

ZBIÓR
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Współczesna nauka.
Nowe perspektywy

Bydgoszcz
30.01.2014 - 31.01.2014

Część 3/2

СБОРНИК
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Современная наука.
Новые перспективы

БЫДГОЩ
30.01.2014 - 31.01.2014

Часть 3/2

УДК 37

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. S. Kierbedzia, 4 lok.103

e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zl.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Współczesna nauka. Nowe perspektywy„.
(30.01.2014 - 31.01.2014) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»,
2014. - 108 str.

ISBN: 978-83-64652-04-2 (t.3/2)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowi-
Praktycznej Konferencji 30.01.2014 - 31.01.2014 roku. Bydgoszcz.

Część 3/2.

УДК 37

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.

Warszawa 2014

ISBN: 978-83-64652-04-2 (t.3/2)

"Diamond trading tour" ©

1. Касымова Г.А.....	6
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
2. Садибекова М.О.....	8
ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ПО МЕТОДУ МАРИИ МОНТЕССОРИ	
3. Швець Т.М.	10
ОСОБЛИВОСТІ ВИПРАВЛЕННЯ ТА ПЕРЕВИХОВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ У ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДАХ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.	
4. Черкасова И.В., Ярошенко Е.В., Красильникова А. В.	15
К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДА В СИСТЕМЕ ВОСПИ- ТАНИЯ И КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА	
5. Яворська Т.Є.	19
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З УРАХУВАННЯМ ЗМІСТУ СПОРТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ	
6. Данчук П.С.	22
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
7. Логвина-Бык Т.А., Шиян В.Н.	27
ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ	
8. Петров В.Н.	33
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ФАКТОР АКТИ- ВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ	
9. Петрович О.Б.	35
КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ Й РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ	
10. Самофалов І.В.....	42
ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД МИНУЛОГО У ТУРИСТСЬКО- КРАЄЗНАВЧІЙ РОБОТІ А.С.МАКАРЕНКА	

11. Туник Л.Д., Ворожцова Т.В.	48
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
12. Вторушина Ю.Л., Кирякова П.А.....	54
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ	
13. Danelia Ira	57
ORAL FLUENCY GAINS IN A SL	
14. Уста-Азизова Д.А., Шарипова Д.А.	64
РОЛЬ КУРОРТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ	
15. Христофорова А.С.	66
ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	
16. Панченко П.К., Костіков О.П.	69
ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ТА ЗДІБНИМИ ДІТЬМИ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН.	
17. Максимчук Б.А.....	73
СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
18. Татарина Т.М., Викулина О.В.....	84
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТА КАК ПРИЕМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ШКОЛОЙ И ВУЗОМ	
19. Чемоніна Л. В.	88
ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ МОРФЕМНО-СЛОВОТВОРЧИХ УМІНЬ І НАВИЧОК	
20. Дем'яненко О. Є.	91
ПЕРСПЕКТИВИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
21. Kovtonyuk G. M.....	94
PROFESSIONAL READINESS FORMATION OF THE PERSPECTIVE TEACHERS OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES TO ORGANIZATION OF PUPILS' INDIVIDUAL COGNITIVE ACTIVITY	
22. Ненько Ю.П.....	96
ПРОФЕСІЙНИЙ ДИСКУРС І МОВНА ОСОБИСТІТЬ КУРСАНТА-ПЕРШОКУРСНИКА – МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДСНС УКРАЇНИ	

23. Уваров Ю. В., Лебедь С. В. 99

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА ВО ВРЕМЯ ПЕРЕМЕНЫ

24. Валиуллина Ф. М. 102

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ LMS MOODLE В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ**

25. Закиева Р.Р. 105

**ЭКСПРЕСС ТЕСТИРОВАНИЕ НА ОСНОВЕ СЛУЖБЫ КОРОТКИХ СО-
ОБЩЕНИЙ**



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный возраст является одним из этапов психического развития, границы которого определяются возрастом детей от 3 до 6 лет. Начинаясь со, своего рода, мощного скачка в развитии, данный период предполагает и дальнейшее активное формирование личности ребенка.

Психология детей дошкольного возраста в принципе базируется на развитии актуальных, на данный момент, потребностей социального порядка, приобретающих самостоятельное значение и сильный стимулирующий эффект в общем развитии.

Общение малыша со взрослыми во многом определяет закономерности течения процессов личностного развития ребенка. Становясь более самостоятельным, дошкольник задает более полноценный фон в плане развертывания общения с окружающими. И хорошо, если окружающие его близкие взрослые оказываются готовы к определенным изменениям в системе общения с малышом, поскольку именно общение решает основные задачи развития. Родителям стоит обязательно учитывать то, что психология детей дошкольного возраста качественно отличается от психологии детей раннего периода развития.

Дошкольный возраст очень ответственный, особенно для родителей ребенка. В этом возрасте формируются основы личности ребенка, появляются взаимоотношения со своими сверстниками, которые оказывают влияние на развитие личности. Возраст от четырех до шести лет относительно спокойный в плане физического развития ребенка. Он уже сам кушает, хорошо разговаривает, ходит и бегает, у него устоявшийся режим дня.

Особенностью детей этого возраста является то, что он во всем подражает взрослым: манере разговаривать, поведению, жестам, интонациям в голосе. Поэтому родителям, как никогда, нужно следить за своим поведением, стать примером для своего ребенка. В общении со сверстниками у детей дошкольного возраста еще очень развит эгоизм. У них еще не развита взаимопомощь и взаимовыручка. Отобрать игрушку, ребенок будет радоваться, что игрушка в его руках, и даже не обратит внимания на слезы обиженного ребенка. Такова психология детей дошкольного возраста. В это период как раз и начинается закладываться коллективистская психология, гуманизм.

Воспитание ребенка должно учитывать, что психология детей дошкольного возраста имеет свои особенности. Именно в этом возрасте нужно учить ребенка считаться с потребностями и нуждами других людей. Очень важно обучать ребенка навыкам коллективного общения. Спокойно объясняйте ребенку, почему нельзя забирать все игрушки, как дожидаться очереди в играх.

В этом возрасте важно воспитывать в ребенке нравственные качества. Читая книги или смотря кино, обсуждайте с ребенком поступки героев. Почему так делать хорошо, а так – плохо. Особое внимание стоит уделить воспитанию гуманного отношения к людям, животным, окружающей природе. Интерес к окружающему миру безграничен у детей дошкольного возраста. Терпеливо отвечайте на все вопросы ребенка в доступной и понятной для него форме.

Перед школой важно выработать у ребенка стремление к самостоятельности. Это необходимо для его полноценного развития и правильного самоощущения. С целью развития самостоятельности, нужно приучать чадо выполнять какие-то действия без посторонней помощи, например, убирать свои игрушки.

В дошкольном возрасте происходят изменения в восприятии. Основываясь на зрительном изучении пространства, дошкольник начинает ориентироваться в расстоянии. Тем не менее, запомнить правую и левую стороны дети в этом возрасте пока не могут. Еще труднее обстоит дело с восприятием времени, поскольку время сложно соотносить с каким-либо органом чувств.

Изменяется и внимание ребенка. Оно становится более устойчивым и сконцентрированным. Изменения связаны с тем, что теперь малыш воспринимает каждый предмет не по отдельности, как это происходило раньше, а в совокупности с другими предметами.

Психология воспитания детей в раннем дошкольном возрасте должна учитывать и особенности речи, которые характеризуются ситуативным характером. Внимательность ребенка к своим словам появляется лишь с течением времени. Речь начинает сопровождать все возможные виды деятельности: рисование, счет, игры, труд, наблюдение. Дети часто выдумывают собственные слова на основании уже знакомых. Формируется внутренняя речь ребенка, при помощи которой планируется текст, который будет высказан вслух. Лишь к 5-6 годам мысли и, соответственно, фразы, становятся связными, что позволяет спокойно излагать повествование. Теперь малыш старается не только подобрать наиболее точные слова и предложения, характеризующие ту или иную ситуацию, его мнение или желание, но и анализирует обстоятельства.

Используемая литература:

1. <http://webdiana.ru/deti/detskaya-psihologiya/1305-psihologiya-detey-doshkolnogo-vozrasta.html>
2. Валитова И. Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста: Задачи и упражнения: Учеб. пособие. – 2-е изд.- Мн.: Універсітэцкае, 1999 – 160 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ПО МЕТОДУ МАРИИ МОНТЕССОРИ

Каждому ребенку от природы дано быть умным и успешным человеком. Задача взрослых – просто помочь малышу раскрыть свой потенциал, научить его самостоятельно постигать мир. Для этого очень важно создать среду, в которой ребенок сможет и захочет проявить свои индивидуальные способности, будет развиваться и обучаться в собственном ритме. Такую возможность предоставляет нам педагогика итальянского психолога Марии Монтессори.

Система Марии Монтессори, итальянского педагога-гуманиста (1870-1952) уже давно пользуется мировым признанием и получила самое широкое распространение. Педагогика Монтессори – замечательный пример эффективной практической реализации идей свободного воспитания.

Основным отличием метода Монтессори от традиционных детских садов является отношение к ребенку как к уникальной, неповторимой личности, со своим собственным планом развития, своими собственными способами и сроками освоения окружающего мира.

Основная идея метода Монтессори заключается в стимулировании ребенка к саморазвитию, поместив его в подготовленную среду, имеющую четкую логику построения и соответствующую психологическим потребностям ребенка. Задачей же воспитателя, или учителя, как его называют в системе Монтессори, является помочь ребенку организовать свою деятельность в этой среде, пойти своим собственным, уникальным путем, реализовать свой творческий потенциал.

Монтессори была убеждена, что практически любой ребенок является нормальным человеком, способным открыть себя в активной деятельности. Эта деятельность, направленная на освоение окружающего его мира, на вхождение в культуру, созданную предшествующими поколениями, приводила к реализации заложенного в формирующейся личности потенциала, к полноценному физическому и духовному развитию.

Основной девиз метода Монтессори звучит так: « Помогите мне сделать это самому!»

Система Монтессори предоставляет ребенку свободу выбора. Каждый ученик может по собственному усмотрению решать, чем бы ему хотелось сегодня заняться: счетом, географией или чтением, постирать или посадить цветок.

Еще одной ключевой особенностью Монтессори-педагогике является обучение детей разного возраста в одной группе. В одном Монтессори-классе рядом работают 2-летний и 4-летний малыш, они не мешают, а наоборот, помогают друг другу.

В системе Монтессори отсутствует соревнование детей друг с другом, их ре-

зультаты никогда не сравниваются, каждый работает сам, на своем отдельном коврике или столике, и прогресс ребенка виден только по отношению к нему самому.

Основным отличием метода Монтессори от традиционных детских садов является отношение к ребенку как к уникальной, неповторимой личности, со своим собственным планом развития, своими собственными способами и сроками освоения окружающего мира.

Монтессори-система дает ребенку основательную базу для формирования личности – личности всесторонне развитой, ответственной, счастливой и образованной.

Дети, посещающие группы Монтессори, приобретают огромную внутреннюю мотивацию к обучению, способность концентрироваться на работе, самостоятельность, они обладают хорошими навыками общения в социуме и внутренней дисциплиной. Метод формирует также сознательное послушание, тренирует волю, высокое чувство ответственности, трудолюбие и стремление к самосовершенствованию, развивает интуицию и социальную адаптированность.

Феномен педагогики М. Монтессори заключается в ее безграничной вере в природу ребенка, в ее стремление исключить какое-либо авторитарное давление на формирующегося человека, а также в ориентации на свободную, самостоятельную, активную личность!

Феномен педагогики Монтессори заключается в ее безграничной вере в природу ребенка, в ее стремление исключить какое-либо авторитарное давление на формирующегося человека, а также в ориентации на свободную, самостоятельную, активную личность!

Дети, посещающие группы Монтессори, приобретают огромную внутреннюю мотивацию к обучению, способность концентрироваться на работе, самостоятельность, они обладают хорошими навыками общения в социуме и внутренней дисциплиной, что позволяет им без труда поступать в самые разные школы!

Используемая литература:

1. Тарасенко Н.Г. Гуманистическая педагогика Марии Монтессори. – Белгород: Изд-во БелГУ, 1999. – 232с
2. Педагогика М. Монтессори в современном образовательном процессе: Материалы Международной научно-практической конференции / Сб. статей под ред. Тарасенко Н.Г. – Белгород: Изд-во БелГУ, 1999. – 231с.
3. Идея М.Монтессори о «космическом воспитании» и образовательный процесс XXI века: материалы Междунар. конгресса; под ред. Н.Г. Тарасенко. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – 236 с.



Швец Т.М.

доцент, кандидат педагогічних наук
Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ВИПРАВЛЕННЯ ТА ПЕРЕВИХОВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ У ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДАХ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Ключові слова / Keywords: неповнолітній правопорушник / juvenile offender, пенітенціарна система / the penal system, система пенітенціарних закладів для неповнолітніх правопорушників / the prison system for juvenile offenders.

У якості основної мети пенітенціарних закладів для неповнолітніх правопорушників на Україні на початку ХХ століття було затверджено моральне виправлення осіб, які утримувалися в цих закладах, підготовку їх до чесного трудового життя. Ця мета досягається за допомогою організації їх релігійно-морального, розумового і фізичного розвитку на основі початкової загальної освіти, а також навчання практичним професій, що надавало б можливість здобувати кошти для існування власною працею. Вік неповнолітніх, які могли бути направлені до виховно-виправної установи, державою було встановлено в межах від 10 до 17 років.

Основні засоби виправлення і перевиховання неповнолітніх засуджених у пенітенціарних закладах України початку ХХ ст. пропонуємо розглянути на прикладі найвідоміших виховно-виправних закладів – трудових колоній для неповнолітніх злочинців і безпритульних – Полтавської ім. М. Горького та Харківської ім. Ф. Держинського, начальниками яких було призначено А. Макаренка. З 1920 по 1926 рр. А. Макаренко працює директором Ковалівської колонії (Полтавська колонія ім. М. Горького), з 1926 по 1927 рр. – Курязької колонії, а з 1927 р. – директором комуни ім. Ф. Держинського (Харківська).

Однією з центральних ідей ученого А. Макаренка є ідея поєднання навчання з продуктивною працею. У 1920 рр. ідею трудової школи на Заході обстоювали Дж. Дьюї, Р. Штайнер, С. Френе, а в СРСР – П. Блонський, С. Шацький та ін.

Все ж Макаренку, завдяки теоретичному обґрунтуванню, вдалося чи не найповніше реалізувати цю ідею, що й стало важливим чинником виживання колоністів у Ковалівці з 1920 по 1926 рр. На 40 дес. землі бувшого маєтку братів Трепке було зорганізоване зразкове господарство. При цьому педагог виходив з положення, що навіть навчальна праця має мати суспільну значущість. Все ж визначальною на цьому етапі була не сільськогосподарська праця, а праця вихованців у ремісничих майстернях (шевській, швецькій, ковальській, столярній та на фермі). Важливим у її організації було врахування нахилів вихованців та використання нових технологій. Пізніше, у 1932 р., А. Макаренкові вдалося організувати два найсучасніші на той час виробництва – заводи з виготовлення фотоапаратів та електросвердл. Завдяки впровадженню нових технологій вдалося досягти рентабельного виробництва.

Осередням системи А. Макаренка є його теорія колективу. Остання ґрунтується на ідеї „завтрашньої радості”. Саме „завтрашня радість”, оптимізм є важливим фактором успішного перевиховання в його установах. Звичайно, для підтримання оптимізму повинні бути елементарні матеріальні умови, що в закладах під керівництвом А. Макаренка і забезпечувалися. Тому в комуні ім. Ф. Дзержинського у 1932-33 рр. вихованці не відчували ні найменших ознак голодомору.

У своїй теорії колективу Макаренко спирався на досвід виховання дітей у багатодітних родинах. Починаючи ще з часів Трипільської культури, у праукраїнців вважалося, що чим більше дітей, тим краще, оскільки кожна у майбутньому буде дорослим виробником. Найменшою самостійною одиницею дитячого первісного співтовариства був різновіковий загін, який складався з 15 вихованців. Саме така кількість, за сучасною соціальною психологією, забезпечує найефективнішу керованість. Досить чіткою була структура як первинного, так і загального колективів. Керував різновіковим загonom (вихованцями від 7 до 18 років) командир. Як у багатодітній родині, з’являлася можливість меншим здобувати досвід від старших, а останнім опікуватися молодшими. Керувала роботою різновікових загонів рада командирів, а щоденно з числа звичних вихованців призначався черговий командир.

Проте через кожні півроку рада і всі командири змінювалися. У такий спосіб з’являється можливість більшості вихованців отримувати досвід керівництва і виконавства. Такий шлях отримання досвіду вчений обґрунтував як систему відповідальних залежностей. „Я намагався якомога більше переплести залежності окремих уповноважених колективу одне з одним” [1, с. 74]. Отже, підпорядковуючись командирові, а пізніше стаючи у позицію першого, кожен вихованець вчився керувати й підпорядковуватися. Вищим органом дитячого співтовариства були загальні збори, рішення яких було обов’язковим і для вихованців, і для вихователів (зокрема й самого А. Макаренка). Саме діяльність різновікових загонів на основі самоврядування дозволила педагогу в 1933 р. (у комуні ім. Ф. Дзержинського) забезпечити виховний процес із допомогою лише 3-х вихователів (на 300 вихованців).

Відомо, що у теорії розвитку колективу Макаренко виділяв 4 етапи. На першій стадії повноваження брав на себе керівник, оскільки відсутній актив, а вимоги першого були обов’язковими для всіх. Особливістю 2-ї стадії була наявність ядра (групи дітей, які свідомо підтримували керівника), тобто вимоги вихователя підтримувалися багатьма вихованцями. На 3-й стадії всі питання життя дитячого співтовариства

вирішувались колегіально (більшістю голосів). Отже, вимоги до кожного ставив сам колектив, оскільки вони випливали з його рішень. Якщо, наприклад, більше половини вихованців підтримувало вихователя, то він уже міг ставити на голосування всіляке питання без ризику. Нарешті 4-ту стадію розвитку колективу педагог назвав стадією самовиховання, оскільки кожен член колективу брав на себе певні обов'язки і контролював їх виконання. Загалом етапи розвитку і функціонування колективу Макаренка можливі лише за умови, коли і діти і дорослі знають один одного. Тому вчений заперечував створення в СРСР шкіл-гігантів.

Досвід А.Макаренка по створенню первинних колективів успішно реалізується у сучасних дитячих будинках сімейного типу в Західній Європі (Австрія, Швейцарія, Іспанія).

Відкриттям ученого є „закон руху колективу”. Для успішного формування особистості колектив мусить мати тенденцію до розвитку. Очевидно, саме тому однією з причин переселення вихованців до Куряжу з Ковалівки, а пізніше – до Харкова була та, що попередні форми життєдіяльності вичерпали себе.

Педагог старанно добирав традиції як засоби виховання. Чимало таких (свято першої борозни, снопа, обжинок) було запозичено з народної педагогіки. Традиційно ніколи не піддавався сумніву рапорт чергового командира. У його колективах не дорікали карним минулим вихованцям (вихованець ніс відповідальність лише за умови, коли ставав колоністом чи комунаром). Також у Харкові кожен, кому було присвоєно звання колоніста, міг самостійно бувати у місті, повідомляючи лише черговому вихователю годину свого повернення.

Однією з ознак колективу педагог вважав ідею захищеності (жоден вихованець, яким би він не був малим, слабосильним, новим у колективі, не повинен відчувати себе беззахисним). Тобто у макаренківському колективі не могло виникнути неформальних, асоціальних, а тим більше девіантних відносин. Вчений також довів, що розвинений колектив здатен „підтягувати” значно відсталіших у своєму розвитку вихованців. Все ж, як доводить сучасна психологія, колектив не завжди сприяє розвитку окремих особистостей (особливо обдарованих). Відомо й таке, що суспільство не завжди визнавало тих, які значною мірою випереджували у розвитку свій час.

Виховання в колективі і через колектив – центральна ідея педагогічної системи А. Макаренка. На його думку, впливати на особистість можна, впливаючи на колектив, членом якого є ця особистість. Цей принцип він називав „принципом паралельної дії”.

Основним законом колективу А. Макаренко вважав „закон руху колективу” колектив завжди повинен жити напруженим життям, прагненням до певної мети. Це положення-принцип він називав „системою перспективних ліній”. Виховати людину – значить виховати в ній перспективні шляхи, за якими розташовується її автратня радість.

Розвиток дитячого колективу повинен відбуватися постійно; він повинен направлятися педагогічним колективом, що творчо шукає найбільш ефективні шляхи для його руху вперед. Дуже корисним є досвід А.Макаренка щодо застосування гри у виховному процесі, дисципліни, системи покарання й заохочування.

Головна роль у вихованні особистості, за глибоким переконанням А. Макаренка, належить колективу. Перевиховання людини, розвиток позитивних

особистісних якостей повинні відбуватися тільки в колективі, а для цього необхідно створити сприятливі умови для такого розвитку, залучаючи індивіда до колективної діяльності, яка дозволить йому змінитися на краще, проявити свої позитивні риси.

Уся педагогічна діяльність А. Макаренка, прийнята любов'ю та вірою в дитину, ґрунтувалася на повазі до особистості й передбачала орієнтацію в процесі виховання на її позитивні якості. „Бачити гарне в людині завжди важко. У живих буденних рухах людей, тим більше в колективі скільки-небудь нездоровому, це гарне бачити майже неможливо, воно надто прикрите дрібною щоденною боротьбою, воно губиться в поточних конфліктах. Гарне в людині доводиться завжди проектувати, і педагог це зобов'язаний робити. Необхідно підходити до людини з оптимістичною гіпотезою, нехай навіть і з певним ризиком помилитися” [3, с. 22].

А. Макаренка, передбачає, що у своєму розвитку колектив разом з керівником проходить декілька стадій: вимоги керівника до всього колективу, вимоги активу до колективу, вимоги колективу до кожного з його членів, вимоги окремого члену до себе у відповідності до вимог колективу [4, с. 42]. Ці вимоги відіграють важливу роль у згуртуванні та вихованні колективу, створенні сприятливого психологічного клімату, зміцненні дисципліни, яку А. Макаренко вважав запорукою успішного досягнення цілей організації, а також засобом попередження та вирішення конфліктів.

Таким чином, можна стверджувати, що система роботи з неповнолітніми правопорушниками А. Макаренка у виховно-виправних закладах, очолюваних ним, на початку ХХ століття спрямована на формування працездатної, відповідальної особистості. А тому, природньо, не слід відмовлятися від його досягнень лише тому, що вони утвердилися в епоху тоталітарного режиму. Виховні технології А. Макаренка і в наш час є дуже актуальними.

Якими ж цілями і завданнями керувалися працівники інших колоній і притулків в процесі виправлення дітей „зіпсованої моральності”? У досліджуваній період часу педагоги добре розуміли, що тільки визначивши мету виховання, можна застосовувати будь-які засоби, від яких залежать результати виховання. Перед виправними закладами стояла подвійна задача – задовольняти завданням виховання і служити цілям правосуддя. Виходячи з цього, необхідно було чітко виявити головні цілі утримання дітей і підлітків у притулках та колоніях. Основна мета виправного виховання сумнівів не викликала: перед закладами в ідеалі стояло завдання так виховати неповнолітніх правопорушників та інших порочних дітей, щоб вони ні за яких умов не скоювали злочинів. Ця загальна мета виправного впливу в тому чи іншому вигляді закріплювалася в Статутах усіх колоній і притулків.

Але яким чином можна було домогтися цієї мети? З цього питання були різні точки зору. У одних колоніях віддавалася перевага моральному вихованню, в інших – формуванню професійних трудових навичок. Виховним персоналом деяких притулків і виправних землеробських колоній підкреслювалася значимість як релігійно-морального виховання, так і освоєння ремісничих навичок.

Одна загальна думка поділялася усіма працівниками системи пенітенціарних закладів – виховно-виправні заклади для неповнолітніх правопорушників не повинні бути схожі на пересильні етапи, вони перш за все покликані забезпечити подальшу долю дитини. Більшість авторів, які писали про виправлення „зіпсованих” дітей, були згодні з тим, що необхідно дати вихованцям моральне і релігійне виховання,

а також навчити їх будь-якому певному заняттю, вважали, що освіта віддаляє від злочину. Таким чином, виховання характеру, освіта розуму, навчання праці, покращення засобів життя вважалися єдино правильними засобами, здатними виправити порочних дітей. Але не всі теоретики і практики справи виправлення розуміли й усвідомлювали, що засоби виправлення неповнолітніх правопорушників повинні виступати в єдності, як цілісна система педагогічних впливів. Перед вихователями стояло нелегке завдання змінити весь моральний уклад неповнолітнього, змусити його давати правильну оцінку власним вчинкам, паралізувати негативні соціальні впливи. Так як більшість вихованців було засуджено за крадіжку, то необхідно було, на думку А. Міклашевського, виховати в них чесність, повагу до власності [2, с. 12].

Спостерігаємо, що в арсеналі засобів виховно-виправного впливу домінуюче місце займало морально-релігійне виховання, метою якого було формування законслухняній особистості. Неповнолітні, які відбували покарання у вигляді позбавлення волі, зобов'язані були відвідувати заняття в школі, що розташовувалася на території виховно-виправного закладу. Курс навчання неповнолітніх ув'язнених організовувався відповідно до вимог, що висувалися в школах. Програма навчання неповнолітніх у виховно-виправних закладах включала: Закон Божий за правилами того віросповідання, до якого кожен з тих, кого навчають, належав; читання, письмо і арифметику в межах програми однокласного початкового училища Міністерства народної освіти. За наявності умов і можливостей учні могли отримати елементарні знання й з інших наукових предметів.

Крім загальноосвітніх дисциплін особливе місце відводилося професійному навчанню, у зв'язку з чим в кожному притулку і колонії утворювалися майстерні (столярні, слюсарні, ковальські), де під керівництвом досвідчених наставників неповнолітні засуджені здобували професійні навички, необхідні в умовах життя на волі.

Таким чином, виправні заклади початку ХХ ст. покликані були повертати суспільству втрачених, не потрібних для нього дітей у вигляді людей, корисних собі та іншим. Однак далеко не всіма фахівцями, особливо в перші десятиліття минулого століття функціонування пенітенціарних закладів, визнавалася домінуюча роль виховання в системі виправлення неповнолітніх.

Література

1. Макаренко А.С. Пед. соч. В 8 т. -Т. 4. -М.: Педагогика, 1984. – С. 260.
2. Миклашевский А. Н. Об исправительных приютах для малолетних преступников. – Чернигов: Тип. „Земская”, 1889.-25 с.
3. Ярмаченко М.Д. Сучасність педагогічної спадщини А.С. Макаренка: До 100-річчя з дня народження. – К.: Т-во „Знання”, 1988. – 48 с.
4. Уткин Э.А. Конфликтология. Теория и практика. – М.: Издательство „ЭКМОС”, 2000. – 272 с.

Черкасова И.В.,

доцент, канд.пед.наук, ФГАОУ ВПО СКФУ (филиал г. Пятигорск)

Ярошенко Е.В.

старший преподаватель ФГАОУ ВПО СКФУ (филиал г. Пятигорск)

Красильникова А. В.

ассистент ФГАОУ ВПО СКФУ (филиал г. Пятигорск)

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДА В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ И КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА

Ключевые слова: социализация личности, гуманизм, гармоничное развитие личности, субъект познания /

Key words: socialization, humanism, harmonious development of the personality, the subject of cognition

В многочисленной литературе, посвященной здоровью и культуре здоровья, здоровьесберегающему образованию, здоровьесберегающим технологиям и здоровьесберегающей педагогике, нередко упускается из виду тот факт, что ориентация учащихся на здоровье может быть различной. Здоровье может интересовать их само по себе, т.е. выступать как главная ценность, может интересовать как средство высокого физическо-го развития сцелью демонстрации своего превосходства над другими.

В этой ситуации крайне важно, чтобы воспитание культуры здоровья выступало как элемент гуманистически ориентированной системы воспитания и социализации учащихся.

В философском энциклопедическом словаре социализация характеризуется следующим образом: «Социализация (от лат. socialis – общественный), процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества». Известный социолог И.С. Кон рассматривает процесс социализации как «усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность», как процесс «усвоения индивидом определенной системы социальных ролей и культуры» [1, с.22, 77].

Для социализации индивида в обществе используется широкий набор средств: способы вскармливания младенца и уход за ним; формируемые бытовые и гигиенические умения; окружающие человека продукты материальной культуры; элементы духовной культуры; стиль и содержание общения, а также методы поощрения и наказания в семье, в группе сверстников, в воспитательных и иных социализирующих организациях; последовательное приобщения человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности – общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической видах деятельности, в спорте, а также в семейной, профессиональной, общественной, религиозной и других сферах.

Каждое общество, каждое государство, каждая социальная группа вырабатывают набор позитивных и негативных, формальных и неформальных санкций,

способов внушения и убеждения, предписаний и запретов. С помощью этих способов и мер поведение человека и целых групп людей приводится в соответствие с принятыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями.

Процесс социализации личности происходит под воздействием комплекса различных факторов, которые выступают как детерминанты данного процесса. Существенное влияние на становление и развитие личности как субъекта познания, общения и труда оказывают не только родители, но и другие взрослые, а также сверстники. Важную роль в процессе социализации играет взаимодействие человека с различными социальными институтами и организациями, как специально созданными для социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями. Здесь происходит нарастающее накопление индивидом соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного уклонения от выполнения социальных норм.

Иногда социализацию отождествляют с педагогической деятельностью, обозначаемой терминами «воспитание», «обучение» и «образование». Такое отождествление неправомерно. Воспитание (равно как обучение и образование) подразумевает целенаправленное воздействие на личность с использованием педагогических средств, посредством которых индивиду сознательно стараются привить желаемые социальные качества - знания, умения, интересы, ценностные ориентации, нормы поведения и т.д. Социализация же «наряду с воспитанием включает ненамеренные, спонтанные воздействия, благодаря которым индивид приобщается к культуре и становится полноправным и полноценным членом общества». Как отмечает В.Момов, «социализация – это общий механизм социального наследования, охватывающий и стихийные воздействия среды, а воспитание и обучение являются организованными и целенаправленными механизмами передачи и усвоения социального опыта» [3, с.49,104].

Общая характеристика процесса социализации личности и понимание отдельных аспектов этого процесса, особенно программы, целей и задач социализации, существенно зависит от тех философских, общетеоретических принципов, на которые при этом ориентируются. Проводимое нами исследование культуры здоровья учащихся предусматривает такой подход к социализации личности, который опирается на идеалы и ценности гуманизма.

Как известно, гуманизм — исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, разностороннее развитие и проявление своих способностей. Гуманизм считает критерием оценки социальных институтов и процессов благо человека, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми. Позиция гуманизма состоит не только в признании того, что гуманным является все, что служит человеку, но и в гуманистическом понимании самого человека. Позитивным для человека признается то, что служит «культивированию человечности» в самом человеке, развитию «человечных качеств человека». К числу таких качеств человека гуманистическое воззрение издавна относит здоровье, духовно-нравственные и эстетические качества, свободу, творчество, разностороннее и гармоничное развитие личности, способность человека к самопознанию, самореализации, самопреодо-

лению, саморазвитию – «открывать в себе свою собственную суть», «превосходить себя», «подниматься выше себя».

Гуманистический подход существенным образом влияет на понимание содержания, структуры, форм и уровней социализации личности. Согласно данным современной психологии и социальной педагогики, социализация является не одноплоскостным, а сложным многоаспектным диалектическим процессом, который имеет ряд форм (элементов, уровней). В связи с этим на основе гуманистического подхода вхождение индивида в мир социума прежде всего рассматривают как взаимодействие двух составляющих его процессов – идентификации и индивидуализации.

Таким образом, гуманистический подход в теории и практике социализации проявляется прежде всего в понимании роли самого индивида в процессе социализации. Сторонники этого подхода к пониманию социализации считают ошибочным рассматривать социализацию как простую сумму внешних влияний, регулирующих проявление имманентных индивиду биопсихологических импульсов и влечений, как механическое наложение на индивида готовой социальной «формы». Они исходят из того, что человек активно участвует в этом процессе и не только адаптируется к обществу, но влияет на свои жизненные обстоятельства и на самого себя. Сама социализация при таком подходе понимается как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [3, с.70, 335].

Такое понимание роли индивида в процессе социализации, основанное на идеях гуманизма, противостоит другому направлению в теории социализации, при котором личность рассматривается как пассивный продукт социальных влияний, а сама социализация как процесс ее адаптации к обществу, его традициям, нормам и ценностям культуры.

Наиболее необходимым аспектом тенденции актуализации он считал стремление человека к самоактуализации, под которой он понимал процесс реализации человеком на протяжении всей жизни своего потенциала с целью стать «полноценно функционирующей «личностью».

Таковы представления представителей гуманистического движения в сфере психологии о том, что значит быть здоровым, полноценным, самоактуализирующимся человеком.

Гуманистический подход к социализации существенным образом сказывается на трактовке целей, задач и принципов педагогической деятельности как одного из важнейших факторов социализации. Конкретные цели и задачи этой деятельности в рамках гуманистически ориентированной педагогики заданы прежде всего моделью здорового, полноценного, самоактуализирующегося человека, которую разработал А. Маслоу [2, с. 219]. Эта модель выступает как образец, на который должен ориентироваться не только педагог, осуществляющий целенаправленные воздействия на воспитываемого, но и последний в своей деятельности самовоспитания, саморазвития. Как справедливо отмечают В.И. Столяров и О.В. Козырева, в модели А. Маслоу отсутствует указание на одно из важнейших положений гумани-

стической концепции – необходимость всестороннего (разностороннего) и гармоничного развития личности, ее культуры [4, с.59,161].

Таковы, по нашему мнению, основные принципы и положения гуманистического подхода к воспитанию культуры здоровья учащихся.

Как видно из вышеизложенного, в рамках этого подхода культура здоровья должна рассматриваться как элемент разносторонне и гармонично развитой личности учащегося, обладающей указанными выше чертами и характеристиками. Значит, культура здоровья учащегося приобретает гуманистическую направленность, если она как целостный феномен характеризует разностороннее и гармоничное развитие. Только на основе этого и само воспитание культуры здоровья органично вписывается в процесс гуманистической социализации учащихся.

В заключение отметим то обстоятельство, что именно гуманистическая переориентация всей педагогической деятельности, в том числе и здоровьесберегающей педагогики в системе образования, составляет исторический смысл ее реформирования в нашей стране в настоящее время. Цель этого реформирования — переход от авторитарных установок на формирование людей как «исполнителей» к созданию условий для развития личности, способной не только действовать внутри наличной социальной структуры, но и способной ее изменять, свободной в своем выборе, самостоятельной в суждениях и в то же время терпимой к чужому мнению, т.е. воспринимающей мир и людей в контексте человеческих ценностей [4, с. 62,161].

Литература:

1. Кон И.С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
2. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. Пер. с англ. Татлыбаевой А.М. СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
3. Момов Васил. Человек. Мораль. Воспитание. (Теоретико-методологические проблемы). Пер. с болг. -М.: Прогресс, 1975. – 163 с.
4. Столяров В.И. Программа международного социологического исследования здорового образа жизни и физической культуры студентов // Здоровье студентов. Вып. 1: Здоровый образ жизни и физическая культура студентов (социологические аспекты). – Москва-Харьков, 1990. – С. 3-10.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ З УРАХУВАННЯМ ЗМІСТУ СПОРТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Ключові слова / Keywords: спортивна підготовка, фізична підготовка, технічна підготовка, тактична підготовка, психологічна підготовка, інтегральна підготовка / sporting preparation, physical preparation, technical preparation, tactical preparation, psychological preparation, integral preparation

Підготовка майбутніх спеціалістів на якісно новому рівні є одним із важливих державних пріоритетів. Модернізація системи освіти в країні ставить перед вищою школою завдання корінного покращення професійної підготовки студентів і виховання майбутніх спеціалістів. Саме тому, підготовка студентів-спортсменів, які спеціалізуються в тому чи іншому виді спорту, має здійснюватися з використанням найновітніших та інноваційних технологій, методик, набутого вітчизняного та зарубіжного досвіду, урахуванням змісту спортивної підготовки. Фундаментом цього мають бути особистісно-орієнтований підхід, оновлення змісту та форм організації навчально-тренувального процесу відповідно до світових стандартів, що стали основою Державної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 рр. Тому, проблема підготовки майбутніх спеціалістів та формування фахівця з належним рівнем підготовки є актуальною та набуває важливого значення в цьому аспекті надається.

Метою статті є обґрунтувати теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх спеціалістів з урахуванням змісту спортивної підготовки у ході навчально-тренувального процесу.

Однією із сторін професійної підготовки майбутнього фахівця фізкультурного профілю до безпосереднього виконання своїх обов'язків на високому рівні є його спортивна підготовка.

Спортивна підготовка майбутніх фахівців – це педагогічний процес, який передбачає використання найрізноманітніших засобів, методів, технологій, в тому числі інноваційних, здатних викликати необхідні функціональні та морфологічні зміни в організмі спортсмена, а також досягнути високих спортивних результатів.

Сучасна система спортивної підготовки створювалася науковими працями цілого ряду вчених (М.Г. Озолін; Л.П. Матвеев; Ю.В. Верхошанський; В.М. Заціорський; І.П. Ратов; Л.В. Волков; М.М. Булатова; В.М. Платонов; В.О. Запорожанов; В.О. Кашуба; Т.Ю. Круцевич; В.І. Бобровник; Г.М. Максименко та ін.) [1; 3; 5; 6; 7].

Основними завданнями, які розв'язуються в процесі спортивної підготовки, як визначає В.О. Дрюков, є: освоєння техніки і тактики виду спорту; забезпечення необхідного рівня розвитку рухових якостей і спеціальної психічної підготовленості; можливостей функціональних систем організму; виховання моральних і вольових

якостей; здобуття теоретичних знань і практичного досвіду, комплексне вдосконалювання різних сторін підготовленості спортсмена. Ці завдання, в найбільш загальному вигляді, визначають основні напрями спортивної підготовки, що мають самостійні ознаки: технічну, тактичну, фізичну, психологічну й інтегральну. Із змісту кожної із цих сторін випливають конкретні завдання підготовки [4].

Фізична підготовка спрямована на розвиток і вдосконалювання основних рухових якостей (сили, швидкості, гнучкості, спритності, витривалості), що є необхідними для досягнення високих результатів.

Технічна підготовка є одним з основних резервів підвищення спортивних досягнень. Слід розрізняти два види спортивної техніки: ідеальна модель, заснована на біомеханічних закономірностях і досвіді видатних спортсменів, і реально сформована техніка, пов'язана з індивідуальними особливостями спортсмена. Оптимізація технічної підготовки повинна здійснюватися з урахуванням тілобудови, функціональних даних, особливостей вищої нервової діяльності спортсмена, що визначають основні рухові моделі виду спорту, властиві лише цьому спортсмену.

Тактична підготовка – уміння провести спортивну боротьбу для завоювання перемоги. Тактична підготовка містить у собі вивчення можливостей суперника й умов майбутніх змагань, освоєння тактичних прийомів та їх варіантів, уміння скласти і реалізувати план спортивної боротьби, спроможності уважно спостерігати, швидко сприймати й оцінювати ситуацію і вчасно приймати правильні рішення.

Психологічна підготовка – одне з найважливіших завдань у тренувальному процесі, що включає розвиток специфічних якостей: сили волі, швидкості рухових реакцій, сміливості, рішучості, наполегливості, кмітливості, емоційної стійкості.

Більшість спортивних фахівців світу вважають, що однією із головних умов для досягнення перемоги стає психічний стан спортсмена: мобілізаційна готовність, стабільність, вольова настанова, агресивність, спроможність контролювати свій психічний стан і швидко реагувати на зовнішню обстановку, що змінюється. Тому, виховання спеціальних психічних якостей повинно посідати значне місце в підготовці спортсмена на всіх етапах спортивного вдосконалювання.

Інтегральна підготовка спрямована на координацію і реалізацію в змагальній діяльності різних складових спортивної майстерності – технічної, фізичної, тактичної і психологічної підготовки [4; 7].

Таким чином, ефективність професійної підготовки майбутніх спеціалістів залежить від визначення їхнього стану на основі об'єктивних критеріїв підготовленості з подальшою своєчасною корекцією складових навчально-тренувального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Булатова М.М. Теоретико-методические основы реализации функциональных резервов спортсменов в тренировочной и спортивной деятельности: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук / М.М. Булатова. – К., 1996. – 50 с.
2. Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю.В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт. 1988. – 331 с.
3. Вільчковський Е.С. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання / Е.С. Вільчковський // Розвиток пед. і психолог. наук в Україні 1992–2002: зб. наук. пр. – Харків: ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 301–310.

4. Дрюков В.О. Раціональність спортивної підготовки / В.О. Дрюков // журнал «Олімпійська Арена», №11, 2007. – 68 с.
5. Запорожанов В.А. Основы управления спортивной тренировкой / В.А. Запорожанов // Современная система спортивной подготовки. – М.: СААМ, 1995. – С. 213–225.
6. Круцевич Т.Ю. Інноваційні процеси у сфері підготовки та перепідготовки кадрів з фізичної культури / Т.Ю. Круцевич, М.В. Зайцева // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2005. – № 4. – С. 41–44.
7. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В.Н. Платонов. – К.: Олимп. лит., 2004. – 808 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Освіта є основою розвитку особистості, її інтелектуального багатства, за- порука майбутнього України. Провідна роль у цьому процесі належить учителю. В даний час у зв'язку з ґрунтовними змінами у вищій освіті, що відбуваються в нашій країні, підіймаються питання, пов'язані з самовизначенням особистості майбутнього вчителя. Ці питання набули особливу актуальність в інформаційному суспільстві, де інформатизація освіти постає майже на першому місці.

Ідеї інноваційної підготовки знайшли розвиток у роботах В. Сластьоніна, Л. Подимової, Ю. Максимова та інших дослідників. Етапи підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності вивчали Р. Скульський, Я. Коменський, Я. Корчак, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, досвід педагогів-новаторів аналізували Ш. Амонашвілі, І. Волкова, О. Захаренка, В. Шаталова.

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури у процесі інноваційної діяльності.

Головною особливістю нововведень, впроваджуваних у сучасній освіті, виступає гуманістична спрямованість. У зв'язку з цим набуває особливої значущості завдання переорієнтації поглядів вчителів фізичної культури на гуманістичні ідеали та цінності, адекватні характеру інноваційної діяльності. У ході розвитку суспільства поступово відбувається перегляд, відмова від старих та створення нових норм діяльності. Реальна діяльність будь-якого педагога є одночасно нормованою і неповторною, творчою, що несе в собі унікальні риси його особистості. Суттєвого оновлення зазнає педагогічна діяльність у традиційній вищій школі. Поступово втрачається провідна роль учителя як інформатора, основного джерела знань. Разом з тим важливого значення набувають організаційна та дослідницька функції в роботі педагога. На сучасному етапі розвитку вищої школи діяльність педагогів набуває нових ознак, стає різноманітнішою, варіативнішою, такою, що враховує потреби, можливості й психологічні особливості студентів, гнучкою, адаптивною, здатною реагувати на зміни в освітньому просторі, неповторною, більш творчою за характером, гуманістично напрямленою на самореалізацію та саморозвиток особистостей як викладачів, так і студентів. Зміст інноваційної діяльності вчителя можна розглядати через логіку розгортання етапів інноваційного процесу від моменту створення до реалізації авторської концепції, виходу в масову практику, а саме [4]:

– створення авторської ідеї навчання та виховання або авторської концепції;

– розробка змісту планів та програм шляхом реалізації ідеї в інноваційній педагогічній діяльності;

- первинна апробація та наступна корекція авторської концепції, пошук однодумців та нових аргументів на захист інновацій;
- реалізація авторської ідеї, оформлення цілісності інновації на основі експериментів та творчих пошуків;
- готовність нововведень до застосування в масовій практиці.

Серед проблем, пов'язаних з підготовкою фахівців фізичної культури у вищій школі виділяють такі:

- значний відрив академічної вищої освіти від професійної діяльності, тих змін, які відбуваються у сучасній школі;
- спрямованість підготовки, переважно, на зміст майбутньої діяльності, а не на способи її здійснення та їх відпрацювання;
- недостатнє врахування варіативного, творчого характеру педагогічної діяльності, можливостей проведення наукової роботи та перспектив професійного зростання майбутніх вчителів фізичної культури.

В. Слатьонін та Л. Подимова вказують на стихійність, епізодичність підготовки педагогів до інноваційної діяльності, вбачаючи причину цього в тім, що процес професійного становлення не моделює її структуру. Небезпідставні нарікання на курси фахових методик, що озброюють майбутніх учителів шаблонними методичними вказівками та розробками. Більшість методичних підручників та посібників орієнтують студентів на стандартну, інваріантну діяльність та «ідеальні» умови її здійснення. Крім того, недостатньо аналізується досвід учителів-практиків. Проблеми організації окремих видів робіт викладача та студентів також залишаються нез'ясованими. Зокрема не описані особливості інформаційної діяльності вчителів, спрямованої на пошук, відбір, опрацювання професійної інформації та її використання в педагогічній і науковій праці [3; 5]. Також не врахована гуманістична спрямованість діяльності вчителя, що передбачає не лише організацію роботи майбутніх вчителів, але й взаємодію в системі «викладач – студенти». З огляду на це, важливим, є ознайомлення студентів із різними формами педагогічної підтримки та ефективністю їх застосування у навчально-виховному процесі інституту фізичного виховання і спорту. Теоретичний аналіз праць присвячених проблемам підготовки майбутніх вчителів до інноваційної діяльності дає підстави розділити їх на дві групи: підготовка майбутніх учителів у вищій школі та в системі післядипломної освіти. Остання проблема – достатньо розроблена у вітчизняній педагогіці, про що свідчать роботи українських науковців. Концептуальні положення підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності найчіткіше сформульовані у роботі Є. Морозова та П. Підкасистого [6]. Ці науковці виділили такі її напрями: формування у студентів емоційно-ціннісного ставлення до інноваційної діяльності; озброєння знаннями та уміннями, пов'язаними із впровадженням нововведень; формування науково-педагогічного мислення майбутніх педагогів, методологічних та методичних основ організації дослідницької роботи. При цьому підкреслюється необхідність введення у систему підготовки останнього компонента, що дозволить не тільки виховувати педагогів, які активно застосовують нові ідеї, але й здатних їх генерувати та експериментально перевіряти. На першому рівні передбачається розвиток творчої спрямованості та сприйнятливості до нового, потреби в пошуковій діяльності студентів-першокурсників, формування в них здатності виявляти, формулювати,

аналізувати й розв'язувати творчі педагогічні завдання. На другому рівні студенти опановують основи методології наукового пізнання, педагогічного дослідження та методи педагогічних досліджень, знайомляться з основними поняттями інноваційної діяльності, різноманітними типами інноваційних навчальних закладів та альтернативними загально педагогічними технологіями навчання. На третьому етапі освоюються технології інноваційної діяльності. Тут майбутні вчителі фізичної культури беруть участь у розробці авторської програми (як колективної, так і індивідуальної), вчать аналізувати та прогнозувати розвиток нововведення, труднощі його впровадження. Четвертий етап охоплює практичну роботу на експериментальному майданчику, застосування нововведення, корекцію, відстеження результатів експериментальної роботи, самоаналіз професійної діяльності.

Підготовку майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної діяльності необхідно створювати, враховуючи взаємозв'язки та взаємодію традиційних курсів, що входять як невід'ємні складові в систему підготовки вчителів. Тим часом серед труднощів, що виникають у ході впровадження майбутніми вчителями нових педагогічних технологій спеціалісти називають інформаційно-просвітницький спосіб їх передачі в практику. Невисока ефективність його пояснюється неадекватністю діяльності засвоєним знанням. Педагог мусить вжитися в технологію, пропустити її через систему власних емоцій, потреб та цінностей [2]. Питання методології та методики педагогічних досліджень мають спочатку вивчатися в курсі педагогіки, а далі – глибше і конкретніше – у спецкурсі з інноваційної діяльності. За рахунок розвантаження змісту спецкурсу можна більше уваги приділити саме технологіям розвитку педагогічної творчості, застосовуючи індивідуально-творчий підхід до кожного студента. Спецкурси, спецсемінари виконують інтегративну роль у системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної діяльності, поглиблюють зміст основних як загальнопедагогічних курсів, так і курсів фахової методики, конкретизують останні нововведеннями для певної навчальної дисципліни. Курси методичних дисциплін треба будувати враховуючи не лише логіку викладання навчального предмета як окремої галузі наукового знання, а обов'язково налаштовуючи студентів на реальну педагогічну та інноваційну діяльність.

Отже, система методичної підготовки має спиратися на структуру та зміст останніх. Як відомо, професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури відбувається у системі, яка включає дисципліни гуманітарного та соціально-економічного, наукового та циклів професійної та практичної підготовки. Важлива роль у системі підготовки вчителів фізичної культури до інноваційної діяльності повинна відводитися й спортивно-методичним дисциплінам. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної діяльності вирішується на загальнопедагогічному та фаховому рівнях. Це передбачає вивчення студентами курсів загально педагогічних дисциплін. Змістову основу підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності повинні складати нововведення, що застосовуються на сучасному етапі у процесі фахової підготовки студентів[1; 2]. У організації занять поряд із традиційними використовуються інноваційні підходи, технології, методи, форми, засоби. Проте, специфіка навчальних дисциплін зумовлює певні обмеження у їх застосуванні. Так, 75% навчального часу на заняттях витрачається на практичне, а 25% – на теоретичне навчання. Значна частина часу відводиться на навчання опану-

ванню різними видами предметно-перетворювальної діяльності. Відповідно, головні види діяльності студентів на заняттях – це навчання і праця. Характер трудової діяльності студентів (репродуктивний чи творчий) змінюється в залежності від складності навчального матеріалу та об'єктів трудової діяльності.

Зміст навчального матеріалу окремих модулів, розділів і тем навчальної програми дозволяє викладачам розробляти і проводити нестандартні заняття. Специфіка занять дозволяє використовувати не лише лінійну структуру, коли близько 80% студентів виконують один і той же вид роботи – повторення, вивчення нового матеріалу, виконання практичної роботи, але й паралельну, нелінійну. На заняттях нелінійної структури застосовуються групові форми організації навчально-трудої діяльності студентів. Заняття такої структури мають певні переваги, бо дозволяють ефективно працювати в умовах диференціації навчання. Проте, такі заняття складні для управління, їх проведення потребує високої майстерності викладача. Як свідчить практика майбутні вчителі фізичної культури рідко застосовують групові форми роботи на етапі вивчення нового матеріалу, під час його закріплення. Традиційно групова форма організації роботи застосовується під час практичних робіт. Останнім часом у практику ширше впроваджуються інтерактивні методики (навчання у взаємодії), використання яких можливе за умови парних та групових форм організації навчально-трудої діяльності. Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів [5]. Важливе завдання підготовки майбутніх учителів фізичної культури полягає у творчих здібностях педагогів, здатних самостійно мислити, аналізувати різноманітні методичні та практичні матеріали, альтернативні підручники, програми, здійснювати їх відбір і будувати власну роботу у відповідності до сучасних вимог розвитку системи освіти. Випускник повинен вміти самостійно оцінювати і творчо застосовувати будь-які традиційні або нові підходи у навчанні. Спираючись на концептуальні положення підготовки вчителів до інноваційної діяльності в умовах вищої школи Є. Морозов та П. Підласистий підкреслюють, що майбутні вчителі повинні оволодіти базовими знаннями з педагогічної інноватики, інформацією про процеси оновлення сучасної школи, ознайомитися з досвідом вчителів-новаторів, які працюють у фаховій галузі, а також вчителів інших навчальних предметів.

Отже, теоретичну основу підготовки студентів до інноваційної діяльності складають виокремлені напрями інноваційної роботи вчителів у процесі навчання. До них відносяться: створення авторських програм, запровадження у процес фахової підготовки різноманітних типів, форм, методів навчання, ефективне поєднання традиційних та інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу (індивідуалізація навчання, робота з обдарованими студентами, інтерактивні методики, нестандартні заняття, метод проектів, теорія розв'язання винахідницьких задач, дидактичні ігри тощо), добір та створення засобів навчання, організація роботи студентів з навчальною інформацією на заняттях, пошук ефективних форм взаємодії викладача та студентів, видів підтримки й допомоги майбутнім учителям фізичної культури під час виконання практичних завдань.

На основі проаналізованих існуючих в теорії й практиці підходів розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури до інноваційної діяльності, показано, що у процесі такої підготовки актуалізується проблема прак-

тичного освоєння майбутніми вчителями фізичної культури інновацій (загально-педагогічних, професійно-фахових, персонал-технологій). Аналіз теоретичних підходів до підготовки майбутніх учителів фізичної культури як суб'єктів інноваційної діяльності дозволив визначити, що на сьогоднішній день необхідне використання таких форм і методів у даному процесі, які поєднують інформаційно-просвітницьку та діяльнісну складові підготовки й спрямовані на формування особистості майбутніх учителів фізичної культури, здатних на високому рівні виконувати свою місію в соціальній та професійній структурі суспільства.

Література:

1. Корсак К. Педагогіка нового століття / К. Корсак // Рідна школа. – 2001. – №10. – С. 13 – 16.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
3. Курило В.С. Інноваційні процеси в освітніх системах / В. С. Курило // Вісник ЛДПУ імені Т. Шевченка. – 2000. – №1. – С.138 – 141.
4. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: наук.-метод. посібник / Л. І. Даниленко, Л. В. Буркова, Н. Ф. Федорова та ін. – К.: Логос, 2001. – 185 с.
5. Паламарчук В.Ф. Грані пошуку і творчості / В. Ф. Паламарчук // Педагогічні інновації у сучасній школі. – К.: Освіта, 1994. – 88 с.
6. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті / О. В. Попова – Харків: ОВС, 2001. – 256 с.

Логвина-Бык Т.А.

учитель-методист по биологии,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
ботаники и садово-паркового хозяйства,
МГПУ имени Богдана Хмельницкого

Шиян В.Н.

студентка магистратуры, МГПУ имени
Богдана Хмельницкого, специальность «Биология»,
г. Мелитополь, Запорожская область, Украина

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Ключевые слова: критическое мышление, когнитивные навыки, технология обучения, методика обучения биологии

Keywords: critical thinking, cognitive skills, learning Technology, Methods of Teaching Biology

Условия развития современного общества требуют перехода высшей школы на новую концепцию подготовки будущих специалистов, усовершенствования их личностных и профессиональных качеств, повышение уровня мастерства в педагогическом общении, профессионализма, компетентности, интеллектуальной культуры учителя.

Основными задачами курса «Методика обучения биологии» являются овладение современными достижениями методической науки и практики, передовым педагогическим опытом работы школ разных типов, формирование у студентов педагогических умений и навыков моделирования и проведения разнообразных форм учебных занятий и внеклассной работы по биологии в средних общеобразовательных заведениях; развитие потребности и необходимости в самообразовании и самосовершенствовании [5, с. 4]. В результате изучения дисциплины, студенты педагогических специальностей овладевают научно-теоретическими основами изучения школьного курса биологии, методами биологических и педагогических исследований и технологиями организации современного учебно-воспитательного процесса по биологии; конструированию содержания учебного предмета в соответствии с целями биологического образования в средней общеобразовательной школе. Студенты на практических занятиях разрабатывают и моделируют разные типы и виды уроков биологии, включая дидактические игры, семинары, лекции, экскурсии, самостоятельную работу учащихся на разных этапах урока. Основным в подготовке будущих учителей биологии является подбор оптимальных методов и средств обучения, умение анализировать, обобщать, внедрять в практику современные педагогические инновации, опыт лучших учителей и педагогов – проблемный подход, дискуссия, технологический подход [6, с. 225].

Результатом качественной работы преподавателей ВУЗов является профессиональная подготовка студентов, что предусматривает:

1. Формирование интеллектуальной культуры будущего учителя биологии (умение анализировать, сравнивать, сопоставлять, устанавливать причинно-

следственные связи, обобщать изученный учебный материал, выдвигать гипотезу, отстаивать аргументировано собственную точку зрения, делать самостоятельно выводы). 2. Развитие критического мышления. 3. Развитие умений рефлексии собственной деятельности. Идея критического мышления как важной составляющей в сфере современного образования господствует во всем демократическом обществе. Критическое мышление (англ. critical thinking) – система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам [1]. В общем значении под критическим мышлением подразумевается мышление более высокого уровня, чем мышление докритическое. Психолог Диана Халперн (англ. Diane F. Halpern) рассматривает критическое мышление как использование таких методов познания, которые отличаются контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Эти методы используются при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений и требуют навыков, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи [7, с. 40]. Она дополнительно указывает, что для критического мышления характерно построение логических умозаключений, создание согласованных между собой логических моделей и принятие обоснованных решений, касающихся того, отклонить какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение. Все эти определения подразумевают психическую активность, которая должна быть направлена на решение конкретной когнитивной задачи [7, с. 40].

Под критическим мышлением мы понимаем целенаправленную, саморегулирующуюся систему суждений, используемых для интерпретации, анализа, оценки и формулирования выводов, а также для объяснения доказательных, концептуальных, методологических, критериологических или контекстуальных рассуждений, на которых сама система суждений основана. Критическое мышление важно как инструмент для исследования. Таким образом, критическое мышление раскрепощает систему образования и предоставляет большие возможности для личной и общественной жизни [2]. Меньшинство исследователей (30%) настаивают на использовании термина «критическое мышление» исключительно в его методологическом значении, то есть только в применении к какой-либо оценке. Они проводят четкую границу между тем, что такое критическое мышление, и тем, что должен иметь в себе хороший критический мыслитель. Главным они считают наличие навыков критического мышления. С их точки зрения, хороший критический мыслитель – это человек, обладающий этими навыками, а также некоторыми полезными склонностями [2]. Когнитивные навыки можно рассматривать как показатели критического мышления. В свою очередь, критическое мышление – это сочетание когнитивных навыков и аффективных качеств. Критическое мышление это такой тип мышления – о любом предмете, содержании или проблеме, в котором думающий улучшает качество его мышления при помощи умелого использования структур и интеллектуальных стандартов, присущих мышлению. По мнению экспертов, критическое мышление включает когнитивные навыки по: 1) интерпретации; 2) анализу; 3) оценке; 4) формулированию выводов; 5) объяснению; 6) саморегулированию. Каждый из этих шести навыков входит в основу

критического мышления, результативность которого можно оценить с помощью специальных критериев. Метод моделирования учебного материала по биологии и учебного процесса при изложении биологии исследовала Т.А.Логвина–Бык [3, с. 58-67]. Особое внимание ученого было уделено профессиональной подготовке учителей биологии в педагогических высших учебных заведения Украины и России [4, с.130-132]. Действительно, одной из форм работы на практических занятиях по дисциплине «Методика обучения биологии» является формирование критического и аналитического мышления у будущих учителей биологии. Один из выводов, которые делают эксперты из своего анализа навыков критического мышления, звучит следующим образом: «Хотя навыки критического мышления выходят за пределы конкретных предметов и дисциплин, успешное их применение в конкретных ситуациях требует специфических знаний, некоторые из которых могут касаться конкретных методов и приёмов, используемых для принятия разумных решений в этих конкретных ситуациях» [2]. Если критическое мышление понимать просто как перечень логических операций, а специфические знания – как набор информации, то теряется большая часть ценности критического мышления. Изучение связующего звена между принятием разумных решений и фактическим применением может привести к новому пониманию необходимости чётких концепций критического мышления и специфического знания в образовании. Критическое мышление – это всего лишь одна из разновидностей тесно связанных форм мышления высшего порядка, таких как решение задач, принятие решений и творческое мышление. Сложные взаимосвязи между данными формами до сих пор достаточно не изучены.

Рассмотрим перечень когнитивных навыков и поднавыков.

Навык «Интерпретация» включает такие поднавыки: а) распределение по категориям, б) определение важности, в) прояснение значения.

Навык «Анализ» включает: а) проверку идей, б) распознавание аргументов, в) анализ аргументов.

Навык «Оценка» включает: а) оценку утверждений, б) оценку аргументов.

Навык «Формулирование выводов» включает: а) Осмысление фактов (данных), б) анализ альтернатив, в) формулирование выводов.

Навык «Объяснение» включает: а) формулирование (изложение, преподнесение) результатов, б) обоснование процедур, в) подачу (презентация) аргументов.

Навык «Саморегулирование» включает: а) самопроверку, б) самокорректировку [2].

Мы считаем, что пути формирования критического мышления на уроках биологии следующие. 1) Выдвижение альтернатив: сформулировать множественные альтернативы для того, чтобы решить проблему, постулировать ряд гипотез относительно вопроса, спроектировать альтернативные гипотезы относительно события, развить планы по достижению целей. 2) Выстраивание выводов: используя ряд утверждений, описаний, вопросов или других форм представления, выявить их логически выведенные отношения и последствия или предположения, которые они гарантируют, подразумевают или влекут за собой. 3) Объяснение: сформулировать результаты рассуждения; объяснить это рассуждение в очевидных, концептуальных, методологических, критериологических и контекстных терминах, на которых основываются результаты; представить рассуждение с использованием убедительных

доводов. 4) Формулирование (преподнесение) результатов: сформулировать точные утверждения, описания или представления результатов чьих-либо рассуждений, чтобы проанализировать, оценить, сделать вывод и подвести итог. 5) Объяснение (обоснование) процедур (методик): представить доказательные, концептуальные, методологические, критериологические и контекстные рассуждения, которые используются в формировании интерпретаций, исследований, оценок или выводов так, чтобы кто-то другой смог бы точно зафиксировать (записать). Оценка, описание, или объяснение этих процессов самому себе или другим. 6) Подача информации (презентация) аргументов: привести причины для принятия каких-либо требований, уметь сталкиваться с возражениями по этим методам, представлениям, свидетельствам, критериям или контекстной уместности логических, аналитических или оценочных суждений. 7. Самопроверка: оценить степень влияния на рассуждения нехватки в знаниях, влияния стереотипов, предубеждений, эмоций или любых других факторов, которые ограничивают объективность или рациональность. 8. Самокоррекция: где самопроверка раскрывает ошибки, нужно разрабатывать уместные процедуры для исправления или коррекции тех ошибок и их причин, если это возможно.

Критические мыслители обладают такими качествами, как критический настрой, любознательность, острота ума, благоразумие, здравомыслие, а также жажда и готовность раздобыть достоверную информацию. С точки зрения большинства участников дискуссии, формирование (моделирование) критического настроения (духа), пробуждение и развитие соответствующих подходов в обучении учащихся, стимулирование соответствующих склонностей и попытки объективно определять, стали ли учащиеся по-настоящему вовлечены в высококвалифицированное применение навыков критического мышления, являются важными целями обучения и оправданными критериями при оценивании в обучении. Однако эксперты не питают иллюзий относительно легкости создания соответствующих обучающих программ или инструментов для оценки знаний и умений учащихся в процессе изучения биологии. На практических занятиях по дисциплине «Методика обучения биологии» используем элементы критического мышления и систему заданий для формирования действий учителя биологии и учащегося, что в свою очередь, активизирует процесс обучения [3, с. 62 – 63]. Интересными и познавательными являются игровые ситуации на практических занятиях, такие как «Биологический экспресс», «Путешествие по станциям», «Путешествие в прошлое», «Взгляд в будущее», «Путешествие с комнатными растениями», «О чем нам шепчут палеонтологические раскопки...», «Суд над алкоголем», «А он мог бы жить...», «Знакомые незнакомцы», «Дарю тебе», и другие [4, с. 131 – 132]. Таким образом, технология развития критического мышления на уроках биологии предлагает набор конкретных методических приемов, которые можно использовать при планировании, моделировании и проведении разных форм и видов работы. Преимуществом технологии развития критического мышления является то, что она нацелена не на механическое запоминание учебного материала по биологии, а на осмысленный творческий процесс познания мира, на постановку проблемы и поиск способов ее решения.

Таким образом, технология «Критического мышления», направлена не только на сотрудничество учителя и учащихся, деятельностное участие самого ученика, а также на создание комфортных условий, снимающих психологиче-

ское напряжение. Работая по технологии «Критическое мышление», учащийся реализует свои потребности и возможности учиться, решать свои учебные проблемы самостоятельно, а также обучается способам оценки своей собственной деятельности. Используя технологию «Критическое мышление» на уроках биологии, учитель развивает личностные качества ученика, в первую очередь, при непосредственном обучении биологии как комплексной и целостной дисциплины, включающей в себя целый ряд дисциплин биологического цикла. В результате целостного и деятельностного подхода на основе технологии критического мышления, происходит формирование коммуникативной компетенции в учебно-воспитательном процессе по биологии, что обеспечивает комфортные условия для познавательной деятельности и самосовершенствования учащихся. Формирование критического мышления и технологический подход в процессе обучения биологии нашел свою реализацию в комплексной развивающей технологии «Критическое мышление», обеспечивающей реализацию воспитывающих и обучающих целей.

Технология критического мышления – это комплексная технология, формирующая умение обосновывать идеи, решать сложные учебные задачи, аргументировано вести спор. Если раньше на уроках биологии применялись отдельные методы и приемы работы, то технология «Критическое мышление» позволила, используя уже накопленный опыт и созданные научные теории, объединить все в одну систему. Выработанный и предложенный алгоритм построения структуры урока (моделирование) значительно повышает результативность уроков биологии, экономит учебное время, и делает систему обучения целостной и комплексной.

Технология «Критическое мышление» дает учителю: 1) умение создать в классе атмосферу открытости и сотрудничества в учебно-воспитательном процессе; 2) возможность использовать разные модели обучения и систему эффективных методов, которые способствуют развитию критического мышления и самостоятельности в процессе обучения биологии; 3) комплексно анализировать профессиональную педагогическую деятельность; 4) находить новые формы, методические приемы и подходы к формированию теоретических и практических навыков учащихся в процессе обучения биологии.

Литература

1. Критическое мышление. Википедия [Электронный ресурс] http://ru.wikipedia.org/wiki/Критическое_мышление
2. Критическое мышление: отчёт об экспертном консенсусе в отношении образовательного оценивания и обучения (Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary) // Dr. Peter A. Facione (Dean of the College of Arts and Sciences, Santa Clara University), перевод Е.Н. Волкова [Электронный ресурс] <http://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html>
3. Логвіна-Бик Т.А. Метод моделювання при викладанні біології / Т.А.Логвіна-Бик/ Zbiór raportów naukowych. «Teoretyczne I praktyczne innowacje naukowe». (29.01.2013 – 31.01.2013). – Kraków: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. – 184 str. – Str. 58 – 67.

4. Логвина-Бык Т.А. Профессиональная подготовка учителей биологии / Т.А.Логвина-Бык/ Проблемы биологии и биологического образования в педагогических вузах: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 29-30 марта 2013 г.). – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – С. 130 – 132.
5. Методика навчання біології: практикум для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / А.В. Степанюк, Л.С. Барна, Г.Я. Жирська, Н.Й. Міщук, О.С. Троцька. – Тернопіль : Вид-во «Вектор», 2010. – 180 с.
6. Методика преподавания биологии: учебник для студ. высш. учеб. заведений / [М.А.Якунчев, О.Н.Волкова, О.Н.Аксенова и др.]; под ред. М.А. Якунчева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
7. Халперн Д. Психология критического мышления / Д.Халперн . – СПб.: Питер, 2000. – 512с.

**ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ФАКТОР
АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ**

Эффективная самостоятельная работа студентов-заочников с большими информационными объемами требует развития интеллектуальных умений высокого уровня: осмысленного восприятия материала, выделения в нем главного; анализа, сравнения, классификации, установления причинно-следственных связей; построения речи, аргументирования; формулирования выводов, умозаключений; построения плана действий, самостоятельного принятия решения и т.д. Одним из путей решения обозначенной задачи является использование визуализации в образовательном процессе. Под визуализацией понимается представление процесса, явления и т.д. в форме, удобной для наблюдения, а под результатом визуализации или визуальной моделью – любая зрительно воспринимаемая конструкция, имитирующая сущность объекта познания.

Известно, что у человеческих существ именно зрительный канал является наиболее мощным в восприятии и переработке поступающей информации. Более половины нейронов коры головного мозга человека связаны с обработкой визуальной информации. Визуализация признается одной из плодотворных форм практической реализации дидактического принципа наглядности. Знаменитый швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци, сформулировавший принцип наглядности, подчеркивал его исключительное значение, называл его «высшим основным принципом обучения», признавая «наглядность основой всякого познания» [1, с. 99-100].

В тоже время, известно, что в возрасте 18-25 лет у человека преобладает образное и вербальное мышление, а в возрасте после 30 и до 40 – способность к образному мышлению начинает преобладать над вербальным [2, с. 136]. Возрастной контингент студентов заочной формы обучения предопределяет актуальность использования визуализации учебной информации как один из факторов активизации самостоятельной работы студентов.

Одной из наиболее эффективных технологии активизации самостоятельной работы студентов-заочников является технология картирование мышления Mind Mapping (создание интеллект-карт Mind Maps), базирующаяся на ассоциативно-визуальном мышлении. Её зарождение связывают с работами Алана Коллинза, Джозефа Новака (США), выполненными в 1960-х годах, а современную реализацию – с методиками Тони Бьюзена – известного английского писателя, лектора и консультанта по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления. Именно Тони Бьзен стал популяризатором идеи интеллект-карт как эффективного способа работы с информацией [3].

Интеллект-карты открывают перед студентом-заочником новые перспективы представления и усвоения информации, используя которые, можно: 1) активизировать мозг на восприятие и запоминание информации; 2) структурировать информацию в визуальной форме; 3) зафиксировать основные содержательные линии учебного материала; 4) создать обобщенный взгляд на проблему, включая промежуточные связи между объектами и их частями; 5) формировать у студентов умения принятия взвешенных и продуманных решений. Кроме этого, открываются возможности, способствующие эффективной организации самостоятельной деятельности студентов-заочников: 1) создание ясных и понятных конспектов лекций и их использование при подготовке к экзаменам; 2) экономия времени; 3) оперативный поиск, изменение и дополнение информации; 4) создание презентации проблемы в визуальном изображении; 5) получение более значимого результата от прочтения учебников и других книг; 6) осуществление аналитико-синтетической деятельности при написании рефератов, курсовых работ, дипломных работ; 7) организация коллективного решения сложных задач.

Таким образом, наиболее «видимые» преимущества использования технологии картирования мышления Mind Mapping по сравнению с традиционным представлением, анализом и усвоением информации в ходе самостоятельной работы студентов-заочников состоят в следующем:

– составление ёмких и эффективных записей большого объёма учебного материала в доступной форме для запоминания ключевой информации и значительное повышение уровня ее усвоения;

– увеличение объёмов информации, которые можно «охватить» одним взглядом, в которых можно увидеть глубокие разноуровневые взаимосвязи, неопределяемые линейно [3, с.87-88].

Литература

1. Тимофеев В.П. Общепрофессиональная подготовка будущих инженеров на основе модульной технологии: дис... канд. пед. наук / В.П. Тимофеев – СПб, 2007. – 166 с.
2. Менбаева А.К. Инновационные методы обучения или Как интересно преподавать / А.К. Менбаева., З.М. Садвакасова. – Алматы, 2007. – 284 с.
3. Бьюзен, Т. и Б. Супермышление / Т. и Б. Бьюзен; пер. с англ. Е.А. Самсонова. – 2-е изд. – Минск: Попурри, 2003. – 304 с.



Петрович О.Б.

аспірант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ Й РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

***Анотація.** У статті визначені та схарактеризовані критерії, показники й рівні сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до організації позакласної роботи з літературно обдарованими школярами.*

Ключові слова: готовність до позакласної роботи, літературна обдарованість, компоненти готовності, критерії, показники, рівні сформованості готовності.

Key words: readiness to extracurricular activities, literary giftedness, the components of readiness, criteria, indicators, levels of formed readiness.

Постановка проблеми. Демократизація та модернізація освіти в Україні потребує підготовки нової генерації кваліфікованих педагогічних кадрів, здатних творчо працювати в сучасних навчальних закладах різного типу. Відтак, метою освітнього процесу стає розвиток різнобічної, творчої особистості, з урахуванням її індивідуальних здібностей, мотивів, цінностей.

За таких умов особливої значущості й актуальності набуває проблема готовності майбутніх учителів-словесників до позакласної роботи з обдарованими учнями. Для успішності та ефективності формування цієї готовності необхідно визначити критеріальну базу її сформованості, що відображає динаміку змін і слугує діагностичним апаратом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над вивченням проблеми готовності до професійної діяльності, виділенням основних компонентів у її структурі та сутнісних показників сформованості працювали такі вчені, як Ю. Бабанський, В. Волкова, І. Гавриш, А. Деркач, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, І. Єрмакова, Т. Іванова, Л. Кандибович, О. Карабін, Л. Кондрашова, О. Кривильова, Н. Кузьміна, М. Левченко,

З. Левчук, І. Михайлюк, Г. Нессен, Л. Орбан, Е. Остапенко, О. Пехота, О. Семенов, В. Сластьонін, Л. Сохань, Л. Султанова, П. Харченко, Т. Шестакова та ін.

Проблема готовності майбутніх учителів української літератури до організації позакласної роботи з обдарованими школярами та її компонентної структури, критеріїв і рівнів сформованості не була предметом спеціальних досліджень, хоча деякі її аспекти розглядалися у працях В. Андрусенко, В. Бажанюк, Л. Базиль, А. Возняк, Н. Волошиної, В. Коваленко, О. Куцевол, С. Мірошник, М. Мудрак, Л. Якубової та ін.

Метою статті є визначення та обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до організації позакласної роботи з обдарованими учнями в системі літературної освіти.

Виклад основного матеріалу. Успішність виконання будь-якої діяльності, зокрема педагогічної, можлива лише за умови готовності до неї. Готовність до діяльності – це стан мобілізації психологічних та психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [1, с. 137-138].

На особливу увагу заслуговує дослідження М. Дьяченко та Л. Кандибович, у якому стверджується, що професійна готовність майбутнього фахівця – це знання своїх обов'язків, правильне використання здобутих знань і досвіду, збереження самоконтролю та здатність перебудовуватися залежно від конкретної ситуації. На їхню думку, професійна готовність – це визначальна умова швидкої адаптації молодого спеціаліста до нових умов, основа подальшого підвищення його кваліфікації [2].

Готовність майбутніх учителів-філологів до організації позакласної роботи з обдарованими учнями є складовою частиною феномену «готовність до педагогічної праці». Система підготовки вчителя до роботи з обдарованою молоддю полягає у формуванні готовності майбутнього фахівця до співпраці з такими школярами.

Тракуємо **готовність майбутнього вчителя-словесника до організації позакласної роботи з обдарованими учнями** як складне особистісне інтегроване професійно значуще утворення, що є умовою успішної творчої педагогічної діяльності та передбачає наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до неї й розвинених професійно сутнісних та особистісних якостей індивіда, здатність реалізувати свої сили й можливості у створенні сприятливих умов для всебічного гармонійного розвитку обдарованої дитини та актуалізації її творчого потенціалу.

Готовність до організації позакласної роботи з обдарованими школярами складається з таких **компонентів**: мотиваційного, пізнавально-операційного, особистісно-креативного, оцінювально-рефлексивного. Вважаємо, що сукупність виділених складників забезпечує оптимальну педагогічну діяльність майбутнього вчителя-філолога та в повній мірі відображає специфіку позакласної роботи з обдарованою шкільною молоддю.

Мотиваційний компонент створює передумови для реалізації інших структурних компонентів та є основою професійно-педагогічної спрямованості, яка виражається в позитивному ставленні до позакласної роботи з обдарованими школярами, інтересі до неї, бажанні вдосконалювати свою фахову підготовку.

Пізнавально-операційний компонент передбачає наявність знань літературознавчих, психолого-педагогічних і методичних дисциплін, організації науково-дослідної діяльності, інших наук та суміжних видів мистецтв; володіння вміннями

та навичками, необхідними для вирішення професійних завдань та моделювання позакласної роботи з літератури загалом і з обдарованими школярами, зокрема; спрямований на самостійну роботу, сприяє розвитку пізнавальної активності та ініціативності.

Особистісно-креативний компонент готовності включає в себе розвиненість творчого мислення, забезпечує успішність творчого зростання педагога та сприяє його самореалізації, активізує особистісний професійно-творчий потенціал.

Оцінювально-рефлексивний компонент передбачає здатність до професійного самоаналізу, самооцінки, самокорекції.

На основі визначених компонентів готовності майбутніх учителів-філологів до організації позакласної роботи з обдарованою шкільною молоддю, нами сформульовані **критерії сформованості** цієї готовності (мотиваційно-вольовий, інструментально-методичний, професійний індивідуально-творчий, рефлексивно-коригувальний), які поєднують у собі низку показників (табл. 1).

Беручи за основу співвідношення критеріїв сформованості готовності майбутніх учителів до організації позакласної роботи з літературно обдарованими учнями, аналіз сучасних підходів до визначення рівнів готовності до творчої діяльності (А. Возняк, В. Коваленко, О. Куцевол, І. Полубоярина, Л. Якубова та ін.) нами були встановлені такі **рівні сформованості** готовності майбутніх учителів-словесників до позакласної роботи з обдарованими школярами: репродуктивний, продуктивно-моделюючий, творчо-інноваційний.

Притримуємось думки С. Рубінштейна, що кожний рівень є цілісним і відрізняється від інших, але при цьому він є відправною точкою для переходу на наступний, вищий рівень [3, с. 118]. Таким чином, з одного боку, доцільним є визначення й характеристика рівнів сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до позакласної роботи з обдарованими учнями, з іншого ж боку, їхнє виділення є відносним, оскільки вони взаємодіють між собою, відтак студент-випускник може знаходитись на проміжному етапі сформованості того чи іншого рівня. Найголовнішим у цьому процесі є позитивна динаміка переходу майбутніх учителів української літератури з нижчого на вищий рівень. Схарактеризуємо їх.

Репродуктивний рівень готовності характеризується недостатньою або частковою мотиваційною основою для організації позакласної роботи з літературно обдарованими учнями (байдужим чи формальним ставленням, недостатнім інтересом та потреби в оволодінні знаннями, уміннями й навичками з її проведення, нерозумінням значущості цього виду роботи, намаганням її уникнути, низьким рівнем активності та спрямованості на її успішність, частковою розвиненістю вольових якостей); індиферентністю когнітивних процесів, їхнього практичного втілення (фрагментарністю, поверховістю, безсистемністю наявних знань, мінімальним ступенем сформованості практичних умінь і навичок з організації позакласної літературної творчості, недостатнім рівнем опанування методикою її організації, зокрема з літературно обдарованими учнями, відсутністю креативності, виконанням дій за шаблоном, початковими вміннями її планувати, моделювати й передбачити результати, коригувати їх, недостатньою самостійністю); низькою творчою продуктивністю, конвергентним мисленням (репродуктивним характером діяльності, недостатньою орієнтованістю на творчий пошук, відсутністю конструювання

власних творчих варіантів позакласних заходів з обдарованими школярами, низьким рівнем творчої активності, задоволенням мінімальним результатом, стереотипністю мислення, нерозвиненістю художньо-образного мислення й творчої уяви, задовільним рівнем розвитку творчих здібностей, невмінням створювати творче освітнє середовище, відчуттям труднощів у спілкуванні з обдарованими учнями, незнанням їхніх індивідуально-вікових особливостей); абсолютно або частково не розвинуеною саморегуляцією у творчому процесі організації позакласної роботи з обдарованими учнями (неадекватною завищеною або заниженою самооцінкою рівня готовності до її організації, відсутністю вмінь і навичок самоаналізу, самоорганізації, самоконтролю, прагнення до самовдосконалення).

Продуктивно-моделюючий (середній) рівень відзначається достатнім рівнем вираження мотиваційної спрямованості до позакласної роботи з літературно обдарованою молоддю (наявністю зацікавленості в опануванні знаннями, уміннями та навичками її проведення й досить чіткою усвідомленістю її важливості й необхідності в сучасному навчально-виховному процесі, проте майбутні вчителі-словесники можуть не відчувати потреби в самовдосконаленні, недостатньою витримкою, частковим або достатнім проявом допитливості, наполегливості, активності, ініціативності, прагненням до самостійності); продуктивністю пізнавальної й практичної діяльності (рівнем знань, які засвоєні на рівні перетворення, досить повною або частковою розвиненістю практичних умінь і навичок з організації позакласної роботи з обдарованими школярами, опануванням сучасними методів, прийомів і форм організації позакласної роботи, проте без або з частковим веденням творчих пошуків, доброю сформованістю вмінь її проектування й моделювання, готовністю до ймовірних труднощів під час її проведення, частковим або достатнім знанням індивідуально-вікових особливостей обдарованих старшокласників і вмінням їх враховувати); невисокою й не цілком якісною творчою продуктивністю, частковим або достатнім переважанням дивергентного мислення над конвергентним (досить розвинуеною здатністю до поступового створення авторської системи позакласних заходів з літературно обдарованими учнями, але можливі помилки в доборі змісту цих заходів або форм їхньої організації, відсутністю бажання шукати оригінальні способи застосування здобутих знань, умінь і навичок та переносити їх у нові ситуації, наявністю певних творчих сил, але використання їх неповною мірою, недосить творчим ставленням до засвоєння теоретико-методологічних основ організації позакласної роботи з обдарованими школярами, здатністю інколи продукувати оригінальні ідеї з організації позакласної роботи, виявленням загального позитивного ставлення до літературної творчості, усвідомленням своїх професійних особистісних якостей та визнанням потреби в їхньому розвитку, спроможністю конструювання творчого освітнього середовища, але наявністю деяких психологічних зовнішніх і внутрішніх бар'єрів); частковою або достатньою готовністю до саморегуляції творчої діяльності (спробами самоорганізації з накресленням шляхів самовдосконалення, адекватною самооцінкою (проте інколи може бути завищеною), але наявністю сумнівів у своїх творчих можливостях, не бажанням звертати увагу на свої помилки, несприйняттям критики, недостатнім самоконтролем).

Творчо-інноваційний (високий): чітко визначена мотиваційна спрямованість (притаманне стійке прагнення до організації позакласної роботи

Таблиця 1.

Критерії й показники готовності майбутніх учителів-словесників до позакласної роботи з обдарованими учнями

Компоненти готовності	Критерії	Показники
Мотиваційний	Мотиваційно-вольовий	<ul style="list-style-type: none"> • особистісно-ціннісне ставлення, наявність інтересу та потреби в опануванні необхідними знаннями, уміннями й навичками для успішної організації позакласної роботи з літературно обдарованими школярами, усвідомлення її значущості; • мотиваційно-творча активність і цілеспрямованість майбутнього вчителя-словесника на досягнення успіху в позакласній роботі з обдарованими учнями; • наявність вольових якостей особистості (наполегливість, витримка, рішучість, упевненість у собі, відповідальність, дисциплінованість, принциповість, ініціативність, організованість, самостійність).
Пізнавально-операційний	Інструментально-методичний	<ul style="list-style-type: none"> • розуміння сутності позакласної роботи з обдарованими школярами та принципів її проведення; • знання теоретичних основ, оптимальних сучасних форм, методів і прийомів організації позакласної роботи з обдарованими учнями і вміння їх творчо застосовувати; • знання індивідуально-вікових особливостей літературно обдарованих школярів і вміння враховувати їх під час позакласної роботи; • опанування навичками самостійної роботи; • практичні навички й уміння проектувати та моделювати позакласну роботу з літературно обдарованою молоддю.
Особистісно-креативний	Професійний індивідуально-творчий	<ul style="list-style-type: none"> • уміння творчо, по-оригінальному підходити до організації позакласної роботи з літературно обдарованими учнями, спрямовувати мислення на пошук нових ідей, образів, приймати нестандартні рішення, швидко орієнтуватися в нових ситуаціях; • особистісний професійно-творчий потенціал; • розвиненість творчого мислення; • сформованість комплексу особистісних якостей (педагогічні здібності, комунікативність, педагогічна спрямованість та її гуманістичний характер, педагогічна творчість (за В. Ягуповим); • створення і впровадження авторської системи позакласних заходів з літературно обдарованими школярами; • створення креативного освітнього середовища під час організації позакласної роботи з обдарованою молоддю.

Оцінювально-рефлексивний	Рефлексивно-коригувальний	<ul style="list-style-type: none">• адекватна самооцінка й аналіз своєї творчої діяльності з організації позакласної роботи з обдарованими учнями;• вивчення рівня своєї професійної майстерності з організації позакласної роботи з обдарованими школярами через аналіз процесуальної й результативної сторінці діяльності;• вироблення вмій і навичок самоконтролю;• визначення шляхів професійної самокорекції, стратегії успішної професійної самореалізації.
--------------------------	---------------------------	--

з літературно обдарованими учнями, що базується на свідомому розумінні та глибокому переконанні в її значущості, пріоритетності, наявність активної позиції, ініціативності, творчого ставлення, високого інтересу й чітко вираженої потреби в опануванні знань, практичних умій і навичок її організації, мотивації на досягнення високих результатів проведення позакласної роботи з обдарованою молоддю, усвідомлення професійного ідеалу вчителя-словесника та шляхів його досягнення, стійка потреба у формуванні власного стилю творчої професійної діяльності, розвиненість вольової сфери), винахідницький рівень пізнавально-практичної діяльності з організації позакласної роботи з обдарованими школярами (глибокі, системні знання про особливості розвитку літературної обдарованості шкільної молоді під час позакласної роботи, досконале володіння професійно-творчими, евристичними й оціночно-регулятивними уміннями й навичками, необхідними для її ефективної організації, свідоме й системне засвоєння теоретико-методологічних основ її проведення, високий рівень сформованості вмій моделювання, планування позакласної роботи, передбачення труднощів, опанування ефективними інструментами й механізмами її організації на креативній основі, знання індивідуально-вікових особливостей учнів, уміння враховувати їх у позакласній роботі), дивергентне мислення (неординарність, альтернативність і висока продуктивність творчого мислення, здатність до творчого пошуку, широта перенесення й креативне використання теоретичних знань, практичних умій і навичок організації позакласної роботи з обдарованими учнями, високий рівень розвитку особистісних якостей, творчих здібностей, здатність до якісного створення авторської системи позакласних заходів з літературно обдарованими школярами, потреба та вміння створити творче освітнє середовище в процесі організації позакласної роботи з літературно обдарованими старшокласниками, повна готовність і відкритість до співпраці, відсутність труднощів у спілкуванні з школярами, психологічних бар'єрів і комплексів), високий рівень саморегуляції творчої діяльності з обдарованими учнями (об'єктивна адекватна самооцінка, систематичне здійснення самоаналізу, сформованість способів самоконтролю на всіх етапах організації позакласної роботи з літературно обдарованими школярами, стійка потреба в професійному саморозвитку та самовдосконаленні, самоосвіті, оперативна реакція на критичні зауваження, сформована професійна самосвідомість, характерне вміння коригувати, передбачати результати своєї діяльності, спрямованість на творчу самореалізацію).

Таким чином, визначення діагностичного апарату дозволяє нам перейти

до визначення стану сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до організації позакласної роботи з обдарованими учнями в реальних умовах навчально-виховного процесу.

Висновки. Отже, визначено й обґрунтовано складники критеріальної бази сформованості готовності майбутніх учителів української літератури до організації позакласної роботи з літературно обдарованою молоддю: критерії (мотиваційно-вольовий, інструментально-методичний, професійний індивідуально-творчий, рефлексивно-коригувальний) і відповідні до них показники, рівні (репродуктивний, продуктивно-моделюючий, творчо-інноваційний). Відтак, каркасом у формуванні готовності майбутніх фахівців до позакласної роботи з обдарованими старшокласниками слугуватиме врахування її компонентної структури й критеріальної бази, забезпечення якісної професійно-творчої реалізації здобутих теоретичних знань.

Перспективами подальших наукових розвідок є з'ясування особливостей використання інформаційно-комунікативних технологій у підготовці вчителя-словесника до організації позакласної роботи з обдарованими старшокласниками.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.
3. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД МИНУЛОГО У ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧІЙ РОБОТІ А.С.МАКАРЕНКА

Ключові слова: А.С.Макаренко/А.С.Makarenko; Я.-А.Коменський/Я.-А. Komensky; І.Песталоцці/ I.Pestalotsti; А.Дістервег/ A.Disterveh; К.Д.Ушинський/ K.D.Ushinsky; П.Ф.Каптерев/ P.F.Kapterev; туристсько-краєзнавча робота/ tourism and local history work.

Перебудова освітньої політики в Українській державі, що пов'язана з вирішенням проблем безперервної освіти, з переходом до нового якісного рівня на основі демократизації та гуманізації середньої та вищої школи, націлює українське суспільство та його освітньо-виховні структури на кардинальне вдосконалення змісту освіти та виховання підростаючих поколінь, та розробку більш ефективних педагогічних технологій і експериментальних моделей. Однак нова освітня політика повинна широко використовувати не тільки інноваційні технології та нові напрямки, а й прогресивні традиційні підходи, накопичені педагогічною наукою та практикою, практичний досвід, унікальну педагогічну спадщину минулого, яка є невичерпним джерелом думок, поглядів, систем та теорій. Без їх актуалізації важко уявити впровадження в педагогічну теорію та практику будь-яких інновацій. Взаємозв'язок і взаємодія традиційного та нетрадиційного, попереднього досвіду та нових підходів, прогресивних ідей минулого та інноваційних технологій сучасності, історії та теорії – найважливіша позиція, яка використана в даному історико-педагогічному дослідженні.

В теорії та практиці виховання і освіти, які формувались працею багатьох поколінь видатних мислителів і педагогів, особливо почесне місце належить А.С.Макаренку. Яка б то не була нова і більш досконала наукова теорія включає в себе минулий досвід розвитку науки, так і педагогічне вчення А.С.Макаренка є вершиною розвитку педагогічної думки і одночасно фундаментом, на якому готується нове сходження. Ідеї А.С.Макаренка є логічним продовженням прогресивних гуманістичних ідей епохи Відродження та педагогіки нового часу: природо доцільності виховання, наочності навчання, гармонійного розвитку особистості дитини. Одним з результатів висунення і розвитку цих ідей стало поступове формування туристсько-краєзнавчої діяльності в школі (в формі прогулянок, екскурсій та походів) як найбільш передового методу виховання і наочного навчання дітей. В боротьбі передових мислителів і педагогів минулого проти середньовічної схоластики викладання в школі виникли нові методи, які підвищили методи виховання і навчання. На роль одного з таких методів поступово починає висуватися туристсько-краєзнавча робота в різних її формах. Вона виникає і розвивається від Ф.Рабле і М.Монтеня через Т.Мора і

Т. Кампанеллу до Я.А. Коменського, далі через Ж.Ж. Руссо до Й.Г. Песталоцці, Р.Оуена, А.Дістервега і К.Д. Ушинського.

Дослідження виконано згідно з тематикою передбаченою планом науково-дослідної роботи кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького “Теоретичні основи формування професіоналізму майбутніх педагогів” згідно вимогам реформування освітньої системи, визначеними законом “Про Освіту”, Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття).

На даний момент написана велика кількість робіт присвячених проблемі вивчення педагогічної спадщини А.С.Макаренка як в Україні так і за її межами. Серед відомих макаренкознавців треба назвати Ф.Гетманця, Ф.І.Науменка, М.П.Ніжинського, Б.М.Наумова, С.Г.Карпенчук, М.М.Оксу, Л.Д.Попову, М.Д.Ярмаченка та ін. За кордоном значний внесок в макаренкознавство внесли С.Невська, А.Фролов, А.Левін та ін. Вони говорять про важливість туристсько-краєзнавчої роботи в педагогічній спадщині А.С.Макаренка, про зв'язок його ідей з педагогічним досвідом минулого, але не подають розгорнутої картини ідей туристсько-краєзнавчої роботи педагога-новатора з педагогічним досвідом минулого. Мета роботи складається в тому, щоб освітити та обґрунтувати дидактичні доцільності спадкоємного зв'язку ідей туристсько-краєзнавчої роботи з педагогічним досвідом минулого в педагогічній спадщині А.С.Макаренка.

Великий чеський педагог Я.А.Коменський надавав першочергового значення правильній організації досудової діяльності дітей, що допомагає привити їм навички корисного використання вільного часу з метою розвитку і підготовки до життя. Цю задачу Я.А.Коменський ставить перед всіма ступенями єдиної школи. Головною задачею I ступені-школи рідної мови (6-12 років) – він визначає вивчення своєї батьківщини, добре знання її географії та визначних пам'яток. Систематизуючи погляди Я.А.Коменського з цього питання, можна виділити три великі групи, які він рекомендує для раціонального використання вільного часу учнів: пізнавальні (екскурсії, заняття за інтересами), оздоровлювальні (прогулянки, рухливі ігри, гімнастичні вправи) і комунікативні (рольові ігри, драматичні вистави, групове спілкування учнів у процесі кожного з перерахованих занять).

Екскурсії в усі часи, починаючи з Ф.Рабле, високо цінувались педагогікою. Я.А.Коменський наводить декілька прикладів для учнів, за якими можна судити про те, що він відрізняв екскурсії природознавчі, архітектурні, виробничі та сільськогосподарчі [1, т.2, с.141]. Коменський вважає, що оздоровчі заняття треба суміщати з комунікативними для більш успішного розвитку духу і тіла. В цій загальній настанові на організацію розвивальних занять він баче основу “благого устрою розуму – не робити нічого попусту і вправлятися в подоланні труднощів заради досягнення визначеної цілі” [1, т.2, с.383]. Коменський не обмежується формулюванням даного принципу. Він підкріплює можливість його реалізації розробкою засобів (методики) управління поведінкою дітей. Зі своєї обширної педагогічної практики Коменський добре знав, що без використання будь-яких форм стимулювання дітей неможна заставити їх займатися тим і так, чим і як вважає доцільним займатися вчитель.

Тому Я.А.Коменський, випереджаючи педагогічну теорію більше ніж на два століття, закладає основи методики рольової інструментовки виховної діяльності:

“Для посилення заохочення можна було б найбільш успішних нагородити званням доктора, ліценціата і кандидата медицини. Так і у всіх подальших випавах: в військовій грі учні можуть отримати звання полководця, трибуна, капітана, знаменоносця; в питаннях політичних – звання царя, радника, канцлера, маршала, секретаря, посла та ін., а також звання консула, сенатора, адвоката та ін.; подібна гра приводить до серйозного” [1, т.1, с.380]. Коменський виділяє декілька вимог до організації рольових ігор, дотримання яких повинні забезпечити максимальний виховний результат: 1) розподілити виконання керівних посад в групі по чергово, 2) спрямовувати, не забороняючи, виховні заняття, 3) слідкувати за відповідністю виховної діяльності іковим особливостям дітей, 4) стимулювати змагання поміж дітей [1, т.2, с.141, 430-431]. В сутності в цих вимогах викладені основи методики рольової інструментовки виховної діяльності, яка була розроблена А.С.Макаренком і з успіхом використовується українськими педагогами, особливо, під час організації туристсько-краєзнавчої діяльності в школі.

Й.Г.Песталоцці високо оцінював оздоровлювальну, виховну і пізнавальну значимість туристсько-краєзнавчої роботи і широко використовував її форми в навчально-виховній роботі Івердонського інституту, де “регулярно проводились пішохідні екскурсії як до ближніх країн, так і в гори. Влітку замість канікул, діти брали участь в багатоденних походах. Так літом 1809 р. всі вихованці інституту, за незначним виключенням, здійснили двотижневий піший похід в Альпи, який був старанно підготовлений учителями. Похід поряд з освітніми задачами, мав метою згуртувати дитячий колектив, загартувати його учасників, випрацювати у них волю і мужність” [2, т.1, с.90].

Прогресивні традиції обґрунтування об'єктивної необхідності розвитку різних форм туристсько-краєзнавчої роботи продовжив А.Дістервег, який висунув три принципи, на котрих повинне було ґрунтуватися розвиваюче навчання: природодоцільність, культуродоцільність та самодіяльність. Він закликав використовувати в навчанні наочний метод. Обґрунтування принципу культуродоцільності мало особливий вплив на розвиток туристсько-краєзнавчої діяльності, тому що передбачало можливість більш певного освоєння культури людства взагалі і культури рідної країни зокрема і на цій основі мислився розвиток самодіяльності учнів.

Розробка цих уявлень продовжила справу, розпочату Я.А.Коменським, через 200 років після якого А.Дістервег писав: “Де, наприклад, географія вивчається без батьківщинознавства, без створення наочних уявлень безпосередністю карт, малюнків та ін.; де історія викладається без конкретних життєвих образів, у вигляді абстрактної схеми, що нав'язується пам'яті...там володарює старий, огидний, мертвущий формалізм” [3, с. 139]. Так, від Коменського через Песталоцці і Дістервега ця точка зору була сприйнята вітчизняною педагогікою і творчо розвивалась передовими її представниками. Ідеї використання туристсько-краєзнавчої діяльності як методу виховання і освіти в школі виростають, як і на Заході, з принципів наочності і всебічного розвитку особистості учня.

Перші відомості про використання екскурсій, прогулянок і походів з дітьми з метою виховання і навчання пов'язані з іменем декабриста І.Д.Якушкіна, який використовував ці форми туристсько-краєзнавчої роботи в Ялutorовській жіночій школі. Значне місце в педагогічній спадщині відомого педагога ХІХ ст. Галичини

С.М.Коваліва посідають питання теорії навчання: наочність навчання, навчальні екскурсії та походи, активність і самостійність у навчанні, міцність і свідомість засвоєння знань. У полі зору педагога, історика, етнографа, дослідника Запорізької Січі Я.П.Новицького були вміння учнів логічно мислити, свідомо засвоювати матеріал, самостійна робота учнів, зв'язок школи з життям села, залучення до туристсько-краєзнавчої діяльності, пізнання побуту, традицій, звичаїв населення Запоріжжя. Новицький розробив 184 теми народознавчого і краєзнавчого спрямування з вірою у їх практичну реалізацію в школі: “Житло і домашня обстановка людини”, “Природа, тварини, птахи, риби, плазуни, комахи, рослини, мінерали рідного краю”, “Місцева історія”, “Релігія і релігійний культ”, “Батьківщина і вітчизна”. Педагог пропонував своєрідні теми для письмових робіт: “Опишіть заняття селян весно, літом, осінню, зимою”, “Опишіть обстановку хати, двору, току”, “Опишіть одяг та убори чоловіків, жінок, дівчат і хлопців” [4, с. 122]. Я.П.Новицький заклав основи шкільного курсу краєзнавства, фольклору та етнографії. Теоретичне ж обґрунтування педагогічної доцільності використання туризму і краєзнавства в школі здійснив К.Д.Ушинський, який розглядав їх як найважливіші засоби і умови наочного навчання. Педагогічному значенню краєзнавства – “місцевому елементу”, він надавав настільки серйозного значення, що виділив його в спеціальну галузь знань – “батьківщинознавство”.

В 60-і-70-і рр. XIX ст. практика застосування наочного навчання, в тому числі в його туристсько-краєзнавчих формах, поступово розширювалась під впливом зростаючого суспільно-педагогічного руху в країні. В цей час туристсько-краєзнавча робота стає об'єктом самостійного розгляду і вперше отримує обґрунтування в працях А.Я.Герда в процесі розгляду ним екскурсій в природу як методу викладання природничо-наукових дисциплін в гімназії і початковій школі. На рубежі XIX-XX ст. туристсько-краєзнавча робота у формі освітніх екскурсій учнів стає помітним явищем в суспільному житті: їм надається увага в періодичній пресі, зважаючи на широкий розвиток екскурсій Міністерство народної освіти рекомендує їх для використання в навчальному процесі (1900 р.). До 1917 р. в Російській імперії за прилижними й неповними даними влаштуванням освітніх екскурсій займались більше 100 організацій.

На стиці віків, з'являються спеціалізовані журнали, які висвітлювали також туристсько-екскурсійну та краєзнавчу роботу в школі: “Русский турист” (1899-1913), “Записки Крымско-Кавказского Горного клуба” (1911-1915), “Школьные экскурсии и школьный музей” (1913-1917), “Русский экскурсант” (1914-1917), “Экскурсионный вестник” (1914-1916). Про широкий інтерес до туристсько-краєзнавчої роботи громадськості свідчить періодичність внесення її питань в порядок денний різних з'їздів, зібрань, нарад та інших заходів. Лише в 1914-1916 рр. ці питання обговорювались у крайньому разі на 16 значних педагогічних нарадах і з'їздах.

Про необхідність надати високого значення туристсько-краєзнавчій роботі в школі писав, зокрема, у своїй відомій праці “Дидактичні нариси” П.Ф.Каптерев ще в 1885 р., коли вийшло перше видання його книги: “Безперечно, прийде час, коли навчальні прогулянки і освітні подорожі складуть необхідний і важливий елемент виховання, так що людина, яка не бачила достатньо різних кінців своєї вітчизни, не буде вважатись сповна освіченою людиною. Ми насмілились вимовити навіть думку, що, безперечно, прийде час, коли навчальні

прогулянки і освітні подорожі складуть необхідний і вагомий елемент виховання, так що людина, що не бачила достатньо різних кінців своєї вітчизни, не буде вважатись цілком освіченою людиною. Тоді навчання зробиться наочним настільки, наскільки воно може бути наочним. Але і в даний час педагогу треба серйозно замислитись тим, щоб за можливістю в кожній галузі знання основні уявлення і поняття були набуті сповна наочним шляхом, тому що буде недолік ґрунтовності в знаннях” [5, с. 536].

З перших років Радянської влади Наркомос УСРР надавав серйозної уваги організації літнього відпочинку дітей, використанню в навчальній праці краєзнавчих матеріалів, влаштуванню освітніх екскурсій і подорожей по країні, створенню шкільних музеїв. Цей напрямок виховної і освітньої роботи був закріплений Положенням і Декларацією про єдину трудову школу. З 1927 р. в країні починають створюватись досвідні екскурсійні бази Наркомосів союзних республік, перед якими була поставлена задача очолити розробку науково-методичних проблем туристсько-краєзнавчої діяльності і туристсько-екскурсійного обслуговування середньої та вищої школи. В 1934 р. була створена Центральна дитяча екскурсійно-туристська станція Наркомосу РСФСР.

Поряд з іншими передовими педагогами того часу, А.С.Макаренко також використовував походи та екскурсії з навчально-виховною метою, для зв'язку навчальної роботи в колонії і комуні з життям. Але на відміну від більшості педагогів, А.С.Макаренко не просто використовував ці форми туристсько-краєзнавчої роботи, але, оцінивши їх значення в управлінні колективом, органічно включав в методику “паралельної педагогічної дії”. Він надавав великого значення створенню у дітей стану “завтрішньої радості”, актуалізація котрої для колективу дозволяла паралельно вирішувати задачі формування виховного колективу.

В теоретичній і практичній діяльності А.С.Макаренко здійснював синтез передових педагогічних ідей, що розвивалися від Ф.Рабле до А.Дістервега на Заході, від В.Н.Татіщева і М.В.Ломоносова до К.Д.Ушинського і П.Ф.Каптерева, ідей переосмислених і покладених в основу реформи школи після Жовтневої революції: всебічний і гармонійний розвиток дітей наочне навчання, зв'язок з життям, політехнічна освіта, трудове виховання. Цей синтез А.С.Макаренко здійснює на практиці через створення виховного колективу, розробка теорії і методики якого є, як відомо, вищим досягненням педагогіки і основою її дальшого руху вперед. Напрямами подальших досліджень стануть ідеї А.С.Макаренка в практиці організації колективу туристської групи, використанні моральної ситуації у вихованні мужності в умовах туристсько-краєзнавчої роботи та ідеї прогнозування туристсько-краєзнавчої роботи в школі майбутнього.

Література

1. Коменский Я.-А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982.
2. Ротенберг В.А. Иоганн Генрих Песталоцци, его деятельность и педагогические идеи /В.А.Ротенберг. – Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: В 3-х т./под ред. М.Ф.Шабаевой. – Т.1 (1714-1790). – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – с.8-97.

3. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения/А.Дистервег.- М.: Учпедгиз, 1956.
4. Мосіяшенко В.А. Історія педагогіки України в особах: навч. Посібник /В.А.Мосіяшенко, О.І.Курок, Л.В.Задорожна.-Суми: ВТД “Університетська книга”, 2005.-266с.
5. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М.Арсеньева.- М.:Педагогика,1982.



Тунік Л.Д.
старший викладач,
Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ



Ворожцова Т.В.
викладач,
Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Фізичне виховання молоді на сучасному етапі розвитку суспільства має відображати нові підходи до формування особистості. Активність у фізкультурно-оздоровчій діяльності – необхідна умова гармонійного розвитку студентської молоді, що набуває якості цілеспрямованого впливу на конкретну людину згідно її потреб. Фізичне виховання покликане формувати в студентства дбайливе ставлення до власного здоров'я та фізичних кондицій, комплексно розвивати фізичні й психічні якості, сприяти творчому використанню засобів фізичної культури в організації здорового способу життя. Аналіз програми фізичного виховання

студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів засвідчує, що вона в основному зорієнтована на вирішення завдань пошуку засобів та методів їхнього фізичного виховання з урахуванням специфіки майбутньої економічної діяльності. Цей підхід знайшов досить широке поширення у професійно-прикладній підготовці [1].

Загальнотеоретичні питання формування потреб особистості розкриті в працях В. Г. Афанасьєва, М. І. Михайлова, Л. П. Станкевича та ін.; психологічні основи формування особистісних потреб досліджені у роботах Б. Г. Ананьєва, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, А. М. Леонтьєва та ін.; загально-педагогічні основи виховання потреб у учнів розроблені А. С. Макаренком, В. О. Сухомлинським, С. Т. Шацьким та ін.; питання формування мотивів, потреб та ставлення студентів до занять фізичними вправами розкриті в роботах М. Я. Віленського, М. Є. Кутєпова, В. М. Рейзіна, О. П. Внукова та ін. [4]. Зокрема, М. Я. Віленський та О. П. Внуков розглядають формування потреби фізичної досконалості як «процес свідомого, навмисного та спрямованого впливу, який повинен створити стійку мотивацію, забезпечити її реалізацію у практиці та відповідати вимогам професійної діяльності» [2]. М. І. Пономарьов та В. М. Рейзін відмічають, що, формуючи у студентів потреби фізичної досконалості, слід виходити з того, що потреба є і біологічною – розвивальною, і соціально-психологічною – виховною [3]. М. Д. Зубалій та М. В. Туленков зазначають, що процес формування у студентів потреби у фізичній досконалості передбачає виховання самосвідомості, дисциплінованості, самостійності, старанності, прагнення бути здоровим, а також розвиток основних фізичних якостей. Цінними у роботах М. Д. Зубалія та М. В. Туленкова є рекомендації з формування у студентів потреби фізичного удосконалення [5].

Аналіз досвіду освітньої та виховної практики свідчить, що залишається актуальною проблема дефіциту рухової активності, зниження імунітету та поширення пов'язаних з цим захворювань серед студентів економічних спеціальностей. Зазначені явища зберігають стійку тенденцію, що обумовлюється протиріччям між декларативним та реальним ставленням до фізичної культури, відбиваються на стані здоров'я, фізичному розвитку й підготовці студентів, їхніх ціннісних орієнтаціях, ставленні до власного фізичного та психічного благополуччя і, врешті-решт, на майбутній професійній діяльності. Зазначені протиріччя визначили вибір теми статті: «Організаційно-методичні аспекти фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентами економічних спеціальностей».

Мета дослідження: розкрити методика та дослідити організаційно-методичні аспекти фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентами економічних спеціальностей.

Перед нами постали такі завдання дослідження: 1. Дати загальну характеристику оздоровчої фізичної культури, як засобу покращення стану здоров'я та працездатності людини. 2. Проаналізувати найбільш поширені напрями фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентами економічних спеціальностей. 3. З'ясувати педагогічні умови впровадження самостійної роботи під час фізкультурно-оздоровчої роботи на заняттях з фізичного виховання. 4. Розробити та експериментально перевірити ефективність методика самостійної роботи під час фізкультурно-оздоровчої роботи студентів.

Таблиця 1

Порівняльні дані активності до фізкультурної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп

Критерії активності до фізкультурної діяльності	Контрольна група								Експериментальна група							
	Високий		Достатній		Середній		Низький		Високий		Достатній		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ставлення до навчальної дисципліни «Фізичне виховання»	19	12,5	44	28,9	49	32,2	40	26,4	46	31,5	62	42,5	29	19,8	9	6,2
Сформованість мотивів фізкультурної діяльності	19	12,5	43	28,2	49	32,2	41	27,1	56	38,4	58	39,7	24	16,4	8	5,5
Систематичність самостійних занять фізичними вправами	11	7,2	32	21,0	44	29,1	65	42,7	39	26,7	56	38,4	46	31,5	5	3,4
Динаміка фізичного розвитку	6	4,0	61	40,1	42	27,6	43	28,3	36	24,6	57	39,1	49	33,6	4	2,7
Середній показник активності до фізкультурної діяльності	14	9,0	45	29,6	46	30,3	47	31,1	44	30,1	58	39,7	37	25,4	7	4,8

У дослідженні ми використовували методи:

– *теоретичні*: аналіз і синтез – з метою вивчення філософської, психолого-педагогічної літератури, дисертацій та авторефератів, матеріалів конференцій та періодичних фахових видань з теми дослідження;

– *емпіричні*: анкетування для вивчення та узагальнення стану використання самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів під час фізкультурно-оздоровчої роботи, педагогічний експеримент з метою перевірки ефективності впровадження методів формуючого впливу;

– *статистичні*: методи математичної статистики та обробки одержаних експериментальних даних з метою кількісного і якісного аналізу результатів експериментального дослідження.

З питання самостійної роботи студентів нами було проведено соціологічне дослідження серед студентів Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ (опитано 92 особи).

Серед інших питань студентам було задане й таке запитання: «чи займається

Ви фізичною культурою у позанавчальний час?» Аналіз відповідей показав, що майже 80% опитаних нами юнаків і дівчат не займаються фізичною культурою або займаються нерегулярно. Це говорить про те, що у більшості студентів не сформована потреба в регулярних заняттях фізичними вправами, і це свідчить про їхню недостатню активність у роботі над собою, відсутність бажання контролювати свій фізичний розвиток й вдосконалення. Основними мотивами самостійних занять фізичною культурою є: бажання мати гарну фігуру (відзначили 46,1% опитаних студентів); бажання зміцнити здоров'я (відзначили 38,3% студентів); бажання підвищити рівень фізичного розвитку (відзначили 30,4% студентів); фізична культура й спорт сприяють підвищенню працездатності, поліпшенню самопочуття й настрою (відзначили 24,3% студентів); спосіб життя сучасної людини припускає заняття фізичною культурою й спортом (відзначили 16,5% студентів). Зважаючи на складність процесу формування активності студентів до фізкультурної діяльності, його залежність від багатьох чинників, у дослідженні запропоновані такі педагогічні умови:

1. Впровадження в практику викладання методів і засобів активізації студентів до фізичної культури та спорту.

2. Розширення сфери фізкультурної діяльності студентів за рахунок поза аудиторних форм роботи.

3. Забезпечення тісного взаємозв'язку фізичного виховання з професійною орієнтацією особистості майбутнього економіста.

Формувальний експеримент проводився з метою перевірки ефективності запропонованої системи заходів стимулювання активності студентів до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Її ефективність визначалася шляхом порівняння результатів експериментальної та контрольної груп й оцінювання

статистичної достовірності різниці сформованості активності до фізкультурної діяльності на початку та в кінці дослідження за допомогою методів математичної статистики.

Експериментальні дані, що характеризують рівень сформованості активності студентів до фізкультурно-оздоровчої діяльності представлені в табл.1.

Отримані перед початком формувального експерименту результати щодо сформованості активності до фізкультурної діяльності в студентів експериментальної та контрольної груп практично не відрізнялися. Так, в експериментальній групі з високим рівнем активності було виявлено 6,2% студентів з достатнім рівнем – 27,4%, середнім – 28,8%, низьким – 37,6%. У контрольній групі ці показники були близькими: з високим рівнем – 7,2%, з достатнім – 27,1%, середнім – 27,6%, низьким – 38,1%. У кінці експериментального дослідження кількість студентів, у котрих було виявлено низький рівень активності, зменшилася в експериментальній – до 4,8%, у контрольній – до 31,1%. Позитивними були кількісні та якісні зміни в студентів з достатнім і середнім рівнем сформованості активності. Якщо на початку дослідження таких студентів було в експериментальній групі відповідно 27,4% і 28,8%, а в контрольній – 27,1% і 27,6%, то в кінці в експериментальній – 39,7% з достатнім і 25,4% з середнім рівнем, а в контрольній – 29,6% та 30,3% осіб відповідно.

Наведені цифрові дані свідчать, що значної різниці в кількісних показниках по даним рівням не виявлено. Але якщо простежити якісні зміни серед студентів експериментальної та контрольної груп, варто зауважити, що отримані показники

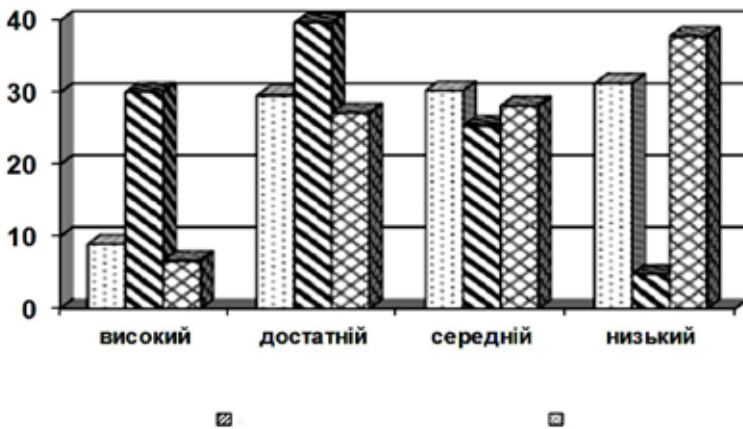


Рис. 1. Динаміка змін рівня сформованості активності студентів експериментальної та контрольної груп до фізкультурно-оздоровчої діяльності протягом експериментальної роботи.

складені значною мірою за рахунок «переходу» в експериментальних групах студентів з низьким рівнем активності до груп з більш високим рівнем сформованості даної якості. Наочно отримані дані представлені у вигляді діаграми (рис. 1.).

Таким чином, отримані результати свідчать про ефективність впливу обґрунтованих нами педагогічних умов та системи заходів на процес стимулювання активності студентів до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Після проведеного дослідження можна зробити висновок, що студенти не фізкультурного вузу мають поверхневе уявлення про фізичну культуру та її значення в здоровому житті людини, хоча поняття здорового способу життя вони уявляють у комплексі заходів, таких як повноцінний сон, збалансоване харчування, гарна екологія, фізична сила, витривалість, загартовування організму та висока рухова активність, спортивна підготовка. Студенти вказують на організаційні недоліки в проведенні занять фізичною культурою (відсутність музичного супроводу, відсутність вправ, які більше подобаються, незбалансоване навантаження, недостатність змагальних моментів), але кількість занять на тиждень їх влаштовує. На основі проведеного дослідження нами розроблено практичні рекомендації до формування мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів не фізкультурного вузу. Необхідні нові (інноваційні) підходи до формування фізичної культури особистості студентів шляхом творчого сприйняття ними досягнень фізичної культури та спорту. Для того щоб сформувати правильне відношення студентів до здоров'я та здорового способу життя необхідна розробка спеціальної програми, яка повинна включати в себе: компонент знання, діяльнісний та емоційний компоненти. Для реалізації цієї програми необхідно створювати всі умови, щоб забезпечити кожному студенту можливість вибору зайнятися цікавою справою, з одного боку, а з іншого боку – це буде сприяти збереженню та зміцненню його здоров'я.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розкриття всіх поставлених завдань. Вони багатоаспектні, їх глибоке висвітлення вимагає подальшого вивчення. Так, потребують дослідження проблеми стимулювання активності

до фізкультурної діяльності з врахуванням гендерних, соціально-демографічних, регіональних чинників; екстраполяція отриманих даних на інші галузі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Література:

1. Ведмеденко Б. Ф. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури / Б. Ф. Ведмеденко. – К. : ІСДО, 1993. – С.145 – 152.
2. Козленко Н. А. Школьникам – привычку заниматься физкультурой / Н. А. Козленко. – К. : Рад. школа, 1985. – С.20 – 32.
3. Пономарев Н.И. О формировании потребности человека в физкультурно-спортивной деятельности: теоретический аспект / Н. И. Пономарев, В. М. Резин // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 4. – С. 2–4.
4. Ротерс Т. Т. Самостійна робота студентів з курсу «Теорія і методика фізичного виховання» [метод. посіб. для студ. ВНЗ ФВіС] / Т. Т. Ротерс – Луганськ: ЛНУ ім. Т.Шевченка, 2008. – С.76.
5. Туленков М. В. Формування у студентів потреби фізичного вдосконалення / М. В. Туленков, М. Д. Зубалій // Соціально-психологічні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя: тез. доп. і повідомл. міжвуз. наук.-практ. конф. – К. : КДПІ, 1992. Ч. 3. – 1992. – С. 387–388.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Ключевые слова/Keywords: межкультурная коммуникация / intercultural communication, лексическая компетенция / lexical competence, семантизация / sematization, социокультурные коннотации / socio-cultural connotations.

В настоящее время одним из основных направлений развития образования является его гуманизация, а развитие гуманитарной культуры рассматривается как важнейший аспект подготовки будущих специалистов в любых сферах деятельности. Развитие гуманитарной культуры можно эффективно осуществлять на уроках иностранного языка, т.к. формирование иноязычной компетенции предполагает не только овладение новыми знаниями, навыками и умениями, но и формирование новых личностных качеств обучающихся [2; 3; 4].

Для эффективного межкультурного общения необходимо, чтобы коммуниканты обладали такими качествами, как открытость к новому, межкультурная чувствительность, умение посмотреть на чужую культуру глазами партнера по общению, умение видеть отличия в чужой культуре и правильно их интерпретировать. Мы полагаем, что развивать эти качества можно, в том числе, в процессе формирования такого компонента иноязычной коммуникативной компетенции, как лексическая компетенция. Под лексической компетенцией понимаются знания и способность использовать словарный состав языка: определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова [1, с. 62].

Лексическая компетенция имеет важное значение, так как именно этот компонент обеспечивает содержательную сторону общения. Правильный выбор лексических единиц делает высказывание идиоматичным и способствует адекватному взаимопониманию. Как известно, в рамках межкультурного взаимодействия взаимопонимание достигается посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего. Для этого необходимо, чтобы коммуниканты в процессе кодирования и декодирования информации вкладывали одинаковый смысл в используемые лексические единицы. Однако сделать это не всегда просто, т.к. именно лексические единицы имеют самую прямую связь с культурой и отражают в своем значении национальную специфику данной культуры. Как пишет С.Г. Тер-Минасова, «слово – не просто название предмета или явления, определенного «кусочка» окружающего человека мира. Этот кусочек реальности был пропущен через сознание человека и в процессе отражения приобрел специфические черты, присущие данному национальному общественному сознанию, обусловленному

культурой данного народа» [6, с. 56]. По ее мнению, необходимость совмещать в сознании родную и иноязычную картины мира представляет главную, а иногда и непреодолимую трудность при овладении иностранным языком [6, с. 56].

На наш взгляд, наибольшую трудность с этой точки зрения представляет фоновая лексика. Фоновая лексика это лексика, которая имеет одинаковые денотативные значения, но сильно различается социокультурными коннотативными значениями, что обусловлено национальной спецификой конкретной культуры. Этот вид лексики можно отнести к самым сложным, потому что наличие эквивалента в родном языке создает у обучающего впечатление, что он полностью понимает значение иностранного слова. При этом зачастую он приписывает иностранному слову социокультурные коннотации, присущие его эквиваленту в родном языке.

Мы считаем, что снимать эти трудности необходимо уже на этапе семантизации фоновой лексики. В методической литературе выделяют несколько способов семантизации, выбор которых напрямую зависит от специфики данного слова и характерных особенностей обучаемых [5, с. 89-93]. Рассмотрим, какие способы семантизации могут быть наиболее эффективными для рассматриваемого вида лексики.

Использование наглядности. Для однозначности трактовки лексической единицы целесообразно использовать предметную, изобразительную или видеонаглядность. Средства наглядности должны быть современными, аутентичными и отражать предмет в том виде, в котором он привычен для носителя данной культуры. Например, нельзя использовать при семантизации слова *sandwich* картинку с изображением бутерброда, или при семантизации слова *milk* стоит использовать изображение этого продукта в типичной для англоязычной культуры таре, нехарактерной для русской культуры.

Перевод/ перевод – толкование. Перевод лексемы используется в том случае, если возможно верно передать значение данного слова. Однако, в случаях отсутствия точно эквивалента слова, необходимо применять такой метод как перевод-толкование. Этот способ семантизации эффективен при изучении таких слов, как *privacy*, *tutor* и других. Обсуждение причин, почему возможные русские эквиваленты таких слов неточно отражают их смысл, позволяет развивать умения сравнивать две культуры, осознавать их отличия и адекватно их воспринимать.

Поиск обучающимися нового слова в одно- и двуязычных словарях. Предпочтение при этом способе семантизации следует отдавать двуязычным словарям, а именно таким словарям, как *Longman Dictionary of English Language and Culture* или *Advanced Learner's Dictionaries*. Приведем пример. Слово «коттедж», как правило, ассоциируется у представителей русскоязычной культуры с новыми домами в несколько этажей, принадлежащих обеспеченным людям. В то же время английское слово *cottage* имеет следующую дефиницию: *a small house, especially an old one in the country. These are often thought of in a very romantic way as being cosy and safe, and having a thatched roof and roses round the door* [7, с.292]. В словаре также приводится картинка с изображением типичного коттеджа. Как мы видим, слова «коттедж» и «*cottage*» нельзя отнести к эквивалентной лексике, т.к. они сильно отличаются социокультурными значениями. Следовательно, работа с такого рода словарным определением, подкрепленным изобразительной наглядностью, позволяет создать правильные социокультурные коннотации и избежать интерференции. Также этот

способ позволяет не только узнать новую лексическую единицу, но и развить навык самостоятельной работы.

Подобного рода приемы семантизации позволяют ставить и обсуждать вопросы сходства и различия двух культур, более глубоко проникать в особенности чужого менталитета и формировать представления об иноязычной картине мира, отраженной в лексических единицах изучаемого языка.

Итак, необходимым условием овладения иноязычной лексической компетенцией является усвоение социокультурных коннотативных значений лексических единиц. Наиболее сложной в этом аспекте нам представляется фоновая лексика. Тем не менее, если учитывать ее национально-культурную специфику уже на этапе семантизации, то это позволит не только развивать необходимые речевые умения, но и личностные качества обучающихся, необходимые для продуктивного межкультурного взаимодействия.

Литература

1. Александров К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического вуза (на материале нем. яз.): дисс. ... к. пед. н. Нижний Новгород, 2009. 227 с.
2. Вторушина Ю.Л. Формирование межкультурной компетенции в контексте профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале преподавания английского языка с использованием народного фольклора): дисс. ... к. пед. н. – Москва, 2007. – 218 с.
3. Дмитренко Т.А. Развитие личности обучающегося в свете диалога культур при овладении иностранным языком [Текст]// Известия Российской академии образования. – 2009. – № 2/10. – С. 73-82.
4. Павлова Л.В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза. монография : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 022600 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», 13.00.08 «Теория и методика высшего профессионального образования» / Павлова Л. В. Москва, 2010. – 302 с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. -239 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е издание, доработанное. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
7. Longman's Dictionary of English Language and Culture. – Longman Group UK Ltd., 2000.

ORAL FLUENCY GAINS IN A SL

Introduction

We live at a time when the ability to speak L2 fluently has become a must.

More & more educators, governments, ministries of education & employers need people who speak English well. Students who can speak English well may have a greater chance of further education, finding employment & gaining promotion in field including science, technology, health & etc. Someone who can speak English well is usually both accurate & fluent. Accurate speakers don't make mistakes in grammar, vocabulary or pronunciation. Fluent Speakers can express themselves appropriately & without hesitation. They don't usually worry about mistakes. In a language lesson students need to become more accurate. But they also need using the language fluently.

The process of gaining accuracy & fluency is interwoven. Teaching activities which start with an emphasis on accuracy will often give students the chance to practice speaking fluently in the lesson & out of the classroom later.

Key Words: fluency, non-native, oral presentation skills, accuracy, speed, communicative, self-correction, extemporaneous speech, swap.

Oral fluency is one of the most salient markers of proficiency in a second language. The term “fluency” has a range of meanings, the most of which is related to “high proficiency”, that is, an excellent grasp of the vocabulary & grammar of a language (7, 5-24).

There are two different meanings of the term of oral fluency. The Cambridge Advanced Learner's Dictionary provides definition in simple terms for the learner:

1) adjective – when a person is fluent, she/he can speak a language easily, well & quickly. For Example: She is fluent in Polish.

2) when a language is fluent, it is spoken easily and without many pauses. For example: He speaks fluent Chinese. He is a fluent Italian speaker. (<http://dictionary.cambridge.org/>)

Signs of fluency include a reasonably fast speed of speaking & only a small number of pauses & 'ums' & 'ers'.

Hartmann & Stork (6, 1976) suggest that a person is said to be a fluent speaker of a language when he/she can use its structures accurately whilst concentrating on content rather than form, using the units & patterns automatically at normal conversational speed when they are needed.

Richards et al (12, 108-109) maintain that fluency is the feature which gives speech the qualities of being nature, native-like use of pausing, rhythm, intonation, stress, rate of speech & use of interjections & interruptions. Sometimes fluency is defined in contrast to accuracy, which according to Richards et al (13, p.13) “ refers to the ability to produce grammatically correct sentences but may not include the ability to speak or to write fluently”.

According to Derwing et al. (3, p. 655-679) fluency constitutes an important aspect of L2 proficiency & as such it is often include in tests of second language skills.

Współczesna nauka. Nowe perspektywy

To assess speaking skills objectively is much more complicated than to assess listening or reading comprehension which can be done through objective tests (true/false, multiplied choice).

Today efforts are made to provide as objective as possible assessment. Teachers assessing an oral answer (dialogue, monologue) are usually given such a grading scheme (rubric):

1) Contents:

- A – totally corresponds to the task
- B – more or less corresponds
- C – hardly corresponds
- D – doesn't correspond at all (grade is zero)

2) Language strategies:

- A – excellent
- B – good
- C – satisfactory
- D – poor

3) Language (grammar, pronunciation & vocabulary) correctness:

- A – natural, absolutely comprehensible
- B – natural, contains limited number of mistakes, can be easily understood
- C – unnatural, can be understood with limitations
- D – contains so many mistakes that can't be understood

Considering native speakers oral production, Fillmore (4, p.85-101) identifies four abilities that might be subsumed under the term “fluency”:

The first is the ability to talk at length with few pauses, when the speaker fills the time with talk such as person who doesn't have to stop many times to think of what to say next or how to phrase it. The three others include talking in coherent, reasoned & semantically dense sentences, when the speaker controls aesthetic functions of language, being creative & imaginative.

Oral fluency has been shown to be correlated with appropriate speech rate, length, frequency & distribution of silent pauses & non-lexical fillers, such as “um & uh” (3, p. 655-679).

Techniques for developing fluency

In the L2 classroom oral fluency can be enhanced by the use of formulaic sequences which encompass multi-word units. Collocations (by the way, in other words), & discourse markers (to begin with, in conclusion, next, etc.). Fluency also can be facilitated by the provision of pre-task planning time; the imposition of time constraints on production (11, p. 337-384); task repetition (1,p. 84-94); consciousness-raising tasks (CR), that can be used as follow-up task to direct students to attend explicitly to a specific form that they used incorrectly or failed to use at all in the main task. CR tasks as follow-up tasks can take their data from the recordings of the students' performance of the task. For example, students might be presented with a number of their own utterances illustrating the same errors & asked to identify them, correct the sentences & work out an explanation (14, 1996).

Follow-up means summing up, revision activity done at the end of the lesson or at the beginning of the next class.

What learners need from an oral communication course is sufficient practice. Morley (8, p.481-520) suggests three modes of practice: imitation, rehearsal & extemporaneous

speech. Imitating requires the concentration of speech features based on hearing audio/video materials or based on computer programs.

Rehearsed practice aims to achieve a form of stabilized speech pattern so that a learner can have an easy access to it when needed.

In classroom short oral presentations, such as skits are useful activities, as repetition of the same material or content until speech is fluent. Extemporaneous speech integrates modified speech patterns into natural & creative speech. But a beginner can progress from imitative speech to rehearsed speech & then to extemporaneous speech practice, which is more appropriate for advanced learners, integrates modified speech patterns into natural & creative speech. According to Nation (11, p. 337-384.), repetition is the main mode of oral practice because it has been shown that the repetition has a positive effect on building fluency.

Traditionally, training using repetition of utterances was frequently associated with pattern drills, which was usually boring & meaningless.

In 1983, Maurice (9, p.29) developed the 4/3/2 technique which includes the features that are needed in fluency development activities.

Initially, the learners choose a topic or are given a topic with which they are very familiar. It means that topic can relate course content. A learner has three opportunities to speak in pairs. First learner **A** is given 4 minutes to talk to learner **B**, then 3 minutes & finally 2 minutes. Each time learner **A** delivers the same story to the new partner or **B** learner. During three deliveries **B** learners do not speak or interrupt learner **A**. When the learner **A** has given his/her talks three times, the **B** learners can now go through the same sequence, this time as speakers.

It was shown that students speaking rate increased, while their hesitations decreased with each repeated talk. At the same time various types of grammatical errors were eliminated & sentence structures improved with each repetition & they tend to use more complex grammatical constructions in the last of the three talks than they did in the first talk.

To help students develop communicative efficiency, teachers can use a balanced activities approach combining language input, structured output, & communicative output. Input is the language to which students are exposed: teacher talk, listening activities, reading passages and the language heard & read outside of class. Input gives learners the material they need to develop their ability to use the language on their own. Students should be given authentic reading material from newspapers, magazines & other sources.

Language input may be content or meaning oriented & form-oriented:

- Content oriented input focuses on information, whether it is simple or an academic topic.
- Form oriented input focuses on the ways of using the language guidance from the teacher or another source on vocabulary, pronunciation & grammar/linguistic competence; appropriate things to say in specific contexts/discourse competence; expectations for speech rate, pause length, turn-taking & other social aspects of language use/sociolinguistic competence.

Structured output focuses on correct form or structure that the teacher has just introduced, sometimes with previously learned items. Textbook exercises also often make good structured output activities such as information gap & jigsaw.

The hint worksheet is as below

hint: a thing a lake	hint: a man doing something a man chopping down a tree
hint: something pretty the sunset	hint: an animal doing something a bird making a nest
hint: a man doing something a man fishing	hint: a thing a road
hint: things footprints in the snow	hint: a thing a boat on the lake

Good speaking activities should be extremely engaging for the students. If they are all participating fully & if the teacher has set up the activity properly & can then give useful feedback – they'll get tremendous satisfaction from it.

Information gap activity as a jigsaw activity reconstructs the whole story. In both activities students complete a task by obtaining missing information & feature the activities have in common with real communication. To the most specific information gap activities belong guessing game.

Team guessing games (15-25min) can generate a lot of spontaneous speech. In groups about 3-4 one person is a "knower" & the others are guessing. The range of topics is wide (home, cars, travel, recreation, health, relationships, etc.) & the game can be tailored to match the theme of the class.

The imagery for the topic I suggested was inspired by the Robert Frost's poem "Stopping by Woods on a Snowy Evening". My second- year students had already been acquainted with the poem by that time from their reading classes.

A sheet with all the items should be prepared. The items are the things one might see in a snowy wood. Each card includes a hint (e.g. a thing, a man doing sth & so on) which guesser tells his/her group first. After that, knower's can only answer "yes" or "no".

Make enough copies for each group & chop the sheets in to pieces. Make a set for each group, each set containing one copy of each item & place the sets into envelopes. Students will work in groups, taking turns to draw a slip from the envelope. If some groups finish early you can ask them to take turn thinking of another item for their group members to guess.

Alternatively, you could keep a few extra guessing items on hand to give to them. This way, the faster groups have something to occupy them, while the slower groups can still have the satisfaction of eventually finishing the whole envelope.

If information gap & jigsaw activities call for language that students have not already practiced, teacher can brainstorm with them to preview the language they will need suggesting the necessary vocabulary, subtopics, plans, etc. In both structured output activities students complete a task by obtaining missing information. They lead students to practice specific features of language only in brief sentences, not in extended discourse. Later they can move on to true communicative out-put activity.

One popular information-gap activity is called describe & draw. Teachers may offer activities that'll help students to find missing details or similar items differ in appearance. For example, the two partners have very similar pictures (though they do not know this). In

one picture a man maybe wearing an overcoat, while in the other the man is wearing a jacket. They have to find differences between pictures doing a lot of descriptions & questioning & answering.

The features of grammar & vocabulary that are practiced are determined by the content & the items that are missing or different. Differences lead to practice of different verbs; differences in number, size & shape lead to adjective practice. Differing locations would probably be described with prepositional phrases.

In jigsaw activity just as in jigsaw puzzle, each piece, each student's part is essential for the completion & full understanding of the final product. Jigsaw activity is more elaborate information gap activity that can be done with several partners & enable each student of a "home" group to specialize in one aspect of a learning unit.

How can a teacher conduct a jigsaw in the classroom? Students first work in input groups "home" teams (group A,B,C,D, of 4 or 5 students each) to receive information. Each group receives different part of the total information for the task. Then students leave their "home" groups & meet in "expert" groups (of 4 with one student each form A,B,C,D to complete the task) where everyone in the group has the same topic. Students work with "expert" group members to read about or to research their topic. They may prepare a short presentation & decide how they will teach their topic to their "home" team. Teacher may ask students to prepare mini posters that can contain important facts, information, & diagrams related to the study topic. The students return to their "home" teams & take turns teaching their team members the material.

What is the purpose of the Jigsaw method?

The purpose of jigsaw is to develop teamwork & cooperative learning skills within all students. Because students are required to present their findings to "home" group, jigsaw learning'll often disclose a student's own understanding of a concept as well as reveal any misunderstandings. In order to produce competent speakers it is recommended to combine structured out-put activities (which allow for error correction & increased accuracy) with communicative output activities.

The most common types of communicative output activities are role-plays & discussions. In role plays, students are assigned roles & put into situations that they may eventually encounter outside the classroom & also role relationships as they play their parts, may develop their sociolinguistic competence. They have to use language appropriate to the situation & to the characters.

To succeed with role plays the teacher should introduce the activity by describing situations & making sure that all of the students understand it. The class is divided into groups. Each member of the group is given the role-card for the part they are to play. For the lower-level students the cards can include words or expressions that they might use. Before starting the role-play teacher may brainstorm students to predict what vocabulary, grammar, idiomatic expressions they might use. This pre-stage is vital for getting students in the mood for the activity. In order to help less-confident students feel more able to participate easier, teacher should keep group small. Teacher should let students work individually to outline their ideas & the language they'll need to express them. Teacher doesn't correct pronunciation or grammar unless students specifically ask about it. Teacher goes group to group. She/he stays in communicative mode as a resource & not a monitor noting down any language that is worth commenting on later.

Teacher doesn't have to expect all students to contribute equally to the discussion. She/he must allow students to work at their own levels.

Either at the end of the lesson or beginning of the next class the topical follow-up should be done, which means that students have to report to the class on the outcome of their role plays.

After the role play is over, teacher has to give feedback on grammar & pronunciation problems heard or noted before.

Discussion, like role play, spontaneous or planned, has the great advantage of provoking fluent language use.

Teachers should arrange small groups instead of whole-class discussion; suggest student's topics on different issues & give them pre-discussion rehearsal time. Student has to set an outcome as a group product, such as a letter to the editor or individual reports on the views of others in the group. Students have to report to the class on the results of their discussion. After the discussion is over teacher has to do linguistic follow-up as a feed-back on grammar & pronunciation problems had during the discussion.

As oral fluency is an important outcome criteria in L2 teaching program it is still very much problem. Oral fluency training is possible by encouraging repetition of utterances. While repetition of utterances has traditionally tended to be boring & meaningless, repetition to a small audience on field-specific material may be the best resource as the topic has added meaning & focus:

by teaching expanded versions of traditional linguistic tools: pronunciation including suprasegmentals: stress, rhythm, voice, quality & other important generalizations;

by grammar, including utterances & discourse rules;

by vocabulary including multiple meanings & not only one meaning idioms, phrases & informational vocabulary as well.

Conclusion

All above mentioned drives us to conclusion that as time passes & learners (students) communicative needs develop, oral fluency activities have to become adequate considering learners levels, abilities, properly used techniques & strategies. I'd say that great deal of responsibility for arranging positive & encouraging environment both inside & outside the classroom lies on teachers as well as researchers who have to investigate the phenomenon – oral fluency development in L2 further.

Unfortunately, some statistics of mini-researches (5,p.65-67) and my private observations allow me to conclude opposite. Many English teachers avoid meeting new trends in communicative language teaching methodology still using old and traditional methods of teaching foreign language in Georgia.

References

1. Avert, S. & Nation, P. (1991). Fluency Improvement in Second Language. RELC Journal, 22(1). p. 84-94.
2. Danelia I,(2012).Storytelling In EFL: 25mommunicative activities. Publishing House 'Universal', Tbilisi .
3. Derwing, T.M., Rossita, M.J., Munro, R; & Thomson, R.I. (2004) Fluency in non-native read & spontaneous speech. Judgments on different tasks. Language Learning, St(4).p. 655-679.

4. Fillmore, C.J. (1979). On fluency. In C. Fillmore, D. Kempler, and W. S-Y. Wang, eds., Individual differences in language ability & language behavior. N.Y. Academic .p. 85-101.
5. Garibashvili, M. (March 19, 2011). The role of creativity in communicative language teaching. First International Black Sea University. P.65-67.
6. Hartmann, R.R. & Stork, F.C. (1976). Dictionary of Language & Linguistics. London. Applied Sciences.
7. Koponen, M. &, Riggenbah, H. (2000) Overview. Varing Perspectives on Fluency. In H. Riggenbah (Ed.) p. 5-24. University of Michigan Press.
8. Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. TESOL. Quarterly 35,3.p. 481-520.
9. Maurice, K. (1983). The fluency Workshop. TESOL Newsletter, 17(4). P. 29
10. Munro, M. & Derwing, T. M. (1998). The effects of speaking rate on listener evaluations of native & foreign accented speech. Language Learning. 48(2), 159-182.
11. Nation, I.S.P. (1989) Improving Speaking Fluency System. 17. p. 337-384.
12. Richards, J. et al. (1985). Oral Fluency Development. p.108-109.
13. Richards, J. (2007). Communicative Language Teaching Today. Oral Fluency. V.66. p.13. Cambridge University Press.
14. Willis, D. & Willis, J. (1996). Consciousness-raising activities in the language classroom. A Framework for Task-Based Learning. Harlow. Longman.
15. Wood, D. (2001). In search of fluency. What is it & how can we teach it? Canadian modern language review, 57 (4). p. 573-589.
16. Source: <http://ole.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/starts/jigsaw/index.html>

ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Ключевые слова/Keywords: креативность/creativity; латентные переменные/
latent variables; подростковый возраст/adolescence.

Творческий, интеллектуальный потенциал общества во многом определяет деятельность педагогов по выявлению, сопровождению и формированию креативности у ребят. Интеграция общего и дополнительного образования, в условиях реализации ФГОС, динамичное социально-экономическое развитие страны, модернизация российского образования актуализировали проблему эффективной организации работы учреждений дополнительного образования по формированию креативности у воспитанников старшего школьного возраста.

Вместе с тем, существует ряд противоречий актуализирующих исследование:

– между социальным заказом на подготовку креативно мыслящих в области культуры и творческой деятельности и низким социальным статусом работников образования, культуры и искусства.

– между необходимостью организации работы педагога по выявлению и формированию креативности и отсутствием системной методики, позволяющей эффективно реализовать такую деятельность.

Проблема нашего исследования заключается в исследовании процесса формирования креативности в подростковом возрасте.

Цель исследования: изучение методик диагностики уровня сформированности креативности, создание программы и оценка ее эффективности по формированию креативности подростков.

Объект исследования: творческие способности подростков.

Предмет исследования: диагностика и формирование креативности.

Гипотеза. Обобщение опыта методов оценивания креативности, позволит создать программу и выбрать технологию оценивания и формирования показателя «креативность» в подростковом возрасте.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи:**

Осуществить теоретический анализ проблемы диагностики творческого потенциала подростков в психолого-педагогической литературе.

Составить набор опросников и тестов, характеризующих различные аспекты креативности.

Провести апробацию батареи методик Вильямса по оценке креативности.

Общей теоретико-методологической основой исследования является дидактический метод познания, теория обучения, идеи гуманизации образования, личностно-ориентированный подход в педагогике, системный подход к исследованию образовательных процессов.

Теоретическую основу исследования составляют концепции креативности (Дж. Гилфорд, Дж. Рензулли, Л. Термен, Д.Б. Богдавленская, Л. Лейтес, А.М. Матюшкин, М.Воллах и Н.Коган, **Р.Стернберг** и др.); теории интеграции образования (О.С. Гребенюк, А.Я. Данилюк, М.В. Кларин, Ю.С. Тюнников и др.); концепция деятельного подхода к проблеме усвоения знаний (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); концепция личностно-ориентированного обучения (В.И. Данильчук, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); теория развивающего обучения (В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Л.В.Занков и др.).

Методами исследования являются: методы теоретических исследований (анализ психолого-педагогической и специальной литературы.); методы эмпирического исследования (систематические и периодические наблюдения, беседа, анализ и обобщение опыта работы учреждений дополнительного образования, беседа, тестирование); математический метод обработки экспериментальных данных.

Перечисленные методы были выбраны с учетом их необходимости и достаточности для решения поставленных исследовательских задач.

Научная новизна исследования заключается в разработке структуры аспектов, характеризующих креативных подростков и в том, что предпринята попытка разработки программы по формированию и оценки креативности подростков.

Практической значимостью данной работы является разработка и апробация программы по формированию креативности, обобщение опыта диагностики креативности, проведение мониторинга оценки и формирования креативности в подростковом возрасте; предложены рекомендации по эффективному психолого-педагогическому сопровождению.

Организация, база и этапы исследования. Исследование проводилось на базе Центра развития творчества детей и юношества г. Славянска-на-Кубани, в период с сентября 2012 года и планируется его окончание на май по 2015 года.

Всего (на данном этапе) в исследовании приняли участие: 41 ребенок в возрасте от 12 до 17 лет, 4 педагога дополнительного образования.

Исследование планируется проводиться в три этапа.

На первом этапе (с сентября 2013 г.) Разработан и внедрен в образовательный процесс инновационный проект «Формирование креативного мышления детей в системе дополнительного образования».

На втором этапе (октябрь – декабрь 2013 г.)

В рамках проекта «Формирование креативного мышления детей в системе дополнительного образования», на базе объединений различной направленности (41 воспитанник в возрасте от 12 до 16 лет), был проведен «Тест Дивергентного творческого мышления Вильямса», а так же «Опросник для учителей по оценке творческого потенциала ребенка»

Результаты проведенного замера позволили оценить совокупность разнообразных познавательных и личностных качеств воспитанников, рассмотреть другие грани творческих возможностей воспитанников.

Творческие способности оценивались по нескольким факторам, затрагивающим как когнитивно-интеллектуальные творческие способности, так и личностно – индивидуальные.

С помощью таблицы сырых баллов были определены уровни творческого мышления:

- ниже среднего – 18 % воспитанников;
- средний – 62% воспитанников;
- выше среднего – 20% воспитанников.

Методика Вильямса, не была объективна, она многофакторная, поэтому показатели по этим методикам подверглись математической обработке на линейной шкале в рамках теории латентных переменных на основе модели Раша.

При анализе полученных показателей выяснилось, что такие индикаторные переменные как «оригинальность» и «разработанность» в ответах педагогов и воспитанников не коррелируют, это в очередной раз доказывает, что выявление креативности в образовательной среде не должно нести субъективной оценки.

Третий этап (с сентября 2014 по май 2015 г.) будет посвящен организации и сбору данных по формирующему эксперименту. Оценка эффективности программы по формированию креативности в подростковом возрасте. Составление рекомендаций для педагогов по психолого-педагогическому сопровождению креативных ребят. Обобщение опыта, литературное оформление работы.

Практическая и практическая значимость данного исследования является разработка, практическая апробация программы по формированию креативности подростков, а также проверка показателей ее эффективности на линейной шкале в рамках теории латентных переменных на основе модели Раша. Проведение мониторинга развития креативности подростков; предложены рекомендации по созданию условий их эффективного педагогического сопровождения.

Результаты данной работы могут быть использованы педагогами в системе дополнительного образования, учителями школ, преподавателями среднего профессионального образования.

Список литературы

1. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей.- Ярославль: Академия развития, 2004.- 304с.
2. Маслак, А. А. Теория и практика измерения латентных переменных (в образовании и других социальных системах) / А. А. Маслак – Saarbrucken, Germany: LAP Lambert Academic Publishing GmbH&Co, 2011.
3. Словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.
4. Abbott, D.H. (2010). Self-efficacy for creative thinking. Paper to be presented at the American Educational Research Association annual conference, Denver, CO.
5. Andrich, D. RUMM2020: Rasch Unidimensional Measurement Models software and manual / D. Andrich, B. Sheridan, G. Luo. Perth, Australia, RUMM Laboratory, 2005.

Панченко П.К.

Учитель фізики вищої кваліфікаційної категорії,
старший учитель Прелеснянської ЗОШ
Слов'янського району Донецької області

Костіков О.П.

доцент, доктор фізико-математичних наук
Донбаський державний педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ТА ЗДІБНИМИ ДІТЬМИ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН.

В статті розглянута організація роботи з обдарованими та здібними учнями при вивченні фізики й астрономії, вказані методичні аспекти цієї роботи, наведені отримані результати.

Ключові слова: виховання обдарованих дітей/ education of gifted children, методи навчання/ teaching methods.

Поняття обдарованості людини, взагалі кажучи, складна і багатогранна проблема. Розвиток інтелектуальної обдарованості дітей є однією з головних завдань шкільної освіти. При цьому необхідно враховувати такі аспекти обдарованості як висока пізнавальна активність, нестандартність мислення, підвищена працездатність. Необов'язково, щоб обдарована дитина мала високі оцінки з усіх предметів шкільної програми, яскрава обдарованість в одному напрямку діяльності може поєднуватися з абсолютним відставанням в іншому [1, с. 1-3].

Серед багатьох завдань, які повинен вирішувати сучасний учитель, особливе місце повинні займати завдання виявлення і виховання обдарованих дітей. Зокрема, перед учителем стоять наступні завдання: розвивати інтелектуальні та творчі можливості школярів; створювати оптимальні умови для виявлення обдарованої молоді та забезпечення розвитку творчого потенціалу, самореалізації та постійного духовного самовдосконалення; створювати та впроваджувати ефективні моделі і технології роботи з обдарованими дітьми; зорієнтувати молодь у щонайширшому спектрі наукової проблематики і навчити доцільно реалізувати і правильно оформлювати свої інтелектуальні та творчі доробки; сформувати стійкий інтерес до певної галузі знань, окресливши оптимальні форми для застосування творчого, науково-дослідницького потенціалу учнів; впроваджувати інноваційні методи роботи.

Цією проблемою займається педагогічний колектив Прелеснянської ЗОШ Слов'янського району, зокрема вчитель фізики і астрономії. Для роботи був створений комплекс методичних матеріалів щодо організації роботи з обдарованими дітьми. При цьому були використані матеріали з досвіду роботи інших педагогів [1, с. 4-17; 2].

На початковій стадії роботи у школярів розвивається інтерес до фізики, астрономії. Для цього пропонується цікава науково-популярна література, дозволяється проводити прості фізичні досліди.

На другому етапі велику увагу приділяється поурочній роботі. Учні за індивідуальною програмою пропонуються творчі задачі, досліди. Учні старших класів

залучаються до роботи класу як консультанти на уроках, на семінарах і заліках, як дослідники при вивченні нового матеріалу, при підготовці додаткового матеріалу. Це сприяє подальшому розвитку учня, систематизує знання, зміцнює його авторитет серед однолітків, привчає до самостійності і відповідальності.

На третьому етапі здійснюється оцінка творчого потенціалу та психологічних особливостей кожної дитини.

Четвертий етап передбачає індивідуальну роботу за спеціальною творчою програмою: бесіди з дитиною, її батьками, аналіз життєвих умов сім'ї, з'ясування того, чи пов'язує свій майбутній фах учень з фізикою, чи хоче брати участь в олімпіадах. Якщо учні демонструють оригінальне мислення, значний обсяг знань, зацікавленість у поглибленні своїх знань з фізики, а зокрема, бажають брати участь в олімпіадах, необхідно починати з ними активну позаурочну роботу. Заняття плануються так: близько 75% часу приділяється розв'язанню та аналізу завдань теоретичних турів, 25% часу – виконанню завдань експериментального туру.

Особливу увагу потребує підготовка школярів з фізики та астрономії. Успішне розв'язання задач з фізики неможливе без ґрунтовних знань саме з цих наук. Як свідчить практика, школярі, що беруть участь в олімпіадах з фізики та астрономії, мають значні труднощі. Школярі повинні оволодіти комплексом прийомів – способів, що допомагають здобувати нові знання та творчо усвідомлювати вже наявні. Необхідно пропонувати учневі самому складати олімпіадні завдання. Крім того, треба приділяти особливу увагу самоперевірці отриманих результатів при розв'язанні різних завдань [3, с. 1-20]. Індивідуальну програму зумовлює остаточна мета учня, його здібності та особливості характеру, інтереси дитини, надання переваги теорії або експериментальній діяльності. На індивідуальних заняттях формується досвід технічної творчості, учні розв'язують задачі підвищеного рівня складності, виявляють здатність до творчої співпраці з учителем. Серед багатьох необхідних умов ефективної індивідуальної роботи з обдарованими учнями використовувалися наступні умови: визначення сильних і слабких сторін кожного учня; урізноманітнення навчального матеріалу; відповідність матеріалу інтересам обдарованої дитини; передбачення принципів поступовості й послідовності; запровадження чіткої системи оцінювання [4, с. 25-26].

Одним з основних завдань вчителя ми вважали привчити учнів до самостійної роботи. У сьомому-восьмому-дев'ятому класах з цією метою учням пропонуються задачі попередніх олімпіад, пізнавальна література. Для учнів цих класів, зазвичай, самостійність має частковий характер. У десятому та особливо одинадцятому класах рівень самостійності зростає: учень уже здатен самостійно знаходити та опрацьовувати літературу, оволодівати технікою експерименту, формулювати й розв'язувати творчі задачі. Учитель набуває статусу наставника-консультанта, який допомагає учневі у створенні стратегії подальшого творчого розвитку. Набуття необхідних експериментальних навичок відбувається у предметному кабінеті під час співпраці з учителями району, з фахівцями Донбаського державного педагогічного університету.

При підготовці до олімпіад особлива увага акцентується на вмінні учня адекватно реагувати на певні ситуації, набуті знання в умовах конкуренції, стресу. Нормально розвинена дитина повинна сприймати перемогу уникаючи «зіркової хвороби», правильно реагувати на невдачу, за будь-яких умов поважати однолітків-

Таблиця 1.

Результати участі учнів 9-11 класів Прелеснянської ЗОШ в районних олімпіадах.

Рік	9 клас	10 клас		11 клас	
	фізика	фізика	астрономія	фізика	астрономія
2011	1 місце	1 місце			1 місце
2012	1 місце		1 місце		1 місце
2013	3 місце	2 місце	1 місце		1 місце

конкурентів. Важливим аспектом у підготовці учасника олімпіади є виховання порядності, формування переконання: найцінніша перемога – та, що здобута чесно, своїми силами.

Значної уваги заслуговує диференціація навчального матеріалу (тексти лекцій, практичні завдання; нестандартні форми проведення уроків: проблемні, міжпредметні лекції, лекції-дослідження, семінари-дискусії, семінари-дослідження).

Підґрунтям роботи з обдарованими учнями є сформоване асоціативне мислення; словесно-логічна, образна, оперативна пам'ять, з опертям на такі психологічні чинники як потреби, мотиви, інтереси, інтелектуальний рівень, тощо [5, с. 47-49].

Виявленню учнів зі здібностями до вивчення фізики сприяє співпраця з дітьми та вчителями початкової ланки, робота з обдарованими дітьми під час підготовки їх до шкільної науково-практичної конференції. З цією метою проводяться індивідуальні заняття, учнів початкової школи залучають до проведення предметних тижнів, до участі в уроках ознайомлення з фізикою, у роботі гуртка. Ця робота може здійснюватися вже з 7 класу.

Для залучення обдарованих учнів до співпраці вчитель використовує такі засоби навчання, як дидактичний матеріал, роботу з книжкою, інформаційно-комунікаційні технології та інші джерела знань для організації самостійних робіт на уроці та вдома, а також для оперативного контролю за засвоєнням знань.

Для розвитку пізнавальної діяльності вчитель використовує такі прийоми: ситуації, у яких учень повинен відстоювати свою позицію; ситуації, що спонукають до конкретних запитань учителю, однокласникам; рецензування відповідей, дослідницьких робіт інших школярів на уроці та в позаурочній діяльності; виконання завдань з використанням додаткових джерел; вільний вибір завдань, переважно дослідницького спрямування; створення ситуації обміну навчальною інформацією; самоперевірка; аналіз власних дослідницьких та пізнавальних робіт.

Про сформованість пізнавальної діяльності учнів учитель судить по таким показникам: учень ставить учителю запитання, що відображають намагання з'ясувати незрозуміле; прагне брати участь у навчальній діяльності, у дискусії щодо питань аналізованих на уроках; доповнює відповіді інших учнів; бажає висловити свою думку; прагне поділитися з іншими новою інформацією.

Робота над цією проблемою ведеться вчителем фізики і астрономії Прелеснянської ЗОШ I-III ступенів на протязі останніх чотирьох років. Результати цієї роботи привели до того, що значно зріс інтерес до фізики і астрономії у всіх учнів, а робота з обдарованими дітьми дала позитивні результати. Зокрема, про це свідчать результати участі школярів у районних олімпіадах (таблиця 1).

Для вчителя фізики саме підготовка до олімпіад та участь в них є найбільш інформативною формою контролю ефективності його роботи з обдарованими дітьми.

Олімпіади проводились серед 20 шкіл району, наповненість класів в сільській школі в середньому 10-11 учнів. Більше половини випускників Прелеснянської ЗОШ за ці роки поступили до вищих учбових закладів, зокрема у вузи політехнічного профілю.

Результати роботи викладачів з обдарованими дітьми показали, що тільки зусиллям послідовної роботи всього педагогічного колективу можна досягнути бажаних успіхів.

Література

1. Методичні рекомендації щодо організації та проведення роботи з обдарованими школярами / Науково-методичний журнал «Вивчаємо українську мову та літературу», №10(158). – Харків: ВГ «Основа», 2008 – С.17-1 – 17-14.
2. Северін Л.Є. Система роботи з обдарованими учнями у СЗШ № 10. Л.Є. Северін. – Северодонецьк, 2012.
3. Борзенкова Т.А. Система роботи з обдарованими і здібними учнями: Майстер-клас заступника директора гімназії №136 м. Києва Т. А. Борзенкової / Т.А. Борзенкова // Завуч. – 2008 – №14. – С. 1-20.
4. Янишин В.М. Методика роботи з обдарованою молоддю/ В. М. Янишин // Фізика в школах України. – 2007. – №9. – С.25-26.
5. Степанець Н.В. Обдарована дитина / Н.В. Степанець // Обдарована дитина: Науково-практичний освітньо-популярний журнал. – 2009. – № 1. – С.47-49.



Максимчук Б.А.

Доцент, кандидат педагогічних наук,
докторант

Вінницького державного педагогічного університету

СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ключові слова / Keywords: педагогіка / education, валеологія / valueology, здоров'я / health.

Вступ. Подібне угруповання свідчить про три підходи у визначенні даного поняття – змістовний, діяльнісний та особистісний.

Українська педагогічна думка схиляється до світових тенденцій застосування компетентнісного підходу з метою удосконалення навчально-виховного процесу в контексті оновлення, модернізації та підвищення якості сучасної освіти. Фахівці розробляють державні стандарти і критерії оцінки компетентності працівників професійних галузей та сфер діяльності [1, с. 3].

Відповідно до вимог Болонського процесу актуалізується проблема модернізації професійної підготовки у вищій педагогічній школі. Виконання завдань Державної національної програми „Освіта” („Україна ХХІ століття”) [2], програми „Вчитель” [3], Національної доктрини розвитку освіти [4] передбачає передусім високий фаховий рівень учителя, здатного встановлювати і підтримувати різного роду – ділові, економічні, культурні та ін. – зв'язки, усвідомлюючи при цьому ступінь своєї відповідальності не лише за диференційоване застосування інформації, а також за виховання здорового підростаючого покоління [4, с. 54-55].

Аналіз попередніх досліджень. Безперечно, це стосується й підготовки фахівців оздоровчого напрямку, що забезпечується: теорією неперервної професійної освіти [1, с. 3] (В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало) [6-10]; компетентнісним підходом до освітнього процесу (Н. М. Бібік [11], В. І. Бондар [12-14], С. П. Бондар [15], В. В. Краєвський, О. І. Пометун [16], О. Я. Сав-

ченко [17; 18], А. В. Усова [19], А. В. Хуторський та ін.); Концепцією 12-річної загальноосвітньої школи (2000 р.) [20]; Концепцією валеологічної освіти педагогічних працівників (2003 р.) [21]; Концепцією неперервної валеологічної освіти та виховання в Україні (1999 р.) [22]; Концепцією інтегративної українознавчої валеологічної освіти в Україні (1996) [23]; Концепцією освіти з напрямку “Безпека життя і діяльності людини” (2001 р.) [24]; Концепцією формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді (2004 р.) [25].

Метою роботи є формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання.

Матеріали і результати дослідження. У цьому контексті є актуальними фундаментальні цілі освіти, які були сформульовані Жаком Делором: вміння жити; вміння працювати; вміння жити разом; вміння вчитися. Тому одним із важливих напрямів реформування вітчизняної освіти є компетентнісна стратегія (компетентнісний підхід в освіті, „компетенізація освіти”, компетентнісно спрямована освіта), при якій відбувається перенесення акцентів із знань і вмінь як результатів навчання на формування компетентності молоді людини [5, с. 55].

Валеологічна компетентність студентів педагогічних університетів – це складова їх життєвої компетентності, яка проявляється в знаннях, цінностях і мотивах, валеологічній позиції, діяльності щодо оздоровлення себе і своїх вихованців. Валеологічна компетентність майбутніх учителів формується на основі позитивного ставлення до здорового способу життя, характеризується активною і свідомою пропагандивно-просвітницькою діяльністю, спрямованою на передачу знань, прищеплення умінь і навичок раціональної організації життєдіяльності, здатністю нести особисту соціальну та правову відповідальність за прийняті рішення щодо вибору стратегії поведінки у суспільстві стосовно збереження свого здоров’я та здоров’я інших [5].

Зміна орієнтиру від знанневої парадигми освіти на компетентнісну зумовлена, на думку вчених [5, с.55], декількома причинами:

1) здобування знань і вмінь поновлювати оперативну частину свого культурного досвіду стає пріоритетною сферою й умовою успішної професійної діяльності людини;

2) зникає необхідність перевантажувати пам’ять дитини, пріоритет надається розвитку умінь мобілізувати свій особистісний потенціал для самостійного вирішення різномісних соціальних, екологічних та інших завдань.

Ми вважаємо, що професійна компетентність педагога набуває в даний час нового тлумачення, і включає в себе знання, вміння, досвід, особистісні якості, що забезпечують професійний розвиток і самореалізацію фахівця. Таким чином, в структурі компетентності можна виділити професійно-змістовний, професійно-діяльнісний та професійно-особистісний компоненти.

Професійно-змістовний компонент передбачає наявність у педагога теоретичних знань з основ наук, що вивчають особистість людини, що забезпечує усвідомленість при визначенні педагогом змісту його професійної діяльності щодо виховання, навчання та освіти дітей. Професійно-діяльнісний компонент включає професійні знання та вміння, апробовані в дії, освоєні особистістю як найбільш ефективні.

Професійно-особистісний компонент включає професійно-особистісні якості, що визначають позицію і спрямованість педагога як особистості, індивіда і суб'єкта діяльності.

Розглянемо більш детально змістовне наповнення складових перерахованих вище компонентів.

Згідно визначення К.К. Платонова, Г. Г. Голубєва, професійно-педагогічні знання – система понять, засвоєних людиною. Динаміка компетентності вчителя полягає насамперед у розширенні кола знань, у виході за рамки вузькопрофесійного кругозору, у виходженні в коло сучасних знань широкого профілю. При цьому пріоритетними є психолого-педагогічні та соціокультурні знання педагога.

Теоретичні знання є основою практичної діяльності, і в процесі їх використання, вони зазнають істотних змін та перетворень. Рішення практичних педагогічних завдань у всій їх цілісності і багатогранності вимагає не тільки використання синтезу отриманих знань, в яких головну роль відіграють психолого-педагогічні, але й передбачає перехід цих знань в область практичних дій.

Тому одне із завдань педагогічної освіти – підготовка студентів до подолання цих труднощів, навчання їх критичному аналізу своєї діяльності і нестандартному, творчому використанню теоретичних і практичних педагогічних знань. І. П. Раченко відзначає, що знання – це сукупність відомостей, знань в якійсь галузі; перевірених практикою, результат пізнання дійсності, правильне її відображення у свідомості особистості. Знання є протилежним незнанню, тобто повній відсутності інформації про що-небудь. Елементарні знання, обумовлені біологічними закономірностями, притаманні і тваринам, яким вони служать необхідною умовою життєдіяльності організму, реалізації їх поведінкових актів. Знання можуть бути життєвими, донауковими, художніми, науковими, а останні емпіричними і теоретичними. Сутність наукових знань полягає в розумінні історично сформованої дійсності, тобто в її минулому, теперішньому і майбутньому, у вірогідному узагальненні фактів, у тому, що за випадковим воно знаходить необхідне, закономірне, за одиничним загальне і на цій основі здійснює передбачення. Все це має безпосереднє відношення і до науково-організаційної педагогічної творчості.

Знання педагога складають основний зміст його діяльності. Вони необхідні йому для формування навичок і розумінь, для здобування нових знань.

Мислення, як відомо, рухається від незнання до знання, від знання поверхневого до більш глибокого і всебічного, від предметного до істинного. Разом з тим знання – сила, якщо вони організовані, якщо на їх основі сформовані навички, звички та вміння. Самі по собі знання нічого не можуть. Засвоєння знань – це лише один аспект професійної педагогічної компетентності.

Охарактеризуємо наступний компонент професійної компетентності – вміння. У педагогічній та психологічній літературі не існує єдності в розумінні природи і сутності умінь. В одних випадках вміння визначається як здатність людини виконувати дії (Ф.А. Мілерян, К.К. Платонов, Н.Ф. Білокур), в інших – як компонент діяльності, і визначають його як дію (В. П. Беспалько, І. Я. Лернер, Н. Ф. Талізін), третя група вчених відносить «уміння» до категорії діяльності, визначаючи його як свідоме володіння яким-небудь прийомом діяльності (Ю.К. Бабанський, О. М. Леонтьєв). На думку Д. Горбатого, всі три позиції співвідносяться з існуючими в рамках теорії ді-

яльності рівнями аналізу психічних явищ. Трактування умінь як способу виконання будь-якої діяльності відповідає макрорівню, трактування вміння як здатності – мезорівню, а характеристика уміння як окремої дії – мікрорівню аналізу даних явищ.

В. П. Беспалько відзначає, що знання і вміння – це одна і та ж діяльність, але здійснювана в різних формах; орієнтувальна частина діяльності – знання, а вміння – виконавча частина діяльності.

Визначення поняття «педагогічне вміння» є найбільш значущим для нашого дослідження. Л. Ф. Спірін, на наш погляд, дає найбільш яскраве, вичерпне визначення цього поняття. «Педагогічні вміння вчителя, вихователя – психологічні утворення, що поєднують професійно-значущі особистісні знання та навички з розумовими й практичними діями, що забезпечують успіх у навчально-виховній роботі. Ступінь сформованості та рівень розвитку вмінь залежить від якостей особистості, від характеру і змісту професійних знань, навичок і досвіду, які включаються в розумові та практичні дії при вирішенні повсякденних педагогічних завдань. Досягнення цілей на кожному етапі циклу управління забезпечується використанням сукупності професійних умінь».

Т.Г. Петроченко, аналізуючи систему роботи із формування у студентів педагогічних вмінь, відзначає, що під педагогічними вміннями ми маємо на увазі способи і прийоми діяльності, спрямовані на свідоме використання психолого-педагогічних та методичних знань на практиці.

О.А. Абдуліна характеризує педагогічні вміння як «творче свідоме володіння способами і прийомами організації педагогічного процесу». Таким чином, педагогічні вміння на думку У.Ш. Ібрагімова – це творчі свідомі дії педагога, направлені на досягнення певної мети. При цьому не можна забувати, що вміння виробляються тільки на основі глибоких теоретичних і практичних знань.

Наступним структурним компонентом професійної педагогічної компетентності є поняття «професійно-педагогічний досвід», характеристика якого спирається на чуттєво-емпіричне пізнання дійсності.

Професійно-педагогічний досвід – це сукупність цікавих знахідок, проб, прийомів і форм роботи, невіддільних від особистих суб'єктивних особливостей свого носія. Тому досвід ув'язується з індивідуальним стилем діяльності та професійною орієнтацією особистості.

Передовий досвід виник завдяки творчому підходу педагогів до своєї професійної діяльності. Кожна конкретна ситуація оригінальна і неповторна, тому неможливо використовувати для її вирішення єдиний рецепт, взятий з теорії, практики своєї праці або настанов досвідченого педагога. Творчий потенціал особистості педагога забезпечує готовність до здійснення творчої діяльності, установку на нестандартне, оригінальне, ефективне навчання, виховання.

Н. Н. Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Крючатов розглядають здатність приймати рішення на основі ретельного психолого-педагогічного аналізу ситуації і вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів, а не схильність до інтуїтивної дії за першим спонуканням, як рису досвідчених педагогів, які вільно володіють професійними знаннями, вміють актуалізувати їх у складній педагогічній ситуації

Таким чином, досвід – це імпульс до роздумів та творчого пошуку. Професійно-особистісний компонент у структурі професійної компетентності, як

засначалася вище, включає професійно-особистісні якості, що визначають позицію та спрямованість педагога.

В даний час вітчизняними та зарубіжними вченими називається понад 120 професійно важливих якостей вчителя. Виділимо лише ті з них, які найчастіше зустрічаються в психолого-педагогічній літературі. Сюди звичайно включаються емоційність (А.О. Прохоров, Т. Г. Сиріцо, В. І. Трусов та ін.), товариськість (Н.В. Кузьміна, В.Й. Гінецинський та ін.), ідейно-політична активність (М. Ачілов, Ф.Н. Гоноболін та ін.), пластичність поведінки (Н.В. Кузьміна та ін.), здатність розуміти учнів та керувати ними (Грішин, Ф.Н. Гоноболін та ін.), досконале володіння методами викладання (Л.М. Портнов та ін.), любов та інтерес до дітей (Ш.А. Амонашвілі, М.І. Пospelов, Н.Ф. Гоноболін та ін.), емпатія (В.М. Кознев, А.З. Штейнліц та ін.), змістовність і яскравість мови, педагогічний такт і педагогічна вимогливість (Н.Ф. Гоноболін, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, В.А. Сластьонін, А.І. Щербаков та ін.), розподіл уваги (В.А. Крутецький та ін.). Цілком очевидно, що якщо говорити про цілісну особистість, не завжди можна виявити потрібний набір цих якостей в одній людині.

Опитування зарубіжних представників педагогічної професії дозволив виявити аналогічні якості, що визначають особистість учителя:

1) особистісні якості (уміння ладити з людьми, керувати, терпіння, почуття гумору, чуйність до людей, акуратність, пристосованість, допитливість, старанність, наполегливість);

2) моральний аспект поведінки (релігійність);

3) любов до дітей, любов до людей (вміння бачити хороше в кожному, здатність отримувати задоволення від спілкування);

4) щире бажання стати вчителем;

5) фізичний стан;

8) здатність до навчання;

7) широта інтересів;

8) володіння мовою;

9) емоційна зрілість і врівноваженість.

У даному переліку передбачається більша різноманітність і включення не тільки особистісних проявів.

Оволодіння професією не зводиться лише до надбання знань, умінь, навичок, бо для професійного становлення особистості необхідна зміна ціннісно-мотиваційної сфери. Становлення молодого фахівця супроводжується розвитком професійних здібностей і якостей особистості для того, щоб він міг задовольнити професійні очікування. Під час однакової діяльності якості особистості проявляються по-різному, в залежності від установок, інтересів, ідеалів, мотивів, які спонукають до діяльності і визначають ставлення до неї. Основою, навколо якої компонується якості особистості, є спрямованість особистості (Н. В. Кузьміна, С. Л. Рубінштейн, О.М. Леонт'єв, В. М. М'ясищев та ін.) Ця характеристика в різних концепціях розкривається по-різному: «динамічна тенденція» (С.Л. Рубінштейн), «стрижневий мотив» (О.М. Леонт'єв), «домінуюче відношення» (В.М. М'ясищев), «основна життєва спрямованість» (Б. Г. Анан'єв). Таким чином, направленість виступає як системоутворююча властивість особистості, що визначає її психологічний склад (Б.Ф. Ломов).

Незважаючи на те, що спрямованість не зводиться тільки до системоутворюючих потреб і мотивів, а має значення для всіх психічних властивостей людини, все ж таки зв'язок з мотиваційною сферою є домінуючим, про що свідчать слова С. Л. Рубінштейна: «Проблема спрямованості – це перш за все питання про динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають людську діяльність, самі в свою чергу визначаючись її цілями і завданнями».

Для керованості процесу професійного становлення необхідно виділити характеристики педагога, які лежать в основі відношення до професії, визначають її: позиція, орієнтація і мотивація.

Позиція – інтегральна властивість особистості, що виражає систему її ставлень до суспільства, до людей, до самої себе, до усього, що складає сферу спілкування педагога з соціальним і природним середовищем. Провідним критерієм професійного становлення майбутнього фахівця є ступінь сформованості соціально-професійної позиції, що дає уявлення про міру внутрішнього прийняття нової соціальної ролі, усвідомлення суспільних вимог, сформованість найважливіших поглядів і принципів життя людини, що стосуються її відношення до професії (М. В. Прохорова, К. В. Катрич, Г.Н. Касабакова, М. С. Керімбаєва, К. Г. Садвокасова). Структурними компонентами орієнтації є знання про свою професію, ставлення до професії і план реалізації своїх уявлень про професію. Мотивація, як усвідомлення ставлення до діяльності, також входить в орієнтацію в якості її раціонально-емоційної основи, виступаючи сполучною ланкою між орієнтованістю як схильністю до діяльності і самою діяльністю.

Мотив діяльності – матеріальний чи ідеальний об'єкт, що задовольняє потребу, породжує цілі приватних дій, що складають дану діяльність. Мотив позбавлений дієвості, поки людина не усвідомлює мети дії і засобів для її досягнення. Повний розвиток мотиву як рушійної сили передбачає чітке уявлення цілей і засобів дії і в зв'язку з цим виникнення бажань людини, що направляють і реалізують її діяльність.

Мотивація діяльності в широкому сенсі слова розглядається як сукупність тих психологічних мотивів, якими визначається поведінка людини в цілому. У вузькому сенсі слова – це мотивація конкретних форм поведінки людини, тобто причини, що пояснюють, чому люди віддають перевагу певному виду діяльності, чому при вирішенні певних завдань вони діють з достатньою інтенсивністю, і чому вони продовжують роботу і виконують які-небудь дії протягом тривалого часу.

Ми поділяємо точку зору В.А. Сластьоніна щодо системи ціннісних орієнтацій особистості вчителя, куди входить набір властивостей, як загальнолюдських, особистісно-професійних, так і професійно-значущих, власне педагогічних: інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною роботою, психолого-педагогічна спостережливість, педагогічний такт, педагогічна уява, організаторські здібності, товарицькість, наполегливість, цілеспрямованість, врівноваженість, самооцінка, пізнавальні потреби та інтереси, інтелектуальна активність, почуття нового, готовність до самоосвіти.

Слід підкреслити, що вчитель-вихователь – це не просто сукупність властивостей, характеристик, якостей. Вихователь-учитель є особистістю й професіоналом у випадку, якщо цей набір властивостей постає як єдине ціле, в основі якого лежить мотиваційна сфера, яка забезпечує соціальну, пізнавальну та професійно-педагогічну спрямованість.

Становлення особистості молодого фахівця, на думку цілого ряду дослідників, відбувається поетапно: доувзівська педагогічно-професійна орієнтація, професійна підготовка у ВНЗ, післявузівська педагогічна діяльність.

Тому не можна формування фахівця пов'язувати з якимось одним із етапів, бо на кожному з них вирішуються специфічні завдання, здійснюються своєрідні поєднання практичного педагогічного досвіду та теоретичного навчання.

Виходячи з вищевикладеного, можна виділити наступні основні поняття, розглянуті та обґрунтовані в цьому параграфі, – професійна педагогічна компетентність, професійно-педагогічні знання, вміння, досвід, професійна спрямованість.

Професійну компетентність слід розглядати у взаємозв'язку з іншими компонентами.

Досліджуючи питання компетентнісного підходу, В. Антипова, К. Колесіна, Г. Пахомова виокремлюють низку причин, що зумовили звернення педагогів до понять „компетентнісний підхід”, „компетентність”, „ключові компетенції”, серед яких:

1) „суттєві зміни у суспільстві, прискорення темпів соціально-економічного розвитку зумовили пошук нової концепції освіти, що відображає ці зміни й орієнтується на відтворення якостей особистості, які мають попит у ХХІ сторіччі: мобільності, динамізму, конструктивності, професійної, соціальної, особистісно-побутової та іншої компетентності;

2) завдання модернізації загальної й професійної освіти, необхідність її відповідності як потребам особистості, так і запитам суспільства потребують принципово нового підходу до визначення її цілей, змісту та організації;

3) розвиток процесів інформатизації призводить до того, що система професійної підготовки не в змозі „наздогнати” потік інформації, що постійно збільшується – необхідний принципово новий підхід до конструювання змісту педагогічної освіти, здатного стимулювати молодого педагога до постійного самовдосконалення, рефлексії якості своєї педагогічної діяльності, її самооцінки й корекції” [5, с. 57].

Слід зазначити, що в сучасній вітчизняній науковій літературі немає єдності у питанні визначення сутності і структури професійної компетентності.

У зміст компетентності включається рівень базової та спеціальної освіти, стаж роботи, вміння акумулювати широкий досвід у професійній діяльності. При цьому загальним, що характеризує точку зору робіт більшості авторів, є те, що знання виступають потенціалом, науково-практичним багажем, яким володіє фахівець, але привести їх у дію можуть лише додаткові фактори, володіння якими відбувається на індивідуально-особистісному рівні.

Можна виділити і такий підхід, коли в поняття компетентності, крім загальної сукупності знань, включаються ще й рівень умінь та досвід практичного використання знань. В такому разі компетентність – це не тільки наявність певних знань та досвіду, але й вміння розпорядитися ними при виконанні своїх функцій. У педагогічній науці науково розроблена ідея професійної компетентності через рівень результативності педагога в діяльності. Причому в дискусіях останніх років це поняття охоплювало все, що входило в розгляд понять: кваліфікація, професіоналізм, готовність. Н. В. Кузьміна під поняттям «професіоналізм» має на увазі характеристику якості діяльності, а також високу оцінку роботи. В якості компонентів педагогічного професіоналізму, авторка виділяє «професіоналізм діяльності» та «професіоналізм

особистості». «Професіоналізм діяльності», на думку дослідниці, – це «якісна характеристика суб'єкта діяльності, представника даної професії, яка визначається мірою оволодіння ним сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних задач, продуктивними способами її здійснення». Характеризуючи професіоналізм особистості вчителя, Н. В. Кузьміна вказує на те, що якості особистості педагога можуть сприяти або перешкоджати продуктивному вирішенню педагогічних завдань. «Професіоналізм особистості», – зазначає Н.В. Кузьміна, – «проявляється в практичній педагогічній діяльності, відображається у досвіді конкретного педагога».

В. А. Сластьонін вводить поняття «педагогічний професіоналізм» для визначення рівнів кваліфікації педагога-практика, підкреслюючи при цьому, що «мета будь-якої професійної підготовки соціально детермінована розвитком конкретного соціально-економічного ладу. В умовах ринкової економіки цілі професійної підготовки визначаються, головним чином, попитом на кваліфікаційну робочу силу. Кваліфікація – це характеристика професійної діяльності, а так як діяльність невіддільна від особистості, то, по суті, це інтегральна характеристика особистості».

Особистість являє собою складне соціально-психологічне утворення, і структуру такого утворення можна визначити так: «зміст провідної підструктури особистості обумовлює її соціальна спрямованість, система її провідних відносин і потреб, мотивів, поглядів, ідеалів. Друга підструктура включає в себе все, що входить у зміст досвіду індивіда: знання, вміння, здібності, загальну культуру. Третю підструктуру утворюють особливості пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, і це є основою її загальних здібностей. Нарешті, четверта підструктура охоплює успадковані особливості особистості»/ 40 /. З урахуванням даної структури особистості була розроблена еталонна модель, педагогічного професіоналізму вчителя, яка представлена двома взаємопов'язаними групами показників:

1) показники індивідуального стилю педагогічного професіоналізму, що визначають професійну унікальність вчителя, його неповторність;

2) стандартний кваліфікаційний показник, що відображає, загальний стійкий рівень відповідності вчителя вимогам педагогічної професії.

Показниками індивідуального стилю, визначальними професійної неповторності педагога є: світогляд, індивідуальний професійний досвід, педагогічне мислення, професійно-педагогічні здібності, психофізичні особливості особистості. Стандартний кваліфікаційний показник професіоналізму характеризується рівнем його володіння парадигмами і поняттями психолого-педагогічних наук.

І.Д. Вагаєва підкреслює, що «професіоналізм – категорія самостійна, має лише точки дотику з майстерністю... Професіоналізм – це інтегративна якість, властивість особистості, і як будь-яка інша якість вона формується в діяльності; це процес і результат діяльності». В структурі основ професіоналізму автор виділяє три складових компоненти: професіоналізм спілкування, професіоналізм знань та професіоналізм самовдосконалення.

Вчені, що досліджують професіоналізм педагога, підкреслюють, що ця категорія не стоїть на місці, а знаходиться у постійному процесі вдосконалення суб'єкта професійної діяльності.

Таким чином, професійну компетентність слід розглядати як індивідуально-інтегративну якісну характеристику суб'єкта діяльності, наголошується в педагогічній науці, в процесі навчання у ВНЗ, як готовність (В.А. Сластьонін, І.М. Юсупов та ін.), а на післявузівському етапі – «професіоналізм» або «майстерність» (І.Д. Багаєва, С.Б. Єлканов, Н. В. Кузьміна, В. А. Сластьонін).

В.А. Ситар підвищення рівня професійної компетентності розглядає як важливу умову формування майбутнього педагога. «Професійна компетентність, на думку вченого, – це складне утворення, і воно включає комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови навчально-виховного процесу. Вона включає систему органічно пов'язаних один з одним видів компетентності: методологічної, спеціальної, педагогічної, психологічної та методичної А.К. Маркова відзначає, що «професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на досить високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя; в якій досягаються гарні результати в навченості й вихованості школярів. А також компетентність вчителя в його реальній праці визначається співвідношенням того, які його професійні знання та вміння, з одного боку, і професійні, психологічні якості – з іншого ». Автор відзначає, що «всередині процесу праці вчителя пріоритетна роль належить особистості вчителя, його ціннісним орієнтаціям, ідеалам ».

Автор розрізняє наступні види компетентності:

– Спеціальна компетентність – володіння професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

– Соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництво, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування;

– Особистісна компетентність – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, відсутність схильності до професійного старіння, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень часу і сил, здійснювати її не напружено, без втоми, і навіть з освіжаючим ефектом.

Дослідження термінології показало, що розгляд змісту компетентності та її складових компонентів вчені пов'язують з низкою термінів, які разом утворюють єдину концепцію. Їх смислове ототожнення очевидне, незважаючи на умовну відмінність основних компонентів професійної компетентності і неповний термінологічний збіг; одні з них акцентують увагу на змістовному компоненті – набутті знань; інші – відводять чільну роль практичній діяльності – розвитку професійних умінь; треті – виділяють професійно-особистісні якості.

На наш погляд, ці концепції взаємодоповнюють одна-одну і об'єднані спільною освітньою метою сприяння формуванню професійної педагогічної компетентності майбутніх педагогів фізичного виховання, бо професійна компетентність працівників фізичного виховання, як предмет наукових досліджень, в Україні досліджена недостатньо.

Резюмуючи викладене, приходимо до наступного **висновку**:

1. Проблема формування професійної педагогічної компетентності майбутніх педагогів, в т. ч. валеологічної компетентності – одна з актуальних проблем

дагогічної науки і практики. В умовах оновлення системи освіти її актуальність ще більше зростає.

2. Структура компетентності включає: професійно-змістовний, професійно-діяльнісний та професійно-особистісний компоненти, які нерозривно пов'язані між собою.

3. Аналіз теоретичних досліджень в області професійної компетентності показав, що поняття компетентності та її складових компонентів, що широко використовуються в вітчизняній науковій літературі, пов'язаний з цілою низкою схожих за змістом термінів, які всі разом утворюють єдину концепцію.

Незважаючи на умовну відмінність основних компонентів професійної компетентності і неповний термінологічний збіг, їх смислова спорідненість очевидна.

Література:

1. Жара Г.І. Підготовка майбутніх учителів до формування в учнів валеологічних понять на засадах міжпредметних зв'язків шкільних природничих курсів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г.І.Жара. – Чернігів, 2009. – 23 с.
2. Державна національна програма „Освіта” („Україна XXI століття”): офіц. вид. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Державна програма „Вчитель”: офіц. вид // Інформаційний вісник. Вища освіта / М-во освіти і науки України, Наук.-метод. центр вищої освіти. – К., 2002. – № 9. – С. 31–49.
4. Національна доктрина розвитку освіти / Затверджено Указом Президента України від 17.04.2002. № 347/2002 // Освіта України. – № 33 за 23 квітня 2002 р. – С. 4–6.
5. Бондаренко О.М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки: дис. канд. пед. наук 13.00.04 / Бондаренко Олена Миколаївна. – Черкаси, 2007. – 248 с.
6. Неперервна професійна освіта: Філософія, педагогічні парадигми, прогноз / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.; За ред. В. Г. Кременя ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с. – С. 345–448.
7. Гончаренко С. Методологічні характеристики педагогічних досліджень / С. Гончаренко // Ділова інформація для працівників освіти. – 1995. – № 1. – С. 8–10.
8. Гончаренко С. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 2–6.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
10. Ничкало Н.К. Інформаційне суспільство і розвиток субдисциплін педагогічної науки // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 29 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012 – С. 24-32.
11. Основи здоров'я : [підруч. для 3 кл.] / Н. М. Бібік, Т. Є. Бойченко, Н. С. Коваль, О. І. Манюк. – К. : Навч. книга, 2003. – 111 с.
12. Бондар В. І. Дидактика / Володимир Іванович Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

13. Бондар В. І. Проблеми інтеграції дидактичних знань у сучасній педагогіці вищої школи / В. І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1. – 173 с. – С. 11–15.
14. Бондар В. І. Термінологічний бум у педагогіці: методологічний аналіз / В. І. Бондар // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 7–10.
15. Бондар С. П. Компетентнісний підхід до шкільної освіти: мода сучасності чи необхідність? / С. П. Бондар, В. І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : [зб. наук. праць]. – Вип. 3. – К. : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – 213 с. – С. 3–11.
16. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібн.] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко / ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2005. – 192 с.
17. Савченко О. Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 2–6.
18. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах / Савченко О. Я. – К. : Магістр-S, 1997. – 256 с.
19. Усова А. В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий : учебн. пособие по спецкурсу / Усова А. В. – Челябинск : ЧГПИ, 1988. – 90 с.
20. Концепція 12-тирічної загальноосвітньої школи: [проект]. // Освіта. – 2000. – 30 серпня – 6 вересня. – С. 3–6.
21. Концепція валеологічної освіти педагогічних працівників: [проект] / С. Страшко, М. Гриньова, Л. Животовська [та ін.] // Гриньова М. В. Методика викладання валеології: навч.-метод. посібник. – Полтава : АСМІ. – 2003. – 220 с. – С. 202–207.
22. Концепція неперервної валеологічної освіти та виховання в Україні // Валеологія. – 1999. – № 2. – С. 3–4.
23. Концепція інтегративної українознавчої валеологічної освіти в Україні / [розробн. П. П. Кононенко, Т. П. Усатенко]. – Освіта. – 1996. – 24 липня. – № 39.
24. Концепція освіти з напрямку „Безпека життя і діяльності людини” / В. О. Кузнецов, В. М. Мухін, О. Г. Буров [та ін.] // Інформаційний вісник. – Вища освіта. – Київ. – 2001. – № 6. – С. 6–17.
25. Концепція та динаміка становлення комплексної програми розвитку дітей “Росток” (початковий варіант) / [укладач Т. О. Пушкарьова]. – Суми : Мак Ден, – 1995. – 11 с.

4. Эйхман Т.П. К вопросу о преподавании иностранных языков в школе и вузе. Преимущество школьного и вузовского образования.// Т.П. Эйхман – Режим доступа свободный: <http://festival.1september.ru/articles/213572/> . – Загл.с экрана: Фестиваль педагогических идей «Открытый урок».
5. http://www.petrso.ru/Student/SU/st_un.html
6. <http://psycho-test.org/test.php/type/2;>
7. <http://testoteka.narod.ru/pozn/0.html>
8. <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>



Чемоніна Л. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
(Бердянський державний педагогічний університет), Україна

ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ МОРФЕМНО-СЛОВОТВОРЧИХ УМІНЬ І НАВИЧОК

Державний статус української мови, концепція її навчання вимагають глибокого засвоєння мовних норм, підвищення рівня культури мовлення, постійного вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок. Отже, стратегічною метою сучасного загальноосвітнього навчального закладу є формування високоосвіченої, інтелігентної, самодостатньої творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, здатної гідно відповісти на виклики цивілізації та «вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних формах, сферах і жанрах мовлення» [5].

Важливе значення у процесі опанування учнями 1-4 класів українською (рідною) мовою як засобом спілкування має вивчення теми «Будова слова». Ознайомлення молодших школярів із морфемною будовою слова розкриває широкі можливості для систематичного розширення, уточнення словника дітей, оволодіння одним зі способів розкриття лексичного значення слова. Під час вивчення цієї теми учні ознайомлюються зі словотворчими засобами рідної мови, що сприяє розвитку й їхнього образного мовлення.

Питання вивчення морфеміки і словотвору на уроках рідної мови в загальноосвітньому навчальному закладі у своїх працях висвітлювали В. Горпинич, М. Львов, Г. Передрій, М. Плющ, Т. Потоцька, Т. Рамзаєва, З. Сікорська, І. Хом'як та ін. Ураховуючи той факт, що словотворення є основним засобом поповнення лексичного складу мови, вони обґрунтували необхідність ознайомлення школярів із найпоширенішими способами творення слів. Результати досліджень вітчизняних науковців переконливо довели, що свідоме засвоєння уч-

нями основ словотвору не лише сприяє збагаченню, уточненню та систематизації їхнього словника, а й створює підґрунтя для вільного володіння граматичною, орфографічною і стилістичною нормами української літературної мови. Саме тому пропедевтичне ознайомлення з елементами словотвору передбачено вже під час навчання першокласників грамоти. Аналіз матеріалу, уміщеного на сторінках сучасного «Букваря», дає змогу чітко визначити зміст і характер підготовчої роботи до вивчення словотворчих явищ [2; 3].

Розкриваючи особливості традиційної методики вивчення на уроках російської мови будови слова, учений-методист М. Львов не виключає можливості спеціального розгляду з молодшими школярами способів творення слів. Пропонована ним методична модель формування в учнів зазначених понять, а саме: спостереження за морфемною будовою слів, морфемний аналіз, виділення ознак, способів творення нових слів, практичне творення слів за допомогою різних способів, аналіз семантики, уживання у власному мовленні – переконливо свідчить про забезпечення тісного взаємозв'язку у вивченні морфеміки і словотвору [4].

Констатуючи суттєвий внесок названих дослідників, слід зауважити, що донині недостатньо обґрунтованим залишається питання підготовки вчителів початкової школи до формування в учнів 1–4 класів морфемно-словотворчих умінь і навичок.

Пріоритетним напрямком реформування системи освіти є підготовка висококваліфікованих і конкурентноспроможних фахівців. Професійна підготовка студентів до майбутньої педагогічної діяльності аналізується науковцями (Г. Балл, К. Дурай-Новакова, Л. Коваль, Є. Павлютенков та ін.) з погляду цілісного явища, інтегральної ознаки, що включає в собі формування і розвиток спеціальних здібностей, умінь і навичок, зацікавленості спеціаліста в передачі своїх знань іншим, позитивного ставлення до даного виду діяльності, розвиток умінь володіння способами та прийомами навчання і виховання, розвиток самоконтролю та самоаналізу, самооцінки своєї діяльності [1].

Узагальнюючи судження багатьох вчених ми дійшли висновку: готовність майбутнього вчителя до формування в учнів 1–4 класів морфемно-словотворчих умінь і навичок є інтегральним особистісним утворенням, що вмщує в собі оптимальну суму знань, необхідну систему вмінь, психологічну установку на досягнення поставленої мети, мотиви, потреби, здібності, особистісні якості, адекватні вимогам діяльності.

Усе зазначене вище дозволяє нам окреслити шляхи ефективної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів морфемно-словотворчих умінь і навичок: знання вимог чинних програм з української мови для початкової й основної школи щодо компетенцій учнів з морфеміки і словотвору; належний рівень теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення з 1 класу пропедевтичної словотворчої роботи; обізнаність студентів у галузі сучасних педагогічних технологій і належний рівень сформованості професійної компетентності щодо їх використання у процесі формування в молодших школярів морфемно-словотворчих умінь і навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія / Л. В. Коваль. – [2-ге вид., перероб. і допов.]. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 343 с.
2. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. ВНЗ / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
4. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – [3-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2011. – С. 10–70.

ПЕРСПЕКТИВИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація: Автор аналізує актуальну проблему розвитку полілінгвальної освіти як дієвого засобу міжкультурної підготовки вчителів іноземної мови.

Ключові слова/Keywords: міжкультурна підготовка/ intercultural training, діалог культур/ the dialogue of cultures, полілінгвальна професійна освіта/ multilingual professional education, акультурація/ acculturation, інкультурація/inculturation, декультурація / deculturation.

Інтенсивні інтеграційні процеси в сучасному суспільстві можуть бути охарактеризовані як комплексні й багатопланові. Теорія полілінгвальної освіти, тобто процесу, при якому іноземна мова є не стільки метою, скільки засобом навчання, засобом викладання спеціальних дисциплін, інтенсивно розробляється багатьма науковцями (В.П.Андрущенко, М.Байрам, Дж.Бенкс, З.Т.Гасанов, О.А.Грива, О.Н.Джуринський, В.Матис, Д.Мур, П.Макларен, П.В.Сисоев та ін.).

Сучасна реальність така, що часто люди виявляються залучені до двох, трьох і навіть більше культур. Так, багатомовність стає важливим чинником соціальної мобільності і причиною зміни мети мовної освіти. Тепер володіння мовою на рівні носія не є метою, метою стає виховання багатомовної особистості нового типу [4, с. 41].

Іноземна мова в полілінгвальній освіті відкриває широкі перспективи міжкультурної підготовки педагогічних кадрів. Сьогодні в умовах розширення можливостей міжкультурного спілкування відчувається потреба у підготовці фахівців різних рівнів, зокрема вчителів іноземної мови, на достатньому професійному рівні. Так, одним із завдань вищої освіти стосовно підготовки педагогічних кадрів є, на нашу думку, формування як загальної, так і професійної комунікативної компетенції. Це, в свою чергу, передбачає розробку: полілінгвальних освітніх програм; навчальних матеріалів для полілінгвального вивчення навчальних дисциплін іноземною мовою; контрольних завдань для визначення рівня предметних, професійно-орієнтованих знань і вмінь.

Установка на підготовку висококваліфікованих кадрів, здатних мислити і діяти в глобальній системі діалогу культур в сучасному полікультурному суспільстві, визначає концептуальну систему освітньої програми, яка полягає в формуванні міжкультурної професійної компетенції шляхом формування у студентів мовної предметної компетенції відповідно до обраної спеціалізації. Отже, полілінгвальну професійну освіту засобами рідної та іноземної мов можна розглядати як засіб ефективної міжкультурної підготовки вчителя іноземної мови.

У процесі вивчення іноземної мови відбувається процес адаптації до іншомовної культури, у цьому випадку науковці використовують термін "акультурація". Як ві-

домо, акультурація – це процес взаємовпливу культур, а також результат цього впливу, що характеризується сприйняттям однією з культур елементів іншої, а також виникненням нових культурних явищ. Виділяють також різновиди акультурації. Бікультуралізм – результат етнічної взаємодії, який характеризується поєднанням культури, звичаїв та мови, властивих даних та іншій етнічній групам. Існує також модель мультикультуралізму – явища, при якому відбувається співіснування і взаємопроникнення елементів кількох іноетнічних культур при збереженні етнічної своєрідності кожної етнічної групи [3, с. 121]. В даному випадку йдеться про гармонійну взаємодію представників різних культур у межах будь-якого поліетнічного простору.

Поняття “акльтурація” нерозривно пов’язане з двома іншими термінами: “інкультурація” і “декультурація”. На думку В.М.Пічі, “інкультурація – це процес засвоєння людиною, членом конкретного суспільства, основних рис і змісту культури свого суспільства, менталітету, культурних взірців і стереотипів у поведінці й мисленні” [1, с. 220]. Е.В.Соколов визначає інкультурацію як “долучення особистості до всієї культурної спадщини людства”. Це не лише процес входження в національну культуру, а й долучення до культури решти народів. Інкультурація, за Е.В.Соколовим, передбачає і володіння іноземними мовами, і знання всесвітньої історії, і формування широкого світогляду і навіть здобування професійних знань [5, с. 120].

Коли ж за умов тривалої комунікації з іншою культурою відбувається втрата основної частини рідної культури виникає явище декультурації. Декультурацією називають втрату рідної культури внаслідок високого рівня адаптації до чужої культури в силу відриву від рідного середовища, виховання чи небажання самого індивіда зберігати її. Адекватна ж акультурація як розуміння чужої культури, в тій мірі як її сприймають носії мови, сприятиме ліквідації помилкових стереотипів сприймання іншої країни.

Вочевидь, питання акультурації має безпосереднє відношення до методики викладання іноземних мов у зв’язку з метою формування особистості в умовах діалогу культур, а отже, викладачі повинні знайомити студентів із закономірностями і результатами процесу засвоєння нової культури. Для того щоб знати мову і культуру, необхідно ними користуватися, у такому випадку будуть формуватися навички і вміння оперувати комунікативними стратегіями, які й визначатимуть успіх у процесі міжкультурного спілкування.

Діалог культур відображає не стільки сам факт міжкультурної комунікації, скільки її зміст, що виражається у взаєморозумінні між людьми, які належать до різних лінгвокультурних спільнот. Прийнятною моделлю полілінгвальної освіти (як варіанту навчання міжкультурного спілкування і засобу полілінгвального розвитку) може бути імерсійна модель навчання, що припускає рівний ступінь використання рідної та іноземної мов як засобу навчання та професійного розвитку. На теренах вітчизняної науки цікаві наукові дослідження у межах зазначеної проблеми здійснює О.О.Першукова, у працях якої проаналізовано вивчення загальноосвітніх предметів з використанням іноземної мови як засобу навчання у країнах Європи [2].

У контексті сучасних вимог і цілей освіти в цілому, і мовної освіти зокрема, вважаємо, що полілінгвальна професійна освіта є однією з форм міжкультурної освіти, що ставить за мету підготовку і виховання полікультурно-орієнтованих учителів іноземної мови.

Література

1. Кравець М.С., Семашко О.М., Піча В.М. та ін. Культурологія. Навч. посібник / За заг. ред. В.М.Пічі. – Львів: ”Магнолія плюс”, 2003. – 353 с.
2. Першукова О. Імерсійна освіта, або опанування загальноосвітніх предметів з використанням іноземної мови як засобу навчання в країнах Європи / О.Першукова. // Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал. – 2007. – № 4. – С. 106-113.
3. Рязанцев С.В. Интеграция этнических мигрантов в европейское общество: проблемы управления /С.В.Рязанцев. //Этнические проблемы современности. – Ставрополь. – 2001. – Вып. 7. – С. 120-131.
4. Смокотин В.М. Европейское многоязычие: от государств-наций к многоязычной и поликультурной Европе. / В.М. Смокотин. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. – 176 с.
5. Соколов Э.В. Культурология. Очерки теории культуры / Э.В.Соколов. – М.: Высшая школа, 1994. – 280 с.

**PROFESSIONAL READINESS FORMATION OF THE PERSPECTIVE TEACHERS
OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES TO ORGANIZATION
OF PUPILS' INDIVIDUAL COGNITIVE ACTIVITY**

Keywords: pupils' individual cognitive activity, organization of pupils' individual cognitive activity, professional readiness of the perspective teachers of physical and mathematical disciplines, pedagogical conditions.

The article is devoted to the problem of professional readiness formation of the perspective teachers of physical and mathematical disciplines to organization of pupils' individual cognitive activity. The state and the problems of readiness of the perspective teachers of physical and mathematical sciences to professional activities, in particular, to organization of pupils' individual cognitive activity, are characterized in [1].

The model of professional readiness formation of the perspective teachers of physical and mathematical disciplines to organization of pupils' individual cognitive activity is constructed and described, in particular, pedagogical conditions, methods, forms and means of forming of teachers' professional readiness are defined and substantiated (fig. 1) [2]. The effectiveness of the model is experimentally verified. The guidelines referring to formation of professional preparedness of perspective teachers of physical and mathematical disciplines to the organization of pupils' individual cognitive activity are worked and tested, their practical significance is confirmed [3].

References:

1. Ковтонюк Г. М. Формування професійної готовності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до організації самостійної пізнавальної діяльності як одна з передумов підвищення ефективності підготовки фахівців / Г. М. Ковтонюк // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Частина V. – Черкаси : Вид. ЧНУ, 2010. – Вип. 191. – С. 43-49.
2. Ковтонюк Г. М. Педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до організації самостійної пізнавальної діяльності школярів / Г. М. Ковтонюк // Нова педагогічна думка. – Рівне : Вид. Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, 2011. – №4. – С. 79-81.
3. Ковтонюк Г. Н. Об одном эксперименте / Г. Н. Ковтонюк // Технологии и методики в образовании. – Воронеж : ООО «Мастеринг», 2012. – №3. – С. 27-31.

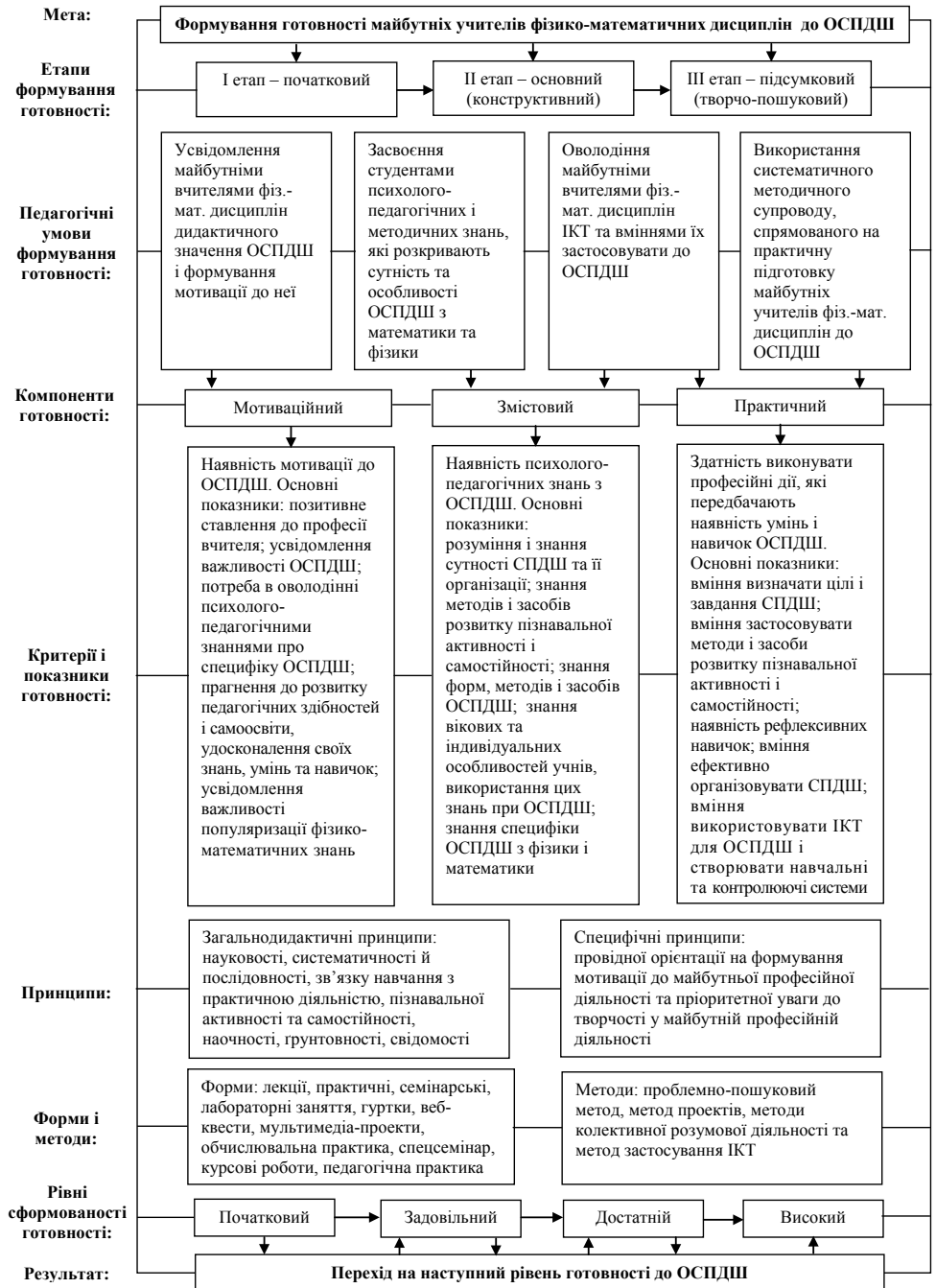


Figure 1



Ненько Ю.П.

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков и гуманитарных наук, Академия пожарной безопасности
имени Героев Чернобыля, м. Черкасы, Украина

ПРОФЕСІЙНИЙ ДИСКУРС І МОВНА ОСОБИСТІТЬ КУРСАНТА- ПЕРШОКУРСНИКА – МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДСНС УКРАЇНИ

Ключові слова: професійне спілкування / professional communication, компоненти / components, мовна особистість / speech personality, рівні володіння мовою / language levels.

Успіх грамотного професійного мовлення залежить від мовця як особистості, його знання сучасної літературної мови як основи професійного спілкування, вміння використовувати ці знання і втілювати інформацію в дискурс залежно від мети, мовної ситуації тощо.

Ф.Бацевич під дискурсом розуміє “сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов’язаних із пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем й осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом)” [1, с. 138]. Професор вважає дискурс одночасно живим процесом спілкування і найзагальнішою категорією міжособистісної інтеграції.

У дискурсі мовлення може супроводжуватися мімікою, жестами, емоційно-експресивним впливом на мовця, тому дискурс визначається в певних формах функціонування мови – інтерв’ю, екзаменаційному діалозі, у професійному спілкуванні: робочому інструктажі, диспетчерській або оперативній нараді тощо.

Дискурс є “середовищем” для професійного спілкування. Дискурс як комунікативний процес не має чітко окреслених меж, він взаємодіє з іншими професійними дискурсами, переходить у взаємонакладання одного дискурсу на інший.

Таким чином, компонентами мовного професійного спілкування є:

- особистісний чинник у професійному спілкуванні;
- мова як засіб професійного спілкування, формування і розвитку професій-

ного мовлення;

– текст або дискурс (зв'язаний текст у єдності з позамовними, зокрема прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими чинниками, або текст в аспекті подій чи мовлення як цілеспрямована соціальна дія чи компонент взаємодії людей і механізмів їх свідомості) як мовне втілення інформації під час професійного спілкування.

Зв'язок між способами організації дискурсу і здібностями особистості організувати професійний дискурс, тобто дискурсними здібностями особистості фахівця, є взаємообумовленим.

Особистість, яка має сукупність дискурсних здібностей на рівні всіх “фаз інтелектуального акту”, а саме: орієнтування і планування мовленнєвих і немовленнєвих дій, формування плану дії у мовленнєвій формі, контролю і коректування (за необхідності) мовленнєвих дій [2, с. 226-228], можна назвати мовною особистістю [3, с. 38, 243].

У сучасній науковій парадигмі особистість постає у двох іпостасях: з одного боку, як суб'єкт дискурсу – носій певного стилю вербальної поведінки, а з іншого, як “власник” неповторної концептуальної мовної особистості, у якій структура мовної особистості постає як єдність лексикону, тезаурусу та прагматикону, започаткувала комунікативно-когнітивні дослідження мовних особистостей.

Типологія становлення мовної особистості за ступенем розвитку дискурсивного мислення належить Г. Богіну [4, с. 6], який виділяє 5 рівнів володіння рідною мовою: – рівень правильності – 6-7 років; – рівень швидкості або інтер'юризації – 10-11 років; – рівень насиченості – 15-16 років. Наступні два рівні, на думку автора, визначаються не віком, а культурою спілкування: – адекватний вибір; – адекватний синтез.

Не тільки вік, але й рівень освіти, знання інших мов, окрім рідної, володіння професійним мовленням є чинниками подальшого, вищого розвитку й удосконалення мовної особистості. У ході формування й удосконалення професійного мовлення розвиток і саморозвиток мовної особистості має відбуватися за трьома основними напрямками:

а) формування і розвиток професійної лінгвістичної компетенції за рахунок засвоєння знакової системи української мови і становлення лінгвістичної компетенції фахівця у своїй галузі діяльності;

б) удосконалення когнітивного стилю діяльності (спочатку навчальної, а потім професійної) шляхом засвоєння й розвитку нових форм сприйняття й інтерпретації різних явищ дійсності. Розвиток цього стилю виступає як рішення проблеми розширення не тільки мовної картини світу, засвоєння деяких її особливостей, характерних для носіїв української мови, а також розвитку нових форм учіння і пізнання, формування мови спеціальності;

в) розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості, пов'язаної з ознайомленням і критичним сприйняттям систем цінностей мови і культури, розширенням світогляду, формуванням нового світосприйняття – світосприйняття мовця-професіонала, досконалого знавця мовної специфіки своєї спеціальності, білінгва і полілінгва.

На формування мовної особистості впливають чинники як об'єктивні, незалежні від особи мовця, так і суб'єктивні.

До об'єктивних чинників належать: – стан мови, її унормованість і кодифікація, рівень розвитку і досконалість її підсистем, стилістична диференціація, отже, придатність мови як мовної картини особи і світу для забезпечення всіх мовних потреб громадянина; – сприятлива для життя і розвитку певної мови суспільно-політична ситуація; – традиція суспільного використання мови; – повноцінне функціонування мови в усіх сферах життя: державницькій, політичній, правовій, економічній, науковій, освітній, культурно-мистецькій, творчій, виробничій, побутовій та ін.

До суб'єктивних чинників, що впливають на формування мовної особистості, відносимо: – здатність мовця здобувати мовну освіту й досконало володіти мовою; – внутрішню готовність мовця здобувати мовну освіту і мовне виховання та досконало оволодівати мовою; – моральну потребу мовотворчо вдосконалювати і виражати свою особистість; – розуміння мовних обов'язків громадянина і виконання їх; – активне ставлення до мови, належний рівень мовної культури [5, с. 32-33].

Отже, “культура мови – це сфера взаємодії мови і культури, мови і позамовної дійсності, вживання мови відповідно до вимог національної культури і ситуацій спілкування” [4, с. 11]. Зауважимо, що мовна особистість фахівця і культура мови, на нашу думку, є нерозривними. Навчаючись у вищому закладі освіти, курсант переорієнтовується на адекватний обраному фахові вибір засобів спілкування, формується професійна мовна особистість.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Філософія мови: історія лінгвофілософських учень / Бацевич Ф. С. – К., 2008.
2. Леонтьев А.А. Речевая деятельность / Леонтьев А.А. // Хрестоматия по психологии. М., 1977.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
4. Богин Г.И. Модель языковой личности и ее отношение к разновидностям текстов / Богин Г.И. // Авторефер. дис. ... д-ра філол.наук. – Л., 1984.
5. Чернявський К. Шляхи формування мовної особистості студента // Молодь і державна мова : Київ, молодіжна наук.-практ. конф., 19-20 трав. 2000 р. : Зб. матеріалів. К., 2000.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА ВО ВРЕМЯ ПЕРЕМЕНЫ

Во время перемены школьники часто остаются без контроля со стороны педагогов. Это может приводить к нарушениям дисциплины, к ссорам, дракам, травмам, обидам и т.п. Поэтому изучение деятельности школьников во время перемены является актуальной задачей.

Обычно перемену рассматривают как возможность отдыха для учащихся между уроками (занятиями). Еще одним видом деятельности называют переход школьников из кабинета в кабинет (при кабинетной системе обучения). Во время перемен осуществляется деятельность дежурных из числа школьников, уборка и проветривание помещений, подготовка классов и кабинетов к очередным занятиям. На больших переменах могут происходить также питание учеников и прогулки на воздухе [3; с. 371].

Перемена это также возможность отдыха для учителей, она может использоваться ими для подготовки к предстоящему уроку. Во время перемены могут проводиться беседы с отдельными учениками, проверка выполнения отдельных поручений.

Основным назначением перемены считается отдых учеников и учителей. Поэтому не рекомендуется затягивать уроки, сокращая при этом продолжительность перемен, проводить на перемене дополнительные учебные занятия и консультации [3; с. 371].

С переменами в школе связаны следующие проблемы: школьники во время перемены могут оказаться без контроля, без конкретных занятий. Школьник на перемене свободен от уроков, но не может полностью по своему усмотрению использовать время перемены. Например, чтобы выйти из школы, пойти домой и т.п., у него может не хватить времени. Даже возможность выйти на воздух на прогулку (самостоятельно, без специальной организации такой прогулки педагогами) связана с возможностью опоздать на следующий урок. Даже если по звонку ученик сразу направится со двора школы в соответствующий кабинет, то у него может не хватить времени вовремя прийти на урок. Даже если у ученика есть часы (или даже устройство со звуковым сигналом, настроенным на определенное время) или часы есть на здании школы, ученик не может на перемене постоянно контролировать свои действия по времени, поскольку он, как правило, занят деятельностью, которая отвлекает его от этого. Возможно, ученика следует приучать к контролю своих действий по времени. Как? Какими методами? Кто должен это делать? И т.п. Хотя в некоторых школах предусматривают два или три звонка, заранее предупреждающие об окончании перемены, чтобы ученики могли собраться и вовремя прибыть в класс.

Школьник может заниматься во время перерыва физическими упражнениями на спортивных снарядах, тренажерах. Но обычно эти снаряды удалены от учеб-

ных кабинетов и ученику не хватает времени добраться до кабинета к началу урока. При физических занятиях школьников требуется также контроль со стороны педагогов для избегания травм. Кроме того, не всегда у школьника есть потребность заниматься физическими упражнениями на перемене. Также практически невозможно обеспечить всех учеников снарядами.

Основной деятельностью школьника на перемене является общение с другими школьниками. Поэтому следует учить его правильно общаться. На перемене, поскольку пребывание школьника ограничено пространством школы, возрастает возможность попасть под влияние (позитивное или негативное) отдельных учеников или малых групп школьников. Этому может способствовать заинтересованность школьника, подражание, желание быть со всеми, а в сложных случаях – физическое или психологическое насилие [4].

Поскольку дети отличаются эмоционально неустойчивой структурой психики, рекомендуется создавать педагогическими средствами условия для формирования их эмоциональной культуры, что особенно важно для младших школьников. Это предполагает создание эмоционально-позитивной атмосферы в школе, обогащение эмоционального опыта учеников и удовлетворение их потребности в общении, а также стимулирование учеников на управляемое проявление эмоций принятыми в обществе способами [1; с. 9].

Представляются необходимыми следующие задачи школьника во время перемены:

1. Отдохнуть (отвлечься от предыдущего урока, набраться сил, быть готовым к следующему уроку).

2. Не нарушать дисциплину (никого не обидеть, не стать обиженным, ничего не повредить из своего имущества, имущества других учеников, имущества школы, не получить травму).

3. После перерыва прийти на следующий урок не слишком возбужденным, не усталым, не переполненным эмоциями, переживаниями, поскольку ученик на уроке может вместо учебной деятельности, внимания, длительное время переживать события перемены, впечатления, обиды, интересные случаи и т.п. Кроме того, для впечатлительного школьника событие, возможно, рядовое с других точек зрения, может ярко переживаться в сознании, что снижает его внимание на уроке, может помешать уловить отдельные элементы объяснений учителя, что приводит к непониманию учебного материала урока. Такое внутреннее эмоциональное состояние ученика может быть незаметным для учителя: внешне ученик спокойно сидит и слушает, а невнимательность и неусвоение материала учитель может объяснить для себя и другими причинами. Поэтому внимание следует придавать эмоциональному переходу ученика от деятельности на перемене к деятельности на уроке. Это и создание благоприятной эмоциональной атмосферы во время перерыва, и различные мероприятия, связанные с началом урока, например, разминки, настроения, специальные беседы и т.п. В некоторых случаях перед началом какой-либо деятельности могут рекомендоваться специальные ритмологические или дыхательные упражнения [например, 2; с. 21, 23, 24].

4. Двигаться (удовлетворять свою потребность в движении).

5. Не делать несознательно что-то себе во вред.

Возможны разные взгляды на деятельность ученика на перемене. Либо ученик считается полностью свободным с обязанностью только не нарушать определенные правила, либо его деятельность так или иначе может быть регламентирована какими-либо правилами, традициями школы и т.п.

Одной из проблем перемены являются резкие переходы эмоциональных состояний учеников (стрессы), возникающие под влиянием происходящих на перемене событий. Известно, что переход в другое эмоциональное состояние может происходить мгновенно, даже неосознанно. Например, испуг. Ситуация, вызвавшая испуг, может пройти, человек может понять, что бояться нечего, но возникшее возбуждение некоторое время может сохраняться (в том числе, и продолжительное время). У ребенка может быть своя система ценностей и внешне рядовое событие может привести его к яркому стрессу, который длительное время переживается. Возможно, задачей педагогов на перемене является предотвращение таких стрессов, что может достигаться не только контролем деятельности школьников, но и организацией во время перерыва специальных видов деятельности, которые позволяют ученикам с разной впечатлительностью избегать резких эмоциональных состояний, обеспечивают отдых и плавный переход от урока к уроку (формируют готовность к следующему уроку).

Представляется целесообразной такая деятельность педагога на перемене:

1. Контроль деятельности учеников с целью предотвращения конфликтов, травм, событий, вызывающих эмоциональный стресс, негативно влияющий на состояние ученика во время урока.

2. Организация специальных видов деятельности учеников на перемене с участием педагогов с целью развития эмоциональной культуры школьников.

Необходимо также разными формами учебно-воспитательной работы формировать у учеников навыки и привычки работать со временем, общаться с другими учениками, уметь рационально проводить свободное время, с уважением относиться к другим, уметь действовать самостоятельно, без контроля со стороны педагогов.

Литература

1. Бухало О.Л. Формування емоційної культури молодших школярів у процесі психолого-педагогічної взаємодії: автореферат дис... канд. пед. наук/Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2011. – 21 с.
2. Марченко Е.Д. Ритмология об экономике и управлении / Е.Д. Марченко. – СПб.: Авторский центр «РАДАТС», 2007. – 56 с.
3. Перемена // Педагогическая энциклопедия/ И.А. Каиров (гл. ред.) и др. – М.: «Сов. энциклопедия», 1966. – Т.3. – с. 371.
4. Соціальні цінності малої групи школярів: монографія / [Т.Ф. Алексеєнко та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проблем виховання. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 239 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ LMS MOODLE В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Новые направления и условия, характерные для современной российской экономики, а также взятые правительством обязательства по присоединению России к Болонскому процессу высветили необходимость удовлетворения новых образовательных потребностей. Существенные изменения в системе обучения в России связаны с усилением интегративных процессов в мировом сообществе, интенсивным развитием информационных технологий, развитием процесса глобализации информационного пространства. Ключевыми моментами образовательного процесса, основанного на принципах Болонской конвенции, являются:

Резкое возрастание роли самостоятельной работы студентов.

Применение балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов.

Всемерное использование информационно-компьютерных технологий.

На наш взгляд, для комплексного и эффективного решения указанных задач целесообразно использовать получившую широкое распространение во многих странах мира модульную объектно-ориентированную динамическую учебную среду – MOODLE. В настоящее время LMS MOODLE является основой системы электронного обучения в КФУ.

MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая образовательная среда) – свободно распространяемое веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для электронного обучения (**электронные курсы**). MOODLE LMS – представитель семейства систем управления сайтами, ориентированная на организацию системы дистанционного обучения. Отсюда и аббревиатура LMS – Learning Management System (система управления обучением) [1]. Система дистанционного обучения Moodle ориентирована на обсуждение, конструирование знаний обучающимися. Весь инструментарий системы, сервисы ориентированы именно на оптимизацию процесса взаимодействия участников образовательного процесса.

Одним из преимуществ данной системы является многоуровневый доступ к контенту и инструментарию. По-умолчанию в системе присутствуют пользователи: администратор, создатели курса, учитель, non-editing teacher (учитель без прав редактирования), студент, гость, авторизированный пользователь. Каждая из присутствующих в системе ролей может редактироваться на предмет расширения или ограничения прав. Помимо этого, можно создавать новые роли и наделять их необходимыми правами. MOODLE ориентирована на коллаборативные технологии обучения – позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач, осуществлять взаимообмен знаниями. Система поддерживает обмен файлами любых форматов – как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников

курса или отдельные группы о текущих событиях. Форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем, при этом обсуждение можно проводить по группам. К сообщениям в форуме можно прикреплять файлы любых форматов.

Важной особенностью MOODLE является то, что система создает и хранит портфолио каждого обучающегося: все сданные им работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения в форуме. Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости.

При создании электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Английский язык», учитывая специфику предмета, мы использовали соответствующие элементы и ресурсы данной системы. В основу данного комплекса входит учебное пособие, предназначенное для студентов второго курса инженерных специальностей филиала КФУ. Цель пособия – обучение переводу текстов по специальности и научно-популярных текстов на английском языке, различным видам чтения, а также говорению на указанные в пособии темы.

Пособие состоит из 3-х разделов:

а) грамматического практикума; страдательный залог, модальные глаголы, структура английского предложения, типы вопросов, словообразование. К данным темам также разработаны упражнения на отработку грамматических правил.

б) тексты по специальности для обучения различным видам чтения и (Energy, Solar Energy, Wind Power, Thermal Power Station, Heat, Thermodynamics). В данном разделе помимо текстов представлены тренировочные упражнения на понимание содержания текстов, а также к каждой тематике предлагается глоссарий.

в) тексты коммуникативной направленности. (My Future Occupation, Man and Technical Progress, Science and Technology, Inventors and Their Inventions, Russian Science and Scientists, Computers).

Электронный образовательный курс имеет следующее содержание:

Страница приветствия (содержит краткую аннотацию к курсу) или домашняя страница из которой можно перейти в любое содержание или инструмент

Рабочая программа (цели курса, информация о курсе, инструкция по работе с курсом, основные модули курса, информация о преподавателе).

Модуль содержания: (содержит основной теоретический материал курса; страницы учебника представляют собой HTML файлы в кодировке UTF-8, которые готовятся на персональном компьютере, а после размещаются на сервере). В данном случае модуль содержания состоит из текстов по обучению грамматике, чтению, говорению.

Для контроля усвоения теоретического материала к грамматическому блоку разработаны задания для самопроверки. (Self-training exercises).

Глоссарий (содержит профессионально-ориентированную лексику)

Тесты для самоконтроля. В процессе их разработки задается определенное количество времени и возможность доступа для их выполнения. В данном курсе это лексико-грамматический тест достижений (Achievement test) с множественным выбором ответов и на выбор соответствия.

В процессе создания информационно-образовательного ресурса на базе учебного пособия учитывались все требования, предъявляемые к его содержанию,

дизайну и техническим характеристикам: достоверность информации и фактов; систематичность обновления материала; актуальность; соответствие уровню аудитории; чёткость в структурировании и подаче материала; максимальная реализация возможностей мультимедийных средств; дизайн не отвлекающий от содержания; хорошая скорость загрузки сайта; поддержка различными браузерами; возможность скачать или распечатать выбранный материал; простота и удобство навигации.

В рамках курса можно организовать:

Взаимодействие студентов между собой и с преподавателем. Для этого могут использоваться такие элементы как: форумы, чаты

Передачу знаний в электронном виде с помощью файлов, архивов, веб-страниц, лекций.

Проверку знаний и обучение с помощью тестов и заданий. Результаты работы студенты могут отправлять в текстовом виде или в виде файлов.

Совместную работу учебную и исследовательскую работу студентов по определенной теме, с помощью встроенных механизмов wiki, семинаров, форумов и пр.

Полноценное использование системы управления обучением MOODLE позволяет обеспечить: многовариантность представления информации; интерактивность обучения; многократное повторение изучаемого материала; структурирование контента и его модульность; создание постоянно активной справочной системы; самоконтроль учебных действий; выстраивание индивидуальных образовательных траекторий; конфиденциальность обучения; соответствие принципам успешного обучения [2, с. 106].

Создание электронного образовательного ресурса предполагает индивидуальный, творческий подход преподавателя к осмыслению роли Интернет-технологий в обучении, а также требует особой технической подготовки, знания электронных ресурсов.

Литература

1. Использование LMS Moodle в учебном процессе [Электронный ресурс]- Режим доступа: <http://xreferat.ru/33/6350-1-ispol-zovanie-lms-moodle-v-uchebnom-processe.html>
2. Лапицкая О. Р. Реализация e-learning на платформе WebCT (Blackboard) в обучении иностранным языкам в Томском политехническом университете [Текст] / О. Р. Лапицкая // Молодой ученый. — 2011. — №4. Т.2. — С. 105-107.
3. Fodeman, Doug/ Safe practices for life online: a guide for middle and high school / Doug Fodeman and Marje Monroe/ International society for Technology in Education. – Eugene, Oregon, Washington, DC, 2008 – 241 p.



Закиева Р.Р.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский государственный энергетический университет», г.Казань
Аспирант второго года обучения кафедры СМЭ

ЭКСПРЕСС ТЕСТИРОВАНИЕ НА ОСНОВЕ СЛУЖБЫ КОРОТКИХ СООБЩЕНИЙ

В данном тезисе проводится анализ выявления возможности повышения качества профессиональной подготовки студентов средствами педагогического экспресс тестирования на основе службы коротких сообщений. А также проанализирована важность внедрения новых методов обучения как один из путей совершенствования методики преподавания в вузе.

Ключевые слова: тест, тестирование, успеваемость студентов, проверка знаний, экспресс тестирование, короткие сообщения.

In this thesis the analysis of identification of possibility of improvement of quality of vocational training of students by means pedagogical the testing express on the basis of a short-message service is carried out. And also importance of introduction of new methods of training as one of ways of improvement of a technique of teaching in higher education institution is analyzed

Keywords: test, testing, progress of students, examination, express testing, short messages.

Информация в современном мире является одним из важнейших параметров. Современные достижения в области вычислительной техники оказывают сильное влияние на сферу образовательной деятельности и способствуют появлению новых подходов в обучении. Одной из наиболее важных задач, стоящих перед российской системой образования, является обеспечение доступности и качества образовательного процесса, итогом которого должно быть формирование конкурентоспособного

выпускника. Данная цель не может быть достигнута без широкого внедрения, без опоры на современные информационные технологии в образовании.

Возрастающие требования к уровню конкурентоспособности выпускников, необходимость быстрой адаптации специалиста к меняющимся рыночным условиям требует разработки современных подходов к процессу обучения, позволяющих приблизить его к реальным условиям работы. Информационные и коммуникационные технологии, являясь средствами профессиональной деятельности, могут быть успешно реализованы в учебном процессе при выявлении возможностей их использования в качестве средства обучения.

Информационные технологии — это процессы, использующие совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта) [1, с. 61].

Компьютер, являясь новейшим техническим средством обучения, обладает возможностью выполнять целый ряд функций, реализуемых преподавателем:

- предъявление и объяснение учащимся учебного материала;
- демонстрация деятельности, в которой учащийся будет использовать этот материал;

- управление процессом формирования знаний, умений и навыков [2, с. 72].

Тестирование позволяет выявить уровень развития такого важного профессионального качества специалиста, как его ориентированность на потребителя, умение понять информационное поведение обслуживаемого субъекта, построить верную информационную стратегию достижения оптимального удовлетворения информационных потребностей. Например, в задании предлагается ранжировать источники информации, порядок их использования в зависимости от заданных качеств потребителя (с учетом его возрастных, профессиональных, социальных характеристик).

В настоящее время почти что все люди имеют сотовые телефоны, а следовательно, у каждого есть свой номер телефона. Перед лекцией преподаватель заранее зашифровывает 3 цифры (например, номер телефона 9274253368, зашифрованные коды 01234X6XX9, то есть студент должен ответить на 5, 3 и 6 вопросы и отправить 3 цифры с ответами на номер, который укажет преподаватель). После чего, компьютер обрабатывает данные и выставляет соответствующие баллы. Полученные в результате тестирования данные позволяют преподавателям ранжировать обучаемых по уровню знаний и умений (сравнивать результаты одних обучаемых с аналогичными результатами других обучаемых), эффективно совершенствовать задания и методы обучения, поскольку получаемые данные способствуют раскрытию наиболее сильных и слабых сторон обучаемых, а также предлагаемых им заданий. Важным аспектом компьютерного тестирования является быстрая проверка, что экономит время, как у преподавателей, так и у студентов. Применение данных и иных современных методов контроля знаний, несомненно, будет способствовать овладению обучаемыми соответствующими знаниями, умениями и навыками в процессе обучения, их самостоятельности и уверенности в собственных знаниях и навыках, которые они смогут эффективно применять в учебном процессе и на практике.

Если прикинуть вероятность попадания одного и того же вопроса для одного конкретного студента, как правило, вокруг него еще 8 учащихся, то есть вероятность попадания одинакового вопроса для ближ-сидящих студентов равна $\frac{1}{8}$. Теперь посчитаем совпадение трех вариантов вопросов. То есть $\frac{1}{8} \cdot \frac{1}{8} \cdot \frac{1}{8} = \frac{1}{512}$.

Если же, как пример посмотреть результаты группы ЭСХ 1-10 ФГБОУ ВПО «КГЭУ», то можно увидеть, как средний балл студентов растет (если за первый тест результат показал средний бал 1.5, то за второй 2.5, а третий – 3.0), что доказывает о заинтересованности студентов повысить, таким образом, свою успеваемость.

Проект предполагает охват студентов и учащихся государственных общеобразовательных учреждений высшего и средне профессионального образования всех городов и районов РТ и имеет долгосрочную перспективу.

Имеется свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2011617140 от 13 сентября 2011г.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зайцева В. П. Статическая обработка результатов тестирования с помощью excel // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2008. № 2. С. 60–66.
2. Колесникова Т. В. Формирование лексических навыков при обучении чтению и аудированию с помощью мультимедиа технологии // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2011. № 3-1. С. 71–76.

