. Ипполитова, Е.М. Мастюкова, В.В. Ткачева, Е.В. Устинова и др.), изучавшие семьи, воспитывающие детей с особыми образовательными потребностями, отмечают ряд проблем: негативное отношение родных к ребенку, неадекватные родительские установки и вытекающие из них способы воспитания, неблагоприятные межличностные отношения между членами семьи. Данные проблемы обуславливают стили взаимодействия и общения с ребенком на фоне завышенных требований, на фоне гиперопеки или на фоне неприятия и безразличия к ребенку.

Поэтому важнейшей задачей будущего учителя-логопеда будет не просто привлечь на свою сторону родителей, а выработать совместную стратегию воспитания ребенка. Позитивный настрой в общении, открытость, готовность к диалогу, компетентность в вопросах воспитания, единое пространство развития ребенка, личностные качества – вот инструменты для построения крепкой основы сотрудничества будущего учителя-логопеда и семьи. Будущий специалист должен найти индивидуальный стиль взаимоотношения с каждым родителем: расположить их к себе, завоевать их доверие, вызвать на откровенность, разбудить желание поделиться с педагогом своими мыслями, сомнениями. И к этому будущий учитель-логопед должен быть профессионально подготовлен. Такая особенность специальности предъявляет свои требования к организации и проведению практики. Должны быть выработаны особые, учитывающие специфику социальной и коррекционной педагогики подходы к организации практики по этой специальности на протяжении четырех лет обучения.

Мы считаем, что только социально ориентированная педагогическая практика является интегрирующей и стержневой компонентой личностно-профессионального становления будущего учителя-логопеда. В своей наибольшей полноте социально-педагогическая и коррекционно-развивающая деятельность предстают перед студентами во время их пребывания на практике в коррекционных учреждениях.

Литература:

1. Бочарова, В.Г., Клименко, Н.Ю. Непрерывное социально-педагогическое образование в системе профессиональной подготовки специалистов: Учеб.-методическое пособие / В.Г. Бочарова, Н.Ю. Клименко. – М., 2002. – 170с.

2. Овчинникова, Т. С. Анализ умственной работоспособности детей с речевыми нарушениями // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. - СПб., 1996.
3. Педагогическая практика студентов: Учеб. пособие для педагогических специальностей вузов / Под ред. В.П. Тарантя. - Минск: Университетское, 1991, -204 с.
4. Петелина, Н.Г. Мастерство учителя-логопеда: содержание, формы, этапы и методы формирования: Учеб.-метод. пособие. Курск, 2006.
5. Татур, Ю.Г. Образовательный процесс в вузе. Методология и опыт проектирования: Учеб. Пособие / Ю.Г. Татур. – М.: Изд-во МГУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 224с.



Рисунок 1. На практике в МБДОУ детский сад №99 «Тополек» г. Брянск



Рисунок 2. Мастер класс от наставника

Нечипоренко В.О

Україна, м. Миколаїв

Миколаївський національний університет ім. В.О.Сухомлинського

студентка 446 групи

наук. керівник, викладач Теленик О.С

НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ НА ПЕРЕДТЕКСТОВОМУ ЕТАПІ ШКОЛЯРІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Анотація

Стаття присвячена розгляду питань навчання читанню в середній загальноосвітній школі. Подається коротка характеристика читання, розкриваються основи процесу навчання читанню, наводяться вправи для навчання читання на до текстовому етапі.

Анотація англійською

This article issues the consideration of aspects of teaching reading at pre-text stage in secondary school. A short characteristic of reading, the elements of teaching reading are given, exercises to teach reading at pre-text stage are provided.

Ключові слова: комунікативна діяльність, базові вміння, види читання, передтекстовий етап

Key words: communicative activities, basic skills, type of reading, pre-text stage

Читання є одним із важливих засобів навчання іноземної мови, важливим навчальним етапом в розвитку продуктивної комунікативної діяльності. На сьогоднішні сучасні умови вимагають від учнів використання іноземної мови саме як способу комунікації. В реальному житті читання виступає як самостійний вид комунікативної діяльності, метою якої є задоволення потреб в інформації, яку можна знайти в тексті.

Процес читання відіграє важливу роль у становленні особистості, у вихованні та всебічному розвитку школяра. За допомогою читання можна збагатити активний та пасивний словниковий запас учнів, сформувати їхні граматичні навички [3, с. 44].

Матеріал, поданий для читання, значно різнить від того, що сприймається на слух. Перш за все він набагато більший за об'єм та різноманітним, характеризується довшими реченнями, ширшим використання складнопідрядних та складносурядних речень. Ці особливості з одного боку полегшують розуміння тексту, там як думка автора розкрита детальніше, але з іншого боку ускладнюють, так як в довгому реченні важко виділити головні члени та встановити зв'язок між словами.

Додаткову трудність складають тексти, позичені з художньої літератури. [3, с. 145] Вони часто мають складну форму побудови та викладу інформації, а це ускладнює проникнення у зміст тексту. В художніх текстах наявна образна розповідь та складні описи. При читанні таких текстів роль уяви читача зростає. В свідомості повинні виникати схожі теми, які автор мав на увазі, пишучи даний твір. Це особливо важливо при читанні текстів іноземною мовою, тому що інколи переклад просто окремих слів не несе жодного смислового навантаження і лише повне осмислення того, що автор мав на увазі може принести успішний результат [5, с. 45].

Саме тому ми вважаємо дану тему актуальною для розгляду у нашій статті.

Відомо, що в основах кожного виду читання лежать базові уміння, якими повинен оволодіти учень. Гальскова Н.Д. виділяє наступні групи вмінь:

1) розуміння основного змісту: визначити і виділити основну інформацію тексту; виділяти інформацію першочергову від другорядної; встановлювати зв'язок між подіями та фактами; робити висновки з прочитаного;

2) витяг повної інформації з тексту: повне і точне розуміння фактів/деталей, виділяти інформацію, яка підтверджує, уточнює щось; встановлювати взаємозв'язок між подіями; розкривати причинно-наслідкові відношення між ними, визначити головну ідею, порівнювати інформацію;

3) розуміння необхідної значущої інформації: визначити в загальних рисах тему тексту; визначити жанр тексту, виявляти інформацію, яка відноситься до якогось питання, визначити важливість і цінність інформації. [1, с.130]

Сьогодні ставиться задача – навчити учнів читати автентичний текст, і саме тому навчання стратегіям читання текстів різних типів є дуже важливим.

На сучасному етапі перед вчителем стоїть завдання вибору найсприятливішого навчального матеріалу серед великої кількості текстів, адже інколи саме від характеру тексту залежить успіх навчання.

Гез Н.И., Ляховицкий М.В, Шатилов С.Ф пропонують такі вимоги до текстів:

- всі тексти повинні мати виховну цінність в становленні громадсько-свідомої особистості;

- пізнавальна цінність та науковість їх змісту. Тексти повинні містити фактичний матеріал про країну та народ, мова якого вивчається, а також інформацію з найрізноманітніших галузей людських знань;

- текст повинен відповідати віковій та інтересам учнів. Зміст текстів повинен бути важливим для тої чи іншої вікової групи., відповідати рівню їх інтелектуального розвитку та пізнавальним і емоційним запитам. [2, с.209]

В методиці виділяють декілька видів читання: аналітичне, вивчаюче, ознайомлювальне, переглядове, вибіркоче. Рогова виділяє три види читання: вивчаюче, ознайомлювальне та переглядове. Професор Є.І. Пассов вважає, що це лише різні цілі використання читання. Р.К. Міньяр-Белоручев вважає, що немає необхідності виокремлювати занадто багато видів інформаційного читання і достатньо розрізнати лише вивчаюче та пошукове читання. В закордонній англомовній методиці також виділяють декілька видів і вмінь читання *skimming; scanning; reading for detail* [4, с.134].

Робота з будь-яким текстом проходить декілька етапів. Більшість вчених та методистів виділяють три основних етапи роботи з текстом: передтекстовий, текстовий та післятекстовий етап.

Передтекстовий етап можна вважати найважливішим, тому що саме в цей період учні разом з вчителем виконують завдання, які є необхідними для повноцінного прочитання та розуміння тексту. На передтекстовому етапі вчитель формує зацікавленість школярів у вивченні даної теми, дає змогу спрогнозувати про що буде йти мова, знімає мовні труднощі, які можуть виникнути при опрацюванні поданого тексту. Відповідно вчитель і учні мають виконати ряд завдань та вправ для успішного досягнення поставлених цілей: за заголовком та ілюстраціями до

тексту, учні мають висловити свою думку про що буде йти мова в тексті, за вивченою лексикою, на основі мовної здогади, визначити проблематику тексту, відповісти на питання до тексту і визначити тематику, якщо можливо спробувати відповісти на ці питання до прочитання тексту[3, с. 255].

Є.Н. Соловова пропонує виконувати такі вправи на перед текстовому етапі: за заголовком попросити учнів визначити: тематику тексту, перелік проблем, які порушуються в ньому, ключові слова і вирази; використати асоціації, пов'язаних з ім'ям автора: до якого жанру можна імовірно віднести цей текст? хто, на вашу думку, буде головним героєм (професія, національність)? де і в який час може відбуватися дія?; сформулювати припущення про тематику тексту на основі наявних ілюстрацій, ознайомитися з новою лексикою і визначити тематику/проблематику тексту на основі мовної здогадки; переглянути текст/перший абзац і визначити, про що цей текст; прочитати питання/твердження по тексту і визначити його тематику і проблематику. спробувати відповісти на запропоновані питання до читання тексту[4, с. 178].

Таким чином використання читання як джерела інформації створює необхідні умови для стимулювання інтересу до вивчення іноземної мови. Учні повинні навчитися за допомогою читання отримувати потрібну інформацію та використовувати читання для кращого засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу. Особливості читання як виду мовленнєвої діяльності роблять його ефективним засобом навчання іноземної мови[2, с. 121].

Література

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя., - 2-е изд., переработано и дополнено. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Гез Н.И., Ляховицкий М.В, Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе.- М. “Высшая школа”, 1982.- 264-294 с.
3. Иванова Т.В., Сухова И.А. Теория и методика обучения иностранному языку: Базовый курс лекций. Часть II. – Уфа: Изд-во БГПУ
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е. Н. Соловова.— М.: Просвещение, 2002.— 239 с.
5. Настольная книга преподавателя иностран-Н32 ного языка: Справ. пособие/Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько и др.— Мн.: Выш. шк, 1992.— 445с.

Бутенко Н.І.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології
Херсонського державного педагогічного університету

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Сучасний період демократичних реформувань і державного оновлення особливого значення набуває національне відродження України, яке потребує оптимізації та удосконалення народної освіти, відповідного виховання підростаючого покоління. Успішне розв'язання цього завдання можливе через ґрунтовне дослідження вітчизняних педагогічних традицій і творче використання їхнього великого пізнавально-виховного потенціалу. Визначені завдання вимагають глибокого вивчення спадщини видатних вітчизняних просвітників, учених, педагогів та використання їх досвіду в сучасних навчально-виховних закладах, узагальнення і пропаганда ефективного досвіду сучасників, які творять історію педагогіки в своїх регіонах. Одним з таких людей і є надзвичайно талановитий педагог Херсонщини – Маренчук О.М.

Маренчук О.М. можна по праву назвати майстром своєї справи. Що стоїть за словами педагогічна майстерність? Критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність).

Словом і ділом наш педагог утверджує найвищі духовні цінності. Основне кредо її життя - любов до дітей. Той, хто не любить і не поважає дітей, учнів, не може досягти успіху в педагогічній праці, бо тільки щира любов і глибока повага педагога до вихованців породжують відповідну любов і повагу до нього, до його ідей, поглядів, переконань, знань, які він вчить здобувати [4].

Вражає Олена Миколаївна своєю компетентністю, яка проявляється в особливостях професійних знань (вміння синтезувати матеріал, аналізувати педагогічні ситуації, вибирати засоби взаємодії, висловлення власного погляду, розуміння проблеми). Вона мислить та діє професійно. Головною педагогічною здібністю Маренчук О.М., що об'єднує всі інші, є толерантність, чутливість до людини, до особистості, яка формується.

Маренчук О.М. постійно відкрита до нового у житті, до талановитих виявів у новому повсякденні. Її категорія нового переноситься нею у педагогічно-організаційну справу. Вона придумує, створює, ініціює нове у діяльності ЗОШ№39 м.Херсона.

Хоча педагогічна майстерність проявляється в діяльності, Олена Миколаївна довела, що до неї вона не зводиться. Вона не обмежується тільки високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. Сутність майстерності – вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей [4].

Маренчук О.М. людина яскравої долі, “педагог-новатор”, якому властиві

широкі і глибокі знання, великий життєвий досвід, кипуча енергія і настирливість у досягненні мети. Вона є особистістю, що реально, повсякденно й цілевідданно змінює оточуючий світ на краще.

Отже, ми дослідили педагогічний досвід Маренчук О.М., виявили основні педагогічні закономірності і тенденції розвитку педагогічних поглядів та ідей щодо освіти, навчання й виховання підростаючого покоління. Здійснивши аналіз педагогічної діяльності, визначили напрями освітянської діяльності, серед яких єдність педагогічного колективу як один із підходів масової школи до формування особистості, естетичний розвиток учнів, трудове та моральне виховання, громадянське виховання.

В рамках експериментальної діяльності проведено наступні заходи, які розроблені і запропоновані Оленою Миколаївною шкільному колективу.

Виховуємо громадянина. Громадянська особистість починає формуватися в дитячому, підлітковому, юнацькому віці на основі досвіду, що здобувається в сім'ї, школі, і надалі – протягом усього життя людини. Саме тому, вступаючи в другий етап експерименту, основною метою якого є виховання громадянина, школа особливу увагу приділяє становленню громадянської свідомості учнів та визнання дітьми своєї національної індивідуальності. Введені в шкільну програму курси за вибором – «Вчимося бути громадянами»; «Ми – громадяни України»; «Українознавство». Першочерговою завданням класних керівників є проведення тематичних виховних годин. Ще тільки розпочався новий навчальний рік, а в класах проведені години – спілкування за такими темами: 11 клас «Хай квітне щаслива моя Україна! Найкраща, безцінна, любима земля!»; 10 клас «Вітчизно! Горді ми тобою – трудом і подвигом твоїм!»; 9А клас та 9Б клас «Я - громадянин України»; 8А клас «Я- патріот!»; 8Б клас «Я- громадянин!»; 7 клас - інтелектуальна гра «Я люблю Україну»; 6 клас «Україна моя, Україно, я для тебе у світі живу!»; 5 клас « Я- громадянин України!» 4А клас «Україна – наш рідний дім!»; 4 Б клас «Бути громадянином!»; 3 А клас «Що необхідно знати про національну символіку» ; 3Б клас година – вікторина «Чи знаєш ти свій край?»; 2Б клас «Моя мала Батьківщина»; 1А клас «Людина серед людей!» Всі заходи, які проводяться в школі, пов'язанні з відродженням національних традицій та патріотичним вихованням дітей. Щопонеділка шкільна лінійка розпочинається з виконання гімну України, виносу державного прапора. «Без коріння – нема насіння»- говорить народна мудрість. Учні школи з гідністю несуть звання громадянин України.

Славимо тебе, наш Херсон! У школі пройшла виставка-конкурс «Моя творчість тобі, рідне місто», на якій були представлені малюнки, макети, фотопанорами рідного міста, вірші учнів.

В актовій залі відбувся історично-мистецький захід «Слаблю тебе, мій Херсоне», на якому учні представили свої вірші про Херсон, декламували вірші херсонських поетів, розповідали про історію заснування міста, переглянули документальний фільм та слайд-шоу співали, зачитували уривки з художніх творів про заснування міста.

Щоденник корисних справ Штаб корисних справ школи оголосив проведення довгострокової акції «Канікули для корисних справ». Класні колективи одержали завдання надати допомогу людям похилого віку, ветеранам, провести природоохоронні акції «Джерельце починається з тебе», «Не забудь про шкільну

ділянку».. Стартувала наступна довгострокова акція «Маршрути корисних справ навчального року». Вона передбачає проведення не тільки традиційних благодійних акцій, але й нових, таких наприклад, як «Подарунок малюкам дитячого садка».

Одвічні символи української гостинності Рушник-оберег, з яким в українців пов'язане все - від народження до останнього шляху: на рушникові подавали найдорожчому гостеві хліб-сіль, ним перев'язували руки молодих під час вінчання, рушники покривали найдорожче для українця - християнина-ікони, рушники використовувались і в процесі обряду поховання людини, і, зрештою вирушаючи в дорогу, людина неодмінно мала з собою рушник, який був не просто шматком тканини, а справжнім оберегом, справжнім талісманом, що на думку наших предків оберігав, і захищав, і приносив щастя. В школі відбулася виставка рушників саме для того, щоб не забувати своє коріння, обряди та звичаї. Барвисті рушники з різних куточків України ніби розповідали про той чудовий світ, що на них зображено. Вишивали їх бабусі та прабабусі, Багато хто з дітей передали у шкільний музей безцінний дар своїх сімей.

День визволення Херсона. 68 річницю визволення Херсона від німецько – фашистських загарбників в школі відзначали цікавими заходами, які носили високий виховний потенціал. На урочисту лінійку присвячену цій події були запрошені учасники бойових дій, діти війни. Зустріч учнів з людьми, які пережили ті страшні роки, стала для учнів ще однією віхою відкриття нових сторінок минулого.

Робота клубу «Ветеран» Гордістю школи є педагоги, які обрали саме цю нелегку, але відповідальну стежину в житті – виховання підростаючого покоління. Ці слова в повній мірі стосуються не тільки вчителів, які зараз працюють у школі, а й тих ветеранів педагогічної праці, які вже на заслуженому відпочинку. Це люди, на яких ми завжди рівняємося, які для нас є взірцем у всьому. Так на базі школи №39 було створено клуб для ветеранів-педагогів. За підтримки директора школи Ольги Миколаївни Маренчук у цьому клубі організуються та проводяться для ветеранів праці різноманітності культурно-масові заходи(екскурсії, різдвяні зустрічі, вечори поезії, різні свята, вітання колег).

Відкриття оновленого шкільного музею. В Херсонській загальноосвітній школі родині №39 відкрито музей етнографії та побуту з метою удосконалення навчально-виховного процесу, формування у молодого покоління національної самосвідомості, любові до свого краю, рідної землі, українського народу, розширення світогляду у дітей про історичне минуле та національні традиції України та в зв'язку з відкриттям експерименту з громадянського виховання учнів. Уже 13 років, наче у чарівній скарбниці, у шкільному музеї зберігаються ексклюзивні, старовинні речі: український одяг з різних регіонів, предмети побуту, посуд, знаряддя праці, вишиті рушники. Експозиції музею постійно поповнюються новими експонатами. Кожного року проводяться пошукові акції на селищі Текстильників, а за їх наслідками облаштовуються виставки сімейних реліквій та пам'яток історії. А в цьому році було вирішено реконструювати музей – додати ще одну залу – «Українську світлицю» з пічкою, колискою, мисником, скринями, лавкою, ряднами та вишиваними рушниками. Багато експонатів для поповнення музею привіз педколектив з пошукових експедицій по селах Хмельницької, Вінницької, Львівської областей та міст Літина, Литичіва та Кам'янець-Подільського.

За плечима Ольги Миколаївни Маренчук вже 33 роки педагогічної праці .Хто хоч би рік віддав школі , може уявити, скільки радощів і смутку , надій і сумнівів, перемог і поразок, недоспаних ночей, доскіпливих комісій утіснили ці три десятиріччя., Та чи можна роками виміряти користь праці Ольги Миколаївни. Ні, мабуть, не піддається вона обчисленню. Бо хто може виміряти й визначити кількість того доброго й світлого , що лишається в серцях учнів і жителів селища після спілкування з цією чарівною, розумною жінкою. Адже немає міри щедрості серця людського-люблячого, відданого тим, хто потребує допомоги, тепла.

Щедрість, доброзичливість, повага, готовність допомогти, пригорнути, зігріти теплом душі - це ті риси, які допомагають Ользі Миколаївні знаходити шлях до людських сердець. А сама живе для того, щоб сяяти іншим з високого небозводу життя.

Література

1. Библиографический справочник Херсонской области,- Херсон: «Наддніпряньська правда», 2010. – С.255.
2. Загальноосвітня школа 1-3 ступенів№39, м.Херсон // Школа педагогічного пошуку, К. – С.76.
3. Науковий потенціал України. Київський літопис ХХІ століття. Всеукраїнський збірник. – К.: ФОП Строгікова Людмила Іванівна, 2009. – 264с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник/ І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос,- К.: Вища школа, 1997.- 349с.
5. Поспішайте творити добро // Школа радості. - №1. – 2011. – С.4.

