

---

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 (zł.): bezpłatnie

### **Zbiór raportów naukowych.**

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Teoria i praktyka-znaczenie badań naukowych. (29.07.2013 - 31.07.2013) - Lublin: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. - 100 str.

ISBN: 978-83-63620-07-3 (t.3/2)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 29.07.2013 - 31.07.2013 roku. Lublin.

Część 3/2.

**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: 978-83-63620-07-3 (t.3/2)

"Diamond trading tour" ©

**SPIS /СОДЕРЖАНИЕ**  
**СЕКСЈА 13. PEDAGOGIKA.**  
**(ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)**

1. Величко Н. А. ....	5
<b>МАТЕМАТИКА ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ</b> <b>ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ</b>	
2. Yakimenko S.I.....	9
<b>ANALYSIS OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF THE WORLDVIEW</b> <b>FORMATION IN THE PRIMARY SCHOOL YEARS</b>	
3. Ветрова О.Д.....	16
<b>МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ В</b> <b>РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ</b>	
4. Гладиш М.О. ....	21
<b>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ</b> <b>СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В ІНТЕГРАТИВНОМУ</b> <b>ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ</b>	
5. Безенкова Т.А.....	25
<b>ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ</b> <b>ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ</b>	
6. Логвиненко Т.О. ....	28
<b>ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ СІМЕЙНИХ ЦЕНТРІВ У СКАНДИНАВСЬКИХ</b> <b>КРАЇНАХ</b>	
7. Дубаков А.В.....	33
<b>УРОК-ТЕЛЕМОСТ КАК НЕТРАДИЦИОННАЯ ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА</b> <b>ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ</b>	
8. Дыбкова Л. Н., Остапенко Э.А. ....	39
<b>ВОПРОСЫ САМОРАЗВИТИЯ В ПРОФЕССИИ</b>	
9. Гінкевич О.В. ....	43
<b>ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО-</b> <b>СИНТЕТИЧНИХ УМІНЬ В ЧИТАЧІВ-УЧНІВ</b>	
10. Коваль Т.П.....	47
<b>АКСІОЛОГІЯ ГЕЛОСУ В АСПЕКТІ ПЛАНЕТАРИЗАЦІЇ СВІДОМОСТІ</b> <b>ПЕДАГОГА</b>	
11. Сачанюк-Кавецька Н. В., Ковальчук М. Б. ....	56
<b>АКТИВІЗАЦІЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З</b> <b>МАТЕМАТИКИ</b>	
12. Липська Л.В.....	60
<b>ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ</b> <b>ПРАВознавців до ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У</b> <b>ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</b>	

13. Попов К.А.....	65
О МЕЖПРЕДМЕТНЫХ, ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ И УНИВЕРСАЛЬНЫХ СВЯЗЯХ	
14. Філіппова Л.В.....	69
КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ	
15. Мазур Ю.Я.....	71
ХАРАКТЕРИСТИКА ГУМАНІТАРНО-ОРІЄНТОВАНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ПРЕДМЕТНИКІВ	
16. Нікора А.О. ....	76
ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ, МОЖЛИВОСТЕЙ ТА ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ЯК ОДНЕ З НАЙГОЛОВНІШИХ ЗАВДАНЬ МЕТОДИКИ	
17. Ерохина Л.Ю. ....	82
МОДЕЛИРОВАНИЕ СЛОЖНЫХ ДОРОЖНЫХ СИТУАЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ОСВОЕНИЯ ФУНКЦИЙ УЧАСТНИКА ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ	
18. Шаповалова Т. Г.....	89
НООСФЕРНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИХОВАНЦІВ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	
19. Подпорина Н.М. ....	94
ПРЕПОДАВАННЯ ІНОСТРАННОГО ЯЗЫКА, ОСНОВАННОГО НА АКТИВНИХ МЕТОДАХ ОБУЧЕННЯ	
20. Амреева З.А.....	97
СОЗДАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РЕБЕНКА В ДОУ	



**Величко Н. А.**

старший викладач кафедри іноземних мов  
Львівської національної музичної академії імені М.В. Лисенка

## **МАТЕМАТИКА ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

Сучасна парадигма початкової освіти у Великій Британії передбачає посилення ролі та значення естетичного виховання у становленні гуманної, культурної та всебічно розвиненої особистості школяра, де подолання розриву між навчанням та вихованням покладається не лише на предмети художньо-естетичного циклу (літературу, музику, образотворче мистецтво та хореографію), але й на предмети “нехудожніх” дисциплін.

На наявність естетичного елементу в природничо-математичних дисциплінах, зокрема математиці, наголошували вчені на всіх етапах історичного розвитку педагогічної науки (Геракліт, А. Ейнштейн, Р. Курант, Платон, Піфагор, А. Пуанкаре, Б. Рассел, Г. Харді). Це зумовлено низкою причин. По-перше, математика завжди відіграла і буде відігравати важливу роль в інтелектуально-естетичному пізнанні навколишнього світу дитини та у комплексі навчальних предметів вона формує у свідомості учнів уявлення про цілісну науково-естетичну картину світу. По-друге, математика, серед інших навчальних дисциплін покликана сприяти розвитку в молодших школярів мислення, тобто розвивати лівопівкульне, логічне мислення, а естетико-виховний вплив на уроках математики активізує праву півкулю мозку, її образне мислення, гармонізує діяльність мозку, підвищує його працездатність. По-третє, математика вивчає об'єкти реального світу, абстрагуючись від їх конкретного змісту і є сферою витонченої краси (це краса формул і побудов).

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі математики як одного з обов'язкових предметів шкільної програми, у естетичному вихованні учнів початкової школи Великої Британії.

Аналіз наукової літератури з педагогіки, психології та філософії, навчальних планів і програм для британських початкових шкіл дає нам підстави стверджувати, що в сучасних умовах модернізації системи шкільної освіти у Великій Британії важлива роль відводиться естетичному вихованню учнів у процесі навчання. Математика як один з обов'язкових предметів у загальноосвітніх школах розглядається британськими педагогами як універсальний чинник, який позитивно впливає на всебічний розвиток учнів, стимулює в них не тільки пізнавальні, а й креативні здібності, здатність до творчого самовираження та сприяє вихованню естетичної культури.

Виховні можливості математики в естетичному вихованні учнів висвітлені багатьма вченими-педагогами (С. Гончаренком, І. Гончаровим, І. Зенкевичем, Л. Печко, А. Федем). Дану проблему розглядали і зарубіжні вчені (П. Бетз, А. Борел, П. Брінсон, Е. Вебб, Ч. Гейтескелл, Дж. Кінг, П. Пейтмен, Ч. Пламмерідж, Д. Пойа,

## Teoria i praktyka – znaczenie badań naukowych

С. Пуассон, С. Свонвік, Н. Сінклер, С. Френе, Г. Харді, Д. Хевіт). Ряд досліджень (М. Аллахуері, Дж. Роджерса, Т. Ромберга) присвячено естетичному вихованню учнів у процесі викладання природничо-математичних та гуманітарних дисциплін.

Відомий математик ХХ ст. Г. Вейль писав: “Математика відіграє дуже суттєву роль у формуванні нашого духовного вигляду. Заняття математикою – подібно міфотворчості, літературі або музиці – це одна з найбільш притаманних людині галузей її творчої діяльності, у якій виявляється людська сутність, прагнення до інтелектуальної сфери життя, що є одним з проявів світової гармонії” [1, 273]. А. Ейнштейн вважав, що “у науковому мисленні завжди наявний елемент поезії. Справжня наука та музика вимагають одного розумового процесу, тому у математиці є своя краса, як у музиці і поезії” [2, 10].

Досліджуючи роль естетичного фактору в науці А. Борел зазначає, що естетичний компонент притаманний будь-якій науці і пізнанню взагалі. На думку науковця навчально пізнавальна діяльність містить великий запас естетичної інформації і це створює сприятливі умови для естетичного виховання учнів засобами усіх навчальних дисциплін, тому навчання прекрасного можна здійснювати не лише у процесі занять літературою, музикою, образотворчим мистецтвом, а й на уроках математики, трудового навчання, предметів природничого циклу, оскільки кожен навчальний предмет має власне «естетичне поле», яке учителям необхідно уміло активізувати та розкрити перед учнями.

Поняття “естетичне поле” це – характеристика естетичних властивостей певного об’єкта. Оскільки усім педагогічним явищам притаманні естетичні характеристики, то поняття “естетичне поле” слід використовувати щодо доповнення кожного навчального предмета естетичним компонентом. Активізація «естетичного поля» навчальних дисциплін передбачає одночасне збагачення особистості вихованця пізнавальною інформацією і чуттєвим досвідом, це формує в учнів уявлення про естетичну цінність явищ навколишнього світу та виховання естетичних почуттів засобами певного навчального предмета [3, 10].

Досліджуючи вплив математики на естетичне виховання учнів у початковій школі Н. Спрінгер підкреслює важливість майстерності естетичного викладання предмету вчителем. Педагог повинен уміти естетизувати викладання будь-якої навчальної дисципліни, допомогти учням естетично сприймати довкілля і, зокрема, процес пізнання (навчання). Естетичне сприйняття навчального матеріалу, поряд з реалізацією своїх виховних функцій сприяє більш глибокому і міцному засвоєнню знань. Учитель при цьому лише повинен розкрити те, що закладено в навчальному предметі, розкрити його внутрішню красу та естетику, яка зумовлена особливостями відображення своєрідності, виразності навколишнього світу [4, 13]. Розкриваючи роль учителя в майстерності естетичного викладання математики В. Крал додає, що активне і цілеспрямоване використання того естетичного потенціалу, яким володіє математика, збуджує в учнів у процесі її вивчення стійкі позитивні емоції, почуття радості, задоволення та насолоди [5, 51].

Слід зауважити, що великого значення для виховання естетичних почуттів на уроках математики набуває здатність учителя схвилювати учнів, викликати в них емоції і переживання. Естетичне переживання допомагає оволодіти складними розумовими операціями, пошуки способів розв’язування задач, у процесі яких

учні вчать логічно міркувати, лаконічно та гнучко мислити. Саме на цей факт, на естетику змісту навчального предмета, а не тільки на зовнішні принади вивчення предмету звертав увагу М. Аллахуері. Він писав, що “зовнішня зацікавленість нічого по суті не змінює в характері самого викладання предмету. Це всього лише оболонка, яку прикрасили, щоб викликати у дітей враження”[6, 9]. Отже, для ефективного виховання естетичних почуттів учнів молодшого шкільного віку учителів слід зацікавити учнів самим змістом навчального предмету, тим самим викликати у них естетичні почуття.

У зв'язку із цим при організації процесу навчання учителів необхідно враховувати, що справжня математична освіта можлива лише у випадку повноцінного розкриття естетичного потенціалу математики в процесі навчання. Емоційна налаштованість учнів дає змогу більш повно використовувати інтелектуальні та фізичні можливості, учень стає здатним до більш тривалої й насиченої пізнавальної діяльності [7, 284].

Досліджуючи роль естетичного компоненту в математиці Т. Ромберг підкреслює глибоку і важливу рису математичних задач в естетичному вихованні учнів на заняттях математики, яка полягає в тому, що їх значна кількість має творчий характер. Розв'язання математичного завдання, як правило, передбачає пошук спеціального методу, який приведе до поставленої мети і тим самим стає творчим актом. Саме цей творчий та дослідницький характер математичних задач, можливість застосувати свій інтелект, який перебуває в стані розвитку, найбільше приваблює учнів, тому математика розкриває перед дитиною красу внутрішніх зв'язків, що існують у природі і вказує на внутрішню єдність світу [8, 753]. Прищеплюючи учням бажання розв'язувати задачі з математики, вчитель виховує в них працьовитість та завзятість у досягненні мети, що є основним у естетичному вихованні в школах Великої Британії.

Великий естетичний потенціал на уроках математики містить, зокрема, робота з ознайомлення учнів із прийомами усних обчислень. Вони супроводжують школярів протягом усього періоду навчання і далі протягом усього життя. Досконале володіння раціональними прийомами усних обчислень на певному етапі стає естетичним явищем, мистецтвом усного рахунку. Від міцності засвоєння учнями молодших класів загальних та окремих прийомів усних обчислень та чотирьох арифметичних дій великою мірою залежить їх подальший успіх в оволодінні предметами математичного спрямування. Зазначимо, що вміле використання вчителем цікавих обчислювальних прийомів призводить до швидшого результату обчислень, економить зусилля школярів і надає естетичне задоволення від швидкого виконання дій.

Особливе місце у яскравому математичному матеріалі в початковій школі посідають цікаві квадрати з однаковими сумами, числові трикутники, магічні квадрати з рівними добутками, ознайомлення з таблицею множення на пальцях чисел, більших від п'яти. Використовуючи на уроках і в позаурочний час цікавий фактичний матеріал вчитель викликає в учнів позитивні інтелектуальні та естетичні почуття які у процесі його засвоєння впливають на активність думки, працездатність учнів, створюють позитивний емоційний фон уроку, а також викликають інтерес до певного предмету.

Аналіз широкої джерельної бази з даного питання показав, що молодші школярі розуміють ідеї точних наук на рівні інтуїції. Засвоєння ними математичних понять відрізняється конкретністю, адже учні початкових класів ще не здатні піднятися до абстрактних узагальнень тому, що для них недоступна краса математики у всій її багатогранній безмежності. Вивчаючи різні геометричні фігури діти молодшого шкільного віку інтуїтивно прагнуть сприймати симетричні фігури, які є дійсно естетичними, хоча виразність асиметрії більшість дітей ще не усвідомлює.

Підсумовуюче вище зазначене доходимо висновку, що естетичне виховання у початковій школі Великої Британії здійснюється не лише під час занять художньо-естетичного циклу (літератури, музики, хореографії та образотворчого мистецтва), а й під час проведення занять “нехудожніх дисциплін”, зокрема математики. Математики має значні можливості для естетичного виховання учнів під час розв’язування математичних задач та усних обчислень. Ефективне розкриття естетичного потенціалу математики передбачає повноцінне сприйняття учнями математичної краси, розвиток естетичних почуттів, естетичного смаку й ідеалу, образного мислення, тобто формування елементів естетичної культури. Важлива роль у цьому процесі належить учителеві, який повинен уміти естетизувати викладання даного предмету і тим самим викликати у них естетичні почуття. Виховання красою та через красу в процесі математичного навчання не тільки визначає естетико-ціннісну орієнтацію особистості, а й викликає прагнення творити прекрасне засобами математики, що розвиває творчі здібності учнів, хоча сприймання математики молодшими школярами є естетично вибіркоким, діти молодшого шкільного віку інтуїтивно тяжіють до симетрії, краси в навколишньому середовищі, вважають красивими предмети, що естетично пропорційно створені. Естетичні елементи в початковому курсі математики виявляються в процесі формування обчислювальних навичок, розв’язуванні задач, вони містяться в геометричному матеріалі та в елементарній теорії, що супроводить вивчення чотирьох арифметичних дій.

### **Література:**

1. Sinclair N. The Roles of the Aesthetic in Mathematical Inquiry // N. Sinclair / Mathematical Thinking and Learning. – 2004. – № 6 (3) – p. 261 – 284.
2. Зенкевич И.Г. Эстетика урока математики: Пособие для учителей. – М.: Просвещение. – 1981. – 79 с.
3. Borel A. Mathematics: Art and Science // A. Borel / The Mathematical Intelligencer. – 1993. – № 5 (4). – p. 9 – 17.
4. Springer N. Mathematics and the Aesthetic // N.Springer / Canadian Mathematical Society. – 2006. – 288 p.
5. Krull W. The Aesthetic Viewpoint in Mathematics // Krull W / The Mathematical Intelligencer. – 1987. – № 9 (1). – p. 48 – 52.
6. Allahyari M. The Role of Aesthetics in Mathematics Education // M. Allahyari / Warwick Institute of Education. – 2006. – p. 7 – 10.
7. Rogers G. Mathematics as art: // G. Rogers / Mathematics Teacher. – 1999. – № 92 (4). – p. 284 – 285.
8. Romberg T. Problematic features of the school mathematics curriculum. Handbook of research on curriculum // T. Romberg / New York: Macmillan. – 1992. – p.749 – 787.

**Yakimenko S.I.**

professor, Head of Department of Education primary education Mykolayiv National University. V.O. Suhomlinskogo Nikolaev, Ukraine

## **ANALYSIS OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF THE WORLDVIEW FORMATION IN THE PRIMARY SCHOOL YEARS**

The definition of primary school age (and primary school as a social institution providing education and upbringing of a man in this age) is not just a formal operation, but is rooted in the age, psychological and physiological peculiarities of the person. Primary school age acquires a double meaning in the context of upbringing and education of a man: a transition from preschool age with the leading game activity to school age with the leading educational activity is performed, the foundation of the scientific picture of the world is made here, that is, the foundation of all further education is formed. These features of primary school age first of all should be taken into account while working out of school education and upbringing curricula. However, the common programs for primary schools often ignore the social and age peculiarities of a junior student. If we define the angle of a conventional method, says L.V. Zanko we will have to note the uncertainty of the didactic basis of primary education, which would serve to its development as a whole unity [1]. The request which lies in that the sides and the parts of the educational process form a single unit is particularly significant for the primary school. And their place is in school education and the age peculiarities of the junior students are the basis for this [2].

Thus, the organic integrity and systematic presentation of knowledge, about the necessity of which in a curriculum for older preschoolers we have spoken above, gets in the elementary school a special significance. The traditional teaching methods need first of all to overcome their fragmentation and self-sufficiency, not only of individual subjects of the cycle, but also of some segments of training courses, where the transition to the next stage is carried out only after in the assimilation of the previous one.

The systemic unity of the learning process is observed only when each section of the course is included as a dependent element in the organic relationship with other elements of the educational process. Only such principle of the educational process organization will create a solid base for further development of the scientific worldview and the systematic knowledge about the world, involving the complete reproduction of the object in the knowledge that is, in the diversity of its real forms and interactions with other objects. [4].

The poll of methodists (the poll was conducted among teacher-methodists of primary schools in Kharkov) showed that the problem of integration of subject knowledge and the formation of a junior student complete picture of the worldview is being decided at this stage, mainly through integrating copyright courses. According to the poll results such authors' courses are based on the provisions of the following psycho-pedagogical concepts:

- 1) the theory of developing education by Elkonin-Davydov;
- 2) the educational system by L. Zankova;
- 3) the methodology of teaching by L. Gaspar.



## **Student-centered approach according to Gaspar.**

One of the leading principles of student-centered education is to form in schooler's imagination an integral whole of the surrounding us spiritual and material world, the unity of his closely interrelated and interacted main parties: social, natural, artistic, cultural, scientific, technical, information, economic, industrial etc. As a result of this principle, the general education takes a holistic, systematic, universal character; the amount of assimilated cultural heritage by students greatly increases within the dramatic reduction of teaching time and the wastes of mental and psycho-physical forces that pupils spend in the process of their mastering. At the same time, the overall cultural outlook of students dramatically increases, their cognitive abilities develop and increases the interest in studying. Significantly increases the possibility of upbringing education and preparation for lifelong learning. Furthermore, the chances for students' choice for the correct scope of their intellectual or utilitarian interests also rise. That is, the solution to the problems of self-determination and personal fulfillment in life is made easier.

Much simpler in this regard becomes the solution of problems of formation of students' humanistic worldview, which defines their relationship to events in the world, and helps them find their place in it.

And, finally, one of the most important principles of Gaspar's learner-centered education regarding the realization of a holistic educational process for the educational work in school and after school time. The fact is that during the lessons the atmosphere of requests to the personality within the cognitive and behavioral aspects is created. They are designed to promote the ability to work towards the problems solving based on the pupils' cooperation with a teacher and his friends, and consistently, overcoming difficulties to go to the target. However, many of the requirements and methods of their satisfaction are considered primarily at the level of theoretical considerations and are poorly supported by practice. Meanwhile, when we speak about extra-curricular time, we mean first of all practical, pedagogically driven activity where students continue to move in line with the problems that were posed and solved in the classroom, but that are more actualized, related to life and in the form of adequate activities [5].

In other words, the formation of the universal spiritual values, social and moral behavior of schoolchildren, everyday culture, work culture, aesthetic, and healthy living, takes place after the lessons in the process of pedagogically organized practical activity. Participation of the majority of pupils greatly increases the educational work of schools and kindergartens. It helps to create a holistic educational process of humanization of personality, early detection and the maximum development of his positive instincts and facilitates and makes the solution of problems of his self-determination and self-realization in life easier.

The implementation of student-centered learning system requires a shift of "vectors" in the pedagogy: from teaching, as a regulatory constructed, tightly regulated process to learning as an individual student activity, its correction and teaching support.

To the fundamental principles is primarily attributed the individualized learning. It is charged with two tasks. Firstly to let the children from the first years of their targeted education acquire knowledge at a pace that is determined by their cognitive abilities, to ensure absorption of all students, without exception, mandatory minimum of general knowledge to continue their education or work-employed after receiving special training. And thus make education accessible, democratically humane, which is one of the main prerequisites

for the successful initiation bulk of the younger generations in culture. Secondly, to enable gifted children to maximize their positive inclinations, and to satisfy their educational or utilitarian interests, to give full employment to reveal creative and intellectual potential of the nation [5, 6].

The key mechanism of individualization of learning is the principle of spiral construction of material of educational programs of all subjects. It allows you to go back to them again for a few times in each academic year, and view it from different angles in an increasingly complex level, which allows students lagging behind to catch up.

The principle of everyday students' self-assessment in their individual diaries of dynamics and the quality of success promotion is not the less important factor for successful implementation of learner-centered education. With the realization of this principle we shall get acquainted better when analyzing the structure of the curriculum. Now, we shall just note that the availability of daily self-assessment allows making necessary adjustments in the each pupil's learning process and encouraging his slightest success. In the case of a failure it allows to analyze during the lesson the objective and subjective reasons of this failure in a calm and open way. It is also possible to look for the way out of difficulties together with the student, but in any case, we shouldn't reproach him for his insufficiency. Thus, the principle of formation of students' not only feelings of success, confidence in their cognitive powers and aptitude for learning, but the conditions for self-competition "with themselves", to find reasons for the failure in themselves, to use it to develop their sense of responsibility is introduced.

Another important principle of student-centered education is the presence of problematic issue in curriculum, which gives the educational process a research character. It also helps conduct the learning process in the form of a dialogue, to enhance students and arouse their interest in learning.

The principle of conformity of educational material to everyday life that excites students is not less important. It contributes to the understanding of the importance of knowledge, the need for its constant updating and self-education

Themes and subthemes of the studied material for each subject are repeated every year both in the curriculum of the 1<sup>st</sup> grade school and nursery school. During the lesson some pupils do individual writing tasks and with the rest of the pupils group or frontal lessons are conducted. As in the pre-school classes, the complexity of individual tasks is defined in the first place in accordance with the data captured in the individual card of the child who enters school. On this basis an individual diary of a student is introduced.

At primary school pupils study the state, native and foreign languages, mathematics, they also have classes in natural science, art, technology, music, singing, dance and physical education.

The study of native language takes in the center stage in curriculum. It also comprises a course of reading, which creates, in particular, a meaningful basis for dialog and polilog conduction of lesson and pupils' development.

The aim of the course is the mastering of language by learners as a mean of reflecting the real world, as well as the communicative function of language in the unity of content and form. The mastering of grammar focuses on students' unconscious correct usage of language, which is achieved not by memorizing the grammar rules but by mastering based on their right language usage in various speech and everyday situations.

## Teoria i praktyka - znaczenie badań naukowych

As an academic subject "Native language" on the primary grade consists of undifferentiated nature study (natural science), geography, history and other information. The curriculum of the native language (1-3, 1-4) consists of the following interrelated sections that form the body of knowledge about the reality:

1. The observation of events of everyday life, their space, temporal relationships in their unity. The discussion of such topics as "School and Children", "Town and Village", "Transport", "Weather and Seasons", "Hygiene", etc.

2. Astronomical concepts of space. Going beyond the immediate environment, daily life from everyday notions of space through geographic, pupils come to the cosmic concepts of space, the appearance of which in the system of knowledge in whole has a function of a "Token".

3. The concept of time. To go beyond the immediate environment, daily life "in time." The discussion of topics such as "The history of mankind", "Our holidays and observances." The explanation of common concepts of time can also occur in previous topics.

4. Knowledge about the material world: acquaintance with the world of plants and animals, with the man and his profession.

5. The system of "ideal" concepts: nursery rhymes and fairy tales, Greek mythology, biblical stories, etc.

All of these topics form the nineteen so-called circles of problems such as themes or sub-themes. As we have already noted, they are repeated every year at an increasingly high level and many of them – several times a year.

The content of themes (sub-themes) is worked out in the form of scenarios. Their study is provided with the relevant texts. They are the basis for an interactive lesson planning.

During the lessons of the native language one widely uses drawing with its internal logic of self-expression and emotional stress, singing, breathing and facial exercises, games, reproducing the different forms of communication in life and form the correct behavior in certain situations, as well as different methods of self-discovery. Education is accompanied by grammatical, oral and written exercises.

Closely related to the content and structure of the native language program the foreign language learning is introduced (2-9 gr.) on the basis of state or author (individual) programs that are officially sanctioned.

Teaching material of "Mathematics" (1-9 gr.) is also correlated with the problems (themes) of native language and themes aimed at the formation of mathematical and logical reasoning, quantitative representations (single, partial, and multiple integer). The subject is designed to create the necessary conditions for pupils to understand the role of a given subject in contemporary social practice and successful mastering the basic knowledge of sets, number theory, combinatorics, theory of relativity, statistics, mathematical logic, function theory and mathematical analysis.

At the natural-science lessons (1-3 gr.) pupils, mainly at the level of practical experience and some simple researches, focus on three issues: "The Earth and the Universe," "The shell of the Earth" and "Heat and Light," which every year are explored deeper and wider.

At the "Art and craft" lessons of (1-3 grades) children are taught to see the "world of beauty", they are introduced to the pictorial and musical means of artistic reflection of reality and artistic forms of communication between people. Thus children are prepared to master

the subject “Art” at the grades 5-9.

The subject “Technology” (1-3 gr.) provides basic technical knowledge, skills, work culture and the foundations of modern design.

Subject “Singing, Music, Dance” introduces students with the best samples of Ukrainian and foreign folklore. The basis for a healthy lifestyle is formed at P.E. lessons.

As it can be seen from a brief analysis of the educational material of the primary course of education, its content has a pronounced comprehensive character. This allows to develop a broad holistic panorama of the surrounding reality before the pupils and bring education close to the real life, their exciting concerns and strengthen their learning interest.

**The integrated course of educational and upbringing work with younger students “Discovery of the world” (2 form of secondary school).**

The course program is developed by the Institute of General Education of Russia. Course authors – candidates of sciences Evladova Elena, Petrakova Tatiana, Checheshkin Yuriy.

The experimental work was carried out on the basis of schools in Russia and in the school № 116 in Kharkiv. Many topics of the course have been adapted to the conditions of learning in Ukraine by the teacher-methodist Svitlychna GV, as a result of the integrated course a copyright program for the second form “Discovery of the world” was created.

The aim of the course is the introduction of the child in the dialogue with the world, making him to talk to the individual and society, nature, science, art, acquaintance with the language, which is spoken not only by people, but, animals, plants, the language used by artists, musicians and scholars.

It is supposed to help the youngest student to master the initial rudiments of the art of communication, the range of which is very broad, from the offset with the people (peers, older and younger age and with himself) to communication with the “stars” (with various phenomena of the world). The course is also to give a child a broad, vivid picture of the world in which he lives, the relationship and mutual assistance, a person’s life, the laws prevailing in the world. The course seeks to develop important personal qualities such as kindness, sensitivity, empathy, and respect for the person and self esteem.

The integration of the course defines some features of its construction. One topic is common for years and is developed in the major topics of each quarter. The outlook of the child broadens covering knowledge on History, Biology and Geography in the same course. In this way the basic ideas embodied in the course move horizontally.

In the same way the ideas move vertically: as children get older the range of issues, united in the course materials increases the aesthetic and ethic components are penetrated into the material. The structure of the course as a whole has the form of the “funnel”, combining extensive and intensive changes in the material during the transition to the next form (see Table 1).

The structure of the integrated course of educational and upbringing work with younger students "Discovery of the world".

Quarter	Form, topic		
	1 I and the world	2 I and the nature	3 I and we
I	How everything got started on our planet	The beginning of everything. In the world of plants (the language of nature)	What told the Tower of Babel (countries and peoples)
II	Our star house	The way to home. Magic garden. (nature surrounding us)	Who lives with us (Do we understand each other?)
III	A Journey to the distant countries		
IV	Where does the World end?	On the sun chariot	Colorful Globe (customs, traditions, culture)
	A journey to the future	The mystery of sand-glass millions years before our era (paleontology)	The island of treasure (museums)

The course as a whole is focused on the child's individuality. The work is made so that the it focuses not only on a class or a group, but on each child, particularly highlighting his personality, taking into account his interests. Active use of teaching game methods allows the teacher to penetrate deeper into the inner world of a child, to inspire everyone in the classroom.

Story building is another feature of this course. In the selection of the content moral and ethical criteria are used. The task of the teacher is to teach a child to see the beauty around himself, to form the aesthetic component in child's personality, through the child will be able to change consumer attitudes to nature in the future, which has become a serious problem now.

The course also requires mandatory development of talents and pupils' creativity. Stimulation of originality, flexibility of thinking and imagination in the process of solving cognitive tasks is also achieved. One encourages any children's independent creativity such as writing poems, short stories, invention of a new dance, cooking delicious meals, creating compositions of plants, etc.

The main form of work with younger pupils in this course is a "class without walls." This presupposes excursions to the museums, libraries, parks, around the streets, the lessons at the planetarium. The lesson "Discovery of the world" is held as a "creative time" or "fantasy lesson." In its organization people of various professions are involved, parents, older students etc. The lesson ends in a holiday or a creative play. It may be a "space travel", "traveling on a magic carpet", "the growing of miracle tree." The main thing is that all the children must be involved in this game.

Naturally, such organization of the course puts considerable demands on the teacher. In addition to high erudition and general literacy the teacher should be a psychologically prepared and a mature person. K. Rogers [3] pointed out that only a teacher is able "to

receive the pupil friendly, to have a positive attitude to him, to understand his feelings of fears, apprehensions and discouragements accompanying the perception of the new material”, can create the conditions for the formation of meaningful knowledge. Thus, the teacher’s ability to communicate with a child, avoiding the traditional role of the leader, his desire to find answers with children are also necessary conditions for this course.

The course is closely associated with all general education subjects studied in the primary school. The alternative learning technologies that contribute to achieving the mandatory learning outcomes are easily projected on it:

1. Didactic system of Zankov, Elkonik-Davydov.
2. Teaching reading according to A.M.Kushnir’s technology.
3. Teaching reading according to Fedorenko - Zaitsev.

The systemforming orientations of the course are:

- focus on the integrity of child’s perception of the world at primary school age.
- creation of positive motivation in the work, the widespread use of problematic games, dramatization, facial expressions, and gestures.

Thus, this course seems to us a solid attempt to solve the problem of child’s worldview formation in the organic unity of all its elements.

### **Conclusions:**

1. At the present stage of the educational system’s development in our country the main form of work within which the attempts to integrate the child’s worldview are performed, is represented by author programs.

2. In most courses attempts of systematic approach to form the children’s worldview of the discussed age have been done. However, such efforts usually do not have the conceptual foundation and are largely empirical. This complicates the translation of teaching experience to system of education.

3. The most promising in terms of a holistic, integrated approach is the model proposed in the base component of preschool education. However, this model is characterized by over-abstraction, which implies the need to specify and bring to the level of practical application at both the conceptual and the applicational levels.

1. Zankov L.V. Didactics and life. - M., 1968.
2. Zankov L.V. Selected pedagogic works. New school. M., 1996.
3. K.Rogers. The Sight at psychotherapy. The development of a man. M., 1994.
4. Kuzmin V.P. Principle of system in theory and methodology.of K. Marx. M., 1980.
5. Tarasun V.V. The prevention of children’s educational capacity underdevelopment. // Practical psychology and social work, № 1, 1998 , p. 9-13.
6. Cherusheva G. B. , A. D. Matveeva V.Ya. Yablonko: «New time – new school»//Practical psikhologiya and social work, № 1, 1998,p. 16-17.

**Ветрова О.Д.**

асистент кафедри загальної і соціальної педагогіки та психології  
Глухівського національного педагогічного університету  
імені Олександра Довженка

## **МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

На сьогодні сім'я відіграє визначальну роль не лише у формуванні особистості дитини, а й суспільства в цілому.

Стосунки з батьками дають дітям уявлення про оточуючий світ, найважливіші морально-етичні цінності тощо. У родині виховуються і закріплюються основи етичної культури, моделі моральної поведінки і комунікацій дітей з іншими людьми. Нові умови життя вимагають активної участі сім'ї у вихованні власних дітей, взаємодії з педагогічними колективами, відповідного педагогічного рівня, який би забезпечував високу якість виховання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Як відмічає С. Савченко, у країнах розвиненої демократії школа і сім'я є різними за своєю суттю, відносно незалежними окремими інституціями, де сім'я є інтимно-персональною, а школа - соціальною.

На думку педагога, ці дві суспільні інституції збагачують дитину досягненнями культури за принципом доповнюваності і тим самим сприяють її гармонійному і всебічному розвитку [5, с. 2].

Водночас В. Оржеховська, В. Кириченко, Г. Ковганіч переконані у тому, що виховання дітей у школі і сім'ї - це нероздільний процес з єдиною метою, який зорієнтований не лише на спільні зусилля навчального закладу і сім'ї у вихованні школярів, а й на їх виховну співпрацю у цьому процесі. Його здійснення передбачає єдино спрямовану взаємодію у взаємозалежній діяльності у системі стосунків батьків і педагогів. Стосунки співпраці передбачають рівність сторін, взаємну доброзичливість і повагу [3, с. 16].

Ш. Амонашвілі звертає увагу на те, що в педагогічному процесі дитина і дорослий - це єдине самовиховуюче і саморозвиваюче ціле, в середині якого вони один для одного і вихователі, і вихованці, і вчителі, і учні. Різниця між ними в тому, що дорослий діє свідомо, а дитина - в силу своєї духовної та істинної природи [1].

Досліджуючи тенденції збагачення змісту виховної функції сім'ї і суспільних інститутів в нових соціально-педагогічних умовах, В. Постовий звертає увагу на модернізацію навчально-виховних планів і програм, підготовку педагогічних кадрів та підвищення педагогічної культури батьків, створення та реалізацію належних матеріально-побутових, духовно-моральних умов організації та інноваційних технологій навчання і виховання [4, с. 53]. Зважаючи на підтримку сім'ї з боку різних соціальних інститутів, педагог пояснює їх об'єктивними процесами суспільних відносин, усвідомленням пріоритету сім'ї у вихованні дітей тощо.

Важливою умовою ефективної навчально-виховної роботи є співробітництво школи і сім'ї, яке передбачає належний рівень педагогічної культури батьків. Саме

цьому підпорядковані програми школи молодих батьків та педагогічної культури молодшої сім'ї, які спираються на систему перевірених досвідом багатьох поколінь найважливіших сімейних цінностей (здоров'я, любов та взаємоповага членів сім'ї, матеріальне благополуччя і духовність). Ці програми ґрунтуються на особистісно-орієнтованому підході, найбільш коректному та ефективному в роботі з сім'єю, який враховує конкретні життєві та індивідуальні особливості. Відповідно орієнтовані й програми з етно- та родинної педагогіки. Тісний взаємозв'язок школи та сім'ї може розвиватися завдяки педагогічній освіті батьків і залученню їх до виховної роботи.

Тому, **метою нашого дослідження** є побудова моделі взаємодії сім'ї і школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку

Будуючи модель взаємодії сім'ї і школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, ми виходили з результатів аналізу сучасного стану досліджуваної нами проблеми.

В організації роботи з батьками ми спирались на розроблену співробітниками лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання АПН України «Програму формування педагогічної культури батьків» [5], методичні рекомендації і розробки з формування педагогічної культури батьків, школи молодих батьків, батьківського всеобучу [6, с. 66]. Зазначені програми спрямовані на співпрацю з батьками у вихованні підростаючого покоління, активізацію сутнісних сил дитини, врахування її вікових та індивідуальних особливостей, що сприяло оптимізації виховання основ етичної культури у дітей молодшого шкільного віку.

Метою взаємодії сім'ї і школи у роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку нами було визначено створення умов для формування партнерської взаємодії школи та сім'ї, а саме:

- підвищувати виховні функції сім'ї;
- залучати батьків у навчально-виховний процес і активне життя навчального закладу;
- надати сім'ї психолого-педагогічну допомогу.

Завдання:

Створення родинної атмосфери взаємодопомоги, взаєморозуміння, особистісної цінності кожного суб'єкта процесу взаємодії.

1. Використовувати активні форми організації психолого-педагогічної освіти батьків.

2. Активізувати роботу органів батьківського самоврядування через батьківські комітети школи та класу, щорічне проведення загальношкільних батьківських конференцій.

3. Організувати методичну роботу з освоєння педагогами школи.

У роботі з батьками:

- формування у батьків правильних уявлень про свою роль у вихованні дитини, про необхідність участі в навчально-виховному процесі школи та класу;

- формування суб'єктної позиції батьків в роботі школи і класу, при проведенні різних форм роботи з сім'єю і дітьми;

- формування психолого-педагогічної культури батьків;

- розвиток стосунків поваги і довіри між батьками і дітьми;

У роботі з педагогами:



## Теорія і практика – значення досліджень наукових

- формування розуміння значущості співпраці школи з сім'єю, ролі педагогів у встановленні гуманних взаємовідносин між батьками і дітьми;
- формування у педагогів потреби й умінь вирішувати проблеми кожної дитини на основі спільного зацікавленого діалогу з батьками;
- освоєння педагогами способів вивчення родини, діалогової і співробітницької форм взаємодії з батьками, форм організації спільної діяльності педагогів, батьків і дітей.

Організаційно-управлінські завдання:

- забезпечити проведення всіх виховних заходів у школі та класі за участю батьків;
- розробити та забезпечити систему психолого-медико-педагогічної освіти батьків;
- організувати методичну роботу з педагогами по проблемі взаємодії з сім'єю;
- розробити та забезпечити систему стимулювання.

В основі реалізації даної моделі лежать наступні принципи:

- цілісності та системності;
- природовідповідності;
- зв'язку виховання з життям;
- єдності поваги й довіри до особистості та вимогливості до неї;
- єдності прав, свободи вибору та відповідальності особистості.

Правила співпраці учасників навчально-виховного процесу:

- любити дитину – найдорожчий скарб сім'ї і школи;
- творити добро – жодного дня без доброї справи;
- співпраця – запорука і дорога до успіху дітей, батьків, громади;
- бути справжнім творцем себе і навколишнього світу;
- поважати думки іншого, уміти слухати;
- бути щирим, відвертим у співпраці;
- цікавитися людьми, які оточують нас, їхніми турботами і радощами;
- стати щасливим і зробити щасливими інших.

Основні напрями спільної діяльності педагогів і батьків:

1. Діагностика сім'ї.
2. Робота з соціально неблагополучними сім'ями.
3. Взаємодія сім'ї і школи (організація змістовного дозвілля, пропаганда

здорового способу життя, включення сімей у виховний процес, організація спільної діяльності).

Форми діяльності:

1. Пізнавальна: громадські огляди знань, дні науки, предметні декади, дні відкритих уроків, свята знань і творчості, олімпіади, випуск предметних газет.
2. Трудова: оформлення та озеленення кабінету, трудовий десант, благоустрій та озеленення шкільного двору, виставки творчих робіт.
3. Дозвільна: спільні свята, підготовка концертів, змагання, конкурси, туристичні походи, екскурсійні поїздки.
4. Спортивна та туристична: дні здоров'я, спортивне свято «Мама, тато, я - спортивна сім'я», походи.

5. Просвітницька діяльність: організація психолого-педагогічної освіти батьків.

Нетрадиційні методи роботи з батьками: «у сімейному колі», родинний лист, дерево родоводу, день добрих справ, вечір великої родини, дискусійний клуб, сімейні свята в школі, педагогічні практикуми для батьків, лекції, конференції, диспути, тренінги.

Критерії оцінки ефективності реалізації моделі «Взаємодія сім'ї і школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку»:

- Кількість батьків, задоволених шкільним життям.
- Ступінь довіри батьків школі.
- Участь батьків у позаурочній діяльності класу і школи .
- Контроль за успішністю учнів з боку батьків.
- Відвідуваність батьківських зборів, лекторіїв, конференцій та ін..
- Висока швидкість реакції батьків на запити школи, і навпаки.
- Наявність традицій співпраці навчального закладу з батьками.
- Використання форм роботи з сім'єю, які підвищують активність батьків.

- Наявність організаційної структури в роботі з батьками.
- Готовність батьків до подальшої участі у різних шкільних проектах.
- Конкретні справи батьків, допомога школі і класу.

Передбачувані результати реалізації моделі:

- Участь батьків в управлінні навчальним закладом (рада навчального закладу, батьківські комітети).
- Залучення батьків в освітній процес (батьківські збори, спільні творчі справи, допомога у зміцненні матеріально-технічної бази).
- Підвищення психолого-педагогічних знань батьків (лекції, семінари, практикуми, індивідуальні бесіди).
- Формування позитивного відношення до школи.

**Висновок.** Найбільш ефективною моделлю взаємовідносин між школою й соціальним середовищем, зокрема сім'єю, є їхня взаємодія.

Тому в нашому дослідженні модель взаємодії сім'ї і школи у роботі з обдарованими дітьми ми розглядаємо як інтегровану соціально-педагогічну систему, яка відкрита до зовнішніх впливів різноманітних соціальних інститутів та, у свою чергу, має вплив на їх діяльність. У нашому розумінні родинно-шкільний виховний простір — це соціально-педагогічна система виховання.

Оптимізація взаємодії школи і сім'ї – необхідна умова успішного виховання і навчання обдарованих дітей молодшого шкільного віку. Там, де вчителі і батьки виступають єдиним фронтом, там звичайно краще поставлена навчально-виховна робота школи і правильно організоване виховання дітей у сім'ї.

### Література

1. Амонашвили Ш.А. Баллада о воспитании. Истинное воспитание Ребенка – в воспитании самих себя / Ш.А. Амонашвили. – Артемовск: Лаборатория гуманной педагогики, 2008. – 172 с.

## Teoria i praktyka – znaczenie badań naukowych

2. Концепція національної школи-родини / Т.П. Усатенко та інші // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. - К., 1997. – С. 122-133, с. 129.
3. Оржеховська В.М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі: [навчальний практико-зорієнтований навчальний посібник] / В.М. Оржеховська, В.І Кириченко, Г.Г. Ковганич. – Х.: Видавництво «Точка», 2007. – 192 с., с. 16.
4. Постовий В.Г. Тенденції і пріоритети виховання дітей в сучасній сім'ї: [монографія] / В.Г. Постовий. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 190 с., с. 53.
5. Програма формування педагогічної культури батьків / [В.Г. Постовий, О.Л. Хромова, Т.Ф. Алексеєнко та ін.; ред. В.Г. Постовий]. – К.: Державний центр соціальних служб для молоді, 2003. – 108 с.
6. Формування педагогічної культури батьків у сучасних умовах: [науково-методичний збірник / відп. ред. В.Г. Постовий]. – К.: ІЗМН, 1998. – 80 с., с. 66.
7. Янковчук М.М. Розвиток обдарованості: практичний досвід / М.М. Янковчук // Обдарована дитина. - 2008. - №2. - С.47.

**Гладиш М.О.**

Викладач кафедри проблем керування та соціальної педагогіки  
факультет соціальної педагогіки і психології  
Запорізький національний університет

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В ІНТЕГРАТИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Проблема інвалідності в Україні не нова, але й досі актуальна. Вона пройшла складний шлях – починаючи від фізичного знищення, невизнання, ізоляції цих громадян до необхідності інтеграції осіб з різними фізичними вадами, патологічними синдромами, психосоціальними порушеннями в суспільство, створення для них безбар'єрного середовища. Тобто, інвалідність стає проблемою не тільки однієї людини, але й всього суспільства в цілому. Повноцінне життя людини можливе лише за умови, коли вона не відчуває ніяких обмежень у виконанні життєвих функцій. Якщо ці обмеження з певних причин виникають, спільними зусиллями цієї людини та її оточення вони мають бути усунуті.

Проблема адаптації студентів з обмеженими можливостями до умов навчання у вищій школі є відносно новою, але однією з важливих загальнотеоретичних і практичних проблем, які досліджуються нині на психофізіологічному, соціально-психологічному, соціально-педагогічному рівнях і до цього часу є традиційною темою дискусій.

Актуальність проблеми визначається завданнями оптимізації процесу адаптації студентів з обмеженими можливостями до навчальної діяльності в умовах перебудови системи вищої освіти.

Адаптація – складне багатofакторне явище, що має свої власні механізми та закономірності, вивченням яких займаються представники багатьох галузей науки. Відповідно до своїх професійних інтересів вони акцентують увагу на певних видах адаптації: біологічній, психічній, психологічній, соціально-психологічній, соціальній, соціально-педагогічній, професійній та ін. Соціально-педагогічна адаптація студента – це засвоєння молоді людиною норм студентського життя, включення в систему міжособових стосунків групи [1, с.133].

Визначаючи суть цього поняття, дослідники виходять із розуміння того, що адаптація може розглядатися як процес, стан, властивість чи результат діяльності, що виникає за певних умов і триває протягом певного періоду, доки не буде встановлено динамічної рівноваги між системами, що адаптуються. Процеси соціально-психологічної адаптації мають місце там і тоді, коли змінюються соціальні умови життя людини і звична поведінка виявляється неможливою чи малоефективною.

Теоретично-методологічний аналіз проблеми соціально-педагогічної діяльності вишу дозволив з'ясувати основні підходи до розуміння змісту і процесу соціально-педагогічної адаптації студентів з особливими потребами у соціалізації, яку ми розуміємо як процес або результат активного пристосування такого студента

до умов функціонування вищого закладу освіти за допомогою різних заходів, що здійснюється системно, за допомогою впливу всіх структур ВНЗ у процесі навчання, виховання та в позанавчальний час, який базується на вивченні та гармонійному задоволенні індивідуальних прагнень, інтересів, потреб особистості та створення умов для її здорового, щасливого життя в студентському середовищі, суспільстві [4, с.7].

Певна частина студентів (як здорових, так і з особливими потребами) мають проблеми з прийняттям нової соціальної ситуації. Передусім це пов'язано зі значним збільшенням інформаційного потоку, іншим рівнем вимог. До цього треба додати певну стресову ситуацію, в якій опиняється студент з обмеженими можливостями під час конкурсного відбору, а також своєрідної конкуренції між молодими людьми. Також постає проблема інтеграції та інклюзії, професійного самовизначення, розширення соціальних зв'язків поза ВНЗ.

Інклюзивна освіта має багато переваг, але також має певні недоліки. За результатами нашого дослідження ми визначили такі:

- молодь з особливими освітніми потребами не будуть мати педагогів з достатнім рівнем спеціальної підготовки;
- батьки студентів з особливими освітніми потребами можуть бачити неприйняття своїх дітей однолітками;
- молодь з особливими освітніми потребами отримуватимуть недостатньо реабілітаційних та інших спеціальних послуг [2, с.8];
- студенти з особливими освітніми потребами можуть будуть не прийняті своїми однолітками.

Найбільш суттєвими перешкодами для впровадження інклюзивного навчання є:

- відсутність гнучкого фінансування з боку держави;
- надто велика наповнюваність груп у вищих навчальних закладах;
- брак навчальних матеріалів, обладнання, технічних засобів навчання у вищих навчальних закладах
- непристосованість приміщень до особливих потреб молоді;
- брак спеціалістів та спеціальних послуг для студентів з особливими потребами, які навчаються в умовах вищого навчального закладу.

Після аналізу недоліків інклюзивної освіти було необхідно визначити такі педагогічні умови, які б сприяли соціально-педагогічній адаптації молоді з обмеженими можливостями, а це в свою чергу сприятиме інклюзії.

У даній статті ми розглянемо тільки одну педагогічну умову, розглянуту у нашому дослідженні – підготовку викладачів вищого навчального закладу до роботи із студентами з особливими потребами. Усвідомлення потреби в специфічних знаннях і вміннях у педагогів, що працюють з інвалідами, виявляється на рівні професіоналізації, коли зіткнення з реальністю навчального процесу стимулює рефлексію викладачами власних можливостей в організації навчального процесу за новими умовами [3, с.190]. За допомогою тренінгів (як розроблених нами, так і запозичених), і відвідуванням відкритих занять в інтегративних групах викладачі трьох запорізьких вузів отримали необхідні знання і досвід роботи з молоддю з обмеженими можливостями.

Таблиця 1. Підготовка викладачів до роботи із студентами з обмеженими можливостями

Викладачі ВНЗ	До експерименту, %	Після експерименту, %
Мають професійну підготовку для навчання студентів з обмеженими можливостями	25%	25%
Мають досвід з навчання студентів з обмеженими можливостями	28%	50%
Не мають досвіду з навчання студентів з обмеженими можливостями	47%	25%

Як зазначено вище (табл.1), завдяки тренінгам ми збільшили кількість підготовлених викладачів на 22%. Подальший експеримент виявив, що це не тільки сприяло успішній соціалізації, але й підвищило рівень соціально-педагогічної адаптації студентів з обмеженими можливостями з помірною рівня адаптації до вираженого і навіть високого рівня.

Отже, за нашим дослідженням педагогічними умовами соціально-педагогічної адаптації студентів з обмеженими можливостями в інтегративному освітньому середовищі є:

- теоретична і методична підготовка викладачів і кураторів до роботи із студентами з особливими потребами (тренінги);
- наявність технічних засобів (комп'ютерне обладнання, спеціальні комп'ютерні програми для людей з вадами зору і слуху, підручники із шрифтом Брайля, сурдопереклад, електронні книги, тощо);
- залучення волонтерів, їх підготовка та контроль за їх діяльністю (тренінги);
- реалізація педагогічних завдань через врахування індивідуальних особливостей;
- корекція неадекватно сформованих знань у здорових студентів щодо інвалідності;
- вироблення навичок спілкування у здорових студентів з людьми, що мають інвалідність.

Таким чином, створення педагогічних умов соціально-педагогічної адаптації студентів з обмеженими можливостями в інтегративному освітньому середовищі є актуальною проблемою сьогодення і потребує поширеного впровадження.

## Література.

1. Міщик Л.І. Інтеграція студентів різної інвалідності в освіту // Вісник Запорізького національного університету. – №1. – 2007. – С. 131-136.
2. Навчання людей з особливими потребами у вищій школі / О.В.Глузман, В.Ф.

## Teoria i praktyka - znaczenie badań naukowych

Щекоłodкін, Т.Ю. Подобєдова, О.О. Чуєва. – Сімферополь. – 2006. – 20 с.

3. Щекоłodкін В.Ф. Проект подготовки специалистов на специализированном факультете студентов-инвалидов в гуманитарном вузе // Гуманітарні науки. – №1. – 2004. – С. 188-191.
4. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Тези доповідей. – К.: Університет «Україна», 2008. – 719 с.

**Безенкова Т.А.**

Кандидат пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики  
Магнитогорский государственный университет

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ**

Сегодня в мире волонтерская деятельность - один из самых распространенных видов добровольческого труда. Поле деятельности волонтеров очень широко. Активные, инициативные, неравнодушные к социальным проблемам, они работают во многих программах: помощь пожилым людям, детям-инвалидам, детям-сиротам, людям с ограниченными возможностями, профилактика наркомании и распространения ВИЧ-инфекции и др.

Организация волонтерской деятельности может способствовать, на наш взгляд, решению целого ряда педагогических задач в работе социального педагога образовательного учреждения. Это, прежде всего, развитие социальной активности молодежи, нравственное и патриотическое воспитание и многое другое.

Волонтерская деятельность, организуемая в образовательном учреждении, может развиваться в следующих направлениях:

- досуговая деятельность (молодые люди организуют свое свободное время и привлекают детей, подростков, молодежь, а также взрослою часть населения);
- социально-психологическая поддержка (помогают вновь пришедшим в школу, колледж, вуз адаптироваться, детям группы риска помогают отвлечься от проблем и решить их);
- профилактика здорового и безопасного образа жизни (проводить раз в несколько месяц «день здоровья», организация конкурсов «антинаркомания», «ЗОЖ» и т.д.);
- социальное патронирование детских домов (организовывать благотворительные концерты для детей-сирот);
- экологическая защита (организация внеплановых субботников, например, на территории детских домов, домов- интернатов и пр.);
- интеллектуальное развитие (организация и проведение интеллектуальных конкурсов, и помощь «отстающим» в учебе);
- творческое развитие (организация творческих мероприятий, конкурсов, праздников, помощь в выборе кружков дополнительного образования);
- информационное обеспечение (проведение разъяснительных бесед по интересующим темам);
- социальный патронаж пожилых людей в ближайших кварталах и в домах ветеранов.

В организации волонтерской деятельности молодежи можно использовать различные формы:



- 1) «Команда» — группа от 3 до 30 человек активистов, созданная и работающая на базе общественной организации, молодежного клуба или учебного заведения. Группа имеет своего лидера (руководителя-организатора), установленное место сбора, как правило, в учебном заведении, определенный план работы на месяц. Основным движущим и объединяющим фактором участников группы является общение.
- 2) «Агентство» — независимые друг от друга отдельные люди, объединенные общей идеей и привлекаемые по мере необходимости. Как правило, агентство имеет ядро в виде инициативной группы, которая время от времени организует мероприятия.
- 3) «Система» — объединение команд, отдельных волонтеров, подчиняющихся общим правилам и идеологии. Подобная форма организации имеет финансовую поддержку, офис, документацию, а порой и официальную регистрацию. Как правило, это благотворительные организации с определенными волонтерами и организаторами.

Для успешного осуществления данной работы в образовательных учреждениях необходимо:

- 1) информировать учащихся о волонтерской деятельности с целью популяризации добровольческой помощи;
- 2) привлекать волонтеров к осуществлению добровольческой деятельности как в рамках образовательного учреждения, так и за его пределами;
- 3) выявлять лучших волонтеров, распространять успешный опыт волонтерской деятельности;
- 4) организовывать участие добровольцев в различных конкурсных программах и иных мероприятиях по развитию добровольчества;
- 5) курировать волонтеров при организации мероприятий, оказывать им поддержку и помощь при возникших трудностях и проблемах;
- 6) проводить собрания, где волонтеры будут делиться своими впечатлениями, мыслями, решать возникшие проблемы и т.д.;

Для привлечения волонтеров необходима информационная кампания о добровольческом движении. Это могут быть:

- объявления, стенды, листовки;
- проведение в образовательных учреждениях классных часов, где будут раздаваться листовки и будет проведена беседа по привлечению молодежи в волонтерские движения;
- проведение пробных всевозможных акций, где молодежь может наглядно увидеть пользу приносимую волонтерами;

**Считаем необходимым после каждой проведенной акции, в которых были задействованы новые волонтеры, осуществлять поощрение добровольцев для того чтобы у молодежи был стимул. Существует несколько способов поощрения:**

- похвала, где главными критериями будут выступать своевременность и объективность, иначе она становится лестью;
- доска почета;
- вручение грамот, значков;

- благодарственное письмо родителям;
- личная благодарность от известного человека;
- присвоение очередного звания, должности (при регулярном участии в акциях, мероприятиях и при организаторских качествах можно стать лидером волонтерского движения).

### **Для успешной работы волонтеров необходимы:**

- помещение: как показывает практика, если волонтерам негде собираться, мотивация и эффективность работы снижаются. При наличии помещения волонтеры имеют возможность общаться, обмениваться опытом, публично поощрять, разрабатывать план работы;
- поддержка: ничто так не разрушает волонтерские группы, как пренебрежительное отношение к ним и скептицизм в отношении их деятельности. Отношение к волонтерам должно быть таким же уважительным, как к сотрудникам благотворительных и общественных организаций. Волонтеры в силу возраста и отсутствия полномочий многого сделать не могут, поэтому в составе волонтерской группы должен быть опытный участник или руководитель, способный решать проблемы «взрослого характера»;
- обучение, так как привлеченные волонтеры не всегда знают, чем и как они могут помочь обществу и каждому отдельному человеку, который нуждается в помощи;

Волонтерская деятельность является сферой, дающей простор созидательной инициативе и социальному творчеству молодежи, способствует развитию гражданственности и социальной активности молодых людей и ведет к гуманизации нашего общества.

Логвиненко Т.О.

професор, кандидат педагогічних наук,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

## ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ СІМЕЙНИХ ЦЕНТРІВ У СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ

Питання сімейного виховання і роботи з сім'єю є важливими складовими соціальної політики та соціальної роботи в багатьох європейських країнах. Це, зокрема, стосується Швеції, Норвегії та Данії – країн, в яких є багато спільного та цікавого в розв'язанні проблем сім'ї. Мова йде про організацію діяльності Сімейних центрів. Проаналізуємо деякі аспекти їхньої діяльності, базуючись на матеріалах дослідження Вібеке Бінг (Vibeke Bing), Томаса Йохансона (Thomas Johansson) (Швеція), Анетте М.Тхурхауг (Anette M.Thyrhaug) (Норвегія), Анне Ролфгаард (Anna J. Rolfgaard) (Данія), розкритих у книзі "Сімейні центри і сімейна політика у Північних країнах". Її автори – активні учасники створення мережі сімейних центрів та обґрунтування їхньої діяльності. Сімейні центри у своїй роботі базуються на концепції міцного зв'язку між життєдіяльністю дітей і батьків, різні аспекти якої розглядає працівник Міністерства соціальної політики та соціальних справ Данії Анна Джин Ролфгаард. Вона наголошує, що сильна сім'я є невід'ємною частиною безпеки і сили суспільства. Сім'я виконує широкий спектр важливих функцій, серед яких ключовими є ті, що забезпечують дітей соціальними навичками, готують їх до життя і надають їм можливість усвідомити себе в майбутньому громадянами суспільства, що є дуже важливим для країни. Сімейна політика тісно пов'язується з соціальною, економічною, охороною здоров'я. Вона повинна гарантувати необхідні умови для життя сім'ї і використовувати для цього різні ресурси, які є доступними у громадянському суспільстві. Важливими вихідними положеннями визнаються наступні: 1) сім'я може і несе відповідальність за себе, має свободу в організації власного життя; 2) суспільство забезпечує послуги та допомагає тим, хто відчуває труднощі і не може самостійно вирішити сімейні питання, створити необхідні умови для розвитку дітей в сім'ї. Підкреслена відповідальна роль батьків у забезпеченні життєдіяльності дітей, існуючих невдачах. У зв'язку з цим наголошується, що ключовим завданням суспільства є допомога у створенні належних умов для розвитку, самореалізації, забезпечення здоров'я дітей у сім'ї. Значна частина висловлених А.Д.Ролфгаард ідей втілюються в діяльності сімейних центрів.

У сучасній Швеції по всій країні діє понад 100 сформованих центрів, в яких інтегровано забезпечуються всі послуги із догляду та захисту здоров'я, соціального супроводу та соціального консультування. Сімейні центри зорієнтовані на всіх майбутніх і молодих батьків та їхніх дітей віком до 5 років, а не тільки на найбільш вразливих. Сімейні центри будуються на співпраці з різними владними структурами і групами професіоналів. Розвиток цих центрів у Швеції, а потім і в інших скандинавських країнах, характеризувався певними особливостями виникнення та стабілізації, на що впливав ряд факторів. Їх виникнення відбулося

у Швеції у 70-х роках ХХ століття. В ці роки питання дітей та дитинства стали важливим аспектом досліджень науковців, впливаючи на соціальну політику. У 1979 році Парламент Швеції прийняв резолюцію, в якій акцентувалася увага на питаннях батьківства (майбутніх та молодих батьків). Саме ця важлива державна ініціатива дала поштовх і заклала фундамент створення і поширення сімейних центрів. У 1990 р. Швеція ратифікувала Конвенцію “Про права дитини”. З майбутніми та молодими батьками стали працювати не окремі професіонали, роз’єднані в своїх діях, а групи професіоналів, об’єднаних єдиною метою. Спільно стали функціонувати курси для батьків, відкриті ясла, пренатальні і дитячі клініки здоров’я. Виникла ідея і потреба залучити соціальних працівників до роботи з дітьми та їхніми батьками, зробити їх доступними всім батькам малих дітей. Багато соціальних працівників перейшли в ті роки з службових офісів у ці центри. Ця форма співпраці професіоналів одержала назву “Тотенбурзька модель” за назвою одного з перших міст, де став діяти сімейний центр, що потім став попередником сучасних центрів цього типу.

Досвід, який поширювався в наступні роки по країні, засвідчив, що спільна праця медичних працівників, вихователів дитячих ясел, соціальних працівників на щоденних засадах, забезпечує позитивні результати в роботі з дітьми та їхніми батьками, підвищує рівень умінь працюючих, стимулює їх до налагодження зв’язків із менеджерами, тими, хто приймає рішення щодо цієї сфери діяльності. Заснований Шведський Національний Інститут Народного здоров’я сприяв у реалізації заявок для фінансування проектів. Цією установою було проведено ряд зустрічей, практичних семінарів, на яких були представники із різних муніципалітетів, політики і представники місцевих органів влади. Їх делегати прийняли ряд важливих практичних рішень, якими засвідчувалася необхідність створення таких місць, де б батьки і діти, групи професіоналів (медиків, психологів, консультантів, соціальних працівників та інших) могли об’єднуватися, спілкуватися і працювати разом. Така орієнтація добре співвідносилася з політикою під гаслом “Здоров’я для всіх – 2000”, де основними завданнями Європейських регіонів були “Справедливість у житті”, “Здоровий старт у житті”. Таке місце для зустрічей та об’єднаної спільної роботи одержало назву “Сімейний центр”. Завданнями центру були визначені:

- надання територіально місця для співпраці та зустрічей;
- посилення соціальної мережі навколо дітей та їхніх батьків;
- визначення методів роботи, в яких діти та батьки можуть брати участь;
- надання підтримки;
- функціонування як центру надання знань та інформації;
- забезпечення якісного обслуговування.

За період з 1997 р. по 2010 рік кількість сімейних центрів зросла з 35 до 130. Питання здоров’я громадян має в Швеції та інших Північних країнах міцні позиції в політиці, наукових дослідженнях у галузі освіти, на практиці, і цьому в значній мірі сприяє діяльність сімейних центрів. Питання роботи Центрів сім’ї не втратила своєї актуальності у ХХІ ст., а навпаки, набули поглиблення, зокрема, у науковому контексті. У 2005 р. “Шведська Асоціація поширення центрів сім’ї” відзначала десятиріччя свого функціонування, провівши у Стенангсанді (Stenungsund, 2005) конференцію “Північний центр сім’ї”. Необхідні внески для її проведення були виділені Північною Радою Міністрів. На цій конференції були застосовані різні форми

інформаційно-освітньої діяльності. Понад 600 делегатів конференції впродовж чотирьох днів її роботи мали можливість відвідати лекції, курси, семінари, взяти участь у робочих групах. Слід також зазначити, що Північна Рада Міністрів у 2007 році фінансувала Північну конференцію науковців-дослідників у Північній Школі Громадського Здоров'я у Готенбурзі. Після проведених конференцій представники влади, міністерств посилили увагу до діяльності центрів. Це стосувалося і діяльності науковців. У 2005, 2009 2010 роках було захищено 3 дисертації з проблем роботи Центрів сім'ї [1, с.19-20].

У Норвегії сімейні будинки – це міждисциплінарні, муніципальні (комунальні) служби охорони здоров'я дітей, молоді та їхніх сімей. Вони пропонують послуги, які стосуються інтелектуального та фізичного розвитку. Метою для сімей є одночасне одержання добре скоординованих послуг сімейної підтримки в одному і тому же приміщенні. Упродовж 2002–2004 рр. регіональний Центр Дитячого та Молодіжного інтелектуального здоров'я і Дитячого Добробуту при університеті у м. Тромсйо за дорученням норвезьких керівників у галузі охорони здоров'я здійснювало національне пілотне вивчення діяльності Центрів сім'ї (Сімейних будинків). Це здійснення базувалося на основі Шведської моделі центрів сім'ї, але з адаптацією до норвезьких умов. Цей проект був внесений до Національного плану консультативного догляду за інтелектуальним здоров'ям, який реалізовувався у 1999 – 2008 рр. Норвезькі представники влади рекомендували муніципалітетам організувати послуги своїх соціальних служб відповідно до моделі Сімейних будинків. Норвезький національний інститут громадського здоров'я рекомендував здійснювати експертизу запропонованої моделі та оцінювати результати одночасно з іншими моделями.

За здоров'я, розвиток та добробут дітей і молоді в Норвегії несуть колективну відповідальність багато різних служб та їхніх підрозділів. Вони пов'язані із забезпеченням фінансування, діяльністю фахівців, що здійснюють функції підтримки в різних підрозділах та управліннях, дотримання офіційних, правових положень, яких слід дотримуватися, Сімейні будинки покликані об'єднати, скоординувати послуги, що стосуються комплексу потреб дітей, молоді та сімей, створити зручну модель для організації співробітництва у вирішенні проблем цієї групи. Як і у Швеції, Сімейні будинки є центрами здоров'я, що надають послуги з доглядом за здоров'ям дітей, включаючи догляд під час вагітності матерів, профілактичний догляд за благополуччям дітей, психолого-педагогічні послуги, діяльність загальнодоступного дитячого садка. У центрі працюють професіонали з різних служб, які складають міждисциплінарну, гнучку команду, що організовує роботу відповідно до побажань і потреб клієнтів. Здійснення завдань Сімейних будинків щодо покращення умов для розвитку дітей і молоді передбачається через такі заходи:

- виявлення на ранньому етапі розвитку дитини фізичних та інтелектуальних проблем, які стосуються дитини та їх сім'ї;
- надання необхідної підтримки;
- підтримка батьків у виконанні ними їхніх батьківських завдань;
- розвиток комунікації і методів роботи спільно з дітьми та батьками;
- забезпечення необхідних, скоординованих і міждисциплінарних послуг для клієнтів;

- влаштування місць для зустрічей та роботи в тих регіонах, де проживають клієнти;
- розповсюдження різнобічної інформації.

У 2008 р. був проведений національний огляд розвитку Сімейних будинків у Норвегії як форм міждисциплінарної співпраці на рівні норвезьких муніципалітетів. З цією метою були опитані всі муніципалітети. Виявлялося, чи функціонують установи як Сімейні будинки (Центри сім'ї), чи мають форми, подібні названій, якщо ні, то чи планують створювати. Встановлено, що в 40 муніципалітетах діє 59 установ, які проектувалися як центри сім'ї. Але рівні досягнення мети різні. З діючих форм роботи будувалися на моделі, запропонованій в експериментальному проєкті як Сімейні будинки – 14, як ресурсні клініки здоров'я – 16, маючи тільки окремі інтегровані елементи моделі сімейних будинків [1].

Певні особливості організації роботи Центрів денного догляду дітей мають місце у Данії. У матеріалах Данської Національної Федерації педагогів раннього дитинства і вихователів молоді зазначається, що ці центри охоплюють денні ясла (вік 0-3 роки), дитячі садки (2-5 років) та центри денного догляду для вікової групи до 10 років, і позашкільні центри для дітей віком 0-10 років. Вони розглядаються як місця, де діти мають можливість за власними інтересами і вибором інтегруватися у дитяче життя. Діти залучаються до різних видів діяльності, що відрізняються від шкільних за тривалістю, рівнем привабливості, можливістю виявити дітям ініціативу тощо. Перебування дітей у Центрах денного догляду розглядається в Данії як піклування про емоційний, фізичний, когнітивний розвиток дітей. У процесі діяльності і формування вони одержують знання. У дітей розвиваються уміння вивчати світ, досліджувати і розуміти його, обирати життєві цінності, діяти згідно етичних норм суспільства, в якому вони живуть. Багато видів діяльності в Центрах денного догляду приваблюють дітей або фізично, або творчо. Центр є місцем соціальних зустрічей, де утворюються спільноти для дітей. Фахівці, що працюють у Центрах виступають у різних ролях: як вихователі дошкільних закладів, працівники-організатори ігрової діяльності, інструктори з дозвілля та ін. В діяльності педагогів цих Центрів виявляється існуючий в наукових колах Данії погляд на педагогічну професію як таку, що спрямована на всебічний розвиток, навчання і формування дітей, молоді та дорослих.

В матеріалах наголошується, що в Данії як “державі загального добробуту” сфері догляду за дітьми приділяється велика увага. На підтвердження цього наводяться дані про те, що в країні створено денний догляд дітей як цілісну систему. Більшість дітей має можливість скористатися “педагогічною пропозицією” від держави: 95% усіх дітей 3-5 років відвідують дитсадок, 80% - 1-3 років – ясла. 80% дітей 6-10 років біля 5-ти годин можуть перебувати в Центрах після шкільного дня [1, с.34-35].

В матеріалах Національної Федерації роз'яснюється, що щоденно 60 000 педагогів створює безпечне, привабливе, веселе середовище для дітей, у якому здійснюється догляд, що супроводжується переживаннями, інтересом до життя, набуттям знань, формуванням переконань на досвіді. Це вимагає від фахівців теоретичного і практичного знання дитячого розвитку, особливостей ігрової діяльності, питань формування дружби, подолання конфліктів.

## Teoria i praktyka - znaczenie badań naukowych

Професійний догляд передбачає: забезпечення емоційного контакту і соціальної взаємодії у діяльності педагога і дітей, вияв почуття любові до вихованців, врахування дитячих потреб, інтересів дітей, розуміння їхніх проблем, вміння слухати, спільно обговорювати питання і т.д. Здійснюваний догляд і опіка – основа для фізичного і психічного здоров'я дітей, їх подальшого життя. Через догляд і опіку в Центрах реалізується відповідальність суспільства за своїх дітей, їх безпеку та розвиток.

### Література

1. Family centre and family policy in the Nordic countries. – Copenhagen: NORDEN, 2012. – 120 p.

Дубаков А.В.

Кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры английского языка и методики его преподавания  
ФБГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

## УРОК-ТЕЛЕМОСТ КАК НЕТРАДИЦИОННАЯ ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Многочисленные изменения, характерные для современного социума, глобальная тенденция международного взаимодействия и сотрудничества, идеи диалога культур оказали непосредственное влияние на учебный предмет «Иностранный язык», трансформацию его роли и статуса. Сегодня все больше людей изучают иностранный язык с самыми различными целями – от профессионально-ориентированных до индивидуально-личностных. Основой для изучения иностранного языка является общеобразовательная школа, так как здесь осуществляется изначальное целенаправленное формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся и ее дальнейшее развитие. Тем не менее, уровень иноязычной коммуникативной компетенции выпускника общеобразовательной школы, в большинстве случаев, не является *достаточным*. С целью обеспечения наибольшей эффективности процесса обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе, одной из приоритетных задач исследователей в области методики обучения иностранным языкам и учителей-практиков является более глубокий анализ существующих путей совершенствования данного процесса и осуществление новых разработок, максимально отвечающих запросам времени. Аксиоматично, что основной организационной формой процесса обучения иностранным языкам является урок. Именно в уроке воплощается весь процесс обучения иностранным языкам, отражаются его характерные особенности. От проектирования урока, продуманности его проведения напрямую зависит результативность обучения иностранным языкам. По данной причине учитель иностранных языков должен постоянно обращать пристальное внимание на каждый урок, осуществлять его детальное и рациональное планирование, уметь различать, разрабатывать и использовать различные виды урока, учитывая их особенности. Целью данной статьи является осуществление теоретического анализа такого вида урока иностранного языка, как *урок-телемост*, обозначение его особенностей и возможностей в процессе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе.

Изучение различных методических разработок [2 и др.] показывает, что такой вид урока, как *урок-телемост* сегодня используется в обучении иностранным языкам достаточно часто. Урок-телемост можно позиционировать в качестве нестандартного (нетрадиционного), принимая во внимание условное деление урока иностранного языка на стандартные (традиционные) и нестандартные (нетрадиционные). По данной причине, прежде чем акцентировать непосредственное внимание на уроке-телемосте, обозначим особенности и возможности нестандартного урока



иностранный язык в самом общем плане.

Нетрадиционный подход к проведению уроков позволяет побудить учащихся к активизации умственной деятельности, к самостоятельному творчеству, активизации скрытых возможностей каждого учащегося, а это дает возможность более тесного общения учителя с учеником. На нетрадиционных уроках в общем деле воплощается творчество учителя и учащихся. Нестандартные уроки дают учителю достаточно полное представление об уровне речевых умений учащихся, однако, как правило, оценки на таких уроках не выставляются, что дает положительные результаты, т.к. учащиеся не чувствуют боязни за сделанные ошибки и не ждут получения оценки. Ученику, который по какой-то причине не хочет говорить в данный момент или затрудняется в высказывании своих мыслей, не будет поставлена плохая оценка. Подобные правила раскрепощают учащихся и дают возможность каждому выразить себя через устную речь. Нетрадиционные уроки не требуют изменения программы, они, обычно, являются логическим завершением той или иной темы. Положительный результат достигается лишь только в том случае, если есть система в работе учителя, желание побуждать учащихся готовиться к таким урокам так, чтобы это приносило им радость и удовлетворение. Нетрадиционные уроки воспитывают чувство коллективной ответственности, сопереживания, ответственность перед всей группой не подвести, не отстать от одноклассников. Очевидно, что проведение таких уроков направлено на развитие устойчивого интереса к изучению иностранного языка. На нетрадиционных уроках учитель может обобщить материал в самой необычной форме, а также рассказать что-то новое [1, с. 105 – 106]. В нетрадиционном уроке иностранного языка осуществляется реализация лично-ориентированного подхода. Подобные уроки позволяют одинаково активно работать учащимся с различным уровнем языковой подготовки, здесь никто не остается «за кадром». Нетрадиционный урок представляет собой оригинальную стратегию подведения итогов изучаемой темы. Как правило, нетрадиционные уроки всегда запоминаются на долгое время и находят живой отклик у учащихся.

Для нетрадиционного урока, в том числе иностранного языка, целесообразно выделить следующие характеристики: 1) изменение временных рамок – нерегламентированный урок; 2) место проведения – не только кабинет иностранного языка, но и музей, лес, поле и т.д.; 3) использование непрограммного материала, углубленное, проблемное рассмотрение изучаемой темы; 4) организация коллективной деятельности в сочетании с индивидуальным творчеством учащихся и учителя; 5) создание эмоционального подъема учащихся, ситуаций успеха для каждого учащегося с учетом его возрастных, личностных особенностей, индивидуальных способностей и интересов; 6) обязательная рефлексия и взаимонализ деятельности в период подготовки к уроку и на уроке; 7) создание временной инициативной группы, группы «специалистов» из числа учащихся при подготовке к уроку; 8) обязательное участие всех учеников класса; 9) использование слуховой и зрительной наглядности [4, с.49].

Далее остановимся на раскрытии основных моментов создания нетрадиционного урока иностранного языка и его видах. Нетрадиционные уроки могут создаваться коллективно, т.е. всеми учителями, работающими в школе. Разрабатывается модель и сценарий каждого урока. Затем уроки проводятся

одним из учителей. Нужно отметить, что провести нетрадиционный урок может не только учитель с большим опытом работы, но и начинающий. Главное в таком деле не опыт, а оригинальный подход и нестандартный образ мыслей. Параллельно могут организовываться семинары для желающих освоить эту форму работы, так как нетрадиционные уроки позволяют увидеть в иностранном языке реальное средство общения, что благотворно сказывается на отношении к уроку и изучении предмета в целом [1]. Организация нетрадиционных занятий также воплощает в себе реализацию коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, который в последнее время характеризует магистральную направленность всего иноязычного образования. Именно в ходе нетрадиционных занятий возможно более интенсивное иноязычное взаимодействие, как между учащимися, так между учителем и учащимися.

Проводить нетрадиционные уроки рекомендуется не чаще одного или двух раз в четверть. Для успешного проведения нетрадиционного урока иностранного языка рекомендуется:

1) Начинать работу с большой предварительной подготовки: готовится оборудование урока, готовятся сами учащиеся, выполняются необходимые предварительные занятия, накапливаются по поручению учителя нужные учебные материалы.

2) Обязательно нужно включать в подготовку и проведение урока всех учащихся.

3) Учитывать фактический уровень подготовленности конкретного класса, возможность успешного восприятия учащимися оригинальной формы урока, при этом заботясь, чтобы не потратить время впустую ради простой занимательности, а принять эту форму для лучшего усвоения учебного материала.

4) При анализе проведенного нетрадиционного урока нужно оценивать не только степень достижения поставленных целей, но и тот эмоциональный тонус, который устанавливается на уроке, а также интерес учащихся, их активность, взаимопомощь и другие благоприятные условия, положительно влияющие на формирование личности школьника.

Разумная мера использования нетрадиционных уроков – необходимое условие эффективности учебного процесса. Вместе с тем, данное условие не ограничивает творческих сил учащихся, оно открывает возможность взаимодействия учебной и внеучебной деятельности, взаимосвязи различных видов деятельности, что особенно важно для становления и укрепления познавательного интереса. Нестандартные уроки способствуют формированию и совершенствованию личности, ее становлению и самовыражению в коллективе. В результате достигается одна из основных целей обучения – не пассивное накопление и приобретение знаний, умений и навыков, а изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения [1, С. 106 – 107].

Нетрадиционные уроки строятся на основе метода проблемного обучения, что дает им ряд преимуществ: 1) учит мыслить логично, научно, диалектически, творчески; 2) вызывает глубокие интеллектуальные чувства, чувство радостного удовлетворения, чувство уверенности в своих возможностях и силах; 3) установлено, что самостоятельно «открытые» истины, закономерности не так легко забываются,

а в случае забывания самостоятельно добытые знания можно восстановить более быстро.

Нетрадиционные формы уроков способствуют развитию мышления учащихся, а творческого мышления в особенности. Этому способствуют: 1) высокий уровень мотивации; 2) положительные эмоции; 3) самостоятельное выполнение учениками познавательных и практических задач; 4) построение нетрадиционных уроков по методу проблемного обучения [4, С.50].

Помимо урока-телемоста в теории и практике обучения иностранным языкам выделяют следующие виды нетрадиционных уроков: 1) урок-дебат; 2) урок-турнир; 3) урок-игра; 4) урок-экскурсия; 5) урок-КВН; 6) урок-показ мод; 7) урок-аукцион; 8) урок-квиз или урок-конкурс; 9) урок-размышление; 10) урок-дискуссия; 11) урок-круглый стол; 12) урок-поэзия; 13) урок-мечта; 14) урок-проект [1].

В изложенной выше классификации урок-телемост занимает одно из ведущих мест и обладает отличительными особенностями. Урок-телемост является междисциплинарным понятием и в самом общем контексте позволяет: «апробировать и внедрять новые педагогические технологии; демонстрировать созданные учителями школы технические образовательные ресурсы, учебно-методические комплексы; повышать квалификацию учителей предметников; обеспечивать интенсивный образовательный рост учеников; обмениваться накопленным опытом в проведении нестандартных уроков; сравнивать свои достижения с достижениями коллег» [3].

Уроки-телемосты учителя иностранных языков начали проводить сравнительно недавно. Урок-телемост, в большей мере, чем другие, позволяет реализовать диалог культур, помогает учащимся осознать культурные особенности конкретной страны, ее определенного региона, на какое-то время проникнуть в иноязычную культуру. Постигание социокультурных и языковых реалий здесь постигается в процессе иноязычного общения представителей двух культур. В ходе анализа урока-телемоста целесообразно сделать акцент на его видах, обозначить их особенности, возможности, трудности проведения, достоинства и недостатки.

Изучение методических разработок урока-телемоста [2 и др.] позволяет сделать вывод, что данный вид нетрадиционного урока можно разделить на *реальный* и *воображаемый* урок-телемост. Каждый из перечисленных видов урока-телемоста имеет свои особенности. Остановимся на них более подробно.

Возможность проведения *реальных* уроков-телемостов связывают, прежде всего, с интенсивной информатизацией современного образовательного процесса. Внедрение информационно-коммуникационных технологий дает возможность организовать дистанционное взаимодействие с представителями различных стран, осуществить виртуальную экскурсию в любой уголок мира, стать участником вебинара или видеоконференции. Реальный урок-телемост позволяет связаться посредством информационно-коммуникационных технологий с представителями страны изучаемого языка не выходя из классной аудитории. Для осуществления подобного замысла нужен компьютерный класс (компьютер), подключенный к сети Интернет, программа Skype, веб-камеры, проектор.

Из организации реального урока телемоста, именно посредством информационно-коммуникационных технологий, вытекают трудности, связанные с его проведением. Во-первых, перечисленное выше оборудование (даже в условиях

современной реальности) установлено не в каждой обычной школе. Во-вторых, учитель иностранного языка должен обладать достаточным уровнем ИКТ-компетентности и знать, как настроить оборудование, как оптимально работать с ним. Данная трудность может нивелироваться тем, что на помощь учителю иностранных языков приходят учитель информатики или программист школы. Тем не менее, учитель иностранного языка должен обладать необходимыми ИКТ-познаниями, которые помогут провести урок надлежащим образом. Сбои в оборудовании и Интернет-связи могут стать причиной срыва урока, и это, к сожалению, происходит достаточно часто. Техническая сторона должна всегда тщательно проверяться непосредственно перед проведением урока. Здесь целесообразно также проводить «репетиционную» проверку оборудования и связи.

Перед проведением реального урока-телемоста учитель должен найти зарубежных коллег, которые заинтересованы в подобном мероприятии, обсудить структуру и содержание предстоящего занятия, время проведения и т.д. Далее осуществляется подготовка к уроку, которая является достаточно трудоемким процессом. Учитель должен подготовить учащихся к предстоящему общению, вселить в них уверенность в собственных силах, определить круг вопросов для обсуждения. Здесь одним существенным недостатком является уровень языковой подготовки учащихся. Целесообразно проводить уроки-телемосты в классах, где уровень языковой подготовки является высоким или в языковых гимназиях, классах с углубленным изучением иностранного языка. Урок-телемост проводится на старшем этапе обучения иностранным языкам. После обсуждения предстоящего занятия, учитель делает акцент на тематическом материале, который учащимся предстоит изучить самостоятельно.

Также необходимо напомнить учащимся, что они представляют свою страну и дать им (если это неизвестно) список этикетных фраз, проанализировать каждую фразу и ее социолингвистические особенности.

Все трудности урока-телемоста компенсируются его возможностями, тем более, если он проведен успешно. Реальный урок-телемост позволяет проникнуть в подлинную языковую среду, что невозможно в рамках обычного урока. В ходе урока-телемоста реализуется коммуникативный подход – здесь приоритетным является реальное общение, пусть с допущением ошибок, но настоящее, не его имитация. В процессе телемоста могут возникать непредсказуемые ситуации, что возможно лишь в ситуациях реального общения. Кроме того учащиеся слышат подлинную речь, замечают ее фонетические, грамматические и лексические особенности, что после урока детально анализируется. Урок-телемост, выполняя тренировочную функцию, позволяет осуществить отработку ранее изученного материала.

Практика показывает, что при отсутствии возможности проведения реального урока-телемоста, учителя иностранного языка проводят воображаемый телемост. Данный вид урока также целесообразно проводить на старшем этапе обучения. Учащиеся делятся на две группы. В состав групп входят представители двух стран – одна из них Россия, другая страна изучаемого языка. Данный урок, конечно, отличается от реального телемоста и не обладает такими действенными возможностями. Тем не менее, его эффективность, в некоторых случаях даже большая по сравнению с реальным телемостом, неоспорима. Подобный урок можно провести

и в классе с невысоким уровнем языковой подготовки. Учащиеся с удовольствием принимают участие в воображаемом телемосте. В ходе подготовки изучается большое количество дополнительного материала, учащиеся узнают новые факты не только о стране изучаемого языка, но и о некоторых неизвестных ранее фактах родной страны. Здесь также следует отметить тренировочную функцию и воображаемое погружение в диалог культур.

В основе воображаемого урока-телемоста лежит принцип ситуативности. Это указывает на то, что воображаемый урок-телемост также обладает действенными возможностями в реализации коммуникативного подхода. В ходе воображаемого телемоста учащиеся стараются осуществлять иноязычное общение, задают вопросы и отвечают на них. Несмотря на некоторую предсказуемость ситуации в ходе воображаемого телемоста создаются условия для осуществления иноязычного общения.

Воображаемый урок-телемост более доступен в проведении, чем реальный телемост. Здесь можно избежать многих трудностей, возникающих при проведении реального телемоста. Тем не менее, ничто не сравнится с настоящим живым общением, иноязычным опытом, использованием изучаемого языка в контексте реальных ситуаций.

Следует отметить действенные возможности реального и воображаемого урока-телемоста в целенаправленном формировании социокультурной компетенции учащихся. Тематика урока-телемоста обычно носит социокультурную направленность и отражает диалог представителей двух стран. Именно в ходе такого урока учащиеся закрепляют полученные социокультурные знания, а также узнают о новых социокультурных фактах и реалиях. Усвоение социокультурных знаний здесь происходит в интересной, увлекательной форме и является более эффективным.

### **Литература:**

1. Конышева, А.В. Современные методы обучения английскому языку / А.В. Конышева. – 3-е изд. – Мн.: ТетраСистемс, 2005. – 176 с.
2. Лященко, Г.Я. Урок-телемост «Москва – Лондон» / Г.Я. Лященко [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/104201/>
3. Неволлина, Г. М. Урок-телемост // Российская кадетская переключка. Общественный периодический журнал для кадетских корпусов России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fskk.ru/journal/?aID=273>
4. Свириденко О.А. Нестандартные формы и типы уроков в обучении иностранному языку / О.А. Свириденко // Организация образовательного процесса в условиях модернизации гуманитарного образования: Материалы научно-практической конференции (19 октября 2005 года) / Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. – Курган, 2005. – С. 49 – 50.

**Дыбкова Л. Н.**

кандидат педагогических наук, доцент,

**Остапенко Э.А.**

преподаватель

Украина, ГВУЗ «Киевский национальный  
экономический университет имени Вадима Гетьмана»

## **ВОПРОСЫ САМОРАЗВИТИЯ В ПРОФЕССИИ**

Вопросы профессионального развития и становления в профессии, достижения определенных успехов в выбранной для себя сфере деятельности актуальны как для студентов, так и для преподавателей. Различные аспекты этой темы рассмотрены в работах Г. Балла, К. Вазиной, В. Веретенникова, М. Костокрызова, С. Мирюновой, Л. Митиной, Г. Селевко, В. Слободчикова, А. Суворова, Т. Тихоновой, Э. Хайруллиной и др. Вопросами творческо-профессионального саморазвития занимались Ю. Лобейко, О. Слободян, процесс творческого саморазвития исследовали В. Андреев, Б. Мастеров, М. Костенко, В. Ивченко и др.

Взаимосвязь и взаимозависимость таких факторов как «потребность в саморазвитии», «готовность к личностно-профессиональному саморазвитию», «интерес к вопросам личностно-профессионального саморазвития и самосовершенствования», «наличие собственной программы самовоспитания и саморазвития», «наличие сформулированных целей будущего» изучены недостаточно, что и определило тему нашей статьи.

На основе разработанной нами анкеты мы провели исследование среди студентов первого курса Киевского национального экономического университета имени Вадима Гетьмана (119 респондентов), которым было предложено оценить каждый из пунктов по 10-ти бальной шкале и написать своих десять целей будущего. Мы проранжировали полученные результаты и провели их уровневое распределение, присвоив пунктам 8 - 10–высокий уровень, 4 - 7 – средний, 1 - 3– низкий уровень.

Обработка результатов авторской анкеты определила следующее:

1) респонденты высоко оценивают свою потребность в саморазвитии, 65% опрошенных студентов присвоили ей самые высокие баллы, оценка 35% соответствует среднему уровню, низкий уровень здесь не представлен;

2) оценивая свою готовность к личностному и профессиональному саморазвитию по 10-ти бальной шкале, 65% респондентов продемонстрировали высокий уровень, 34% – средний уровень, 1% – низкий уровень;

3) оценивая свой интерес к вопросам личностно-профессионального саморазвития и самосовершенствования, 64% опрошенных отметили его высокий уровень, 35% – средний уровень, 3%– низкий уровень интереса;

4) наличие собственной программы самовоспитания и саморазвития подтвердили 63% респондентов, 36% констатировали её отсутствие и 1% определил её как частично сформированную;

5) чётко определить и написать свои 10 целей саморазвития смогли 40%

опрошенных, 49% – назвали только половину, 11% респондентов затруднились их назвать.

Следует отметить, что несмотря на очень высокие и практически повторяющиеся показатели в ответах на первые четыре вопроса, которые имели обобщающе-абстрактный характер, сформулировать 10 своих целей смогли далеко не все (лишь 40% опрошенных).

Исследование данной проблемы актуализирует вопросы о том, что же стимулирует и мотивирует личностный рост, что заставляет человека стремиться к своей профессиональной мечте и прилагать максимум усилий к её осуществлению. На эти вопросы мы предложили ответить студентам второго курса. Среди самых популярных ответов (61 респондент) оказались следующие: желание быть успешным 23%, социальная среда 21%, собственный труд 16%, наличие цели 11%, конкуренция 10%, личный пример успешных людей 8%, необходимые условия 7%, необходимая литература 3%, необходимая литература 3%, необходимая литература 3% (рис.1).

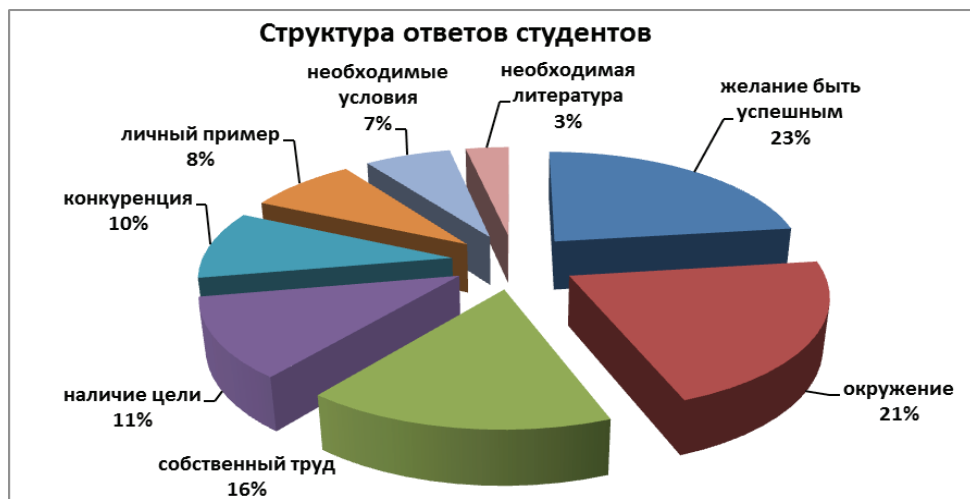


Рис. 1. Структура ответов студентов

В данном вопросе мы разделяем точку зрения Э. Зеера, который среди факторов, детерминирующих развитие человека, выделяет два вида: 1) противоречия между личностью и внешними условиями жизнедеятельности и 2) внутриличностные противоречия [1, с. 38]. К внешним факторам, определяющим развитие, автор относит: социально-экономические условия, учебно-профессиональную деятельность; технико-технологический уровень деятельности; систему стимулирования профессионального роста; случайные обстоятельства и жизненные события. Внутренние факторы включают: биопсихические и физиологические особенности; социально-профессиональную активность; мотивы и смыслы профессиональной деятельности; потребность в реализации своего профессионально-психологического потенциала; потребность в самореализации; кризисы профессионального становления, а так же иррациональные причины.

Существуют методики, направленные на определение тенденции поведения

человека в группе В. Стефансона [3 с. 373], стиля взаимодействия В. Семиченко [1, с. 295], мотивов выбора профессии В. Семиченко [5, с. 374], уровня профессиональной направленности Т. Дубовицкой [4, с. 145], диагностики профессиональной деятельности, определение карьерных ориентаций «Якоря карьеры» Э. Шейна [6, с. 227] и т.д. Каждая из них призвана помочь человеку определить свои приоритеты, обнаружить истинные мотивы и направить его на пути своего развития.

С нашей точки зрения, на любом уровне развития движение человека определяется ответами на три основных вопроса: «Чего я хочу?», «Что я могу?» и «Что мне для этого нужно сделать?».

Ответы на вышеназванные вопросы определяют стратегию саморазвития личности и для более удобной формы могут быть представлены в виде интеллектуальной карты. Первый блок ответов касается анализа сферы интересов, определения доминирующих ценностей, описания потребностей и желаний. Безусловно, очень важно определить уровень притязаний, который поможет обозначить будущие цели.

Второй блок ответов базируется на самодиагностике, самооценке и самоанализе. Он позволит определить плюсы и минусы личности, включает в себя информацию о том, какие качества свойственны человеку и в какой мере; исследует память, внимание, определяет тип темперамента, интернальность или экстернальность локуса контроля.

Третий блок напрямую связан с целеполаганием и предполагает формулирование краткосрочных и долгосрочных целей, включает план и задания личностного роста, сроки выполнения, позволяет абстрагироваться и определить в письменном виде траекторию своего развития.

Таким образом, профессиональная направленность, целеустремленность, ответственность за результат и за свою жизнь в целом, позитивное отношение, вера в свои силы, выбор оптимального для себя темпа и времени работы, принятие во внимание особенностей темперамента и акцентуаций наряду с использованием принципов самоменеджмента и тайм-менеджмента приводит к желаемым результатам в личном и профессиональном саморазвитии, делает жизнь намного интереснее и эффективнее, очерчивает горизонты новых целей.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Журавська Л. М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л. М. Журавська – К. : Видавничий Дім Слово, 2006. – 312 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – [2-е изд., перераб., доп.]. – М. : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
3. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / [В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.] ; за заг. ред. В. А. Козакова. – К. : КНЕУ, 2007. – 829 с.
4. Психологія та педагогіка : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. /



## Teoria i praktyka - znaczenie badań naukowych

Л. В. Музичко, А. В. Тімакова, Л. В. Корват та ін. ; За ред. Л. В. Музичко. – К. : КНЕУ, 2008. – 304 с.

5. Семиченко В. А., Галус О. М. Психология направленности /Под общ. ред. В. А. Семиченко. – Хмельницкий: ХГПИ, 2003, – 521 с.
6. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – [2-е вид., перероб. та доповн.] – К.: Міленіум, 2006. – 368 с.

**Гінкевич О.В.**

викладач кафедри слов'янської філології  
факультету філології та журналістики  
МНУ імені В.О.Сухомлинського

## **ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИХ УМІНЬ В ЧИТАЧІВ-УЧНІВ**

Проблема формування аналітико-синтетичних умінь постійно перебувала у сфері досліджень дидактики. Аналітико-синтетичні вміння є основою інтелектуального розвитку, а, в свою чергу, інтелектуальний розвиток людства є його еволюцією. Дослідження цього складного явища розпочалося ще на етапі виникнення освіти й виховання і продовжується в сучасному навчально-виховному процесі, про що свідчать дидактичні концепції, створювані людством у різні епохи його існування. На основі досліджень з історії педагогіки [3], [5], [6], [7], [8] виділяємо такі періоди розвитку проблеми з формування аналітико-синтетичних умінь у теорії та практиці навчання: I етап – епоха Античності (до V ст.); II етап – дидактичні системи Середньовіччя та епохи Відродження (V – I пол. XVII ст.); III етап – дидактичні теорії та системи епохи Просвітництва (I пол. XVII ст. – XIX ст.); IV етап – дидактичні новації (кінець XIX ст. – до наших днів) [6].

До проблеми розвитку інтелекту людство звернулося ще за часів Античності (до V ст.). Освіта в епоху Античності в полісах Давньої Греції та Риму займала особливе місце в суспільстві та розглядалася як невід'ємний обов'язок кожного вільного громадянина. Заборона на отримання освіти була однією з форм покарання людини. Школи як основний тип навчальних закладів мали свою полісну специфіку й відрізнялися одна від одної особливостями організації навчального процесу, але організація освітньої діяльності була практично ідентичною для всіх навчальних закладів цього історичного періоду [3], [7].

Значний внесок у розвиток дидактики, зокрема з проблем формування аналітико-синтетичних умінь, зробили відомі грецькі філософи, які пропонували особливий підхід до проблеми формування аналітико-синтетичних умінь. Так, заснована Піфагором (570 – 500 рр. до н.е.) школа мала будувати свою діяльність на гармонії мислення, відчуттів і бажань і збагачувати учня інформацією з різних предметів [3, 7-12], [9].

Зовсім іншою була концепція філософа Сократа (469 – 399 рр. до н.е.), який підкреслював необхідність самостійного пошуку учнями істини в бесіді з учителем, що має назву «евристична або сократівська бесіда». Саме така бесіда стала одним із ефективних методів формування аналітико-синтетичних умінь у процесі навчання предметів різних циклів і отримала своє подальше продовження на різних етапах становлення дидактики як теорії навчання [3, 11-12], [7], [9].

Відомий філософ і педагог античності Платон (427 – 347 рр. до н.е.) у творах «Держава», «Закон» запропонував свою методіку формування аналітико-синтетичних умінь, а саме – ігрову форму навчання, універсальну для навчання дітей

і підлітків [3, 11-12], [7], [9].

У дослідженнях сутності освіти грецький учений-філософ Аристотель (384 – 322 рр. до н.е.) дійшов висновку, що необхідно розвивати не тільки емоційну, чуттєву, вольову й інтелектуальну сферу особистості. У творах «Аналітика», «Категорії», «Про душу» він відзначив, що інтелект еволюціонує в тісному зв'язку з різними психічними процесами, зокрема й зі сприйняттям. Учений критикував вербальні методи навчання і вважав, що для інтелектуального розвитку потрібно звертати увагу на власний досвід, на основі своїх асоціацій та елементів аналізу формулювати поняття для різного рівня спілкування [7], [9].

Отже, епоха Античності своїми філософськими концепціями сприяла зародженню та формуванню засад інтелектуальної освіти, зокрема розвитку елементарних методик формування аналітико-синтетичних умінь у процесі викладання основ наук.

Дидактичні системи Середньовіччя та епохи Відродження (V – I пол. XVII ст.) характеризуються вивченням особистості людини через пізнання Бога, тобто теологія, богослов'я та філософія утворюють підвалини для сприйняття світу та розвитку людини. Інтелект у ці часи вважають даром Божим [1], [6].

Саме тоді виникає система лицарського виховання, яка сприяла не лише фізичному розвитку дітей та молоді, але й формувала в них необхідні аналітико-синтетичні вміння, адже це було потрібно і для ведення бойових дій, і для вирішення державних справ [3, с. 27], [5], [6]. У цей історичний період виникає освіта для дівчат – інтелектуальний розвиток жінки стає невід'ємною частиною розвитку суспільства загалом [3].

В епоху Відродження продовжує формуватися ідея розвитку інтелектуальної сфери особистості, що в основі однієї з провідних філософсько-психологічних течій у педагогічній науці епохи Відродження, а саме: Гуманістичної течії. Прибічниками гуманістичних ідей були Франсуа Рабле (1494 – 1553), Е.Роттердамський (1466 – 1536), М.Монтень (1533 – 1592), які основним завданням освіти вважали допомогу учневі виробити власні переконання, своє світобачення, на основі чого можна формувати необхідні аналітико-синтетичні вміння [7], [9].

Педагоги-гуманісти Ф.Рабле (1494 - 1553) «Гаргантюа і Пантагрюель» [10], М.Монтень (1533 - 1592) «Досліди» [4], Т.Кампанелла (1568 - 1639) «Місто сонця» [2] намагалися конкретизувати мету й завдання гуманістичного навчання, його зміст, форми та засоби формування аналітико-синтетичних умінь, визначити методи навчання основ наук, сформулювати вимоги до особистості вчителя, зокрема до методики його викладання. Значну увагу вони приділяли інтелектуальному розвитку дитини, активізації творчого мислення, ініціативи учня [2], [4], [10].

Третій етап - дидактичні теорії та системи епохи Просвітництва (I пол. XVII ст. – XIX ст.) – характеризується розвитком психологічної теорії інтелектуалізму, де основним засобом самопізнання й поведінки особистості вчені вважали інтелект. Представники цієї теорії Гоббс (1588 - 1679), Юм (1711 - 1776), Лесінг (1729 - 1781), Герде (1744 - 1803) стверджували, що основним механізмом функціонування інтелекту є асоціації. Саме на основі асоціацій, вважали вони, відбувається процес мислення, застосовуючи термін «асоціативне мислення». У процесі навчання основ наук це мало надзвичайно велике значення [7], [9].

Прогресивні педагоги епохи Просвітництва (I пол. XVII ст. – XIX ст.) саме школу вважали могутнім важелем перетворення суспільного життя; вони сподівалися, що зміни в освіті, забезпечення сприятливих умов для навчання дають змогу перебудувати суспільство на інтелектуальних та гуманістичних засадах. Ця думка є надзвичайно актуальною для нашого дослідження, адже формування аналітико-синтетичних умінь учнів є основою інтелектуального розвитку суспільства.

Четвертий етап дослідження проблеми формування аналітико-синтетичних умінь – дидактичні новації (кінець XIX ст. – до наших днів) – характеризується розвитком «реформаторської педагогіки», яка проголошувала першість особистості дитини. Започаткувала цей етап американський педагог Елен Кей (1849 - 1926), висуваючи «теорію вільного виховання», що набула розвитку прихильниками експериментальної педагогіки, такими, як: В.А.Лай (1862 - 1926), Є.Мейман (1862 - 1915), А.Біне (1857 - 1911), О.Декролі (1871 - 1932), Є.Торндайк (1874 - 1949), які сформулювали основний принцип формування інтелектуальної сфери – принцип саморозвитку дитячої особистості [7], [9], що набрав нині актуальності.

Отже, історія формування інтелекту, аналітико-синтетичних умінь бере початок у первісному суспільстві та набула активного розвитку в усі наступні історичні епохи. Кожен період дослідження цієї проблеми (I етап – епоха Античності (до V ст.); II етап – дидактичні системи Середньовіччя та епохи Відродження (V – I пол. XVII ст.); III етап – дидактичні теорії та системи епохи Просвітництва (I пол. XVII ст. – XIX ст.); IV етап – дидактичні новації (кінець XIX ст. – до наших днів)) зробив певний внесок у теорію та практику навчання. Але всі досліджені дидактичні системи підходили до проблеми формування аналітико-синтетичних умінь опосередковано, не виділяючи окремо формування аналітико-синтетичних умінь у процесі навчання конкретних предметів.

Моделювання процесу формування аналітико-синтетичних умінь учнів неможливе без усебічного аналізу здобутків вітчизняної дидактики, одним із першочергових завдань якої є вдосконалення освіти й навчання відповідно до потреб суспільства й соціально-економічних умов.

### **Література**

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: Учебное пособие для вузов. / С.И.Гессен. [отв. ред. и сост. П.В.Алексеев]. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
2. Кампанелла Т. Город солнца. / Т.Кампанелла. [пер. с латинск. И коммент. Ф.А.Абрамсон (и др.). вступит. статья В.П.Волгина.]. – М., 1954. – 227 с.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навчально-методичний посібник. / М.В.Левківський. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 188 с.
4. Монтень М. Опытты: в 3 кн. / М.Монтень. [Изд. подг. А.С.Бобовыч и др.] – 2-е изд. – М., 1979.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720 с.
6. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогика, 2002. – 640 с.
7. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / Упоряд.: І.А.Зязюн,

## Teoria i praktyka - znaczenie badań naukowych

Н.Г.Базилевич, Т.Г.Дмитренко та інші; За ред. І.А.Зязюна. – К.: СПБ Богданова А.М., 2008. – 462 с.

8. Педагогическая энциклопедия. / Глав. редактор И.А.Каиров. в 4 т. – М.: Сов. энциклопедия, 1968. т. 4. – 912 с.
9. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / А.И.Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
10. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюель: Роман. / Ф.Рабле. [Скор. переказ з фр. І.Сидоренко, В.Пащенко.] – К.: Веселка, 1984. – 223 с.



**Коваль Таїсія Петрівна**

старший викладач, здобувач кафедри української філології  
Хмельницького національного університету  
м. Хмельницький (Україна)

## АКСІОЛОГІЯ ГЕЛОСУ В АСПЕКТІ ПЛАНЕТАРИЗАЦІЇ СВІДОМОСТІ ПЕДАГОГА

*The article addresses the problem of planetarization of consciousness teacher in gelotologicheskij aspect. Justified by the novelty of the method, noted that the analysis of humor is a special type of imaginative thinking and paradoxical personality. Generalized and described functions of laughter in the history of human culture. It was found priority place of laughter in the system of human values and its unique role in personality development and harmonization of society. Presented arguments concerning the appropriate use of gelotolohiyi for the development of pedagogical thinking. Investigated versatility of gelotologicheskij method in the context of the democratization of education. Defined regularity of interconnection gelotologicheskij component of thinking with creative component of thinking. Showed ways of harmonization relations educator with the audience, which is the basis of the aesthetic phenomenon of "the solar laughter".*

**Keywords:** *gelotologiya, education, planetary thinking, pedagogical thinking, jurisdiction, competence, aesthetic laughter, humorous analysis, paradoxical thinking, sense of humor, a sense of the comic.*

Глобалізований світ ХХІ століття вимагає нової філософії освіти, зміни парадигми педагогічного мислення, здатності до інновацій у професійній діяльності та у соціальному житті. Основним принципом гуманітарного розвитку Європи та України є людиноцентризм. Дефініціями людини є розум (мислення), творчий потенціал і сміх. «Саморух» почуття гумору та комічного передбачає кореляцію внутрішніх умов розвитку особистості (генезис почуття гумору, структура

мислення, особливості емоційно-почуттєвої сфери) та зовнішніх умов (вплив соціуму, глобалізації). Інтеріоризація та екстеріоризація цих своєрідних почуттів перебувають у стані гармонії за умови активної пошукової, креативної, творчої та вчинкової діяльності індивіда та сприятливого клімату мікро- і макросередовища. Симптоматично, що краса педагогічного стилю полягає у культурі взаємовідношень між педагогом і вихованцями, а рівень сміхової культури є показником рівня співтворчості та емпатії суб'єктів. Актуальність теми зумовлена суперечностями між ціннісним, терапевтичним, інтелектуальним, ідейно-естетичним, виховним потенціалом сміху та обмеженими можливостями використання сміхового енергопотенціалу у навчально-виховному процесі ВНЗ. Мета статті – проілюструвати у гелотологічному аспекті шляхи гармонізації взаємин педагога з аудиторією за планетарним типом свідомості, охарактеризувати категорію «гелос» як основу педагогічної взаємодії; дати характеристику почуття гумору і почуття комічного у вимірі аксіології та поняття «професійна компетентність педагога».

Проблема сміху досліджувалася у різних аспектах. Зокрема, природу сміху вивчали Цицерон, Аристотель, А. Шопенгауер, Г. Гегель, Г. Спенсер, Дж. Сьолі, А. Бергсон, М. Бахтін, В. Пропп, Р. Садикова; особливості сприйняття комічного – Б. Ананьєв, О. Лук, І. Єрмаков, С. Рубінштейн, М. Ярошевський, О. Єрмоленко, Б. Ломов, Л. Веккер, Д. Гібсон; розвиток комічного у дітей досліджувала Д. Ніколенко, виховання почуття гумору у школярів – Н. Старовойтенко, необхідність зміни позиції учителів і учнів – Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Зязюн, Я. Коменський, В. Леві, А. Макаренко, І. Підласий, С. Русова, Ж. Руссо, О. Савченко, В. Сухомлинський. Проте проблема філософії та педагогіки сміху є не досить розробленою, оскільки результати гелотологічних досліджень цілком не систематизовано та не спроектовано на площину сучасної освіти.

У результаті експериментальних досліджень С. Коншина дала якісну характеристику почуття гумору: «Людина з розвинутим почуттям гумору здатна до теоретичного і образного мислення. У процесі цих видів діяльності вона перетворює подумки образи так, що знаходить смішне у протиріччі подібностей. Окрім того, людина повинна володіти деякими творчими здібностями, що дозволяють їй, зокрема, розвивати лінгвокреативне мислення» [12, с. 42]. Отже, реципієнт та творець комічного мають володіти особливим типом мислення – парадоксальним. Це дало підстави вченим зробити висновок, що сміховий аналіз – певний тип образного мислення. Однією з найважливіших особливостей почуття комічного, на думку Г. Костюка, є його локалізація на межі між інтелектом та естетичними емоціями. Згідно з точкою зору Н. Старовойтенко: «...щоб неналежне, невідповідне справило комічний ефект, необхідно мати уявлення про належне, відповідне, і хоча б інтуїтивно, в найзагальнішій формі вловити суперечності. Ось чому сприйняття комічного тісно пов'язане з почуттям гармонії та доцільності» [19, с. 27]. Ми пропонуємо вживати термін сміховий аналіз чи сміхоаналіз у двох значеннях: аналіз рівнів сміхової культури особистості та соціуму; аналіз комічного тексту, акцент уваги зміщено на сміховий аналіз структурних компонентів моделі «Я» – соціум» [10].

Цікаво, що одним із трьох критеріїв, якими користувався Піфагор під час відбору учнів до своєї школи, був сміх кандидата як строго індивідуальна і досить інформативна характеристика. Метод Піфагора ґрунтується як на «формально-

динамічних» або стилістичних особливостях сміху, так і на ситуативно-предметних характеристиках, що диференціюють аудиторію. По-перше, зв'язок між інтелектом і почуттям гумору взаємний; по-друге, оскільки почуття смішного не вроджене (на відміну від механізму сміху), а є продуктом складного діалектичного розвитку психіки людини у конкретних умовах її соціального життя, то рівень розвитку здібності бачити смішне і якісна характеристика цієї здібності залежать від виховних чинників, під впливом яких складається ціннісна структура особистості. Таким чином, аналіз причин виникнення сміху в людини сприяє глибинному розумінню її характеру, правильній оцінці її моральних та естетичних установок. Загальновідоме судження Гете, що характер людей пізнається у тому, що вони знаходять смішним. Зокрема, Флері радив науковцям вивчати фізіологічний та гігієнічний вплив сміху на дитину, оскільки це вивчення, на його думку, може змінити систему виховання, дати основу новим поглядам на виховання характеру. Виховання почуття гумору, на думку О. Лука, сприяє гартуванню характеру особистості, підтримці стабільного настрою у колективі. Критерієм корисно прожитого дня, за Н. Шамфором, є посмішка і сміх.

На теренах української педагогіки вирізняється унікальна особистість талановитого учня М. Лисенка, видатного композитора та педагога Кирила Григоровича Стеценка. Про сонячність та харизматичність природи й веселу вдачу свого наставника чимало спогадів залишили його учні. Зокрема, український актор, режисер, театральний педагог Прохор Коваленко виділив такі особливості педагогічного хисту К. Стеценка: привітна, дружня посмішка-вітання; традиційна мовленнєва формула-привітання «Ну що, панове, який сьогодні настрій»; напівжартівлива манера викладу навчального матеріалу; веселий уважний погляд, спрямований на кожного учня; почуття емпатії. П. Коваленко, акцентує увагу на тому, що «саме такий демократичний метод давав гарні наслідки у роботі, сприяв заохоченню і згуртуванню людей навколо керівника» [8, с. 31]. Таким чином, правильне виховання у педагогічній практиці гумором та формування почуття здорового гумору передбачає розуміння його значення у житті особистості, знання психологічної природи гумору, закономірностей виникнення цього почуття і його розвитку на різних етапах формування ціннісної структури індивідуума. Таке розуміння забезпечує раціональний вплив на формування гармонійної особистості та розвиток парадоксального мислення.

У психологічному та філософському аспектах гелотологічних досліджень визначено два види сміху: фізіологічний («сміх тіла») та інтелектуальний («сміх розуму»). Перший вид сміху є результатом емоційної напруги, і «відповідає» на питання: від чого сміюся? Другий – наслідок критичного і творчого ставлення до буття, реакція на комічне: над чим сміюся? Вважаємо, що у педагогічній практиці використання обох видів сміху як ефективних методів оптимізації міжособистісних стосунків викладача з аудиторією необхідне. Функція педагогічного мислення полягає в інтелектуальному забезпеченні дидактичного проектування, у пошуково-експериментальній діяльності викладача та реципієнтів. Найсуттєвішим фактором педагогічної свідомості є прагнення педагога знайти відповіді на вічні проблеми про сенс буття, про місце людини у світі, про феномен культури, про походження Всесвіту. Креативна радісна співпраця естетотерапевта та дитини може стати механізмом адаптації вихованця до Всесвіту. Вирішення проблем естетизації педагогічного



процесу, наприклад, О. Федій вбачає у використанні експериментальних даних суміжних із педагогікою наук: філософії, психології, психотерапії, психофізіології, медицини, мистецтвознавства. До видів естетотерапії природними та ігровими засобами автор відносить і сміхотерапію (гелотологію) [20, с. 21-36]. Відкрито спеціальність «Гелотологія» (спеціаліст – сміхотерапевт, гелотолог). Гелотологія – популярний напрям і в сучасній психотерапії [4].

Отже, термін гелотологія вживається у двох значеннях: наука, що вивчає сміх і його вплив на фізичне і психічне здоров'я людини, синонім «сміхотерапія»; наука про сміх, що систематизує усі дослідження про сміх, синонім «сміхологія». Етимологія слова співзвучна з іншим поняттям, що вказує на наявність у сміхові, а отже, і у його носія міри сонячності. У індоевропейців «сміх» і «сяяння» споріднені поняття. Сміх Геліоса – це єдність символів. Давньогрецьке гелАО «сплав» із сміху і радості, святкування. Лейденський папірус свідчить про те, що світло народилося внаслідок сміху Бога. Це все плоди культурної традиції, що оновлюються у всіх епохах історії людства [7, с. 94]. «Космічне» походження сміху є предметом розмаїття наукових розвідок. Ця проблема перебуває у центрі уваги «Філософії сміху» Л. Карасева, де зазначається, що «стосовно метафор сміху-світла, сміху-сонця, сміху-ранку, які заповнили увесь простір міфології та літератури, то їх у більшості випадків взагалі немає сенсу відокремлювати один від одного» [7, с. 93]. Українська народна космологія антропологічна, оскільки трактує макрокосм як мікркосм, вистежується також тенденція до трансформації уявлення «людина-сонце» (на ґрунті магічної практики заговорів) у антропоморфічне уявлення «сонце – то людина» [15].

Однак у гелотологічних теоріях ще не вироблено єдиного наукового методу аналізу феномену сміху та комічного, особливо крізь призму планетаризації свідомості індивідуума. Закономірність і життєздатність «сміхосонячного» правила полягає в гармонії зовнішніх та внутрішніх рис людської вдачі. Людина – єдиний носій цього світлоносного блага. Сміх як унікальна космічно-земна субстанція визначає особливості психофізичного устрою та духовної організації людини. Ця сентенція пріоритетна в концепції діалектики сміху: використання еманційних сутностей сміху як імунного засобу, як регулятора рівноваги, як особливого виду енергетичного стану. Почуття «всеохоплюючої радості» народжується у момент розкриття таланту кожної особистості, яка природно вростає у ноосферу. Гармонія – симетрія частин цілого; почуття гумору – мікроелемент структури духовних запитів людини, джерело позитивних емоцій. У комічному дискурсі А. Бергсона висловлюється думка стосовно ефективності методу перетворення особистістю численних драм на комедії, що означає сприймати життя як сторонній спостерігач: «Комічне вимагає, таким чином, короткочасної анестезії серця. Воно звертається до чистого розуму» [2, с. 18]. За І. Кантом, гумор і сатира є різновидами дотепності – особливого таланту, що належить до щедрості думок у їх взаємообміні (*veniam damus petimusque vicissim*). Дотепність – властивість розуму, так би мовити, його вишуканість [6, с. 461-465]. Безперечно, гармонійна особистість володіє усіма вищезазначеними талантами.

Завданням професійної освіти є формування сучасного фахівця як цілісної особистості з системою спеціальних та загальнолюдських якостей. Проблему змістовної характеристики основних вимог до сучасного педагога в структурі його особистої професійної готовності на основі компетентнісного підходу

досліджували: Л. Безгласна, І. Титаренко, В. Демиденко, В. Перепелиця, С. Сисоева, А. Алексюк, П. Воловик, О. Кульчицька, Я. Цехмістер, Л. Сігаєва та ін. Діяльнісну модель компетентності спроектовано Н. Кузьміною, А. Марковою, особистісну модель – Л. Мітіною, ситуаційну модель – Дж. Равеном. Модель професійної компетентності сучасного викладача вищого навчального закладу спроектовано Н. Шагай. Структурним елементом професійної компетентності сучасного педагога є сформоване почуття гумору і почуття комічного. Зокрема, Н. Шагай зазначає, що «для сучасного педагога важливими є такі «моральні якості: чесність, відповідальність, принциповість, науковий світогляд, висока загальна культура та ерудиція, сила волі, валеологічна культура, почуття гумору, порядність, охайність, дисциплінованість, вимогливість, креативність» [21].

Почуття гумору і почуття комічного є своєрідними критеріями професійної компетентності філолога-педагога, оскільки учитель-словесник водночас є реципієнтом, інтерпретатором, літературним критиком, автором комічного тексту, презентованого у різних сферах мистецтва. Сакральність Сміху і водночас його планетарний статус як форми Творчості, тобто «квазі-збільшення ступенів свободи», не викликає сумнівів, проте актуальною є проблема як часто використовує людина покликання до такого роду Свободи духу. Н. Бельська, досліджуючи діалектику сміху у деструктивному аспекті, робить висновок, що «...на жаль, самоцінність та самодостатність сміху у нашому соціумі робить це вже необов'язковим» [3, с. 30]. Незважаючи на те, що сміх є універсальним проявом позитивних емоцій, страх перед осміянням, глузуванням призводить до серйозних психологічних проблем у представників різних соціумів і культур, тобто до – гелотофобії. Вперше гелотофобію описав німецький вчений М. Тіц, згодом В. Рух і Р. Т. Пройер створили опитувальник для діагностики гелотофобії, який російською перекладено та апробовано О. Стефаненко. Українські вчені Е. Носенко, О. Харченко провели експеримент, за результатами якого констатували: «У ситуаціях стресу використання людьми афіліативного, самопідтримувального гумору, gelotophilia та katagelasticism свідчить про високий рівень психологічного здоров'я, у той час як звернення до агресивного, самопринизливого стилів гумору і гелотофобії вказує на низькі показники психологічного здоров'я... Потребує уточнення трактування такої форми прояву гумору, як гістріоніка, що описується як театральна самопрезентація, тобто розігрування людиною міні-спектаклів з активними спробами залучити оточуючих до участі в них [13, с. 512].

Таким чином, першорядним завданням філолога-педагога є засобами комічного навчити учня філософії сміху, гумору. Нами обґрунтовано універсальність гелотологічного методу в педагогічному дискурсі, визначено філологічні компетенції, запропоновано критерії визначення рівня сформованості у педагога почуття гумору та комічного [10]. Визначально, що центром гуманної педагогіки дійсного іноземного члена Академії педагогічних наук, доктора психологічних наук Ш. Амонашвілі є поняття «учитель-сонце», що радісно посміхається дітям. Предметом досліджень вченого є: феномен посмішки як прояву почуттів, як творчої сили освіти; розкриття глибинних психологічних основ цього унікального явища, методи оволодіння учителем важелями «механізму» посмішки. Видатний педагог-дослідник стверджує: «Педагогічна Посмішка як духовний стан учителя, як якість його духу, супроводжує

його постійно, він нарощує в собі її міць. Він сам стає Посмішкою і розповсюджує навколо себе еманацию добра і надії» [1, с. 21]. Цих поглядів дотримується автор теорії таланту В. Клименко, який зазначив, що: «трансформація освіти вимагає, щоб у школі розвивали не просто мислення, але і особливу форму – планетарне мислення» [9, с. 245].

Таким чином, поняття «планетарна педагогіка» ґрунтується на категорії «планетарне мислення». Зазначену проблему досліджували К. Цюлковський, В. Вернадський, М. Федоров, П. Флоренський, М. Реріх, О. Реріх, О. Бердник, Д. Радьяр, В. Клименко, В. Казютинський, П. Успенський, О. Гулига, С. Подмазін, О. Ковальчук та ін. Шляхи виходу із соціально-культурної кризи людства є предметом філософських досліджень Д. Радьяра, який наголошує на доцільності розвитку нового типу свідомості – планетарного. Принципи планетаризації свідомості ґрунтуються на вірі у Людину як мікрокосму Всесвіту, а нова філософія як вияв нового почуття міжособистісних відношень, що охоплюють увесь світ, потребує і нового типу філософів. Саме вони, на глибоке переконання Д. Радьяра, повинні дослідити початок незалежної свідомості людини, щоб збагнути своєрідні інтерпретації історично-культурного формування розуму [17, с. 25]. Планетаризація свідомості у аспекті гелотології передбачає зв'язок з космогонією сміху, з колективною свідомістю. Найпершим чинником цього процесу є розуміння філософських основ сміху і трактування усіх його форм з позиції архетипів – психічної репрезентації успадкованих у процесі філогенезу умінь, навичок. За Н. Бортон, культура повинна мати наступні риси: взаєморозуміння, співучасть, взаємоповагу, систему віри, систему цінностей, загальний клімат організації. Гумор та ритуали мають елементи історичних традицій і культури організацій. На думку Р. Сіліна, не розмови про культуру і не підміна цих понять тимчасовими поняттями, а впровадження їх в життя сприятиме формуванню поняття «Землянин», об'єднанню людей та поступу людства вперед [18, с. 78-79].

Неоднозначність і складність категорії «планетаризація свідомості» полягає у необхідності інтеграції суміжних наук: філософії освіти, психології, педагогічної антропології, соціальної когнітології, трудології, синергетики, психогенетики, соціології та ін. Заслуга, наприклад, соціології полягає у розкритті соціальної природи сміху, адже інтеграція людини в соціуми зумовлює потребу у спілкуванні, а комунікативна функція гумору полягає у доцільності та гармонізації діалогічних стосунків. Зокрема, у філософських студіях Л. Панкової зазначається, що сміхова культура як феномен духовного життя суспільства відіграє важливу роль в індикації ціннісно-нормативної структури соціуму, оскільки, завдяки динамічності, реалізує рефлексивні ознаки суспільної свідомості. Закономірно, що вивчення змістових аспектів сміхової культури сприяє розкриттю тенденцій суспільного розвитку, які не завжди можна виявити за допомогою кількісних стратегій дослідження суспільства; доповнює аналітичну традицію інтерпретації суспільних явищ [14].

Таким чином, подолати кризу на освітянському просторі можна за умови зміни кута бачення усіх аспектів дидактики та педагогіки. Результати численних педагогічних експериментів констатують, що під час зустрічі педагога з аудиторією виникають психологічні бар'єри: страх, негативна реакція, втома, нудьга, байдужість. Виникнення такого роду емоційних станів пов'язано з менторським, авторитарним стилем викладання; з практикою «маятникового виховання»; надмірною, штучною

серйозністю (похмура, педантична вдача викладача); педагогічним суб'єктивізмом; низьким рівнем сміхової культури педагога (саркастична іронічність); особистісною вадою викладача (проблеми дикції, голосу, міміки, жестикуляції); недоліками зовнішнього вигляду; недоречністю смішних ситуацій, у яких мимовільно чи свідомо перебуває педагог і т. п.

У кількісному відношенні «смішне» переважає «комічне», якісною ознакою якого є естетичний сміх, а фундаментальною основою – дотепність та розвинене почуття гумору. Отже, не все «смішне» Прекрасне, корисне [16]. Навчити юних громадян сприймати, розуміти, творити комічне – завдання креативного мудрого наставника. Для гармонізації взаємин з аудиторією педагогу необхідно послуговуватися демократичним методом, основою якого, на нашу думку, є естетичний феномен сонячного сміху – своєрідна ознака сакрального, космічно-астрального походження особистості, планетарного типу мислення, основною рисою якого є розвинені почуття гумору (емпатія, життєрадісність) та почуття комічного (парадоксальність мислення, дотепність). Зокрема, нами висвітлено проблему синкретизму основних цінностей особистості таких, як: щастя та сміх; обґрунтовано функції інтелектуально-естетичного сміху у процесі усвідомлення людиною сенсу життя і особистого щастя [11]. Дж. Ібрагімова висловила думку, що «діалектика трансформації комічного в національному, загальнонаціональному і, зрештою, наднаціональному контекстах, як взаємозв'язок особливого, загального і планетарного, здійснюється і процесі взаємозв'язку і взаємозбагаченні народних культур, створення на цій основі сміхокультури світу. Будучи домінантним досягненням і критерієм цінності окремих народів, протягом розвитку і розповсюдження, воно стає надбанням, пробним каменем якісної еволюції людства» [5].

Національний та космічно-планетарний вектори соціалізації індивідуума визначають його як носія націотворчого, ментального коду та як представника роду людського – землянина. Без сумніву, «сміх – це людина, а людину не можна мислити без майбутнього» [7, с. 202]. Естетичний сонячний сміх позбавлений енергії цинізму, злорадства, заздрощів, лицемірства, страху, нудьги, печалі, песимізму. Гелос – універсальний та інтернаціональний. Симптоматично, що сміхотворець – інтернаціоналіст із яскраво вираженою специфікою національної сміхової культури.

Отже, естетичний сміх є одним із чинників успіху комуніканта у процесі вербального і невербального, міжособистісного та міжкультурного спілкування, і таким чином, є гарантом щасливої радісної перспективи стосовно реалізації особистістю індивідуальної програми безсмертя. Відтак, можна впевнено стверджувати, що солярний генезис сміху педагога, високий рівень розвитку дотепності, почуття гумору, почуття комічного викладача є унікальними показниками його здібностей та уміння створювати гарний, веселий настрій аудиторії (позитивна установка на доброзичливу посмішку і сміх), а отже, запускати в хід механізм естетичного сміху як необхідної умови для успішної реалізації навчально-виховних завдань та оптимізації процесів навчання і виховання; планетаризація свідомості педагога згідно з гелотологічними закономірностями ґрунтується на дотриманні закону гармонійного обміну позитивними енергопотенціалами між педагогом та аудиторією методами співзвуччя настроїв, сміхоаналізу та сміхової релаксації. Перспективу досліджень бачимо у експериментальній перевірці ефективності моделі

## Література

1. Амонашвілі Ш. О. Посмішко моя, де ти? Думки в учительській / Ш. О. Амонашвілі. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітительський центр ім. М. К. Реріха, 2007. – 32 с.
2. Бергсон А. Сміх. Нарис про значення комічного / А. Бергсон. – Львів : Д. Л., 1994. – 164 с.
3. Бельська Н. А. Діалектика сміху: аспект деструктивності / Н. А. Бельська. – К. : Оріяни, 2001. – 40 с.
4. Василькіна Ю. О смехе серьезно / Ю. Василькіна // 9 місяців. – М., 2007. – № 04. – Режим доступу:
5. <http://www.9months.ru/nazametky/3/3561>.
6. Ібрагімова Дж. Т. Аксиологія комічного в контексті національної та загальнолюдської значущості / Дж. Т. Ібрагімова. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Gileya/2012\\_57/Gileya57/F6\\_doc.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Gileya/2012_57/Gileya57/F6_doc.pdf)
7. Кант І. Сочинення в шести томах / І. Кант. – М. : Мысль, 1963-1966.
8. Т. 6. – 1966. – 743 с.
9. Карасев Л. В. Філософія смеха / Л. В. Карасев. – М. : Московский государственный университет, 1996. – 224 с.
10. Кирило Стеценко: Спогади, листи, матеріали / [Упор. Є. Федотов]. – К. : Музична Україна, 1981. – 480 с.
11. Клименко В. В. Психологические тесты таланта / В. В. Клименко. – Х. : Фолио; СПб. : Кристалл, 1996. – 414 с. – (Семейный альбом).
12. Коваль Т. П. Універсальність гелотологічного методу в педагогічному дискурсі // Наукові записки. Серія «Філологічна». Острог : Видавництво національного університету «Острозька академія» / Т. П. Коваль. – Вип. 19. – 2011. – 524 с. – С. 39 – 47.
13. Коваль Т. П. Синкретизм філософем «щастя» і «сміх» // Наукові записки. Серія «Філологічна». Острог : Видавництво національного університету «Острозька академія» / Т. П. Коваль. – Вип. 29. – 2012. – 530 с. – С. 302-305.
14. Коншина С. Г. Комический текст в аспекте его структурирования и понимания : дис. канд. филолог. наук: 10.02.01 / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина / Коншина Светлана Геннадиевна. – М., 2006. – 195 с. – 61:07-10 / 523.
15. Носенко Е. Л., Харченко О. Б. Стилї та форми прояву гумору як гіпотетичні аспекти імпліцитної діагностики психологічного здоров'я / Е. Л. Носенко Е. Л., О. Б. Харченко // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 10. – С. 501 – 513.
16. Панкова Л. О. Сміхова культура України в контексті сучасних трансформаційних процесів / Л. О. Панкова. – Режим доступу: <http://referatu.com.ua/>

17. Петров В. Мітологема «сонця» в укр. нар. віруваннях та візантійсько-гелліністичний культурний цикл / В. Петров // Етнографічний вісник. – 1927. – С. 89 – 119.
18. Пропп В. Я. Проблемы комизма и смеха / В. Я. Пропп. – М. : Искусство, 1976. – 183 с.
19. Радьяр Д. Планетаризация сознания: От индивидуального к целому / Д. Радьяр. – М. : REFL-BOOK, 1995. – 304 с. – (Философия сквозь века).
20. Силин Р. И. Взаимосвязь Вселенной и Человека / Р. И. Силин. – Хмельницкий : ХНУ, 2009. – 185 с.
21. Старовойтенко Н. В. Виховання почуття гумору у старших дошкільників та молодших школярів : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07 / Черкаський обласний ін-т післядипломної освіти педагогічних працівників / Наталія Василівна Старовойтенко. – Черкаси, 2000. – 218 с. – Бібліографія : С. 164-179.
22. Федій О. А. Естетотерапія. Навчальний посібник / О. А. Федій. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
23. Шагай Н. М. Модель професійної компетентності сучасного викладача вищого навчального закладу / Н. М. Шагай // Нова педагогічна думка (спецвипуск). – 2009. – № 2 (грудень). – С. 532-539.



**Сачанюк-Кавецька Н. В.**

кандидат технічних наук, доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

**Ковальчук М. Б.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

## **АКТИВІЗАЦІЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З МАТЕМАТИКИ**

У багатьох людей математика викликає не дуже приємні спогади про навчання. Вони пам'ятають лише те, що ця наука складається із надзвичайно довгих та складних формул, які неможливо ні запам'ятати, ні зрозуміти їх зміст. Для студентів й поготів, математика це ще одна дисципліна, яку потрібно просто «пройти». Вони до кінця не усвідомлюють, що саме математика є однією, з тих універсальних наук, які пускають своє коріння в різноманітних галузях людських інтересів і без послуг яких просто неможливо обійтись. Саме тому на викладача вищої математики покладено надзвичайно важке завдання: формування наукового світогляду студента, для якого б математика була не важким тягарем, а інструментом, що допомагає при освоєнні навколишнього середовища.

З чого ж почати? Насамперед, кожному викладачу треба усвідомити, що найголовніші інструменти педагога – слово і власний приклад [1]. Викладач покликаний володіти словом ювелірно, бути здатним надати йому могутньої сили. Слово – чи не найбільший скарб людства, адже як тільки людина видобула слово, воно відразу ж дорівняло силі вогню, і разом вони вирвали людство з неприглядної темряви, дикої природи. Саме тому необхідно перш за все оволодіти мистецтвом спілкування – в гнучкому поєднанні навчального й життєвого в наших контактах із студентами.

Завдяки «лекційно-практичній» формі навчання у вищій школі ми маємо

змогу вдало використовувати принцип провідної ролі теоретичних знань, висунутий Л.В. Занковим та В.В. Давидовим [2]. Упор на практику робиться пізніше, після детального вивчення теоретичного розділу. При такому підході до навчання в студентів практично не буває прогалин у знаннях. А кому не відомо: людина щось добре засвоїла, і саме тому в неї виникає природне бажання розширити, свої пізнання. Даючи студентам справжні, міцні знання ми виховуємо їх у душі трудівників думки.

Виклад матеріалу великими блоками дає можливість краще його осмислити, усвідомити логічні взаємозв'язки там, де раніше були лише окремі теореми, правила чи параграфи. Студентові надається можливість побачити всю дорогу, а не частину її, що чекає попереду. Зрозуміло, що найбільш уживаною методикою викладення матеріалу є лекція. Але тут виникає декілька питань, що впливають на ефективність пояснення.

По-перше, в якому темпі пояснювати матеріал. Багато фахівців погоджуються з тим, що необхідно дати змогу студентам не тільки записати матеріал, а й надати можливість усвідомити почуте. Саме тут треба повернутись до тези, щодо власного приклада викладача. Записи на дошці, зроблені викладачем, повинні бути компактними, лаконічними та акуратними. Це допомагає студентам в освоєнні матеріалу та виховує в них культуру ведення конспектів, що потім стане основою для майбутньої роботи. Необхідно формулювання означень та теорем записувати символічно, а потім перетворити «кодові» записи на слова. Саме такий підхід навчає студентів використовувати специфічні терміни та читати наукову літературу. З цією ж метою корисно математичні терміни давати на декількох мовах, а їх умовні позначення в різноманітних варіаціях, які можна зустріти в літературі.

По-друге, як допомогти студентам максимально запам'ятати викладений під час лекції матеріал. Відомо, що людині властиво мислити образами. У науці це положення утвердилося достатньо міцно й нових доказів, власне кажучи, не потребує, але до питання оптимального використання цієї властивості людської психіки в процесі навчання ученим-дидактам доведеться повертатися ще багато й багато разів. Думка, образ, слово можуть приходити до нас у найнесподіваніших комбінаціях. При цьому одні з них можуть превалювати, інші грати допоміжні ролі, але будучи взаємопов'язаними, відокремитися вони вже не можуть ніколи. Це природна властивість нашої пам'яті, що лежить біля джерел і наукового, і літературного, і будь-якого іншого сприйняття навколишнього світу. Для активізації асоціативного запам'ятовування студентів існує багато прийомів. Наприклад, можна використати той факт, що наука, як будь який результат діяльності людини, персоніфікована. Тому доцільно при вивченні окремих понять, теорем, фактів давати завдання знайти і занотувати відомості про науковців, чії імена пов'язані з темою, яка вивчається. Такі завдання допомагають розширити знання з історії математики та допоможуть зробити викладання матеріалу цікавішим.

Ще одним відомим фактом є те, що зорова пам'ять – механізм надійний. Тому треба широко використовувати наочність (схеми, таблиці, діаграми). Варто також звернутись по допомогу до кольорової крейди. Із студентами можна додатково оговорити, який колір використовувати для ранжування матеріалу по значущості. Наприклад, червоний – особливо важливе поняття (формула, теорема), зелений -



часто використовується при розв'язуванні задач тощо.

По-третє, необхідно постійно наголошувати на зв'язку попереднього матеріалу з наступним. Можна просити студентів звернутись до вивченого матеріалу, показувати взаємозв'язність та взаємозалежність понять. Корисним буде також акцентувати увагу на використанні того чи іншого поняття в других науках.

По-четверте, закінчуючи заняття, говоримо звичайно: запитання є? І дуже задоволені, коли їх немає, ось як треба вичерпувати тему. Ні, так не треба. Викладач, який повністю «виготовлюється», не викликає бажання про щось запитати. Студенти, які перестають запитувати, перестають і відповідати. Бо що таке запитання, як не «шматочок» відповіді, який треба поглибити, перевірити. Саме тому не в кінці заняття, коли вже немає часу для серйозних розмов, а десь у середині, в самий розпал потрібно звернутись до студентів: «Запитуйте - відповідаю». Їхніми запитаннями можна діагностувати прогалини у викладенні матеріалу та пізнати таємне в явному студента. Можна спробувати навіть: мислить той, хто ставить запитання.

Наступним етапом після освоєння теоретичних знань є використання їх на практиці. На дошці розв'язується задача, студенти мовчки, без запису (дві справи одночасно продуктивно робити неможливо!) стежать за розв'язуванням і поясненням. Після відповідей на всі питання, що виникли під час пояснення, студенти можуть записувати приклад. Для того, щоб навчити студентів використовувати набуті знання (розв'язувати практичні завдання) необхідно достатню увагу приділяти двом моментам:

- перед початком практичного заняття необхідно провести опитування студентів. Для кращого результату можна основні положення записати на дошці і залишати ці записи до кінця заняття;

- всі завдання, що будуть запропоновані на занятті, необхідно розв'язувати на дошці, залучаючи до цієї роботи всіх студентів. Це дає змогу викладачеві детальніше взнати можливості кожного студента та групи в цілому. І в залежності від результатів своїх спостережень скорегувати методику викладання. Окрім того, «вихід» до дошки носить і позитивний психологічний аспект. Адже приклади розв'язуються, в разі ускладнення, за допомогою викладача. Саме цей момент допомагає навіть слабкому студенту повірити у свої сили і навчитись володіти собою перед великою аудиторією.

Слід також пам'ятати про зв'язок між здобуттям знань та самовдосконаленням особистості. Адже всім відомо, що знання сприяють розвитку особистості та, чим більший їх обсяг, тим більше вони потребують духовного збагачення та додаткових знань. Але не треба перетворювати пам'ять студента на сховище нескінченного числа фактів. Для цього викладач повинен знати, яку здатність у студента може й повинна розвивати його наука, які поняття треба прояснити у студентів. В зв'язку з цим треба відібрати такі факти і стільки, щоб мати можливість ґрунтовно і з необхідними подробицями та поясненнями передати їх студенту для повного засвоєння. При цьому не треба забувати про самостійну роботу студентів. Саме при такому підході до освіти в студентів після закінчення курсу залишиться менше голосливих фактів та загальних висновків, розвиток їх розумових сил буде міцнішим, задатків для подальшої самоосвіти більше, та не меншим буде бажання до придбання нових фактів і знань, необхідних для освіти людини.

## Висновки

На завершення можна сказати, що викладач повинен глибоко знати свій предмет та всю елементарну методику: правильний, розумний метод веде до досягнення поставленої мети. Викладач повинен мати перед собою визначений та завчасно опрацьований план занять. Весь елементарний курс повинен складати одне ціле. Цікавість викладання предмету залежить від особистості викладача, який повинен вміти урізноманітнити навчання, визвати живий інтерес, збуджувати самостійність та бажання поглиблювати знання.

## Література

1. В.Я. Стоюнин. Избранные педагогические сичинения. / Сост. Г.Г. Савенок.- М.: Педагогика, 1991.
2. Педагогический поиск./ Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1987.

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВознавців до ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Постійне та неперервне удосконалення інформаційного забезпечення діяльності правознавців вносить у систему їхньої підготовки значні позитивні зміни і разом з тим породжує відповідні проблеми. Інформаційні технології, які відповідають сучасному рівню вимог до правознавців, формують необхідність їх вивчення у гармонійному поєднанні із традиційними навчальними дисциплінами професійного спрямування.

Неперервне навчання правознавців, яке сьогодні є необхідною передумовою підвищення фахової майстерності, також можна вважати неможливим без наявності достатнього рівня володіння правознавцями програмно-апаратними засобами, зокрема персональним комп'ютером, умінь використання сервісів мережі Інтернет.

У цілому зміст підготовки професійної діяльності правознавців має включати професіоналізм у галузі правознавства, основи якого закладаються у процесі вивчення спеціальних і загальнонаукових дисциплін та інтегровані знання, вміння та навички з інформаційних технологій (ІТ).

Для сучасного правознавця корисним та необхідним є уміння швидкого орієнтування й вибору необхідного інформаційного матеріалу серед великих об'ємів відомостей. Адже його діяльність безпосередньо пов'язана з використанням великої кількості ділових документів і картотек.

Досвід автора дозволяє стверджувати, що відведеного навчального часу у вищому навчальному закладі (ВНЗ) можна було б вважати достатнім для формування ІТ-готовності, яку можна подати як:

- здатність виконувати професійні обов'язки в іншомовному середовищі;
- уміння застосовувати ІТ-методи збирання, зберігання й опрацювання матеріалів;
- здатність до переоцінки накопиченого досвіду, аналізу власних можливостей (відповідно до розвитку інформаційного суспільства);
- уміння набувати нові знання, використовуючи інформаційні технології.

Однак, як показують результати досліджень науковців, «щороку ми зустрічаємось з однією і тією ж проблемою – низький рівень підготовленості з інформатики наших першокурсників. Звісно, що ще 5-10 років тому такий стан був зрозумілим, а то й три роки тому вкрай низку підготовленість учнів можна було обґрунтувати» [3].

Проте, у останні роки, як показують наші спостереження рівень ІТ-підготовленості випускників не тільки не підвищується а, швидше, навпаки, можливо навіть знижується. Тут мова ведеться про грамотне використання ІТ, про рівень знань, умінь та навичок, сформованість якого передбачається навчальною

програмою.

Отже, концептуальні підходи до ІТ-підготовки майбутніх правознавців базуються на результатах вивчення та аналізу їхньої первинної ІТ-підготовки, їх соціальної та професійної діяльності та на вимогах, у відповідності до яких визначається зміст, форми та методи навчання правознавців у ВНЗ.

В результаті зазначеного вище, однією із первинних організаційно-педагогічних умов вбачається обов'язкове вхідне тестування ІТ-підготовленості майбутніх правознавців.

Слід підкреслити, що нині існують та широко використовуються програмні засоби, які обов'язково, за проведеними розвідками, повинні вміти використовувати майбутній правознавець у галузі юриспруденції.

Одне із цільних місць у діяльності правознавця відводиться використанню електронних засобів прикладного правового призначення (ЕЗППП), зокрема, система підтримки прийняття рішень (СППР), Нормативних актів України (НАУ) – в тому числі й в електронному форматі, та інформаційно-правових систем (ІПС).

Найбільш популярні з ІПС: Ліга: Закон, Система НАУ, «Експерт-юрист», Інфодиск, «Законодавство України».

Інтелектуальні системи, за допомогою яких фахівці, що приймають рішення, мають змогу аналізувати ситуації, виробляти, контролювати й оцінювати варіанти рішень, які забезпечують досягнення поставленої мети називаються системами підтримки прийняття рішень (СППР) у юридичній діяльності. СППР має бути дієвою інтерактивною системою, яка реагує як на заплановані, так і на непередбачувані інформаційні запити, зорієнтована на специфічний тип рішень або на множину взаємозв'язаних рішень і застосовується там, де неможливо або небажано мати повністю автоматичну систему.

Окреме місце в діяльності правознавців відводиться ІПС, які зорієнтовані на бази даних. До цієї категорії програмних засобів відносять:

- системи підготовки управлінських звітів;
- сховища даних (Data Warehouse) – одна з найважливіших цілей створення сховищ даних – швидка реакція на інтерактивні запити;
- системи аналізу даних On-line Analytical Processing, OLAP) – це системи швидкого аналізу розподіленої багатомірної інформації;
- виконавчі інформаційні системи (Executive Information System, інформаційна система керівника) – автоматизовані системи, призначені для забезпечення необхідною актуальною інформацією менеджерів вищої ланки управління у процесі прийняття стратегічних рішень;
- географічні ІС (геоінформаційні системи, Geographic Information System, ГІС) або просторові СППР (Spatial DSS) дають змогу поєднувати модельне зображення території (електронне відображення карт, схем, космо, аерозображень земної поверхні) з інформацією табличного типу (різноманітні статистичні дані, списки, економічні показники тощо). Прикладом таких систем є ГІС, що використовуються в роботі органів внутрішніх справ.

Правові експертні системи належать до класу інтелектуальних систем (систем штучного інтелекту), які виконують операції, імітуючи інтелектуальну діяльність людини – дії та розумові висновки людей у нестандартних ситуаціях,

коли схема, алгоритм розв'язування задачі, що постала перед фахівцем, апіорі невідомі. Інтелектуальні системи забезпечують розв'язування неформалізованих задач користувача в деякій предметній галузі та організовують його взаємодію з комп'ютером у звичних поняттях, термінах, образах.

Використання систем штучного інтелекту в юридичній діяльності зумовлюється високим рівнем інтелектуальності, спеціалізації та професіоналізму, що притаманні розумовій діяльності юриста, судді, слідчого, криміналіста, судового експерта. Можна визначити такі напрями застосування інтелектуальних систем і технологій у галузі права:

- інтелектуалізація автоматизованих інформаційно-пошукових систем із законодавства;
- створення автоматизованих систем аналізу нормативних правових текстів;
- побудова консультативних систем із правотворчості;
- створення експертних систем у сфері правозастосовної діяльності;
- розроблення алгоритмів і програм ідентифікації за допомогою ПК об'єктів при розслідуванні та розгляді судових справ (криміналістика й судова експертиза).

У Європейському Союзі однією з популярніших правових пошукових систем є довідник чинного законодавства EUR-Lex [1]. Він забезпечує безкоштовний доступ до права Європейського Союзу та інших документів, що вважаються громадськими. Сторінка EUR-Lex доступна на 23 офіційних мовах ЄС. До її змісту входять понад 3 600 000 документів, які розроблені починаючи з 1951р.

Для науковців, які працюють у галузі права, законотворців, юристів з міжнародної торгівлі та багатьох інших фахівців украї необхідним є знання не тільки вітчизняного законодавства, а й міжнародного, так само, як законів інших країн. Задовольнити таку потребу мала на меті Міжнародна правова база даних, створена 1976 р. на базі Бібліотеки Конгресу США (The Library of Congress of the United States of America) [2].

База зарекомендувала себе як простий та ефективний засіб швидкого й надійного доступу до складових правового середовища різних країн і з часом видозмінилася у Глобальну мережу правової інформації (GLIN, Global Legal Information Network).

Україна також є членом GLIN. Секретаріат Верховної Ради України опрацьовує інформаційні бюлетені «Вісник Верховної Ради України» згідно з ідеологією та технологією робіт, прийнятими в GLIN, готує англійською мовою резюме законів України та постанов ВРУ з використанням тезауруса GLIN, надсилає їх разом з сканованими повними текстами документів через мережу Інтернет до Бібліотеки Конгресу США, а також готує пропозиції щодо нових термінів для включення до тезауруса GLIN.

Ще однією із організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вбачається упровадження ІПС у процес навчання ІТ.

Однак, навіть за наявності значної кількості електронних освітніх ресурсів (ЕОР), які можуть бути запропоновані для засвоєння студентам юридичного профілю, підготовка майбутніх правознавців до їх використання у професійній діяльності, відстає від вимог часу, тому окремі аспекти їх фахової підготовки потребують додаткового вивчення. Наприклад, не завжди програми з ІТ-дисциплін

враховують останні технічні нововведення та ЕЗППП.

Ґрунтовними мають бути знання, які є основою для сприйняття й розуміння наступної частки наукової інформації, а також ті, які необхідні майбутньому правознавцю для професійної діяльності.

На нашу думку, традиційна система навчання ІТ у ВНЗ, не повною мірою сприяє реалізації вимог принципу ґрунтовності знань. Зазначене пояснюється диспропорцією між кількістю лекційних і практичних занять, нестачею часу на практичні заняття в умовах, наближених до професійних, недостатнє забезпечення самостійної навчальної роботи студентів, контролю і оцінювання її.

До того ж показники якості знань, умінь та навичок студентів за результатами заліку не відображають, на нашу думку, повною мірою реальної картини. Принцип ґрунтовності навчання вимагає підтримки сесійного оцінювання модульно-рейтинговою формою системою оцінювання рівня ІТ-готовності.

Ще однією із організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх правознавців до використання ІТ у професійній діяльності вбачається упровадження ІТ у процес навчання усіх спеціальних дисциплін (право, мова, історія тощо). Зазначене пояснюється тим, що забезпечення необхідного рівня ІТ-готовності правознавця не може бути ціллю тільки однієї навчальної дисципліни. Це вимагає певного рівня ІТ-підготовки професорсько-викладацького складу ВНЗ: знання можливостей використання ІТ у навчанні, уміння використовувати ІТ у власній практичній і науковій діяльності.

Зміст підготовки викладачів права має включати навчання коректного, виправданого та доречного використання ІТ. Адже, за вимогами часу, сучасному викладачеві права необхідними є не тільки знання у галузі ІТ, які передбачаються змістом навчання правових дисциплін, але й бути майстром їх застосування у власній діяльності.

Отже, доцільною є ідея щодо періодичного проведення у ВНЗ оцінювання рівня знань, умінь та навичок викладачів у галузі ІТ, яке має сприяти їхньому професійному розвитку (саморозвитку) і спонукати до професійного вдосконалення.

Підвищення рівня підготовки викладачів права, адекватних потребам інформаційного суспільства, які характеризуються необхідними професійно важливими якостями, знаннями й уміннями і здатні самостійно й швидко адаптуватися в неперервно змінному інформаційному середовищі, залежить від організації відповідних заходів у ВНЗ.

Ми погоджуємось із Л.А.Карташовою в тому, що необхідною є організація навчання з ІТ викладачів через неперервне проведення ІТ-семінарів, майстер-класів, ІТ-консультацій (очних і дистанційних (on-line і of-line)) програмами занять яких враховується різний рівень підготовки викладачів, спеціалізація і спрямованість на системне формування складників ІТ-готовності [4].

Практика вказує на те, організовані у ВНЗ, ІТ-семінари, майстер-класи й ІТ-консультації надають викладачам отримати можливість неперервно підвищувати рівень особистих знань в галузі ІТ без відриву від діяльності – є однією із організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх правознавців до використання інформаційних технологій у професійній діяльності.

Окрім зазначених заходів, ВНЗ рекомендується передбачити створення і

формування електронних педагогічних баз методичних розробок викладачів права, Веб-спілки викладачів, Веб-спільноти викладачів-предметників і їх сайтів тощо.

Підсумовуючи, можна узагальнити організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх правознавців до використання інформаційних технологій у професійній діяльності та вимоги до ІТ-забезпечення навчально-виховного процесу ВНЗ:

- планування навчального процесу з урахуванням необхідності досягнення максимуму ІТ-готовності на момент проходження студентами практики;
- організація електронної бібліотеки, до якої включено інформаційно-правові системи, ЕЗППП, СППР тощо;
- забезпечення доступу до сучасних професійних баз даних, інформаційних довідкових і пошукових правових систем;
- упровадження автоматизованої системи управління навчальним процесом: використання елементів дистанційного навчання, електронних освітніх ресурсів, особистих сайтів викладачів;
- впровадження (на рівні ВНЗ) системи заходів, спрямованих на підвищення ІТ-готовності викладачів дисциплін правознавчого профілю.
- щорічне коригування процесу підготовки майбутніх правознавців до використання інформаційних технологій у професійній діяльності (здійснюється на основі результатів вхідного та вихідного оцінювання).

Всі зазначені заходи мають здійснюватися за умови відповідного організаційного забезпечення.

### **Література:**

1. Абдеева Н. А. Формирование культуры профессиональной деятельности будущих юристов в условиях информатизации образования / диссер. канд. пед. наук, спеціальність: 13.00.08 – Теорія і методика професійного образования Чита, 2011. – 233 с.
2. Александрова А. Готовність молодих фахівців до професійної діяльності / А. Александрова // Праця і зарплата. – 2007. – № 3. – С. 12.
3. Гуржій А. М. Про проблеми навчання інформаційних технологій майбутніх учителів іноземних мов / А. М. Гуржій, Л. А. Карташова // Інформаційні технології в освіті України: Збірник наукових праць. Випуск 15. – Херсон: ХДУ, 2013. – С.11-19.
4. Карташова Л. А. Система навчання інформаційних технологій майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін : монографія / Любов Андріївна Карташова. – Луцьк : СПД Галяк Ж. В., друкарня «Волиньполіграф»тм, 2011. – 264 с.

**Попов К.А.**

доцент, кандидат физ.-мат. наук,

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

## **О МЕЖПРЕДМЕТНЫХ, ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ И УНИВЕРСАЛЬНЫХ СВЯЗЯХ**

*В рамках данной статьи рассматриваются на основные трудности процесса формирования межпредметных и внутрипредметных связей, а также на необходимость и возможности объединения этих двух типов связей в более общие универсальные связи.*

**Ключевые слова:** *межпредметные связи, внутрипредметные связи, универсальные связи.*

### ***About Interdisciplinary, Intradisciplinary and Universal Connections***

*The paper discusses the main challenges of the process of interdisciplinary and intradisciplinary connections formation, as well as the necessity and possibility of combining these two types of connections into a more general type of connections - universal.*

**Keywords:** *interdisciplinarity, intradisciplinarity, universal connections.*

Система образования, как правило, представляет собой достаточно динамичную систему. Соответственно, претерпевают постоянные изменения такие составляющие образовательного процесса как содержание и методика обучения. Именно содержание и методика оказывают наиболее существенное влияние на системность знаний, которые получает каждый отдельно взятый учащийся.

В рамках содержательных и методических линий последние полвека рассматриваются образующие системности обучения: межпредметные и внутрипредметные связи.

Межпредметные связи представляют собой наиболее исследованную область, освещенную в нескольких сотнях диссертационных, научных и методических работах. Наиболее частая трактовка термина «межпредметные связи» состоит в объединении материалов двух учебных предметов (бинарные связи) на определенной общей платформе. Данная платформа может быть как естественной, так и синтетически созданной, искусственной.

Естественной основой может быть использование общего для ряда предметов понятия или закона. Например, понятие «система координат» будет общей при изучении некоторых разделов алгебры, геометрии, физики, астрономии, географии, информатики. Соответственно, подобное понятие можно назвать полипредметным и на его основе построить ряд бинарных межпредметных связей.

Другой вариант межпредметных связей – синтетический – будет реализован путем привлечения в процесс изучения одного предмета материала из другого без последующего развития этой связи. Например, на уроке английского языка может быть приведена формулировка первого закона Ньютона. Данное вкрапление



информации из физики позволяет лишь расширить лексику учащихся, но не вносит вклад в физику. Аналогично, использование готовых компьютерных моделей на уроках математики может обогатить методику обучения математики, но не приведет к развитию системы знаний школьников в области информатики.

Использование именно синтетических межпредметных связей является одной из существенных проблем современной методики, поскольку они относятся лишь к одному предмету, обогащая его методику обучения, создавая видимость двустороннего взаимодействия.

Другой проблемой методики использования межпредметных связей является трудность диагностики процесса формирования системы знаний. Практически все исследователи проводимый педагогический эксперимент к косвенным измерениям знаний учащихся, причем, как правило, эти знания могут формироваться как в системе межпредметных связей, так и вне ее.

Еще одной проблемой, которую мы выделим в данной статье, является концентрация исследований на бинарных межпредметных связях, тогда как существует достаточно широкий спектр точек пересечения трех и более учебных предметов. Исследования в данной области представляются весьма перспективными, поскольку развитие взглядов на целостность и системность знаний логически должно привести к изучению тринарных и более сложных, полипредметных связей. Данная проблема декларировалась в работах Б. Николеску и его последователей в виде идеи транспредметных связей [1], но нашла свое отражение в большей степени вне системы образования.

Система внутрипредметных связей в сравнении с межпредметными связями исследована достаточно слабо и фрагментировано. Отчасти это связано с тем, что наличие связей между частями, разделами, понятиями одного учебного предмета предполагается как некая данность, существующая *a priori*.

Тем не менее, некоторые ученые в принципе видят много общего у межпредметных и внутрипредметных связей. В частности, В.А. Далингер указывает, что [2, с.19]: «Различия между ними носят главным образом субъективный характер. По существу же, все эти связи имеют много общего: они генетически восходят к научным связям, реализация их проводится с помощью одних и тех же средств: с точки зрения структуры и практической реализации между ними нет существенной разницы».

В зарубежной школе, поскольку термин «внутрипредметные связи» (intradisciplinarity) встречается достаточно редко, его трактовки зачастую достаточно существенно отличаются от отечественных. Например, внутрипредметными называют связи между биологией, географией, химией, физикой, связанными в один учебный предмет (экология или естествознание) [3].

Отличие внутрипредметных и межпредметных связей действительно представляется весьма условным, поскольку зачастую один учебный предмет может быть расщеплен на два и более, как, например, курс математики разводится на алгебру и геометрию. И здесь очень сложно определить, имеем ли мы дело с одним предметом или двумя, поскольку алгебра и геометрия изучают объекты, существенно отличающиеся по своей природе, и их методы, часто пересекаясь, не совпадают. С другой стороны, можно считать именно математику до разделения фузионным

курсом, то есть смешанным из двух дисциплин.

Таким образом, можно выделить проблему «разграничения» полномочий между системами внутриспредметных и межпредметных связей.

Но в исследованиях возможен и обратный «разграничению» процесс. Поскольку эти два типа связей достаточно близки друг другу, то нет никаких оснований считать, что они не могут влиять друг на друга. Соответственно, представляет несомненный научный интерес исследование взаимодействия и интеграции межпредметных и внутриспредметных связей.

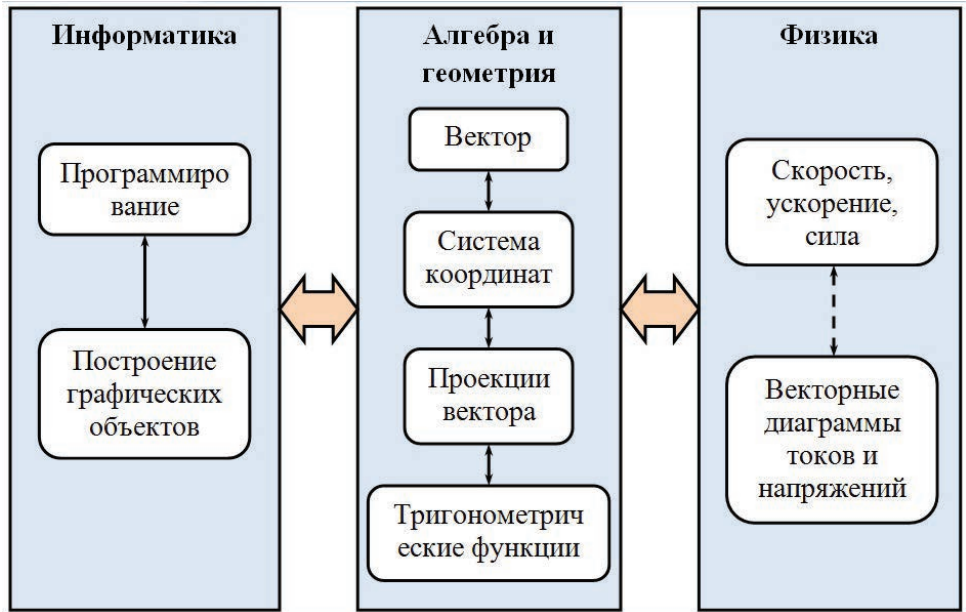
Объединенные связи можно назвать универсальными, поскольку они будут представлять собой наиболее общий вариант связей, применимых практически к любой области знаний. Естественным образом, универсальные связи должны наследовать характер и свойства межпредметных и внутриспредметных связей, являясь лишь еще одним шагом, приближающим к полноте системы связей, а значит, к реализации дидактического принципа системности знаний.

Приведем пример «фрагмента» универсальных связей, куда мы включим физику, алгебру, геометрию и информатику.

За основу возьмем связь понятий «вектор» и «система координат». Мы знаем, что от выбора системы координат зависит представление вектора в данной системе, его проекции, координаты. Соответственно, положение вектора в выбранной декартовой системе координат задается тригонометрическими функциями. Последние имеют в методике две основных интерпретации – геометрическую и алгебраическую. Замечательно, что в курсах физики и информатики используются оба варианта интерпретации синусов и косинусов. Так в механике, за исключением колебаний, основным является геометрический подход (хотя бывают и исключения). Разделы «Колебания и волны» и «Переменный ток» базируются на понимании тригонометрических функций произвольного угла.

Аналогично и в курсе информатики. Для построения геометрического объекта на экране монитора требуется умение использовать синус и косинус в их геометрическом понимании, тогда как собственно функции, используемые в процессе программирования оперируют произвольными значениями аргумента.

Таким образом, у нас получается небольшой фрагмент системы универсальных связей, который графически можно представить в виде рис.1.



**Рис. 1. Графическое представление фрагмента системы универсальных связей физики, математики и информатики.**

Здесь горизонтальные стрелки соответствуют межпредметным связям, вертикальные – внутрипредметным. Пунктирная стрелка указывает на возможную зависимость разделов физики, но отсутствие прямой логической связи.

Подобным образом может быть выстроена достаточно большая по объему сетевая структура универсальных связей. Ее можно дополнить другими учебными дисциплинами, конкретизировать актуальные межпредметные связи, выделить прямые и опосредованные внутрипредметные связи и т.д.

Следующим шагом в изучении системы универсальных связей может быть исследование адекватности предложенной модели и системы связей, формируемых у школьников. Для этого необходимо привлечь достаточно сложный арсенал психолого-педагогической диагностики.

Именно таким образом, то есть под эгидой универсальных связей, мы можем продолжить и развить линию исследования межпредметных связей и глубже понять необходимость систематического изучения системы внутрипредметных связей.

#### **Литература.**

1. Nicolescu, B. La transdisciplinarité. Manifeste / Basarab Nicolescu. – Éditions du Rocher: Collection “Transdisciplinarité”, 1996. – 98 p.
2. Далингер, В.А. Совершенствование процесса обучения математике на основе целенаправленной реализации внутрипредметных связей / В.А. Далингер. – Омск: изд-во ОмИПКРО, – 1993. – 323 с.
3. Burns, R.C. Meeting Standards Through Integrated Curriculum / Susan M. Drake, Rebecca C. Burns. – ASCD, 2004. – 181 p.

**Філіппова Л.В.**

кандидат хімічних наук, доцент,  
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

## **КОНТРОЛЬ ЗНАТЬ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ**

Підготовка компетентних спеціалістів в умовах зміни соціально-економічних факторів розвитку суспільства неможлива без пошуку нових форм і методів організації навчального процесу, застосування прогресивних технологій навчання. Підготовка кадрів буде ефективною за умови надійного діагностування рівня знань студентів та своєчасною корекції під час їх засвоєння. Контроль знань, як він раніше розумівся дозволяє провести оцінку досягнутих студентами результатів навчання, лише частково. Саме це зараз не задовольняє вимоги суспільства, щодо підготовки компетентних спеціалістів. Тому постає питання про підвищення об'єктивізації, індивідуалізації, професійної призначеності контролю результатів навчання [1].

У науково-педагогічній літературі значна увага приділяється різним аспектам контролю. Традиційний опис характеристик контролю, його ознак, функцій представлений науковими дослідженнями В.П. Рисс [2], В.П. Безпалька [3], В.А. Онищука [4], І.П. Підласого [5] та ін. Питання змісту контролю розглядалися у роботах Н.Ф. Тализіної [6], в яких аналізується проблема «Що контролювати?».

Як показав літературний аналіз кожен автор трактує поняття контроль по різному. Наприклад, Л.М. Русакова [7] у дисертаційній роботі пише, що контроль – це засіб педагогічного керівництва навчально-педагогічної діяльності студента, під час цього керівництва відбувається регулярне та поетапне оцінювання у підготовці студента по відношенню до засвоєного знання, умінь та навичок. Kuder G.F., Richardson M.W. [8], Stanely I. [9] тлумачать контроль як комплекс заходів, які направленні на вимір та оцінювання знань, умінь та навичок, які отримує студент в процесі навчання.

На нашу думку, поняття контроль необхідно розглядати більш глибоко, тому що контроль є складовою частиною у системі підготовки фахівців і містить в собі три напрямки:

- *контроль навчальних досягнень*, котрий включають в себе предмет знання, уміння і навички, які студент одержує під час навчання;
- *контроль якості навчання*, який направлений на підвищення професійної майстерності викладачів.

Ці два напрямки викликають третій *контроль науково-методичної роботи*. Саме сукупність двох попередніх напрямків спрямовані на вирішення основного питання оцінки ступеня досягнення поставлених цілей навчання; на виявлення труднощів, які виникають під час науково-методичної роботи студентів у процесі навчання; на стимуляцію до самостійної роботи студентів, яка вимушує студента отримати наукову інформацію для вирішення завдання.

На нашу думку, контроль є важливою складовою у процесі навчання.

Саме контроль дозволяє позитивно впливати на засвоєння навчального матеріалу; позитивно впливати на організацію самостійної роботи студента; викликає у студента потребу до систематичного навчання в аудиторіях; підвищує відповідальність за рівень знань не лише у студентів, а і у викладачів.

За допомогою контролю викладач може оцінити рівень засвоєння як теоретичного так і практичного матеріалу у студента. Хоча оцінка для деяких студентів може бути значущою та незначущою мотивацією у навчальній діяльності. Для студента, який зацікавлений у високій оцінці, оцінка є значною мотивацією в процесі навчання, він націлений отримати та оволодіти знаннями, які забезпечать в подальшому його конкурентноздатність на ринку праці. Студент, перед яким стоїть питання «отримати лише диплом», буде байдужим до рівня своїх оцінок, його буде цікавити лише позитивний та кінцевий результат, а саме «диплом». Не потрібно забувати і про об'єктивність оцінки знань студентів, вона також впливає на ставлення студента до самого себе, до викладача та до дисципліни, яку студент вивчає.

### Література

1. Джулай Л. Інноваційні підходи до контролю знань студентів медичних коледжів / Лариса Джулай // Педагогіка і психологія професійної освіти. –2002. –№2. – С. 63 – 68.
2. Рысс Л.В. Контроль знаний учащихся / Рысс Л.В. – М.: Педагогика, 1982. – 80с.
3. Безпалько В.П.. Слагаемые педагогической технологии / Безпалько В.П. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.
4. Дидактика современной школы/ Под ред.. В.Н.Онищука. –К.: Радянська школа. -1987. -356с.
5. Пиддласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Пиддласый И.П. –М.: Просвещение, 1996. – 432с.
6. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Талызина Н.Ф. – М.: Знание, 1983. – 96с.
7. Русакова Л.М. Пути повышения эффективности контроля учебно-познавательной деятельности студентов: авторе. дис.на степень канд..пед.наук: спец. \_\_\_\_\_: -Киев, 1989. -16с.
8. Kuder G.F., Richardson M.W. The Theory of Test Reliability. *Psychometrica*, 1958. –P.67-134.
9. Stanely J. Reliability.–In: Educational Measurement. ( Ed. by R.L. Thorndike. Amer. Council of Educ.Washington), 1971. –P.381

Аспірант Хмельницького національного університету, викладач кафедри практики іноземної мови та методики викладання ХНУ

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ГУМАНІТАРНО-ОРІЄНТОВАНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ПРЕДМЕТНИКІВ**

Підготовка висококваліфікованих професіоналів є головним завданням вищої школи. Сучасні вимоги до формування фахівця передбачають оновлення змісту навчання, що пов'язане з входженням України в європейську освітню спільноту, розширенням міжнародних зв'язків. Відповідно до Закону України "Про вищу освіту", Державної національної програми "Освіта (XXI століття)", положень "Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах", а також Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, пріоритетним завданням вищої школи в Україні є підготовка конкурентноспроможного на ринку праці фахівця, який має високий рівень професійної компетентності, володіє низкою професійно-значущих умінь та навичок. Саме вчитель гуманітарного профілю здатен вирішити низку завдань та швидко зреагувати на виклики сучасного суспільства.

Проблема формування професійно-значущих умінь майбутніх вчителів гуманітарного профілю нині набуває особливого значення, оскільки саме від цього залежить становлення професійної компетентності майбутнього фахівця. Зміщення акценту на розвиток умінь у професійній сфері є потребою сьогодення, оскільки передбачає вміння використовувати набуті знання задля досягнення реальних професійних цілей. Саме тому дослідження вдосконалення умінь, зокрема майбутніх учителів гуманітарного профілю в теоретичній та експериментальній площині набуває особливої актуальності.

Проведений аналіз лінгводидактичної літератури свідчить, що поза увагою дослідників залишається загально-педагогічні умінь.

Проблема умінь і навичок у психолого-педагогічній літературі досить складна, оскільки має різні дефініції цих понять. Однак, незважаючи на те, що вміння і навички у навчальному процесі виступають у взаємозв'язку і взаємообумовленості, у діалектичній єдності, психологічна природа їх різна.

Проблема визначення складу професійних умінь майбутніх учителів висвітлена в роботах багатьох дослідників: Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, О.Абдуліної, А.Маркової, К.Платонова, С.Кисельгофа, Л.Спіріна, О.Бульвінської, М.Атанова, О.Остряньської, О.Дубасенюк та ін. Деякі аспекти формування професійних умінь окремих гуманітарних дисциплін висвітлені в роботах О.Семенова, Р.Антонюк, Л.Орехової (українська мова), А.Булди, Т.Скрябіної, А.Старевої (історія), Ю.Пасова, К.Саломатова, В.Калініна, В.Баркасі (іноземні мови), М.Букача, Н.Сегеди, В.Волкової (музика) та ін.

Так, питання про сутність і співвідношення понять "уміння" і "навички" у науковій літературі до сьогодні залишається відкритим, що пояснюється

багатозначністю самої термінології. На думку одних учених, вміння є більш високою психологічною категорією, ніж навички, інші вважають, що вміння є проміжним етапом в оволодінні новим способом дії, який ще не досяг рівня навички [1, С.115].

Серед багатьох існуючих визначень поняття “*уміння*” слід відзначити єдність науковців (Л.Виготський, П.Гальперін, М.Данилов, О.Леонт'єв, І.Лернер, О.Савченко та ін.) у тому, що вміння є продуктом свідомої діяльності, здатністю людини продуктивно, свідомо здійснювати певну діяльність шляхом творчого використання знань у звичайних чи нових умовах. На основі аналізу існуючих у науковій літературі підходів до розкриття дефініцій зазначених понять, ми під умінням будемо розглядати розумову дію, в основу якої покладено аналіз умов і шляхів розв'язання певних задач [].

Щодо поняття “*навички*” *особливих розбіжностей у літературі немає*. Більшість психологів (С.Рубінштейн, К.Корнілов, О.Смирнов, Т.Єгоров, М.Львов) та дидактів (О.Савченко, І.Харламов та ін.) розуміють їх як усталений спосіб виконання дії або автоматизовану дію, що формується шляхом багаторазових повторень у процесі виконання вправ і характеризується високим рівнем засвоєння та відсутністю поелементної свідомої регуляції й контролю .

Очевидно, що ефективне формування і розвиток навчальних умінь припускає відповідне дидактичне, методичне та управлінське забезпечення цього процесу.

Щоб успішно оволодіти знаннями, майбутні вчителі гуманітарного профілю учителем повинні оволодіти усім діапазоном професійно-важливих умінь і навичок. Ці вміння і навички доволі різноманітні, тому вчені по-різному їх класифікують. На сьогодні існує п'ять провідних класифікацій навчальних умінь, авторами яких є Н.Лошкарьова, В.Паламарчук, А.Усова, Л.Фрідман, І.Кулагіна, С.Воровціков, та Д.Татьянченко. Найбільш актуальною є програма Д.Татьянченко і С.Воровцікова, в якій навчальні вміння об'єднані в три групи: навчально-управлінські, навчально-інформаційні та навчально-логічні. Під навчально-управлінськими вміннями розуміють вміння, що забезпечують планування, контроль, регулювання і аналіз власної навчальної діяльності учнями. В дану групу входять також вміння, пов'язані з самоосвітою. Другу групу складають вміння, пов'язані з набуттям, переробкою і застосуванням інформації. Навчально-інформаційні вміння розділені авторами програми (Д.Татьянченко, С.Воровціковим) на три групи: вміння працювати з письмовими текстами, вміння працювати з усними текстами, вміння працювати з реальними об'єктами як джерелами інформації. Під реальними об'єктами розуміються предмети, живі істоти, процеси, явища, об'єктивно існуючі в дійсності. Навчально-логічні вміння - це аналіз і синтез, порівняння, узагальнення і класифікація, визначення понять, доказ і спростування. Розроблена класифікація дозволяє педагогам самостійно підбирати методики формування та розвитку навчальних умінь, готувати розробки уроків, вибирати відповідний моніторинговий інструментарій [7, с.117].

Відомий науковець О.Савченко об'єднала навчальні вміння і навички студентів у такі групи: організаційні, загальнонавчальні, загальнопізнавальні і контрольні-оцінні. Вони формуються протягом усього періоду навчання і мають міжпредметний характер. Провідними загальнонавчальними вміннями є: вміння слухати; відповідати; запитувати; міркувати. Провідними загальнопізнавальними

уміннями є: уміння спостерігати; аналізувати; порівнювати; узагальнювати. Провідними контрольно-оцінними уміннями є: уміння орієнтуватися на зразок; здійснювати само- і взаємоконтроль; висловлювати оцінні судження[6, с.112].

Опираючись на висновки вчених, які досліджували структуру діяльності вчителя (Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, О.Бульвінської, О.Дубасенюк та ін.), варто виділити *групу професійних умінь*, які класифіковано за *компонентами педагогічної діяльності*:

- 1) гностичні - уміння, пов'язані з аналізом інформації та навчально-виховної діяльності;
- 2) проєктувальні - уміння, пов'язані з постановкою стратегічних задач та плануванням навчально-виховної діяльності на рівні курсу навчання та циклу уроків;
- 3) конструктивні - уміння, пов'язані з формулюванням тактичних задач та плануванням педагогічної діяльності на рівні окремого уроку та виховного заходу;
- 4) організаторські - уміння, пов'язані з організацією інформації та навчально-виховної діяльності;
- 5) комунікативні - уміння, пов'язані з встановленням відносин та здійсненням педагогічного спілкування з учнями, колегами, батьками.

Клас гуманітарно-орієнтованих умінь **включає в себе наступні групи умінь**:

- 1) *гностичні вміння* (уміння, пов'язані із аналізом інформації та навчально-виховної діяльності для вирішення завдань гуманізації та гуманітаризації освіти в умовах інформаційного суспільства), які включають уміння осмислювати сутність гуманітаризації та гуманізації навчання, орієнтуватися серед гуманітарно-орієнтованих технологій навчання (особистісно-орієнтованих технологій, технологій творчого розвитку особистості тощо), аналізувати власну діяльність та діяльність своїх колег з точки зору досягнення цілей гуманітаризації та гуманізації освіти тощо;
- 2) *проєктувальні вміння* (уміння, пов'язані з постановкою стратегічних задач та плануванням навчально-виховної діяльності на рівні курсу навчання та циклу уроків для вирішення завдань гуманізації та гуманітаризації освіти в умовах інформаційного суспільства), до складу яких входять уміння формулювати провідні цілі навчально-виховної роботи, спрямовані на реалізацію завдань гуманітаризації та гуманізації освіти, моделювати зміст, форми, методи та засоби навчально-виховної роботи з огляду на формування особистості учня тощо;
- 3) *конструктивні вміння* (уміння, пов'язані з формулюванням тактичних задач та плануванням педагогічної діяльності на рівні окремого уроку та виховного заходу для вирішення завдань гуманізації та гуманітаризації освіти в умовах інформаційного суспільства), які містять уміння формулювати цілі та завдання педагогічної діяльності на рівні окремого уроку та виховного заходу з урахуванням завдань гуманізації та гуманітаризації освіти, конструювати систему різноманітних форм, методів та прийомів організації гуманістичного виховання, складати план навчально-виховного заходу, спрямованого на формування гуманістичного ідеалу тощо;
- 4) *організаторські вміння* (уміння, пов'язані з організацією інформації та навчально-виховної діяльності для вирішення завдань гуманізації та гуманітаризації освіти в умовах інформаційного суспільства), до яких відносяться уміння організовувати різні форми та методи навчально-виховної роботи з огляду на



вирішення завдань гуманізації та гуманітаризації освіти, створювати організаційно-педагогічні умови, що сприяють розвитку гуманістичного ідеалу учнів, ціннісних орієнтацій тощо;

5) *комунікативні вміння* (уміння, пов'язані з встановленням відносин та здійсненням педагогічного спілкування з учнями, колегами, батьками для вирішення завдань гуманізації та гуманітаризації освіти в умовах інформаційного суспільства), які складаються з умінь формулювати власне відношення до різних педагогічних концепцій і теорій, оцінювати їх ефективність для вирішення комунікативних задач з урахуванням завдань гуманізації та гуманітаризації освіти, стимулювати інтерес учнів до духовно-моральних цінностей тощо;

б) *інформаційно-практичні (інтегральні) вміння* (уміння, пов'язані з комплексним використанням ІКТ в межах кожного компоненту педагогічної діяльності для вирішення завдань гуманізації та гуманітаризації освіти в умовах інформаційного суспільства), які включають в себе:

а) *гностичний компонент (ГК)* - уміння аналізувати інформацію стосовно проблем гуманістичного виховання учнів, формування їх творчих здібностей, представлену засобами ІКТ; аналізувати засоби ІКТ з точки зору їх особистісно-орієнтованої спрямованості, індивідуалізації та диференціації навчання тощо;

б) *проектувальний компонент (ПК)* - уміння ставити стратегічні задачі щодо використання ІКТ у навчально-виховному процесі, планувати навчально-виховну діяльність з використанням ІКТ на рівні курсу навчання та циклу уроків з урахуванням завдань гуманізації та гуманітаризації освіти тощо;

в) *конструктивний компонент (КК)* - уміння планувати педагогічну діяльність на рівні окремого уроку та виховного заходу, добирати інформацію та розробляти навчальні матеріали з урахуванням завдань гуманізації та гуманітаризації освіти засобами ІКТ тощо;

г) *організаційний компонент (ОК)* - уміння організувати навчальну інформацію, власну діяльність та діяльність учнів, спрямовану на формування духовних цінностей, самоосвіти, саморозвитку, соціокультурного та полікультурного виховання з використанням ІКТ тощо;

д) *комунікативний компонент (КМК)* - уміння встановлення демократичних відносин з учнями, колегами, батьками використовуючи можливості ІКТ для здійснення спілкування в дусі гуманістичної спрямованості тощо.

Запропонована система професійних умінь учителів гуманітарного профілю враховувала завдання гуманізації та гуманітаризації освіти в умовах інформаційного суспільства.

Отже, Проблема класифікації професійних умінь майбутніх вчителів гуманітарного профілю, а саме гуманітарно-орієнтованих, є надзвичайно актуальною, оскільки саме від набутих умінь залежить становлення професійної компетентності майбутнього фахівця.

### Література

1. Воровщиков С.Г.Общеучебные умения как деятельностьный компонент учебно-познавательной компетенции/С.Г.Воровщиков//Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 115с.

2. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учеб. пособие для вузов.- М.: Книжный дом «Университет», 1999. - 332 с.
3. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060-ХІІ // <http://zakon.rada.gov.ua>
4. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.:Изд-во ЛГУ, 1980.- 172 с.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое обучение.-М.: Педагогика, 1979. 308с.
6. Савченко О.Я. Уміння вчитись як ключова компетентність загальної середньої освіти/О.Я.Савченко//Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/Під заг. Ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112с.
7. Татьянченко Д.В. Развитие общеучебных учений школьников/Д.В.Татьянченко, С.Г.Воровщиков//Народное образование. – 2003. – №8. – С.115-126.

**Нікора А.О.**

Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського

## **ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ, МОЖЛИВОСТЕЙ ТА ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ЯК ОДНЕ З НАЙГОЛОВНІШИХ ЗАВДАНЬ МЕТОДИКИ**

*У статті автор розглядає особливості формування пізнавальних умінь, можливостей та інтересу учнів до навчання історії.*

*Ключові слова: уміння, пізнавальні можливості, інтерес.*

### **THE FORMATION OF COGNITIVE SKILLS, OPPORTUNITIES AND STUDENTS ' INTEREST IN LEARNING THE HISTORY AS ONE OF THE MAIN TASKS OF THE METHODOLOGY**

*In the article the author considers peculiarities of forming of cognitive abilities, opportunities and students ' interest in learning the history.*

*Keywords: skill, educational opportunities for the interest.*

Одним із головних завдань сучасної загальноосвітньої школи є завдання формування компетентної особистості учня, здатного самостійно вирішувати суспільно- і особистісно-значущі проблеми. Це завдання обумовлює перенесення акценту зі змістовного блоку шкільної освіти на процесуальний, важливим компонентом якого є пізнавальні уміння школярів.

У методиці навчання історії пізнавальні уміння розуміють як здатність учня послідовно застосовувати всю сукупність навчальних і розумових дій при вивченні навчального матеріалу та при розв'язанні пізнавальних завдань. Близьким за значенням до поняття «уміння» є поняття «навичка». Навичка – це певна дія або сукупність дій, виконуваних учнем з високою часткою автоматизму (оскільки сформована шляхом повторення). Навичкою іще називають уміння, набуте досвідом [3, с. 641].

Пізнавальні уміння учнів з історії можна умовно розподілити на дві групи: загальнонавчальні уміння (практичні, логічні, комунікативні, інформаційні) та конкретно-історичні (хронологічні, картографічні, образні, логічні, оцінні, аксіологічні). Процес формування умінь має кілька етапів.

1 етап – учні вперше отримують знання про нові для них способи навчальної діяльності (про її мету, про зміст способів навчальної роботи, про порядок її виконання), які часто фіксуються у вигляді пам'яток, логічних схем, що містять перелік виконуваних дій. 2 – етап знайомі учням прийоми навчальної роботи безпосередньо застосовуються у нових умовах: коли засвоюється якісно новий історичний матеріал чи джерело знань, коли перед учнями ставляться принципово нові завдання. 3 етап – учні засвоюють усі дії шляхом їх багаторазового повторення

і свідомого застосування в ході роботи над історичним матеріалом більш складного характеру. Перенесення засвоєних дій на нові об'єкти виконується з кожним разом все більш самостійно, творчо. Таким чином, знання способу діяльності, закріплене його систематичним застосуванням, стає міцним умінням учня [4, с. 94].

Учнівські уміння не передаються в готовому вигляді, а формуються на основі сприйняття певної інформації та переробки її у свідомості учнів. Сприйняття – наочно-образне, просторово-часове відбиття у свідомості учня предмета, явища, яке базується на різних відчуттях (колір, звуки, запахи, форма та інші), розумінні предмета чи осмисленні його на основі попереднього досвіду (далекість, швидкість, напрямок руху, тривалість процесів тощо). Сприйняття навчальної інформації на уроках буде ефективним, якщо учень: чує мову вчителя; бачить картину, предмет, документ; діє – виконує вправи, малює, проводить експеримент тощо.

Ключовим завданням навчання історії є розвиток історичного мислення учнів, як однієї зі сторін їх загального мислення – процесу пізнавальної діяльності. Мислення починається з питання і складається з таких розумових операцій як аналіз і синтез, порівняння та систематизація, абстрагування та узагальнення [1, с. 317]. Оскільки історичне мислення є складовою загального мислення, при навчанні історії важливо прагнути до розвитку таких його якостей як самостійність, критичність, гнучкість, доказовість, глибина.

На практиці основна увага вчителя історії зазвичай приділяється розвитку понятійного, словесно-логічного мислення школярів. Між тим необхідно розвивати і їх наочно-образне мислення, оскільки при його недостатньому розвитку учні засвоюють історію формально, у вигляді словесних виразів, за якими не стоять образи реального життя. Відсутність чітких і правдивих образів не дозволяє школярам наповнювати історичні поняття, закони суспільного розвитку живим, конкретним змістом.

Поряд з розвитком мислення, у навчанні історії, велика роль відводиться розвитку уяви. Уява – складний психічний процес, що полягає у створенні нових образів на основі минулих уявлень і знань [5, с. 87]. Досвідчені вчителі розвивають уяву не менш наполегливо, ніж образне мислення. У поєднанні з наочно-образним мисленням уява дозволяє творчо конструювати втрачені образи минулого, відтворити динаміку історичних подій, засвоїти минуле у вигляді живих картин, в яких діють, «розмовляють», переживають реальні люди – сучасники історичного процесу.

Розвиток мислення та уяви пов'язані з розвитком мовлення учнів, оскільки в ньому словесно матеріалізуються продукти (результати) розумової діяльності. Мова повинна бути гранично простою, чіткою, ясною і, звичайно, грамотною. Щоб домогтися простоти, ясності і виразності мовлення, над ним треба багато і ретельно працювати, особливо при підготовці до уроків, стежити за мовленням на уроках і в повсякденному спілкуванні з людьми [2, с. 169].

При повідомленні головних історичних фактів мова вчителя має бути яскравою, образною, у певних випадках емоційно-піднесеною, а при поясненні історичного матеріалу – логічно структурованою, переконливою і доказовою. Ці якості не є природженими, вони виробляються роками наполегливої учительської праці. Важливий також темп викладу навчального матеріалу. Виклад не повинен бути монотонним, одноманітним. Невміння вчителя володіти інтонацією для виділення

головного та підкреслення логіки викладу є одним із серйозних недоліків викладання.

Важливим завданням історії є розвиток пам'яті учнів. Пам'ять – психофізіологічний процес, що виконує функції запам'ятовування, зберігання, впізнання і відтворення раніше сприйнятого матеріалу [5, с. 88]. Виділяють такі види пам'яті за методом запам'ятовування: а) мимовільна – інформація запам'ятовується без спеціальних прийомів заучування, під час виконання діяльності або роботи з інформацією; б) довільна – цілеспрямоване заучування за допомогою спеціальних прийомів. Ефективність запам'ятовування залежить від прийомів та цілей запам'ятовування. Крім того, за характером переважаючої психічної активності виділяють такі види пам'яті: рухова (пам'ять на рухи та їх системи); емоційна (пам'ять на почуття, які виступають стимулом до діяльності); образна (пам'ять на уявлення: зорова, слухова, нюхова, смакова, дотикова); словесно-логічна (специфічна людська, запам'ятовується думка у формі понять). За тривалістю збереження інформації: сенсорна пам'ять, короткочасна пам'ять, довготривала та оперативна [4, с. 88].

Події, що запам'ятовуються в короткочасній пам'яті, швидко забуваються, у той час як події, що залишилися в довготривалій пам'яті, запам'ятовуються надовго і можуть бути відновлені через багато років. Успішність запам'ятовування залежить від сприйняття й осмислення історичної інформації та навченості учнів спеціальним діям: орієнтування в інформації, групування історичних фактів, розбиття навчального матеріалу на групи за певними ознаками, виділення опорних пунктів, аналогія, перекодування, повторення.

На запам'ятовування впливає спосіб навчання: при засвоєнні готового знання запам'ятовується 25% інформації, при отриманні знань самостійно в пам'яті зберігається 50% інформації, а при навчанні іншого – 75%. Краще запам'ятовується те, що здійснюється в ході активної пізнавальної діяльності. У ході навчання історії учнів слід вчити продуктивним способом заучування історичного матеріалу: складання плану прочитаного, встановлення зв'язків між фактами, угруповання фактів навколо відомих, виділення опорних пунктів. Потрібно формувати прийоми логічного запам'ятовування навчального матеріалу: виділення головного, істотного; узагальнення знань; співвідношення і логічне групування; пригадування раніше вивченого у зв'язку з новими фактами; відбір історичної інформації відповідно до поставленого завдання.

Будь-яке засвоєння буде ефективним, якщо теоретичні знання знаходять застосування у практичній самостійній діяльності. Перевага самостійної роботи у тому, що вона пов'язана з навчанням використовувати знання і вміння на практиці, розвиває пізнавальну активність і самостійність. Учні можуть виконувати самостійні завдання за зразком, реконструктивні та творчі самостійні роботи: усний або письмовий виклад змісту джерела; складання плану, конспекту, тез; складання хронологічних, синхроністичних, тематичних таблиць; робота з картою; відбір і групування фактів наскрізної проблеми.

Найбільш поширеною формою творчої самостійної роботи є вирішення пізнавальних проблемних завдань. При розробці системи завдань для самостійної роботи вчителів необхідно дотримуватись таких вимог: відповідність завдань дидактичним цілям; достатня складність і посиленість завдань; зростання складності; звернення до всіх аспектів історичного досвіду; використання різних джерел;

комплексність; варіативність; чіткість формулювань; точне визначення форми виконання. Допомоги у цьому вчителю можуть завдання для самостійної роботи, розміщені у підручниках, збірниках для самостійної роботи і робочих зошитах. Отже, розвиток учнів під час навчання історії передбачає, перш за все, вдосконалення їх розумових процесів – сприйняття, мислення, уяви, мовлення, пам'яті [4, с. 103].

Інтелектуальний розвиток школярів органічно пов'язаний з вихованням волі й емоцій учнів. Важливу роль у ньому грають мотиви навчання, та перш за все інтерес до досліджуваного предмета, і усвідомлення важливості вивчення історії. Існує кілька видів пізнавального інтересу учнів: аморфний інтерес, широкий інтерес, стержневий інтерес. Крім цього інтерес буває ситуативним, відносно стійким і стійким. Ситуативний інтерес виникає як реакція на новизну, яскравість, несподіваність. Він вимагає постійного підкріплення із-зовні, без чого швидко згасає. Відносно стійкий інтерес є результатом дії всього комплексу стимулюючих засобів навчання. Тривалість його впливу виходить за рамки уроку, але він також потребує зовнішнього спонукання. У стійкому пізнавальному інтересі переважає внутрішня мотивація. На вищій стадії розвитку він перетворюється в духовну потребу, в пізнавальний інтерес.

Як засвідчують дослідження психологів, пізнавальний інтерес виконує три основні функції, він являється: 1) засобом (стимулом) навчання; 2) мотивом навчальної діяльності; 3) стійкою рисою особистості. Як стимул навчання він дозволяє за допомогою зовнішніх впливів зробити навчання цікавим, викликати увагу, активізувати мислення та емоції учнів, захопити навчальним завданням. У процесі вивчення історії джерелами стимуляції пізнавального інтересу є зміст навчального матеріалу, організація і характер пізнавальної діяльності, характер відносин між учасниками навчального процесу [5, с. 91]. Вирішальне значення має зміст навчального матеріалу. Звідси увага до організації способів подачі історичної інформації: цікавість, новизна, яскравість.

У навчальному процесі цікавість є поштовхом пізнавального інтересу, опорою емоційної пам'яті й умовою запам'ятовування складного матеріалу, активізації уваги, думок, емоцій. Увагу учнів викликають: сюжетна розповідь, розгорнута характеристика історичного діяча, опора на наочно-художні образи. Ефективними прийомами є включення в характеристику діячів елементів психоаналізу, викладання з використанням діалогу, прямої мови. Це підвищує психологічну достовірність і емоційність сюжету.

Важливим аспектом підтримки інтересу до історії є науковість, яка доводить учню достовірність інформації. Науковість матеріалу, який вивчається, надають історіографічні довідки; використання свідочств сучасників і цитат із документів; спеціальний підбір однорідних фактів, які засвідчують тенденції і закономірності історичних процесів; доказове розкриття їхнього історичного значення. Розглянуті аспекти змісту викликають ситуативний інтерес учнів. Для надання йому відносної стійкості необхідно розвивати навчальні і пізнавальні уміння. Цьому сприяють різні методи організації пізнавальної діяльності учнів, які дозволяють зробити процес формування умінь непомітним і привабливим.

Важливим джерелом стимуляції пізнавального інтересу до історії є відносини між учасниками навчального процесу: висока вимогливість до учнів в поєднанні з

доброзичливістю, повага до учня; створення атмосфери нетерпимості до лінощів на уроці. Необхідно прагнути до того, щоб покарання в результаті перетворилося в заохочення – високий бал і похвалу перед класом; облік індивідуальних пізнавальних інтересів і схильностей школяра; створення атмосфери колективізму; об'єктивність вчителя у виставленні оцінок [3; 5].

На практиці формування інтересу до історії часто зводиться до використання у процесі викладання яскравих сюжетів і образів. У якості показників сформованості інтересу використовуються зовнішні його прояви на уроках: зосередженість уваги; питання учнів, які свідчать про їхнє бажання зрозуміти сутність проблеми; добровільна участь у бесіді; готовність до виконання завдань; зацікавлене відношення до результатів пізнавальної діяльності; мовне вираження почуттів; емоційна схвильованість; відповідність реакції емоційному змісту матеріалу.

Пізнавальний інтерес – найпотужніший мотив в основі навчальної діяльності. Він сильніший за всі інші мотиви та формується на основі їх поєднання. Пізнавальний інтерес може формуватися на основі таких мотивів: соціальний мотив (загальнолюдська цінність історичних знань; патріотичні почуття); інформаційний мотив – учень прагне активно пізнавати світ, отримуючи якомога більше інформації про нього; мотив усвідомленого власного зростання; мотив практичної значущості предмета; мотив активної зацікавленості; мотив інтелектуальної духовної радості; мотив престижу є важливою умовою формування оцінки і самооцінки школяра; мотив спілкування. Мотивація до вивчення історії відграє роль базової основи формування інтересу до історії.

У масовій школі учні з аморфними пізнавальними інтересами складають переважну більшість. У їхньому рейтингу на першому місці може стояти історія, на другому – алгебра, на третьому – фізкультура або співи, тобто панує хаос у визначенні пріоритетів. Для трансформації ситуативного інтересу в глибокий і стійкий необхідна поглиблена навчальна робота з історії. Обов'язковою її умовою є значне збільшення обсягу читання в обраній сфері, введення в практику роботи пошукових і творчих завдань, виступи з доповідями і рефератами. Успіх у навчанні, багатократно посилений сприятливими емоційними переживаннями, поглиблює інтерес і народжує бажання більше часу приділяти обраній сфері [5, с. 92].

У процесі формування пізнавального інтересу учнів до історії можуть виникати різні проблеми. Найбільш складними з них є:

1. Проблема вчителя. Глибокий пізнавальний інтерес учнів з характерною для цього віку підвищеною емоційністю є дуже чутливим. І вчитель, який пробудив цей інтерес, вже не має права зупинитися: будь-яка методична невдача, погано підготовлений урок – приносять у результаті розчарування учнів в учителя. Робота на творчому рівні вимагає навіть від досвідченого вчителя серйозної підготовки до кожного уроку. Крім цього, поглиблене викладання є неможливим без виконання учнями творчих робіт. У середніх класах – це художні історичні твори, в старших класах – реферати і конкурсні роботи, проекти.

2. Проблема учня з яскраво вираженим інтересом до вивчення історії. Такий учень є в цілому незручним для вчителя, який вимушений працювати на рівні середнього учня. Порівнюючи свої знання і ті, які демонструє вчитель на уроці (орієнтовані на середнячка), такий учень поступово розчаровується у вчителі, а свою

розчарованість переносить і на предмет в цілому. Виходом є індивідуальна праця з таким учнем як на уроці, так і в позаурочний час.

Однак, обидві визначені проблеми можуть бути подолані за умови цілеспрямованої роботи вчителя, його бажання і прагнення вдосконалити навчальний процес, зацікавивши ним кожного учня і клас в цілому. Учитель: організовує пізнавальну діяльність учнів; планує їх роботу; при викладі навчального матеріалу відтворює яскраві, емоційні образи минулого і прагне викликати в учнів відповідні їм співпереживання; вчить учнів «бачити подумки» минуле в образах та застосовувати їх при відтворенні історичних знань; виявляє особисте ставлення до найважливіших історичних подій і явищ.

Викладаючи історичний матеріал, вчитель повинен прагнути до того, щоб учні ґрунтовно осмислювали його, самостійно аналізували історичні факти та їхні зв'язки, знаходили, формулювали і доводили приховану в них сутність.

### **Література:**

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : Статті. Нариси. Інтерв'ю. / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2005. – 738 с.
2. Дайри Н. Г. Современные требования к уроку истории / Н. Г. Дайри. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посіб.]. – 5-е видання, доповнене і перероблене. – К. : ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2007. – 656 с.
4. Нікора А. О. Шкільний курс «Історія України» та методика його викладання : навчальний посібник / А. О. Нікора. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 286 с.
5. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.



**Ерохина Людмила Юрьевна**

кандидат педагогических наук,

кафедра безопасности жизнедеятельности

ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная

социально-педагогическая академия», Российская Федерация

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ СЛОЖНЫХ ДОРОЖНЫХ СИТУАЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ОСВОЕНИЯ ФУНКЦИЙ УЧАСТНИКА ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ**

Дорожное движение едино для всех и кроющиеся в нем опасности одинаково угрожают как взрослым, так и детям; как пассажирам, так пешеходам и водителям.

За двенадцать месяцев 2012 года на территории города Нижний Тагил и Горноуральского городского округа произошло 506 дорожно-транспортных происшествий, в пятидесяти пяти из них непосредственное участие приняли дети. Из семидесяти двух погибших в результате автомобильных аварий четыре ребенка – трое в возрасте до семи лет и один 15-летний подросток. Из 729 травмированных участников дорожного движения 61 юный – тринадцать детей в возрасте до семи лет, сорок – в возрасте до тринадцати лет и восемь 14-15 летних подростков.

Наиболее уязвимой категорией участников дорожного движения стали дети-пассажиры – тридцать четыре человека, в том числе два погибших ребенка. В качестве пешеходов пострадали двадцать шесть детей, в том числе двое погибли. Один юный участник дорожного движения пострадал, управляя мопедом.

Как правило, попадание детей в сложные дорожно-транспортные ситуации является следствием отсутствия элементов предвидения и прогнозирования возможности возникновения опасной ситуации. В результате чего ребенком совершаются ошибки, принимаются неправильные решения в области собственной безопасности в реальной ситуации дорожно-транспортного происшествия.

Выполняя в той или иной дорожно-транспортной ситуации одну из функций участника дорожного движения дети, безусловно, должны руководствоваться основными положениями безопасности на дороге.

Проанализировав ряд работ (Д.В. Колесов, В.Ф. Купецкова, Н.А. Лызь, В.Н. Мошкин и др.), посвященных исследованию безопасного поведения, приходим к выводу, что безопасное поведение – это система взаимосвязанных действий и поступков, осуществляемых субъектом под влиянием факторов внутренней и внешней среды для обеспечения защищенности во всех сферах жизнедеятельности.

Под безопасным поведением участника дорожного движения следует понимать систему действий и поступков, направленных на обеспечение оптимального уровня защищенности человека в дорожно-транспортном процессе, представленную совокупностью умений безопасного поведения. Данная совокупность, как правило, представлена умениями предвидения и прогнозирования потенциальной опасности для участника дорожного движения, которые в свою очередь определяют адекватные для участника дорожного движения действия по предотвращению опасности или минимализации потерь в результате возникновения этой опасности.

Умения предвидения и прогнозирования опасности дорожно-транспортной ситуации для участников дорожного движения (дети-пассажиры, дети-водители и дети-пешеходы) мы представили как комплекс умений

– *для пешехода*: определять скорость движения транспортного средства, провоцирующую создание опасной дорожно-транспортной ситуации; предвидеть возможность появления транспортного средства из-за помехи (другая транспортная единица, большой сугроб и т.д.) как элемент возникновения ДТП; определять время действия предупреждающего сигнала светофора во избежание создания ситуации дорожного происшествия; выявлять безопасные условия и возможности осуществления перехода нерегулируемого перекрестка, пересечения дорожного полотна;

– *для пассажира*: предвидеть различные опасные ситуации при осуществлении высадки и посадки в транспортное средство; выявлять возможность использования элементов пассивной безопасности (ремни безопасности, детские удерживающие устройства), определяющих уровень безопасности пассажира при движении транспортного средства;

– *для водителя*: прогнозировать комплекс безопасных условий (элементы экипировки, специальная территория) катания на велосипеде, скейтборде и роликах; предвидеть результат причинно-следственной связи между техническим состоянием транспортного средства и безопасностью его использования.

Умения предвидеть возможность возникновения опасной дорожно-транспортной ситуации, прогнозировать развитие уже возникшей опасной ситуации на дороге или в транспорте являются ведущими в комплексе остальных существующих компонентов безопасного поведения. Именно эти умения не позволяют учащимся становиться участником сложной дорожно-транспортной ситуации или позволяют правильно найти выход из нее.

В психолого-педагогической литературе умения рассматриваются как результат применения знаний на практике, овладения способами и приемами реализации функций участников дорожного движения. Следовательно, умения формируются и совершенствуются при активной деятельностной позиции учащихся.

Результативность активности учащихся в освоении функций участников дорожного движения будет значительной только при определении личностного смысла и ценности этих функций. Это означает, что умения безопасного поведения участников дорожного движения могут быть сформированы только в случае, если деятельность продуцирована мотивами, стала собственной деятельностью ребенка, в которой он действует как субъект. Такое возможно, если ребенок совершает деятельность для достижения своей цели, которая не навязывается взрослым, а определяется обстоятельствами, создаваемыми педагогом.

В общеобразовательной школе в рамках деятельностного подхода внутренним условием движения личности к цели, которое выступает как готовность ученика к определенным действиям и операциям на основе имеющихся знаний, умений и навыков, является опыт деятельности.

Характеристикой опыта деятельности является самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой ситуации, нахождение различных способов решения проблемы, построение принципиально

нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией известных.

В свою очередь, готовность ученика к осуществлению определенной деятельности на основе осознанного использования знаний и имеющихся навыков, под строгим контролем со стороны мышления, с осознанием цели, условий и средств деятельности можно определить как умения безопасного поведения.

Еще одной особенностью формирования умений безопасного поведения участников дорожного движения является специфика сферы применения данных умений. Умения не могут быть сформированы вне дорожно-транспортной ситуации с одной стороны, но и «поместить» ребенка в реальную дорожно-транспортную ситуацию не представляется возможным с другой стороны. Поэтому формирование и совершенствование умений предвидения и прогнозирования сложностей дорожно-транспортных ситуаций должно осуществляться с использованием активных методов, побуждающих учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения умениями безопасного поведения.

Формирование и совершенствование умений безопасного поведения участников дорожного движения возможно посредством моделирования, которое дает возможность изучить процесс до его осуществления, при этом становится возможным выявить отрицательные последствия и ликвидировать или ослабить их до реального проявления.

Возможность использования моделирования как средства формирования и совершенствования умений безопасного поведения участников дорожного движения была подтверждена в ходе проведенного анкетирования учителей безопасности жизнедеятельности. Проведем частичный анализ некоторых ответов.

При ответе на вопрос о возможности формирования умений предвидения и прогнозирования сложности и опасности дорожной ситуации в рамках темы «Дорожная безопасность» курса ОБЖ (основ безопасности жизнедеятельности) две трети учителей затруднились дать ответ. Вопрос им показался достаточно сложным для мгновенного анализа, что на наш взгляд, во-первых, спровоцировано неумением определять структуру безопасного поведения учащихся. Во-вторых, формализмом при формировании безопасного поведения, в общем, и умений предвидения и прогнозирования сложности и опасности дорожной ситуации в частности.

Отвечая на вопрос о характере возможности формирования умений предвидения и прогнозирования сложности и опасности дорожной ситуации, учителя указали, что используемый ими учебно-методический комплекс в большей степени представлен содержательными и иллюстративными возможностями. При этом, комментируя свои ответы, 71% опрошенных согласились с тем, что «демонстрационная и динамическая модели более точно позволяют показать опасность создавшейся ситуации».

Вопрос о моделировании и его возможностях в формировании безопасного поведения вызвал у учителей повышенный интерес. Они согласились с тем, что использование этого метода способствует формированию умений предвидения и прогнозирования сложности и опасности дорожной ситуации. Но при этом посетовали на то, что, ни в одном из методических материалов не встречали ссылку или пример использования этого метода, а сами, к сожалению, не владеют методикой и техникой создания различного рода моделей.

Утвердительный ответ на вопрос об участии детей в процессе моделирования сложных дорожно-транспортных ситуаций, которое способствует более прочному освоению умений предвидения и прогнозирования сложности и опасности дорожной ситуации дали все учителя. При этом было отмечено, что участие школьников в моделировании не только способствует прочному освоению элементов безопасного поведения, но и развивает память, аналитическое мышление, внимание, умение рассуждать, сопоставлять, выделять причинно-следственные связи.

Теоретический анализ проблемы использования моделирования в процессе формирования умений предвидения и прогнозирования опасности сложной дорожной ситуации привел к выводу – моделирование позволяет учащимся активно включаться в процесс освоения функций участника дорожного движения, оставаясь при этом практически не используемым ресурсом для формирования безопасного поведения учащихся.

Для подтверждения теоретического вывода была осуществлена опытно-поисковая работа, основной результат которой выразился в создании моделей дорожных ситуаций, облегчающих освоение элементов безопасности участников дорожного движения.

Умения предвидеть возможность возникновения опасной дорожно-транспортной ситуации, прогнозировать развитие уже возникшей опасной ситуации на дороге или в транспорте целесообразно формировать и совершенствовать в процессе моделирования «дорожных ситуаций-ловушек» – ситуаций обманчивой безопасности. Основные «дорожные ловушки», в которые обычно попадают дети, можно разделить на пять условных классов:

– «*Закрытый обзор*» – это моменты на дороге, когда опасность скрыта от пешехода за какими-либо предметами. В данном случае опасность представляет движущаяся машина, которую не видит пешеход и по той же причине водитель легкового автомобиля не видит пешехода.

– «*Отвлечение внимания*» – ребенок не замечает опасности, потому что его взгляд прикован к «цели» на другой стороне улицы или на ее проезжей части, угол бокового зрения сужен, ребенок спешит.

– «*Пустынная улица*» – ребенок убежден, что автомобилей нет (ведь их давно не было), и выбегает на проезжую часть улицы, не осмотрев ее внимательно.

– «*Середина проезжей части улицы*» – дети не замечают опасность – обычно автомобиль, проезжающий за спиной; нарушают алгоритм перехода дороги.

– «*Родители с детьми*» – дети менее осторожны в присутствии взрослых и других детей.

Моделирование дорожных ситуаций проводилось в различных направлениях: создание графических статических моделей, компьютерных динамических моделей, настольных статических моделей; адаптация настольных динамических моделей, моделей компьютерных игровых программ, видеорядовых моделей.

Все созданные и адаптированные модели в основном выполняют прогностическую функцию и содержат элементы обязательного анализа и имитации (статической и динамической). Для удобства их использования в обучении и применения в учебной деятельности для каждой модели составлена технологическая карта.

Место применения модели зависит от поставленной дидактической цели. Если модель используется в рамках изложения новых положений дорожной безопасности, то основной акцент ставится на аналитической составляющей модели (табл.1).

Таблица 1  
**Технологическая карта ситуации «Середина проезжей части улицы»**

<b>Название</b> «Середина проезжей части улицы»	
<b>Тип модели</b> – знаковая динамическая	
<b>Назначение модели</b>	
<i>на этапе изучения</i>	<i>на этапе закрепления</i>
для формирования умения – анализировать возможность возникновения внезапной опасности; – устанавливать причинно-следственные связи	для совершенствования умения – <i>выявлять безопасные условия и возможности пересечения дорожного полотна;</i> – объяснить действия пешехода в сложившейся ситуации

Для формирования и совершенствования умений безопасного поведения используются адаптированные игровые модели. Например, обучающая игра «Правила дорожного движения» (авторы Аникин И.Ф., Тарасов А.Н). Используя игровое поле и инструментарий названной игры, учащиеся получают карточки с заданием, которое они должны выполнить, моделируя описанную ситуацию.

*Карточка № 1. «Обгон».*

*Правила:* обгон – это опережение движущегося автомобиля, связанное с выездом из занимаемой полосы. Обгон можно производить только на участках дороги, отмеченных пунктирной разделительной линией. По завершении обгона (кроме разрешенного обгона с правой стороны) водитель обязан вернуться на ранее занимаемую полосу движения.

*Задание:* смоделируйте на игровом поле возможную ситуацию обгона транспортного средства. Укажите, какие элементы должен предвидеть водитель для совершения безопасного обгона в смоделированной вами ситуации.

Если модель используется для закрепления умений предвидения и прогнозирования опасности в сложной дорожно-транспортной ситуации, то ведущим используемым элементом является имитация (табл.2).

**Технологическая карта ситуации «Пустынная улица»**

<b>Название</b> «Пустынная улица»	
<b>Тип модели</b> – графическая динамическая	
<b>Назначение модели</b>	
<i>на этапе изучения</i>	<i>на этапе закрепления</i>
для формирования умения – анализировать возможность возникновения внезапной опасности; – устанавливать причинно-следственные связи	для совершенствования умения – определять скорость движения транспортного средства, провоцирующую создание опасной дорожно-транспортной ситуации; – объяснить действия пешехода в сложившейся ситуации

Для закрепления и совершенствования умений предвидения и прогнозирования используются компьютерные динамические модели, созданные при помощи интерактивной доски и позволяющие обучающимся активно включаться в процесс формирования и совершенствования элементов собственной безопасности в дорожных ситуациях (табл.3).

Таблица 3

**Технологическая карта ситуации**

**«Очередность передвижения по регулируемому перекрестку»**

<b>Название</b> «Очередность передвижения по регулируемому перекрестку»	
<b>Тип модели</b> – компьютерная динамическая	
<b>Назначение модели</b>	
<i>на этапе изучения</i>	<i>на этапе закрепления</i>
для формирования умений определять очередность проезда регулируемого перекрестка на основе знаний разрешающих/запрещающих сигналов светофора	для совершенствования умения определять время действия предупреждающего сигнала светофора во избежание создания ситуации дорожного происшествия
<b>Задание</b> – помоги разъехаться/разойтись автомобилям и пешеходам на перекрестке	
<b>Техническая составляющая</b> – из предложенного набора вариантов ответов выбрать правильный нажатием на соответствующую клавишу. При неверном ответе нажать клавишу «Стрелка» («Обратно»)	

Резюмируя, отметим, что проблема участия детей в дорожно-транспортных происшествиях на сегодняшний день остается актуальной, опасность попадания

в сложные дорожно-транспортные ситуации одинаково характерна как для ребенка-пешехода, так и для ребенка-пассажира и ребенка-водителя. В этой связи умения предвидеть возможность возникновения опасной дорожно-транспортной ситуации, прогнозировать развитие уже возникшей опасной ситуации на дороге или в транспорте целесообразно формировать и совершенствовать в процессе моделирования дорожных ситуаций-ловушек, позволяющего учащимся активно и осознанно осваивать функции участников дорожного движения.

### **Литература:**

1. Вострекова М.А. Психолого-педагогические условия безопасного поведения на дорогах /М.А. Вострекова. // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2003. - №6. – с. 42-44
2. Лызь Н. А. Формирование безопасной личности в образовательном процессе вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Лызь. – Таганрог, 2006. – 399 с.
3. Мошкин В. Н. Воспитание культуры безопасности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. Н. Мошкин. – Барнаул, 2004. – 369 с.
4. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. заведений / А. П. Панфилова; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2008. – 368 с.

**Шаповалова Т. Г.**

кандидат педагогічних наук,

доцент Бердянського державного педагогічного університету,

докторант Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

## **НООСФЕРНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИХОВАНЦІВ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

Учення В. Вернадського про ноосферу стало тим завершальним етапом, що поєднав еволюцію живої речовини зі світом неживої матерії, створивши тим самим загальну схему єдиного процесу розвитку матеріального світу, що зумовило необхідність перегляду підходів до вдосконалення системи освіти, зокрема позашкільної. Сам термін «ноосфера» запропонував Е. Леруа у 1924 р. в Парижі на науковому семінарі, де обговорювалась доповідь В. Вернадського про концепцію розвитку біосфери, а потім це поняття було удосконалене П. Тейяр де Шарден [4, с. 68].

Визначаючи основні особливості живого В. Вернадський писав, що людина є квантовою системою, для якої характерний дуалізм, тобто організм людини – це водночас фізичне тіло і польова структура (духовне тіло). Лише в гармонійній єдності цих двох начал людина як квантова система, як гармонійна, невід’ємна частинка Всесвіту в цілому, можлива [2; 4].

Цілісний (холістичний) підхід до людини як біоенергоінформаційної системи розкриває перспективні можливості розробки нових технологій як навчання, так і оздоровлення. Такий підхід, на думку М. Гончаренко, основа нової світоглядної парадигми духовної еволюції людини як безальтернативної стратегії виживання цивілізації та збереження здоров’я в умовах катастрофічно наростаючої глобальної екологічної та духовної кризи, умова переходу суспільства на ноосферний рівень розвитку [2, с. 12].

У формуванні нового ставлення до власного здоров’я В. Горащук наголошує на духовно-фізичній гармонії людини і природи на засадах учення про ноосферу В. Вернадського [3].

Низка досліджень З. Тюмасевої, присвячені забезпеченню у вихованні і навчанні природовідповідності, валеологізації освіти, вивченню питань еколого-валеологічної атракції як провідного напрямку модернізації сучасної освіти [8].

Здоров’я людини як одну з найважливіших екологічних проблем сучасності розглядає І Суравегіна та наголошує на ролі педагогіки в її рішенні [7].

Дослідження В. Карпенко дозволяють констатувати, що ноосферна еколого-валеологічна культура виходить із таких світоглядно-методологічних настанов, які лежать в основі гуманістично-ноосферної концепції:

- інтегральна єдність людства (тільки на основі спільних зусиль усіх держав планети є можливим подолання екологічної кризи);
- розум як визначальний фактор еволюції суспільства (але наслідки



діяльності розуму можуть бути як конструктивними, так і деструктивними);

- соціум як найбільша геологічна сила (антропогенні перетворення гео-, біо-, атмо- та гідросфери на зламі століть слугують емпіричним обґрунтуванням цього твердження);

- необхідність дотримання діалектики інтересів усіх і кожного в процесі ноосферогенезу (оскільки людина, її благо у широкому сенсі і є вихідним пунктом і кінцевою метою подолання екологічної кризи);

- еволюція речовини взагалі спрямована на самоорганізацію ноосфери як останнього з ряду етапів еволюції біосфери (однак досягнення ноосферного етапу розвитку не є однозначно гарантованим);

- коеволюція суспільства і природи як умова становлення ноосфери (можна порівняти цю позицію із дослідженими вище крайнощами біоцентризму та технократизму і технологізму);

- необхідність узяття розумом коеволюційних процесів під свій контроль (оскільки поза розумним корегуванням взаємодія суспільства і природи призводить, як показують факти, до катастрофічних наслідків як для людини, так і для біосфери) [5].

Важливим аспектом розробки нових духовних цінностей в контексті активного становлення еколого-валеологічної культури постає подальша рефлексія науково-технічних відкриттів та їх імплементації у суспільну практику. Як стверджує Д. Нейсбіт, «ми рухаємось у бік дуалізму «технічний прогрес ... – душевний комфорт ...», коли кожна нова технологія супроводжується компенсаторною гуманітарною реакцією». Особливо важливими тут постають нанонаука, нанотехнології та штучний інтелект [6].

Як зазначає Ю. Бойчук, форсований темп перетворення природи та формування техногенного (матеріально-культурного) середовища, яке відбувається на фоні відносно сповільнених біологічних змін в організмі людини – основний чинник порушення адаптивних можливостей людини. Криза здоров'я людини пов'язана з культурно-антропологічною кризою, духовним занепадом особистості, ігнорування здоров'я визначальної ролі природного середовища та його факторів [1].

Сучасна гуманістично-ноосферна концепція лежить в основі еколого-валеологічного мислення, яке розглядає різні варіанти переорієнтації впливу людини на навколишнє середовище. В концепції розглядаються такі напрями: охорона ще існуючої природної компоненти довкілля шляхом обмеження і скорочення руйнівного впливу цивілізації на біосферу; здійснення інтенсифікації і регуляції природних процесів; безпосереднє внесення людиною змін у природне навколишнє середовище; здоров'язбереження людини і ноосферного середовища. Чи не найважливішою з її засад є шляхи гармонізації відносин «людство – біосфера».

Завизначенням В. Карпенко ноосфера – це інтегрована сфера відповідальності людини за коеволюцію соціуму і середовища його існування [5]. Актуальною залишається розробка норм взаємин у системі «людина – природа», котрі мають стати одним з основних елементів ноосферної свідомості, що формується.

**Метою статті** є обґрунтування ноосферної педагогічної парадигми як концептуальної основи формування еколого-валеологічної культури у позашкільному освітньому просторі.

Важлива роль у формуванні молоді сучасної генерації належить позашкільному навчальному закладу як одній з ланок неперервної освіти. Позашкільний навчальний заклад еколого-натуралістичного профілю є одним із соціально-педагогічних інститутів, які впливають на формування еколого-валеологічної культури. Останнім часом позашкільні навчальні заклади почали перебудову навчально-виховної роботи з урахуванням еколого-валеологічних проблем на ноосферному рівні.

Проблеми позашкільної роботи, організації вільного часу дітей розглядаються в наукових роботах учених Л. Балясної, О. Биковської, І. Беха, В. Вербицького, О. Газмана, М. Жумарової, А. Журкіної, А. Золоторьової, А. Єгорової, Р. Кларійса, М. Коваль, О. Кратофілової, Л. Логінової, Р. Литвак, О. Мамшиної, Н. Морозової, Г. Пустовіта, С. Сальцевої, А. Скачкова, Т. Суценко, Р. Шам'юнова, М. Шиманського та інших.

Проблема формування цілісної ноосферної здоров'язбережувальної свідомості (цілісне здоров'язбережувальне мислення, поведінка та світогляд) повинна стати однією з провідних у позашкільному освітньому просторі.

Ноосферний підхід у системі позашкільної освіти базується на концептуальній основі освіти, яка повинна забезпечувати інформаційну, навчальну, виховну, розвиваючу та здоров'язбережувальну функції.

Основним об'єктом навчання і виховання у позашкільному навчальному закладі є конкретна дитина. Індивідуально-особистісний підхід реалізується не тільки в намірах і принципах, а й на практиці. Відсутність примусу, свобода вибору заняття робить позашкільний навчальний заклад привабливим для дітей різного віку.

Організація позашкільної освіти здійснюється на основі пріоритетних принципів: вільний вибір дитиною видів і сфер діяльності; орієнтація на особистісні зацікавленості і здібності дітей; можливість вільного самовизначення і самореалізації; єдність навчання, виховання, творчого розвитку; практично-діяльнісна основа освітнього процесу.

Ці принципи складають концептуальну основу позашкільної освіти, яка відповідає головним принципам ноосферної педагогічної парадигми, а саме: визнання унікальності і самоцінності людини, її права на самореалізацію, особистісно-рівноправна позиція педагога і вихованця, зорієнтованість на інтереси дитини, здатність бачити в ній особистість, яка варта поваги.

Перш ніж розглянути особливості формування еколого-валеологічної культури у позашкільному освітньому просторі, необхідно уточнити поняття «ековалеологія», «еколого-валеологічна культура» і показати наше бачення цієї проблеми. Проведений теоретичний аналіз і узагальнення дозволяють дійти висновку, що ековалеологія – сучасна інтегрована наука про взаємооздоровлення людини і природи, еколого-валеологічна культура – це процес формування гармонічних взаємовідносин людини з довкіллям, яке проявляється через когнітивні, морально-духовні, естетичні й практичні складові у поєднанні з активним відношенням до власного здоров'я та природи.

Процес формування еколого-валеологічної культури дітей та молоді у позашкільних навчальних закладах еколого-натуралістичного профілю є

## Teoria i praktyka – znaczenie badań naukowych

цілісною, динамічною соціально-педагогічною системою, в якій структура, зміст і методи направлені на формування якісного здоров'я вихованця в екологічно здоровому навколишньому середовищі, і здійснюються на принципах природо- і культуровідповідності та духовно-фізичній гармонії людини та природи.

Погіршення стану довкілля та здоров'я людини спонукало до створення та розробки інтегрованих програм гуртків з ековалеології, які дають можливість озброїти школярів знаннями про навколишнє природне середовище, природні і біоенергетичні фактори здоров'я, вміннями і навичками адаптації до довкілля, самооздоровлення, саморегуляції та самовиховання особистості гуртківця. Програми планувались з урахуванням рівнів: *початковий* – гуртки загально-розвивального спрямування; *основний* – гуртки, які розвивають стійкі інтереси вихованців, учнів і слухачів, дають їм знання, практичні вміння і навички, задовольняють потреби у професійній орієнтації; *вищий* – гуртки за інтересами здібних і обдарованих учнів.

Їх можна адаптувати до конкретного гуртка, секції, творчого колективу. Вербальна інформація доповнюється навчально-дидактичними матеріалами, які можуть створювати самі діти. Вихованці мають можливість навчатися методам оздоровлення, які надає природа, набувати вміння та навички спілкування з природою, не надаючи їй шкоди.

Еколого-валеологічна освіта набуває нового значення, коли пов'язується перш за все з активно маніфестуючим сьогодні компетентнісним підходом до освіти.

У формуванні еколого-валеологічної культури у позашкільному навчальному закладі ми виокремлюємо три основних аспекти: пізнавальний (людині необхідна певна сума знань про природу, власне тіло та здоров'я); емоційний (важливо мобілізувати емоції, прищепити турботливе ставлення до власного здоров'я та природи); прикладний (необхідно створити умови, щоб кожен міг зробити свій внесок у справу збереження природи і власного здоров'я).

Від розвитку системи еколого-валеологічної освіти, створення нового стилю ноосферного мислення значною мірою залежить формування здорового способу життя, зміцнення та збереження здоров'я. Результатом еколого-валеологічної освіти та виховання повинна стати еколого-валеологічна культура, що припускає компетентнісний підхід вихованця до своїх генетичних, фізіологічних можливостей, методів і засобів контролю, збереження і розвитку власного здоров'я як невід'ємної частки природи, уміння поширювати свої знання та передавати їх оточуючим. Чітко прослідковується взаємозв'язок між еколого-валеологічним вихованням, еколого-валеологічною культурою та ноосферним світоглядом.

Позашкільний освітній простір має відігравати важливу роль у формуванні сучасного гуманістично-ноосферного світорозуміння, ноосферної еколого-валеологічної культури. Зокрема слід наголосити на еколого-валеологічному вихованні й освіті як неодмінній фундаментальній основі всієї системи освіти. В той же час їх рівень на сьогодні недостатньо високий.

Подальше зростання ролі еколого-валеологічної культури в житті суспільства, його соціальних груп, окремих особистостей постає як важливий спосіб подолання екологічної кризи, виходу людства на ноосферний рівень розвитку.

На наше переконання, саме передова ноосферна педагогічна парадигма формування еколого-валеологічної культури робить можливим технологічний

прорив у здоров'язбережувальній діяльності, забезпечує перехід суспільства на новий еколого-оздоровчий рівень. Впровадження ідей ноосферизму в систему позашкільного освітнього простору визначає, що саме ноосферна освіта повинна стати парадигмою формування людини XXI століття.

### Список використаних джерел

1. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти : монографія / Ю. Д. Бойчук. – Суми : Університетська книга, 2008. – 357 с.
2. Гончаренко М. С. Валеологічні основи духовності : навч. посіб. / М. С. Гончаренко. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – 332 с.
3. Горашук В. П. Теретичні та методичні засади формування культури здоров'я школярів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Горашук Валерій Павлович. – Х., 2004. – 414 с.
4. Завидівська Н. Н. Ноосферна педагогічна парадигма як концептуальна основа фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти студентів / Н. Н. Завидівська // Педагогіка. Психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2012. – № 1. – С. 68 – 71.
5. Карпенко В. Є. Методологічна роль гуманістично-ноосферної концепції у розв'язанні глобальних проблем сучасності: дис. ... канд. філос. наук : 09.00.09 / В. Є. Карпенко. – Суми, 2008. 172 с.
6. Нейсбит Д. Мегатренди / Джон Нейсбит; пер. с англ. М. Б. Левина. – М. : АСТ: Ермак, 2003. – 380 с.
7. Суравегина И. Т. Здоровье человека как экологическая проблема (образовательный аспект) / И. Т. Суравегина // Экология и жизнь. – 2006. – № 1. – С. 34 – 38.
8. Тюмасева З. И. Валеология и образование: проблемы и решения / З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша. – СПб. : МАНЭБ, 2002. – 380 с.

**Подпорина Н.М.**

Сибирский государственный  
аэрокосмический университет, г. Красноярск, Россия

## **ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА, ОСНОВАННОГО НА АКТИВНЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ**

Одной из актуальных проблем в образовательной практике является проблема активности студентов при обучении иностранным языкам. При условии участия в учебной деятельности, постановке проблем, выработке и нахождении решения, формулировки самостоятельных выводов студент непременно добьётся успеха и сможет прекрасно усвоить учебный материал. Наша задача как преподавателей, состоит в создании таких психолого-педагогических условий в обучении, в которых студент может занять активную личностную позицию. Применяя на занятиях активные методы обучения, мы побуждаем студентов к активной мыслительной и практической деятельности, что необходимо для успешного овладения учебным материалом.

Обучающиеся иностранному языку должны на занятиях как много больше работать не только с преподавателем, но и с партнерами по группе. Только такая совместная работа обучающихся может привести к видимым результатам в изучении и практическом освоении иностранного языка. Во время активного действия и посредством действия можно многому научиться, что намного интереснее и увлекательней для обучения.

Вспомним древнюю китайскую пословицу, которая утверждает: «я слышу и забываю, я вижу и вспоминаю, я делаю и понимаю».

В основе преподавания, основанного на действии, лежат философские и педагогические традиции и учебно-психологические познания. При этом мы исходим из того, что обучение – это активный, ответственный и цельный процесс, при котором обучающиеся приобретают новые знания посредством совместной практической деятельности и приобретения опыта.

Что понимается под занятием, основанным на действии, т. е. активных методах обучения?

«Занятие, ориентированное на действие, есть цельный урок, в котором объединенные учителем и учениками продукты действия управляют организацией процесса преподавания так, что умственная и практическая деятельность ученика приводятся в равное соотношение» [1, с. 354].

В этом определении присутствуют почти все признаки, характеризующие занятие, ориентированное на действие, а именно:

- цельное: обучение имеет когнитивные, эмоциональные и практические измерения, т.к. происходит с участием работы мозга, сердца, руки и всех органов чувств. При этом взаимосвязаны деятельность и мышление;

- активное обучение и ориентированное на обучение: учитываются опыт и интересы обучающихся в планировании, проведении занятия, при этом

обучающиеся стимулированы на самостоятельное приобретение знаний, решение проблем, принятие решений и апробирование знаний на практике;

- ориентированное на результат: во главе процесса обучения стоит результат совместного действия преподавателя и обучающегося, выработанный всей группой учащихся;

- ориентированное на процесс: на переднем плане стоит совместное действие. Обучающиеся размышляют в команде, планируют, дискутируют, принимают решения и апробируют их в действиях (Learning by doing). [3, с. 202]

Из определения и признаков выходит очевидным, что на занятии, ориентированном на действие, студенты научаются как самостоятельно, так и кооперативно работать, планировать, решать проблемы. Это больше ведет к мотивации, самостоятельности, вере в себя, что очень важно, и социальной компетенции [3, с.203].

Занятие, ориентированное на действие, воздействует на все области преподавания, т.е. на обучающего, на содержание и темы, методы, на собственно обучающегося.

Что касается преподавателя, то он меньше всего должен исполнять роль посредника при передаче знаний. Но он должен поддерживать студента профессионально, используя знания методики, руководить самостоятельным обучением.

Основная задача при этом следующая: создавать относящиеся к действительности ситуации, при которых студент может использовать приобретенные знания в качестве аутентичного средства для понимания; указывать пути для достижения цели и выбора возможностей реализации знаний. [3, с. 207]

Роль преподавателя при этом становится сложнее, т. к. он передает не только знания, но, в большей степени, ситуативные действия, в которых применяется знание иностранного языка, делая возможным также долгосрочное автономное обучение.

Одним из самых распространенных методов активного обучения является разыгрывание ролей. При этом необходимо наличие задачи и проблемы. Взаимодействие участников можно осуществлять посредством проведения дискуссии. Каждый из учащихся может соглашаться или не соглашаться с мнением других участников. Составной частью любой дискуссии является процедура вопросов-ответов. Все вопросы можно разделить на две основные группы: закрытые (уточняющие) и открытые (дополняющие). Закрытые вопросы подразумевают только один ответ «да» или «нет». Для открытых вопросов необходимо использование вопросительных слов: где, что, когда, почему. Для ведения дискуссии предпочтительнее использовать простые вопросы, так как на них можно дать простой и, в то же время, ясный ответ. Но для организации такого рода дискуссий преподавателю необходимо: подготовить вопросы заранее, не допускать ухода за рамки обсуждаемой темы, обеспечить широкое вовлечение в разговор как можно большее количество студентов, в идеале – всех.

Резюмируя вышесказанное, роль преподавателя сводится к следующему:

1) в меньшей степени: передача знаний, корректирование, единоличное принятие решения;

2) в большей степени: определение стратегии, консультирование,

сопровождение при обучении, организации и координации процесса.

Как может выглядеть продукт подобного обучения?

Результатом преподавания, ориентированного на действие, могут быть различные выставки студенческих работ (рефератов, эссе, электронных тематических плакатов), ролевые игры, тематические кроссворды, коллажи, презентации и многое другое.

### Литература

1. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt.
2. Fremdsprache Deutsch (2001): *Spielen – Denken – Handeln*. Heft 25. Stuttgart: Klett International.
3. Jank, W. / Mezer, H. (1994): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
4. Leonardo-Projekt: *Handlungsorientiertes Ausbildungsprogramm für DaF im Beruf auf Fachschulniveau*. [www.goethe.de/be/ams/cdleon](http://www.goethe.de/be/ams/cdleon)

## СОЗДАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РЕБЕНКА В ДОО

Ценность эмоциональной составляющей как базисной составляющей человеческой жизни не вызывает сомнений. Эмоции (от латинского *emovere* – потрясаю, волную) – это часть психической жизни личности, определяющая отношение человека к окружающей действительности и самому себе. Эмоции сопровождают все происходящие в жизни события, направляют активность всех психических процессов: мышления, памяти, внимания, речи... Именно потому многие психологи (Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, К.Э. Изард, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Мещеряков, Н.Я. Семаго и др.) утверждают, что формирование эмоций человека являются важнейшим условием развития его как личности.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что один и тот же процесс может быть (и обыкновенно бывает) и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым. Однако в зависимости от содержания процесса, возрастных или индивидуальных особенностей ведущей может стать или интеллектуальная составляющая, или эмоциональная, или волевая. Очевидно, что в отношении к дошкольному периоду в целом, и к раннему дошкольному детству в особенности, именно эмоциональная составляющая является доминантной и определяющей.

Ограничение сенсорной чувствительности ребенка в раннем возрасте, или сенсорная депривация приводит к отставанию в познании и отсутствию интереса к окружающему, снижению активности, вялости, апатичности, в том числе и в общении. Ощущения сенсорной депривации на ранних этапах развития позже приводят к алекситимии — неспособности выразить словами и описать собственные эмоциональные переживания, неумению распознавать и учитывать чувства других людей («эмоциональная невосприимчивость»).

Для ребенка - дошкольника наиболее характерны эмоциональная неустойчивость, яркость, импульсивность проявления эмоций, что постепенно сменяется большей адаптивностью. Все это определяет основную направленность педагогической работы с дошкольником – эмоциональное наполнение жизни ребенка и оказание помощи в осознании эмоций и их регуляции. «Что касается воспитания эмоций в собственном смысле этого слова, – считал Л.С. Выготский, – насущной педагогической задачей здесь является овладение эмоциями...».

Очевидно, что важнейшим для ребенка фактором, влияющим на его эмоциональное состояние, является окружающая среда. Как правило, под **средой развития в ДОО** понимается организация пространства и использование оборудования и другого оснащения в целях безопасности, психологического благополучия ребенка, его развития.

Организуя среду ДОО, необходимо, чтобы уже на уровне установки



воспитатели и методисты ДООУ были сориентированы на создание не столько предметно - развивающей (т.е., исходя из смысла, – развивающей предметы), сколько **эмоционально-развивающей среды**, т.е. такой, которая способствует разностороннему и полноценному развитию эмоционально-чувственной сферы ребенка раннего возраста как условия его дальнейшего успешного и гармоничного развития. Для выполнения такой задачи необходимо определить **условия (или компоненты среды)**, влияющие на эмоциональную атмосферу ДООУ. К ним, по нашему мнению, относятся:

- профессиональная установка педагога на организацию эмоционально-развивающей среды в группе ДООУ – *эмоционально-поддерживающий компонент* среды;
- внешняя обстановка (цветовое решение, удобство мебели и пр.) – *эмоционально-настраивающий компонент* среды;
- режимные моменты, определяющие процесс пребывания ребенка в группе детского сада – *эмоционально-стабилизирующий компонент* среды;
- разнообразие занятости детей – игры, занятия, сурпризные моменты – *эмоционально-активизирующий компонент* среды ДООУ;
- и наконец, условие, которое не предусмотрено нормами организации жизнедеятельности ДООУ, однако рекомендовано психологами и медиками – проведение психогимнастических упражнений с детьми, или *эмоционально-тренирующий компонент* среды.

Подводя итоги, отметим следующее. Прежде всего, с учетом времени, проводимого ребенком в детском дошкольном учреждении, становится очевидным тот факт, что переживания радости, побуждение позитивных эмоций для раннего детства должно стать одним из доминантных направлений в организации жизнедеятельности ДООУ.

Кроме того, создавая эмоционально - развивающую среду в группе, педагог должен осознавать разносторонность этой работы и в качестве определяющих условий своей деятельности в этом направлении ориентировать на организацию в пространстве ДООУ *эмоционально-настраивающего, эмоционально-стабилизирующего, эмоционально-активизирующего и, наконец, эмоционально-тренирующего компонентов* среды.

Итак, каждая ступень развития ребенка как индивида и личности должна быть прожита полноценно, без неоправданных ускорений, так закладывается основательный базис для следующей ступени развития. В дошкольном периоде в целом, и в раннем дошкольном детстве в особенности, именно эмоциональная составляющая является доминантной и определяющей. Принятие этого факта помогает более оптимально и целенаправленно конструировать среду детского дошкольного учреждения.

