

ZBIÓR
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Aktualne naukowe badania.
Od teorii do praktyki

Белостóк
30.03.2014 - 31.03.2014

Część 3/2

СБОРНИК
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Актуальные научные исследования.
От теории к практике

Białystok
30.03.2014 - 31.03.2014

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: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103

e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zl.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Aktualne naukowe badania. Od teorii do praktyki..” (30.03.2014 - 31.03.2014) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. - 104 str.

ISBN: 978-83-64652-23-3 (t.3/2)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 30.03.2014 - 31.03.2014 roku. Białystok.

Część 3/2.

УДК 37

ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

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

Obowiązkowym jest odniesienie do zbioru.

Warszawa 2014

ISBN: 978-83-64652-23-3 (t.3/2)



"Diamond trading tour" ©

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

SEKCIJA 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

ТОМ № 2

1. Барбашова И. А.	6
ОБ УРОВНЯХ СФОРМОВАННОСТІ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦВЕТОВИХ СЕНСОРНИХ УМЕНИЙ	
2. Доброва Ю.В.	13
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕ- ГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ	
3. Избаш С.С., Ручко Г.В.	16
ПРИНЦИПИ ТА ФУНКЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	
4. Лісовець О.В.	19
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕХНОЛОГІЙ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬ- НОСТІ	
5. Гордієнко Н.В., Дмитрів Н.М.	24
ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВ'ЯЗАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРО- БЛЕМИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТ- ТЯ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА	
6. Дяченко І.І.	29
СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ УЧНІВ 5 КЛАСУ ДО НАВЧАННЯ В ОСНО- ВНІЙ ШКОЛІ	
7. Назіна Г.О.	31
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ «ГРУПИ РИЗИКУ» В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ	
8. Зикова А. І.	34
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ	
9. Коломієць А.М., Гнатюк Н.Є.	36
METHOD OF FUTURE SPECIALISTS SELF-ORGANIZATION FORMING	
10. Логутіна Н.В.	40
АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СФЕРИ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІ- ЯЛЬНОСТІ	
11. Мороз С.Е.	44
ДИВЕРСИФІКАЦІЙНІ ЗМІНИ У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ ТОВА- РОЗНАВЦІВ ЯК ЗАПОРУКА ЇХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ	

12. Шкуратова А.П.	47
ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА НАПРАВЛЕНИЯ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ»	
13. Старушенко О.О., Ткаченко В.М.	53
ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ПРИ ВИВЧЕННІ КВАНТОВОЇ ОПТИКИ, ФІЗИКИ АТОМА ТА АТОМНОГО ЯДРА В 11 КЛАСІ ЗОШ	
14. Ткаченко В.М., Рубан О. Г.	56
ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВО-ПРАКТИЧНИХ УЧНІВ-СЬКИХ КОНФЕРЕНЦІЙ З ФІЗИКИ	
15. Зайцева Н.В.	60
UNTERRICHTSMETHODEN BEIM HÖRVERSTEHEN:PROBLEME UND LOSUNGSVORSCHLÄGE	
16. Лашкул В.А.	63
FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS, GRADUATES OF FACULTIES OF VETERINARY MEDICINE	
17. Богатырева М. А.	68
КЛАССИФИКАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ	
18. Мартиненко Н. Р.	71
ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ: ПОНЯТТЯ ТА СПЕЦИФІКА НАВЧАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	
19. Філіппова Л.В.	74
МЕХАНІЗМ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	
20. Березинская Н.А.	77
РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ	
21. Чемоніна Л. В.	80
РОЛЬ ВПРАВ У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УМІНЬ І НАВИЧОК З ТЕМИ «БУДОВА СЛОВА»	
22. Дзюба К.В.	83
НА ШЛЯХУ ДО ІСТОРИЧНОГО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «МОРАЛЬ» ТА «ЕТИКА» В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ	
23. Максимова М. А.	86
ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ МОВИ – ОСНОВНА ПЕРЕДУМОВА СТИЛІСТИЧНОЇ ВПРАВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	

24. Малеева О. О. 88
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ МОВИ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
25. Попова О. І. 90
ЛІНГВІСТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ
26. Попова Л.И. 94
ВЛИЯНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ НА ИХ УСВОЕНИЕ ВЗРОСЛЫМИ
27. Добрусіна А.В. 97
ВИБІР ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ
ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ
28. Viktorova L. V. 99
ESTIMATION OF LANGUAGE TRAINING



Барбашова И. А.

доцент, кандидат педагогических наук,

Бердянский государственный педагогический университет

ОБ УРОВНЯХ СФОРМОВАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦВЕТОВЫХ СЕНСОРНЫХ УМЕНИЙ

Аннотация: Охарактеризованы зрительные цветовые умения учащихся начальных классов как специфические единицы их сенсорного развития. Представлена квалитетрическая модель измерения качества цветовых умений, раскрыто содержание заданий по их диагностике. Определены уровни цветовых умений, сформированные у младших школьников в педагогическом опыте.

Ключевые слова/Keywords: младшие школьники /elementary school pupils, сенсорное развитие/sensory development, зрительные цветовые умения/visual color skills, сенсорные эталоны цвета/sensory color standards, способы обследования цветовых свойств объектов действительности/the methods of determined the objects' color properties in reality.

Важнейшей стратегической задачей начального образования в Украине является всестороннее, в том числе сенсорное развитие учащихся. Актуальность этой проблемы объясняется значением восприятия в обеспечении контактов с действительностью: информация о внешних свойствах окружающих предметов является той основой, на базе которой осуществляется обучение и формируется опыт ребенка. Под *сенсорным развитием* младшего школьника мы понимаем закономерные изменения его чувственной сферы, проявляющиеся в количественных и качественных, структурных и функциональных преобразованиях ощущений, восприятий и представлений, происходящие под влиянием биологических и социальных, управляемых и неуправляемых, внешних и внутренних факторов и обеспечивающие построение адекватных образов действительности [1]. Специфической единицей сенсорного развития учащихся целесообразно, с нашей точки зрения, считать *сенсорное умение* – выполнение перцептивных действий по обследованию внешних свойств объектов восприятия [2]. В данном сообщении охарактеризуем актуальные уровни зрительных цветовых умений, сформированных у младших учащихся в действующем педагогическом опыте.

Методика измерения цветового восприятия школьников разработана на основе принципов *педагогической квалитетрии* [3], соответственно которым исследуемое качество является комплексным и представляет собою иерархическое «дерево» менее обобщенных признаков. Простые атрибуты имеет оценку К (отношение измеренного показателя Р к базовому Р^{баз}) и определенную степень весомости М (сумма весомостей всех свойств одного уровня – величина постоянная и равняется единице). Комплексная оценка качества психолого-педагогического явления или процесса измеряется по формуле:

$$K_x = M_1 \cdot K_1 + M_2 \cdot K_2 + M_3 \cdot K_3 + \dots M_n \cdot K_n, \quad (1)$$

где M_1, M_2, M_3 – весомости свойств;

K_1, K_2, K_3 – оценки свойств.

Важнейшим инструментом реализации названных принципов считается факторно-критериальное моделирование, направленное на установление математических отношений между индикаторными свойствами исследуемого объекта. Учитывая то, что восприятие школьниками цветовых особенностей окружающих предметов мы рассматриваем как один из *факторов* зрительной перцепции и сенсорного развития в целом, а к основным *критериями* сформированности этого вида умений относим различение цветовых оттенков, их упорядочение, называние и воспроизведение, которые конкретизируются далее через критерии второго порядка, или *показатели*, представим аппарат измерения цветовых зрительных умений в виде многоуровневой модели (табл. 1).

Весомость критериев качества цветных сенсорных умений обозначим как самую низкую в действиях оперирования словами-названиями тонов. Экспертным в этом вопросе мы считаем вывод Л. Венгера о том, что запоминание соответствующих слов является важным, но не решающим показателем формирования у детей перцептивных представлений [4, с. 14]. Разную степень весомости имеют также показатели различения цвета по его тону, светлоте и насыщенности: установлено, что для детей наиболее информативным из этих признаков является цветной тон, в меньшей степени – светлота и в минимальной – насыщенность [5, с. 45].

Измерение качества цветного восприятия младших школьников осуществлялось на основе диагностической методики, предложенной Л. Венгером и И. Вeneвым [5] и включающей отдельные серии экспериментов. При этом диагностические задания были сориентированы на возрастные особенности учащихся первых и четвертых классов по той причине, что в контексте нашего исследования важно выявить не только состояние, но и динамику совершенствования перцепции в условиях действующего начального обучения.

Серия 1. Различение цветовых тонов. Объектами восприятия служат карточки ахроматических (черного, белого, серого) и хроматических тонов (красного, оранжевого, желтого, зеленого, голубого, синего, фиолетового; красно-оранжевого, желто-оранжевого, желто-зеленого, сине-зеленого), каждый из которых представлен двумя одинаковыми объектами, расположенными в случайном порядке. Ребенку предлагается найти среди них такие же, как и предъявленный образец.

Серии 2, 3. Различение цветных оттенков по светлоте и насыщенности. В первом случае респондентам презентуют парные объекты, резко отличающиеся по цветовому тону – красные, зеленые, синие, – а также ахроматические, представленные тремя оттенками по светлоте; во втором – те же хроматические тона, но представленные тремя оттенками по насыщенности. Методика диагностирования – как в первой серии.

Серия 4. Составление спектра и классификация цветовых тонов. Первоклассникам предлагают составить «радугу» из семи спектрально окрашенных полосок; сгруппировать объекты по признакам основные/производные, теплые/холодные (полоска зеленого тона убирается). Четвероклассникам необходимо разделить окрашенные карточки на ахроматические и хроматические; упорядочить хроматические в спектральную последовательность; выбрать среди них основные и производные, теплые и холодные; подобрать пары контрастных и родственных.

Таблица 1

Квалиметрическая модель оценивания качества цветовых сенсорных умений младших школьников

Критерии (С)	Весомость	Показатели (D)	Весомость	Коэффициент показателей (К)	Оценка показателей	Оценка критериев
Различение цветовых тонов и их оттенков (С ₁)	,30	Различение цветовых тонов (D ₁)	,40	K ₁	D ₁ = 0,40·K ₁	C ₁ = ,30·(D ₁ + D ₂ + D ₃)
		Различение светлоты оттенков (D ₂)	,35	K ₂	D ₂ = ,35·K ₂	
		Различение насыщенности оттенков (D ₃)	,25	K ₃	D ₃ = ,25·K ₃	
Установление классификационно-сериационных отношений между цветовыми тонами и их оттенками (С ₂)	,30	Составление спектра и классификация тонов (D ₄)	,50	K ₄	D ₄ = ,50·K ₄	C ₂ = ,30·(D ₄ + D ₅)
		Сериация оттенков по светлоте (D ₅)	,50	K ₅	D ₅ = ,50·K ₅	
Усвоение нормативных названий цветовых тонов (С ₃)	,10	Называние цветовых тонов (D ₆)	,50	K ₆	D ₆ = ,50·K ₆	C ₃ = ,10·(D ₆ + D ₇)
		Понимание названий цветовых тонов (D ₇)	,50	K ₇	D ₇ = ,50·K ₇	
Воспроизведение цветовых тонов (С ₄)	,30	Воспроизведение смешанных цветовых тонов (D ₈)	1,00	K ₈	D ₈ = K ₈	C ₄ = ,30·D ₈
Суммарная оценка	1,00	C ₁ + C ₂ + C ₃ + C ₄				

Серия 5. Сериация цветовых оттенков по светлоте. Экспериментатор при первом предъявлении раскладывает три оттенка серого в порядке убывания светлоты слева направо, при втором – в порядке ее возрастания, при третьем – вперемешку. Ребенку каждый раз дают по три карточки красного, зеленого, синего цвета различной светлоты и предлагают разместить их по образцу.

Серии 6, 7. Называние и понимание названий цветовых тонов. В первом варианте учитель дважды, но не подряд демонстрирует цветовой тон (черный, белый, серый, красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый), ученику необходимо его назвать; во втором – педагог называет цвет, школьник выбирает две нужные карточки.

Серия 8. Воспроизведение смешанных цветовых тонов. Для выполнения диагностических заданий этой серии детям потребуются гуашь, кисточки, контейнер с водой, палитры, листы бумаги с контурными изображениями четырех квадратов.

Таблица 2

Оценка качества цветовых сенсорных умений младших школьников (средние значения)

Критерии	Весомость	Показатели	Весомость	Коэффициент показателей		Оценка показателей		Оценка критериев	
				1 кл.	4 кл.	1 кл.	4 кл.	1 кл.	4 кл.
Различение цветовых тонов и их оттенков	,30	Различение цветовых тонов	,40	1,00	1,00	,40	,40	,24	,24
		Различение светлоты оттенков	,35	,67	,68	,23	,24		
		Различение насыщенности оттенков	,25	,62	,64	,16	,16		
Установление классификационно-сериационных отношений между цветовыми тонами и их оттенками	,30	Составление спектра и классификация тонов	,50	,17	,17	,09	,09	,11	,13
		Сериация оттенков по светлоте	,50	,57	,68	,29	,34		
Усвоение нормативных названий цветовых тонов	,10	Называние цветовых тонов	,50	,89	,91	,45	,46	,10	,10
		Понимание названий цветовых тонов	,50	1,00	1,00	,50	,50		
Воспроизведение цветовых тонов	,30	Воспроизведение смешанных цветовых тонов	1,00	,21	,26	,21	,26	,06	,08
Суммарная оценка	1,00							,51	,55

Респондентам обеих возрастных групп предъявляют образцы смешанных тонов (красно- и желто-оранжевый, желто- и сине-зеленый) и предлагается раскрасить квадраты такими же оттенками (способ их получения не сообщается).

Данные, полученные в ходе измерения качества цветовых сенсорных умений (табл. 2), позволяют утверждать, что в полной мере учащиеся обеих возрастных групп овладели операцией различения цвета по его тону: выбор объектов по этому признаку выполнялся уверенно, почти мгновенно, без ошибок и каких-либо попыток присоединить карточки других, кроме заданных, цветовых тонов.

Узнавание цветовых оттенков по светлоте и насыщенности осуществлялось с меньшей точностью, причем дети всегда выбирали карточки, идентичные образцу по тону (например, при предъявлении оттенка красного цвета никогда не подбирали к нему оттенки синего или зеленого), допуская погрешности именно в определении степени его осветления или затемнения. Это подтверждает тот факт, что в восприятии цвета наиболее информативным для младших школьников является цветной

тон, в то время как светлота и насыщенность дифференциального значения еще не приобретают.

Существенные сложности выявлены при выполнении заданий на *установление межэлементных отношений* в системе цветowych эталонов. Лишь некоторые первоклассники (8%) смогли правильно воспроизвести последовательность размещения цветов в спектре, ни один ребенок не разделил цвета на основные и производные, но все дети имеют хотя бы частичные представления о теплых и холодных тонах: теплыми обычно считают желтый, реже – красный цвет, холодными – синий; при этом шестилетних респондентов, которые бы абсолютно точно или совершенно неправильно классифицировали цвета по признаку «теплоты» не установлено. Среди четвероклассников успешное упорядочение спектра продемонстрировала большая часть детей (19%), однако почти никто из них не выделял ахроматические и хроматические, основные и производные, контрастные и родственные цвета; в определении же теплых и холодных тонов наблюдалось существенное повышение результативности: 42% школьников осуществляли такую группировку в полном объеме. Относительно сериации можем констатировать, что, во-первых, она выполнялась эффективнее, чем классификация; во-вторых, всем детям легче удавалось размещать оттенки в порядке постепенного возрастания или убывания их светлоты; при построении перемешанных сериационных рядов адекватность решений была несколько ниже – испытуемые размещали оттенки тоже вперемешку, но с другими отношениями элементов, чем в заданном образце.

Достаточно высоким выявился уровень усвоения учащимися *слов-названий* цветowych тонов. Большинство ахроматических и хроматических цветов – белый, черный, красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий – дети обозначали правильно; трудности вызывало использование названий серого, голубого и фиолетового тонов: серый либо совсем не определялся (распространенными объяснениями были такие – «не знаю», «не помню»), или получал другие названия (темно-белый, бежевый), голубой и фиолетовый назывались синим (и никогда наоборот); понимание же нормативных словесных обозначений было вполне адекватным.

Учитывая особенности *воспроизведения* смешанных оттенков, испытуемых можно разделить на три группы: те, кто не может воссоздать ни один из четырех заданных тонов (27% первоклассников и 19% четвероклассников); те, кто воспроизводит хотя бы один сложный цвет (62% респондентов шестилетнего и 58% десятилетнего возраста); те, кто смог получить два оттенка (11% и 23% соответственно). Дети, отнесенные к первой группе, сравнивая образцы и имеющиеся краски, отличий между ними не замечали, смешивать цвета на палитре не пытались и выбирали ту краску, которая, по их представлению, в большей степени совпадает с наблюдаемым оттенком; респонденты второй группы успешно воспроизводили желто-зеленый тон, а третьей – еще и сине-зеленый. При этом оттенки красно- и желто-оранжевой гаммы точно воссоздать не удалось никому (вероятно, упражнения в получении такой цветовой гаммы были менее распространенными в имеющемся опыте изобразительной деятельности), чаще всего дети использовали оранжевую краску. На просьбу экспериментатора приложить полученные результаты к образцам и подтвердить их сходство испытуемые обычно давали утвердительный ответ и только один шестилетний мальчик констатировал: «Цвет получился не очень похожий, но я не знаю почему».

Обратим внимание на тот факт, что воспроизведение смешанных цветов, в отличие от их различения, оказалось более сложным диагностическим заданием и причины этого требуют отдельного рассмотрения. По нашему мнению, и первоклассники, и выпускники начальной школы воспринимают указанные оттенки как монохромные, не видят их сложной структуры, не могут выделить ведущие элементы и оценить удельную часть каждого из них. Достоверность такого предположения косвенно подтверждают результаты названия смешанных цветов (такое дополнительное задание предшествовало воспроизведению заданных тонов): вместо двойных названий опрашиваемые оперировали названиями какой-то одной составной части, например, желто-зеленый определяли как желтый или как зеленый, использовали предметные словесные обозначения типа «салатовый», «бирюзовый», «морковный», «апельсиновый», в некотором роде скрывающие многокомпонентную природу смешанных оттенков и, скорее, фиксирующие результат смешения нескольких цветотонов. Исключением стали 8% четвероклассников – они применяли вполне нормативные названия-пояснения: «Это голубой цвет с добавлением зеленой краски».

Сравнение оценок цветовых сенсорных умений на уровне более обобщенных критериев свидетельствует о наличии определенного дисбаланса между способностью детей различать, систематизировать, называть цвета и воспроизводить их сложные сочетания. На этой основе можем утверждать, что у школьников обеих возрастных групп сформированы относительно устойчивые и словесно зафиксированные эталонные представления о цветовых тонах, но полного осознания системных связей между ними еще нет. Способы обследования цветовых свойств предметов являются адекватными в случае различия ахроматических (черного, серого, белого), хроматических основных (красного, желтого, синего) и производных тонов первого порядка (оранжевого, зеленого, фиолетового); для восприятия же более сложных цветов, например производных второго порядка (красно-оранжевого, желто-оранжевого и т.п.), имеющиеся у детей перцептивные операции явно недостаточны даже на уровне предметного совмещения объектов.

Суммарные результаты диагностирования младших школьников иллюстрируют тенденцию повышения качества цветовых зрительных умений в педагогическом опыте, доказывая тем самым его сенсорно-развивающую эффективность, и в целом отражают средний уровень сформированности перцептивных процессов указанной модальности. При этом широкий массив индивидуальных эмпирических данных, характеризующихся существенной вариативностью, позволяет объединить учащихся в группы с *элементарным* (38% первоклассников, 23% четвероклассников), *средним* (50% первоклассников, 54% четвероклассников) и *достаточным* (12% первоклассников, 23% четвероклассников) уровнем сформированности цветовой перцепции, а также констатировать отсутствие детей с высоким уровнем развития исследуемых сенсорных процессов. Показателем элементарного уровня установлена оценка $0,00 \leq Q_s < 0,50$; среднего – $0,50 \leq Q_c < 0,60$; достаточного – $0,60 \leq Q_d < 0,75$; высококого – $0,75 \leq Q_s \leq 1,00$.

Полученные сведения могут, на наш взгляд, стать определяющим ориентиром в разработке общей концепции и конкретных дидактико-методических способов совершенствования зрительного цветового восприятия младших школьников в условиях специально организованного обучения. Проведенный анализ не исчерпыва

вает проблему диагностирования сенсорного развития учащихся и будет продолжен нами в аспекте выявления особенностей функционирования у них перцептивных процессов других модальностей.

Литература

1. Барбашова І. А. Загальна характеристика сенсорного розвитку в молодшому шкільному віці / І. А. Барбашова // Педагогічний дискурс. – Хмельницький : Балюк І. Б., 2011. – Вип. 10. – С. 33–39.
2. Барбашова І. А. Сенсорне вміння як одиниця перцептивного розвитку учнів початкової школи / І. А. Барбашова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2011. – № 2. – С. 16–24.
3. Азгальдов Г. Г. О кваліметрії / Г. Г. Азгальдов, Э. П. Райхман; [под ред. А. В. Гличева]. – М. : Изд-во стандартов, 1972. – 172 с.
4. Формирование восприятия у дошкольника / [под ред. А. В. Запорожца, Л. А. Венгера]. – М. : Просвещение, 1968. – С. 34–81.
5. Генезис сенсорных способностей / [Венгер Л. А., Тарасова К. В., Лаврентьева Т. В. и др.]; под ред. Л. А. Венгера. – М. : Педагогика, 1976. – 256 с.

Доброва Ю.В.

Студентка Хакасского государственного университета
им. Н.Ф.Катанова г. Абакан р. Хакасия

Руководитель:

Жуйкова Т.П.

кандидат педагогических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

В статье рассматривается проблема укрепления и сохранения здоровья воспитанников в дошкольных образовательных учреждениях, пути их реализации с формированием устойчивой положительной мотивации к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, гигиена, методические приемы, семья.

В процессе исторического развития неоднократно принимались попытки создания науки о здоровье, здоровом образе жизни. Работы И.И. Мечникова, П.Ф. Лесгафта, Н.А. Семашко свидетельствуют о том, насколько прочный фундамент этой науки был заложен в нашей стране. И все же здание долгое время оставалось не достроенным. Проблема в том, что для большинства людей понятие «здоровье» ассоциируется с термином «медицина» и «здравоохранение», несмотря на то, что еще Гиппократ провозгласил формулу «Здоровый образ жизни – это недопущение болезней!» [1, с. 20].

Наиболее емким следует признать определение Всемирной организации здравоохранения: «Здоровье это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических дефектов». Данное определение крайне сложно применить к здоровью граждан России, живущих в условиях экономической нестабильности и социального напряжения. С учетом этого современным условиям более адекватно сформулированное профессором С.М. Громбахом определение здоровья как «степени приближения» к полному здоровью, которая позволяет человеку успешно выполнять социальные функции. [2, с. 78].

Изучению вопросов формирования представлений у детей дошкольного возраста о здоровом образе жизни посвящены исследования А.А. Бодалева, А.Л. Венгера, В. Д. Давыдова, М.И. Лисиной, В.А. Сластенина. Анализ работ В.А. Деркунской, Л.Г.Касьяновой, И.М. Новиковой и др. показывает, что уже в дошкольном возрасте у ребенка проявляется устойчивый интерес к своему здоровью, бережное отношение к своему организму (жизни, здоровью) как ценности. [3 с. 7]

Одной из главных задач дошкольного учреждения является создание условий, гарантирующих формирование и укрепление здоровья подрастающего поколения. Именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент здоровья, происходит созревание и совершенствование жизненных систем и функций организма, приобретаются привычки, представления, черты характера. В последнее время учеными доказано, что здоровье человека только на 7-8% зависит от здравоохранения,

в то же время на половину – от его образа жизни. Четко установлено, что 40% заболеваний взрослых истоками уходит в детский возраст, 5-7 лет.[4, с. 19]

Забота о здоровье становится национальным проектом и важной задачей дошкольных образовательных учреждений, потому что развивать и обучать можно только здорового ребенка. Основы здорового образа жизни у детей определяются наличием знаний и представлений об элементах здорового образа жизни (соблюдении режима, гигиенических процедур, двигательной активности) и умении реализовывать их в поведении доступными для ребенка способами.[5, с. 4]

У детей дошкольного возраста можно выделить следующие возрастные предпосылки для стойкого формирования представлений о здоровом образе жизни:

– активно сохраняются психические процессы; заметны положительные изменения в физическом и функциональном развитии; дети старшего возраста способны самостоятельно выполнять бытовые поручения, владеют навыками самообслуживания. Прилагают волевые усилия для достижения поставленной цели в игре и т.д.[6, с. 32]

Каждый возрастной период характеризуется своими особенностями, которые следует учитывать при реализации работы по формированию здорового образа жизни через занятия, игру, прогулку, индивидуальную работу, самостоятельную деятельность. Широко используется художественная литература: рассказы Л.Воронковой «Маша – растеряша», стихи К. Чуковского «Мойдодыр», А. Барто «Девочка чумазая», а также народные песенки и потешки: «Водичка, водичка, умой мое личико», «Травка – муравка» и др. Беседа после прочитанной книги усугубляет ее воспитательное воздействие. Важное место занимают игры, моделирование различных ситуаций, психогимнастика, самомассаж, физкультминутки, пальчиковая и дыхательная гимнастика, кукольный и пальчиковые театры, фланелеграф, прослушивание аудио дисков и т.д. При проведении такой работы у дошкольников более осознанно формируются представления о здоровом образе жизни. Кроме, того особое место должно уделяться работе с родителями. Известно, что ни одна даже самая лучшая программа и методика не могут гарантировать полноценного результата, если ее задачи не решаются совместно с семьей, если не создано детско – взрослое сообщество (дети – родители – педагоги), для которого характерно содействие друг другу, учет возможностей и интересов каждого, его прав и обязанностей.[7, с. 23]

Колбанов В.В. рекомендует, при формировании здорового образа жизни демонстрировать ребенку известный аналог (модель). В идеале для детей такими моделями могли бы служить нормы поведения и состояния здоровья родителей, педагогов, знаменитых деятелей науки и искусства. Таких моделей, к сожалению, ребенок не может найти ни в семье, ни в средствах массовой информации. Поэтому детский сад должен стать для ребенка «школой здоровья», где он сможет приобрести знания, практические умения и навыки, необходимые для сохранения и укрепления своего здоровья.[8, с. 63]

Таким образом, мы можем резюмировать, что положительное влияние при обучении здоровому образу жизни, у ребенка устанавливаются психологические контакты с окружающими его близкими людьми, друзьями, воспитателями, формируются положительные межличностные отношения в семье и детском коллективе, что позволяет решать вопрос сохранения и укрепления здоровья детей.

Список литературы

1. Рыбак Е.В. Современные подходы к созданию здоровьесозидающего образования/ Информационно – методический журнал АОИППК РО «Северная Двина», Архангельск, 2001. – №3. – С. 20-24.
2. Шлат Н., Прадун И. Проектирование целостного здоровьесберегающего образовательного процесса в детском саду//Детский сад от А до Я. – 2013. – №1. – С. 78-85.
3. Касьянова Л.Г. Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста: Дисс. канд. пед. наук. – Шадринск, 2004. 219 с. РГБ ОД, 61:05-13/438
4. Торохова Е.И. Валеология: словарь / У.И. Торохова. – М.: Флинта: Наука. – 1999.- 31 с.
5. Елжова Н.В. Здоровый образ жизни в дошкольном образовательном учреждении. – Ростов н/Д: Феникс,2011. -215 с.
6. Здоровый дошкольник: социально – оздоровительная технология 21 века / сост. Ю. Е. Антонов, М. Н. Кузнецова и др. – М.: Гардарики, 2008. -164 с.
7. Маханева М. Новые подходы к организации физического воспитания детей /М. Маханева // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 2. – с. 22 – 24.
8. Доронова Т.Н. Основные направления работы ДООУ по повышению психолого-психологической культуры родителей / Т.Н.Доронова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 1. – С. 63.

Ізбаш С.С.

кандидат педагогічних наук, доцент

Ручко Г.В.

студентка магістратури спеціальності

«Управління навчальним закладом»

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ПРИНЦИПИ ТА ФУНКЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Ключові слова / Keywords: управління / management, дошкільний навчальний заклад / pre-school educational institution, принципи / principles, функції / functions, методична робота / methodical work, гуманізація / humanization, співробітництво / cooperation.

Управлінська діяльність сьогодні дуже тісно пов'язана з теорією та практикою менеджменту педагогічних організацій і, звичайно, дошкільним навчальним закладом. Робота дошкільних навчальних закладів повністю базується на людському факторі, тому питання управління ними у цьому аспекті стали особливо актуальними.

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту», Типового положення про дошкільний навчальний заклад, методична робота є обов'язковою складовою навчально-виховного процесу, організацію якої забезпечують завідувач і вихователь-методист ДНЗ. Керівники мають залучати до методичної роботи вихователів, що працюють безпосередньо з дітьми.

Аналіз наукових праць учених (Н. Корогод, Н. Комаренко, І. Жерносек, С. Майданенко Є. Павлютенков, та ін.) дозволяє визначити загальнонаукові принципи, на яких має будуватись система методичної роботи в будь-якому навчальному закладі.

Є. Павлютенков визначає принципи, які забезпечують шляхи досягнення результативності в методичній роботі: принцип практичної спрямованості, гуманізації, гуманітаризації, демократизації, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, співробітництва, індивідуалізації та диференціації, оперативності, гнучкості, мобільності, системності [4, с. 34].

За Є. Павлютенковим, функції, які необхідно враховувати в організації методичної роботи, визначають її цілі. На думку вченого, цілі – це очікувані результати діяльності, що досягаються за визначений період часу [4, с. 10]. Цілі методичної роботи в освітньому закладі він поділяє на три групи. Перша група – формування індивідуальної, авторської, високоефективної системи педагогічної діяльності педагога; друга група – формування цілісного педагогічного колективу. Третя група – забезпечення зв'язків закладу як системи з більш широкими системами, педагогічною наукою, досвідом педагогів інших закладів тощо [4, с. 15].

Аналіз літературних джерел щодо організації методичної роботи в дошкільному закладі, свідчить, що науковці подають перелік функцій, здебільшого у формі рекомендацій. Наприклад, К. Бєлая розглядає функції методичної роботи

з вихователями в аспекті управлінської діяльності. Вона визначила інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну, організаційно-виконавську, контрольну-діагностичну функції [1, с. 28].

К. Крутий у своєму монографічному дослідженні «Освітній простір дошкільного навчального закладу» подає перелік функцій організації методичної роботи з вихователями дошкільних закладів. Вона розглянула методичну роботу в контексті сучасної системи підвищення кваліфікації. Дослідниця підкреслила такі функції методичної роботи у ДНЗ, які визначені згідно з пріоритетними завданнями розвитку ДНЗ, а саме: оновлення змісту діяльності закладу, організація взаємодії учасників освітнього процесу [2, с. 187].

О. Низьковська вважає сучасними такі функції методичної роботи, які співзвучні Типовому положенню про методичний кабінет дошкільного навчального закладу, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 9 листопада 2010 р. №1070 [3, с. 11-17]. Вона наводить такі функції: розширення професійного світогляду педагогів; систематичне інформування їх щодо інновацій в галузі дошкільної освіти та залучення до застосування у практичній діяльності інноваційних технологій; надання практичної допомоги працівникам ДНЗ щодо раціональної організації життєдіяльності дітей; систематичне вивчення стану освітнього процесу і динаміки змін у розвитку дітей та професійній компетентності педагогів; моделювання змісту, форм і методів підвищення фахової майстерності педагогів.

Аналіз сутності організації методичної роботи в ДНЗ та співставлення варіантів переліку функцій методичної роботи багатьох науковців та практиків, дає можливість виділити такі функції організації методичної роботи з вихователями: інформаційна, діагностична, проєктувальна, планування, керівництво, координаційна, контролююча, моделююча, результативна, мотиваційна, оцінна, комунікаційна тощо.

Отже, аналіз визначених дослідниками принципів та функцій дав підстави припустити, що відмінності в організації методичної роботи в різних закладах освіти детерміновані освітньою метою, умовами, загальною концепцією розвитку установи. Особливості освітньої стратегії закладу породжують специфічні функції методичної роботи, які сприяють реалізації поставленої мети.

Дошкільні навчальні заклади України довели свою життєздатність у різні історико-культурні періоди, а також здатність відповідати вимогам держави і суспільства до розвитку, навчання і виховання, одночасно враховуючи особливості й потреби дитини дошкільного віку.

Література:

1. Белая К. Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / Ксения Юрьевна Белая. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.
2. Крутий К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : [монографія]. У 2 ч. Ч. 1. Концепції, проєктування. Технології створення / Катерина Леонідівна Крутий. – Запоріжжя : «ЛПКС» ЛТД, 2009. – 320 с.
3. Низьковська О. Типове положення про методичний кабінет дошкільного навчального закладу – очікуваний документ для методичної служби ДНЗ / Олена Низьковська // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. – № 1. – С. 11-17.

4. Павлютенков Е. М. Організація методичної роботи / Е. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Х. : Основа, 2005. – 80 с.
5. Управлінська діяльність в системі дошкільної освіти: теорія і практика. Дайджест 7 / [упор. К.Л. Крутій, О.М. Байер, З.П. Дорошенко, О.М. Каплуновська, Н.В. Погрібняк]. Запоріжжя: ЛПКС, 2009. – 224 с.

Лісовець О.В.

канд.пед.наук, доцент
кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя (Україна)

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕХНОЛОГІЙ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ключові слова/Keywords: ігрова діяльність/playing activity, технологія/technology, педагогічна технологія/pedagogical technology, виховна технологія/educational technology, соціальна технологія/social technology, соціально-педагогічна технологія/social pedagogical technology.

Значення гри, ігрової діяльності у житті підростаючого покоління досліджується різними науками. І соціологи, і педагоги, і психологи переконливо доводять важливість і особливе місце гри для особистості в ході онтогенезу. Можна стверджувати, що практично всі рівні буття суспільства і людини охоплюються грою, її логікою і філософією. Гра стає і формою проведення дозвілля, і інститутом творчості, сприяє самореалізації особистості і спілкуванню, є показником цивілізаційного і культурного розвитку. Не дивно, що в науковій літературі ігрова діяльність ставиться в один ряд з трудовою та навчальною діяльністю. Серед інноваційних концептуальних підходів у теорії та практиці ігрової діяльності виділяється саме технологічний підхід в проектуванні процесів цієї діяльності. Технологічний підхід характеризується спрямованістю на оптимізацію, вдосконалення діяльності, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Тому теоретичне осмислення технологій ігрової діяльності є актуальним напрямом наукових досліджень і є метою, в тому числі, даної статті.

Для наукового аналізу і розуміння сутності даного підходу звернемося, насамперед, до термінологічного розгляду поняття «технологія». Термін «технологія» (з грецьк. «*techne*» – мистецтво, майстерність, уміння і «*logos*» – наука, закон) означає знання про майстерність. Науковці, користуючись цим поняттям, мають на увазі, з одного боку, сукупність методів і процесів, що застосовуються в будь-якій справі, у виробництві певних продуктів, а з іншого – наукове описання таких методів [3].

Розгляд технологій ігрової діяльності ми будемо здійснювати, орієнтуючись на інваріантні характеристики поняття «технологія», які задаються відповідними ознаками, критеріями, складом елементів і рівнем розгляду. Тим більше, ми характеризуємо організування, а значить, впорядкованість і системність діяльності людини в соціальній сфері, де ігрова діяльність може бути представлена в системі певних складових – етапів діяльності, фаз розвитку, операціональних дій і т.д. Технологічний підхід в організації цієї діяльності доцільно розглядати з позицій *педагогічної, соціальної та соціально-педагогічної практики*.

Як зазначає Л. Буркова [1], незважаючи на велику кількість вчених, що визначали сутність поняття «педагогічна технологія», ще й досі немає однозначного

визначення цього поняття (у педагогіці існує більш як 300 визначень). З даних визначень випливає, що технологія в максимальній мірі пов'язана з навчальним процесом – діяльністю вчителя й учня, її структурою, засобами, методами і формами. Саме в контексті педагогічних технологій найчастіше і розглядаються *ігрові технології* як їх невід'ємна складова. Ігрові технології займають важливе місце у навчально-виховному процесі, оскільки не тільки сприяють формуванню пізнавальних інтересів і активізації діяльності учнів, але і виконують рекреативно-розважальну функцію, можуть виступати моделлю типу людських відносин в соціумі, в праці тощо. У сучасній освітній практиці ігрова діяльність використовується в таких випадках:

- як самостійні технології для засвоєння поняття, теми і навіть розділу навчального предмету;
- як елементи (іноді досить істотні) більш великої технології;
- як урок (заняття) або його частина (введення, пояснення, закріплення, вправи, контролю);
- як технології позакласної роботи [5].

В останньому випадку мова йде про **виховні технології** як різновид педагогічних. Як і педагогічна навчальна технологія (дидактична), виховна технологія має подібні специфічні риси, такі як:

- *постановка діагностичних цілей виховання*, тобто висунення таких цілей, в яких описані дії і відносини вихованця. Згідно з цілями відбувається розподіл матеріалу на ланки, що складають логічний ланцюжок;
- *можливість відтворення виховного циклу*, який може складатися з наступних компонентів: постановка цілей виховання; попередня оцінка рівня вихованості; організований виховний вплив; сукупність процедур і коректування відносно результатів зворотного зв'язку; підсумкова оцінка результатів і постановка нових цілей;
- *зворотній зв'язок і об'єктивний контроль знань і умінь* та на їх основі *своєчасна корекція* будь-якого етапу виховання.

Як бачимо, виховні технології, в тому числі і ігрові, включають такі системоутворюючі компоненти як: діагностування, цілепокладання, проектування, конструювання, організаційно-діяльнісний компонент, контрольно-управлінський компонент. Виділені компоненти в ігровій технології включають ряд структурних елементів: завдання, ігрові правила, ігрові ситуації, сюжет, ігрову дію, результат. Елементи тісно пов'язані між собою зумовлюються змістом теми, віковими особливостями дітей, їх інтересами і визначають технологічну структуру гри. Подібну структуру ігрової технології пропонує Н. Титова, виділяючи наступні елементи:

- *проспект гри* (мета гри, її призначення; загальні відомості про ігрову модель; регламент і планований результат);
- *сценарій* (характеристика; склад і розподіл ролей; правила гри; критерії оцінки діяльності гравців);
- *опис ігрової обстановки* (форми взаємодії гравців; альтернативні рішення; реалізація «ланцюжка рішень»; ігровий цикл; база даних; «каталізатори»);
- *інструкції для гравців* (права та обов'язки гравців; порядок взаємодії з іншими гравцями, групами; характеристики посадових осіб);

- керівництво для педагога (організація гри; графік її підготовки та етапи проведення гри; підбір і підготовка учасників гри; проведення гри, включаючи вступний етап, власне гру, дії групи експертів; способи підведення підсумків гри і проведення заключної дискусії; оцінки результатів і досягнення поставлених цілей, а також діяльність з приводу гри);
- керівництво для експертної групи (способи контролю та консультування гравців, порядок взаємодії з керівником гри) [7].

На відміну від ігор взагалі, педагогічна гра має суттєвою ознакою – чітко поставлену мету навчання або виховання і відповідний їй педагогічний результат, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною чи виховною спрямованістю. Розкриваючи роль ігрової технології, слід зазначити, що вона створює особливий тип партнерських взаємовідносин між педагогом і учнем. Ігрова технологія пов'язана з вільним проявом сил в процесі людської активності і досягненням результату, що не має утилітарного характеру. Нерідко у гру включається і педагог, що дає можливість розвивати співпрацю між учасниками навчально-виховного процесу, здійснювати гуманізацію та демократизацію відносин.

Вивчаючи сферу соціально-культурної діяльності, В. Пономарьов розглядає ігрові технології в контексті *соціальних технологій*, креативний і творчоперетворюючий характер яких є визначальним фактом їх ефективності та життєздатності, їх адекватності розвитку соціальних взаємодій. Дослідник розглядає ігрову технологію як систему цілеспрямованої проєктивної (або проєктної) діяльності з виявлення культурних, соціально-психологічних, педагогічних та інших закономірностей, принципів з метою визначення, вироблення, конструювання та використання в культурно-дозвілєвій практиці ефективних ігрових моделей спілкування, орієнтованих на становлення ігрової культури людини [4, с. 257].

Предметом ігрової технології є загальна концептуальна модель комунікативних систем ігрового спілкування, в умовах якої формуються і виявляються ігрові вміння і здібності особистості. Цілісний, системний підхід ігрової технології виражається в тому, що він послідовно охоплює всі основні технологічні сторони розробки умов ігрового спілкування і відображає принципову внутрішню технологічну структуру. Ігрова технологія реалізується на кількох рівнях: методологічному, на якому формується простір ігрового знання (визначаються аксіоматичні та аксіологічні положення, принципи технології); організаційно-функціональному, на якому відбувається соціально-педагогічне проєктування імітаційних моделей ігрового руху (моделювання просторово-часової структури гри, способів ігрового руху і фаз розвитку ігрової взаємодії, розробка комунікативної стратегії діяльності референтів гри, системи «комунікативних опор» і етичної системи ігрової взаємодії учасників); діяльнісному, на якому забезпечуються умови соціальної творчості учасників в динаміці ігрового руху, і в цілому – творчої адаптації на етапах формування та виявлення їх ігрової культури (аналізуються ігрова спільнота та ігрова культура) [4].

Таким чином ігрові технології, які реалізуються в соціальній культурно-дозвілєвій сфері доречно розглядати як соціально-виховні. Г. Селевко відносно таких технологій вживає поняття «технології соціального виховання підростаючого покоління», розглядаючи їх як групу соціальних технологій, орієнтованих на здій-

снення найважливішої функції суспільства – підготовку підростаючих поколінь до включення в громадське життя, до нормального функціонування в суспільстві [6]. Конкретна соціально-виховна технологія є науково-обґрунтованою системою і порядком функціонування усіх засобів, вживаних для досягнення цілей цієї конкретної сфери.

Поєднання педагогічної та соціальної складових в ігровій діяльності дітей та молоді дозволяє звернутися і до *соціально-педагогічних технологій* як інтегративного різновиду педагогічної та соціальної технологій. Сутність соціально-педагогічної технології полягає в операціоналізації процесу надання послуг і соціально-педагогічної допомоги, створенні алгоритму взаємодії соціального педагога з клієнтом. Як зазначає Р. Вайнола, специфіка ігрової діяльності в системі соціально-педагогічної роботи полягає в профілактичній, превентивній спрямованості гри як засобу організації змістовного дозвілля, запобіганні асоціальної діяльності клієнтів. У цьому контексті гра є одним з провідних інструментів в арсеналі соціального педагога ще й тому, що її можна застосовувати з метою діагностики, психокорекції міжособистісних стосунків [2, с.43].

Здійснений науково-теоретичний аналіз технологій ігрової діяльності дітей та молоді показує значний потенціал технологічного підходу для концептуального і проектувального осмислення значення, сутності, змісту гри в навчально-виховній, соціально-культурній, соціально-педагогічній практиці. Загальну технологічну структуру гри як діяльності органічно складають цілепокладання, планування, реалізація мети, а також аналіз результатів. Мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору і елементами змагальності, задоволення потреби в самоствердженні, самореалізації. Технологічну структуру гри як процесу складають: ролі, узяті на себе гравцями; ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; ігрове вживання предметів, тобто заміщення реальних речей ігровими, умовними; реальні стосунки між гравцями; сюжет (зміст) – область дійсності, що умовно відтворюється в грі [5].

Основними критеріями технологічності гри є: системність (комплексність, цілісність); науковість (концептуальність, розвиваючий характер); структурованість (ієрархічність, логічність, алгоритмічність, спадкоємність, варіативність); процесуальність (керованість, інструментальність, діагностичність, прогнозованість, ефективність, оптимальність, відтворюваність). Саме технологічний підхід до організації ігрової діяльності сприяє її оптимізації та більш ефективному вирішенню освітніх та соціально-виховних задач.

Література

1. Буркова Л.В. Структурний підхід до поняття педагогічної технології / Л.В. Буркова // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – Вип. 6. – С. 189–192.
2. Вайнола Р.Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика: навч. посіб. / Р.Х. Вайнола; за ред проф. С.О.Сисоевої. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – 134 с.
3. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – М.: Эксмо, 2008. – 944 с.

4. Пономарев В.Д. Педагогика формирования игровой культуры досуга : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Пономарев Валерий Дмитриевич. – СПб., 2005. – 382 с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – Т. 1. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – Т. 2. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 815 с.
7. Титова Н.Б. Игровые технологии как средство развития личности учащихся в обучении истории (5-8 классы) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Титова Наталия Борисовна. – Екатеринбург, 2002. – 214 с.

Гордієнко Н.В.

Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та корекційної освіти Дрогобицького державного
педагогічного університету імені Івана Франка

Дмитрів Н.М.

магістрантка кафедри соціальної педагогіки
та корекційної освіти Дрогобицького державного
педагогічного університету імені Івана Франка

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВ'ЯЗАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в українському суспільстві в останні десятиріччя особливо боляче вплинули на функціонування інституту сім'ї. В умовах сьогодення чітко проглядаються такі негативні тенденції серед молоді, як погіршення морально-психологічного клімату у молодіжних сім'ях, високі сумарні показники кількості розлучень і, відповідно, збільшення кількості неповних сімей; зменшення кількості зареєстрованих шлюбів та поширення нетрадиційних форм організації співжиття; низький рівень народжуваності, що провокує загострення демографічної кризи в країні; переважання професійно-кар'єрних цінностей над сімейними; послаблення батьківського авторитету та емоційне відчуження дітей і батьків одне від одного; трансформація моделей сексуальної поведінки молоді, зростання деформацій у соціалізації дітей (знецінення моральних якостей в учнівському середовищі, зняття будь-яких, у тому числі й вікових обмежень на дошлюбний секс; венеричні захворювання, зростання і помолодшення проституції, спотворені знання про шлюбно-сімейні стосунки), викликаних як помилками у сімейному вихованні, так і безвідповідальним ставленням батьків до виховання дітей тощо. Згідно зі статистичними даними, в Україні нараховується близько 100,5 тис. дітей – соціальних сиріт; функціонує 488 дитячих будинків сімейного типу, в яких виховуються 3288 дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей-сиріт; 89 % неповних сімей із матір'ю одиначкою тощо. Все це загострює проблему підготовки молоді до сімейного життя та усвідомленого виконання батьківських обов'язків, чіткого розуміння сутності такої підготовки, її змісту, форм, методів та свідчить про необхідність її належного розв'язання у вітчизняній школі.

Проблема підготовки молоді до сімейного життя та відповідального батьківства знаходиться в полі зору науковців різних галузей: соціології (Н. Головатий, І. Дементьева, І. Кон), психології (Т. Андреева, О. Бондарчук), педагогіки. Аналіз наукових джерел свідчить, що різні психолого-педагогічні аспекти проблеми підготовки молоді до сімейного життя та відповідального батьківства знайшли своє відображення в працях багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців і практиків як минулого (А.Макаренко, В.Сухомлинський, С.Русова, Г.Ващенко та ін.), так і сучасності: взаємодія школи та сім'ї у підготовці учнів до шлюбу (В.Г.Постовий, Д.І.Перфільєвська, Є.В.Синова); гігієнічні питання статевого виховання (А.Г.Харчев,

А.Г.Хрипкова, А.Н.Шибяєва); моральні аспекти підготовки школярів до сімейного життя (З.Г.Зайцева, Р.А.Лемехова, І.А.Трухін); підготовка до виконання батьківських та материнських функцій (В.П. Кравець, В.Бойко та ін.); статево виховання та просвіта учнівської молоді (В.Беспалько, Ю.Бжиська, О.Василенко, О.Главацька, П.Дроб'язко, О.Коган, С.Колосовський, К.Корсак, Г.Корцова, В.Кравець, К.Кравченко, Н.Максимовська, М.Фіцула, І.Чубучна); гендерне виховання юнаків та дівчат (С.Вихор, Т.Говорун, О.Кікінежді, О.Цокур); соціальна зрілість та шляхи формування життєвих компетенцій молоді (О.Безкоровайна, О.Бурим, О.Галус, О.Жгут, О.Заболотна, Н.Лавриченко, О.Поліщук, В.Радул, О.Середюк, С.Ситнікова, Л.Юзефик); зарубіжний досвід підготовки до шлюбу та батьківства (І.Гречин, Л.Яворська), використання ідей вітчизняних педагогів минулого щодо підготовки молоді до шлюбу та виховання дітей (О.Ковалева) тощо. Разом із тим, не зважаючи на велику кількість досліджень, присвячених окресленій проблемі, вона й донині залишається актуальною і до кінця не розв'язаною, оскільки нові, часом нетипові виклики сьогодення вимагають негайного реагування на них та пошуку нових шляхів, оновлення змісту, форм та методів системної підготовки учнівської молоді до майбутнього сімейного життя та усвідомленого виконання батьківських ролей.

Метою даної статті є окреслення окремих аспектів розв'язання соціально-педагогічної проблеми підготовки учнівської молоді до сімейного життя та відповідального батьківства.

Школа володіє виключними можливостями підготовки учнівської молоді до сімейного життя та відповідального батьківства: це і спеціально організована просвітницько-виховна (передусім шляхом статевого виховання та формування здорового способу життя) робота, аналіз життєвих шляхів літературних героїв на уроках української і світової літератури, приклади з історії, основ економіки, права, анатомії і фізіології – усе це дає підстави організовувати системний цілеспрямований процес підготовки школярів до реалізації найважливіших функцій їх майбутньої сім'ї. Важливо при цьому, щоби уся ця діяльність не була епізодичною, щоби школярі усвідомлювали її стратегію і, безумовно, здійснюватися вона повинна авторитетними спеціально підготовленими фахівцями. Варто наголосити у даному випадку, що в багатьох зарубіжних країнах до реалізації навчальних програм з підготовки молоді до сімейного життя та батьківства допускаються виключно ті фахівці, які пройшли спеціальну підготовку та отримали сертифікат на її здійснення.

Актуальним на сьогоднішній день в Україні залишається питання спільної роботи щодо розв'язання окресленої проблеми вчителів-предметників, класних керівників, шкільних соціальних педагогів і практичних психологів та батьківської громадськості, а через відсутність національної концепції підготовки молоді до сімейного життя та батьківства, даний напрямок роботи національної школи довгий час реалізовувався певною мірою епізодично і не відзначався системним характером.

Поштовхом до кардинальної зміни даної ситуації можна вважати розроблений інститутом інноваційних технологій і змісту освіти проект Концепції сімейного виховання дітей і молоді в системі освіти України «Щаслива родина», що містить основні положення, які стосуються підготовки молоді до щасливого подружнього життя та формування відповідального батьківства (Концепція схвалена Вченою радою Інституту. Протокол № 9 від 14 листопада 2012 року), який пройшов громадське

обговорення та передбачає впровадження у навчальний процес загальноосвітньої школи в Україні вже з 2013/2014 навчального року програми курсу за вибором/ факультативу «Сімейні цінності» (лист від 02.04.13 № 1/9-235).

Впровадження даної програми – це відповідь на актуальну потребу сучасної молоді людини готувати себе до створення сім'ї як основи її активної, творчої та самодостатньої життєдіяльності, осередку взаємин, який ґрунтується на засадах культурних норм і цінностей. А, отже, стратегічною метою впровадження у навчальний процес програми «Сімейні цінності» є підготовка старшокласників до майбутнього сімейного життя на основі традиційних для України сімейних цінностей, родинних традицій і звичаїв, подружніх і батьківсько-дитячих взаємин.

Зміст цієї програми представлений у варіантах з кількістю 9, 17, 35 та 70 годин. Це дає змогу залежно від специфіки навчального закладу, кадрових, організаційних, методичних та фінансових можливостей, з програмного комплексу «Сімейні цінності» педагогом може бути обрана одна програма. Загальноосвітні навчальні заклади, зважаючи, наприклад, на вік учнів або рівень підготовленості класу до обговорення теоретичного змісту навчального матеріалу тієї чи іншої програми, можуть самостійно визначати час її реалізації, коригувати змістове наповнення окремих тем і погодинний розподіл їх вивчення з урахуванням особливостей регіону, типу закладу та індивідуальних освітніх потреб учнів.

Традиційна організація, зміст, форми і методи підготовки учнівської молоді до сімейного життя та відповідального батьківства не довели своєї дієздатності, оскільки не відповідають вимогам сьогодення і не забезпечують формування людини, спроможної створити гармонійну, міцну сім'ю, виконувати численні подружні і батьківські ролі. З огляду на зазначене, кожен з варіантів програмного комплексу «Сімейні цінності» має свою специфіку, проте обов'язковою умовою реалізації його змісту є проведення практичних робіт, які передбачені кожною темою уроку. На наше переконання, такий підхід є своєрідним важливим кроком у відповідь на вимоги сьогодення, яке яскраво свідчить, що звичайне озброєння учнівської молоді теоретичним матеріалом (переважно у формі лекційних занять та традиційних для школи бесід) без відповідного формування в них життєвих умінь і навичок веде в нікуди.

Даною програмою передбачено також проведення уроків окремо для юнаків та окремо для дівчат; індивідуальні консультації, які можуть надаватися впродовж усього часу навчання дітей у 9 класі.

В розумінні феномена батьківства поєднуються два його компоненти – материнство і батьківство, в яких зазвичай підкреслюються біологічні та соціальні зв'язки між подружжям і дітьми, включаючи народження і виховання дітей, залучення їх до культурних та духовно-етичних цінностей суспільства.

Як зазначає відомий український науковець Веретенко Т.Г., на тлі відносної вивченості материнства батьківство залишається «білою плямою» [1].

Як свідчить практика, однією із найбільш слабких ланок підготовки учнівської молоді до сімейного життя залишається підготовки юнаків до виконання майбутніх ролей чоловіка і батька, що викликано як суб'єктивними, так і певними об'єктивними причинами. Важко передбачити наслідки тієї обставини, що в сучасних умовах виховання дітей стало переважно жіночою справою, що цілі покоління чоловіків виховані винятково жінками: дома – це матері і бабусі, в дитячому сад-

ку – виховательки, в школі – вчительки. Модель справжньої чоловічої поведінки (як чоловіка, як батька і як чоловіка в сім'ї) фактично втрачається в очах молоді ще неформованої людини.

Сьогодні доводиться констатувати, що, на відміну від минулого, коли батько, будучи оборонцем і заступником сім'ї, завжди посідав у ній первісне місце, в наш час, на жаль, традиційна роль батька починає зникати, через що втрачаються дуже цінні не тільки виховні, але й моральні елементи в сім'ї. Занепад родини, пов'язаний значною мірою із втратою провідної ролі батька, зміною ціннісних орієнтацій сім'ї, у першу чергу негативно відбивається на соціальному становленні дітей – часто провокує деформації у їх соціалізації, призводить до трагічних наслідків. Аналізуючи дану соціально-педагогічну проблему Веретенко Т. Г. зосереджує увагу на тому, що в разі, коли батько залишає родину, та, в свою чергу, втрачає стабільність, валяться стіни родинного затишку й утворюється розлад, хаос, який важко привести до будь-якого нормального стану[1].

Згідно із дослідженнями російського вченого Р.В. Манерова, проблеми, пов'язані із девіантним батьківством, є на сьогоднішній день особливо гострими та актуальними. Серед форм батьківської девіантної поведінки науковець виділяє втечу від сім'ї, відмову від спільного життя з дружиною і дитиною (часто ще не народженою), прояви насилля по відношенню до своєї дитини; ігнорування батьківських обов'язків, індивідуальне ставлення до власної дитини [2, с.284-288].

Причини такої поведінки, за дослідженнями Р.В. Манерова [2] необхідно шукати, передусім, в егоцентризмі, інфантильності, сексуальній розбещеності чоловіків. А це, в свою чергу, пов'язано з низьким рівнем сформованості матриці батьківського ставлення.

Можна з упевненістю говорити, що на успішність адаптації до ролі батька впливає велика кількість взаємодоповнюючих факторів, серед яких і особистісні якості, і «життєвий сценарій» батьківської сім'ї, особливості взаємостосунків з власним батьком, модель батьківства власного батька, культурні, соціальні та сімейні особливості, фізичне, психічне та психологічне здоров'я [2].

Дана соціально-педагогічна проблема актуалізує необхідність цілеспрямованої фахової роботи з юнаками щодо їх підготовки до виконання майбутніх сімейних і батьківських ролей, в основу яких має бути покладено формування почуття відповідальності як за власні вчинки, так і за близьких людей.

Особливою ланкою розв'язання окресленої проблеми слід вважати соціально-педагогічну роботу з батьківською сім'єю як джерелом формування готовності неповнолітніх до виконання майбутніх сімейних ролей.

Сучасні діти дорослішають швидко, і, зберігаючи типологічні риси однолітків попередніх поколінь, несуть слід нового часу, що відбивається на змістовому рівні їх дорослішання. Це потребує глибокої уваги фахівців до формування психолого-педагогічної культури батьків, яка може бути результатом просвітницької діяльності. З огляду на це, враховуючи сучасні тенденції організації психолого-педагогічної просвіти батьківської громадськості, особливого значення набувають інтерактивні методи і прийоми роботи з батьками, адже навіть найкраща і найцікавіша лекція не принесе стільки користі, скільки може дати дискусія, тренінг, мозковий штурм, під час проведення яких батьки виступають не об'єктами соціально-педагогічної просві-

ти, а активними суб'єктами її реалізації, що сприяє як посиленню їхньої мотивації до опанування нових психолого-педагогічних знань (у тому числі і самостійно), так і до формування в них активної життєвої позиції та розуміння необхідності як загалом правильно організувати виховний процес у своїй сім'ї, так і готувати власних дітей до виконання ними у майбутньому подружніх та батьківських обов'язків.

Узагальнюючи, необхідно відзначити, що головними умовами успішної підготовки учнівської молоді до сімейного життя та батьківства є високий рівень компетентності всіх дорослих, і у першу чергу фахівців, які мають будь-яке відношення до цього процесу, а також уміння дорослих, які впроваджують цей процес у життя, будувати конструктивну діалогічну взаємодію з неповнолітніми. До організаційних умов слід передусім віднести створення оптимального життєвого, зокрема, інформаційно-виховного простору, в межах якого перебувають неповнолітні. Досягнення суттєвого піднесення ефективності підготовки учнівської молоді до сімейного життя та відповідального батьківства можливе лише за умови, що цей процес стане невід'ємною складовою частиною системи національного виховання, боротьби за духовне і моральне оновлення суспільства, міцну сім'ю, буде спиратися на традиції української педагогіки та передбачатиме впровадження позитивних надбань зарубіжного досвіду розв'язання окресленої проблеми на вітчизняний ґрунт.

Література

1. Веретенко Т. Г. Роль сучасного батька у підготовці юнаків до усвідомленого батьківства / Т. Г. Веретенко // Діти – батьки – сім'я: Випуск 5. – К.: Наук. світ, 2006. – 39 с.
2. Манеров Р.В. Психология отцовства. / Р.В. Манеров // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 года: в 8 т. – СПб., 2003. Т. 5. С. 284 – 288 [Электронный ресурс].
3. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / за ред. Г.М. Лактіонової. – К.: Держсоцсужба, Християнський дитячий фонд, 2006. – 96 с.
4. Овчарова Р.В. Психология родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2005. – 368 с.

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ УЧНІВ 5 КЛАСУ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

В останні роки в соціально-педагогічній літературі активно розробляється проблема соціальної адаптації дитини. Актуальним це стало зараз і для нашої країни, де за останні роки відбулися глобальні зміни соціально-політичної ситуації. Атмосфера шкільного навчання, що складається із сукупності розумових, емоційних і фізичних навантажень, висуває нові, ускладнені вимоги не тільки до психофізіологічного розвитку дитини або її інтелектуальних можливостей, а й до цілісної її особистості. Навчальна адаптація супроводжується ще й психофізіологічною та соціальною, які часто проходять в умовах несприятливої екологічної обстановки. Спостерігається ускладнення адаптаційних процесів, які мають великий вплив на ступінь напруженості функціональних систем адаптації школярів.

Загальні аспекти проблеми адаптації та дезадаптації розглядалися вітчизняними та зарубіжними соціальними педагогами та психологами: С. Рубінштейном, Л. Виготським, Л. Божовичем, О. Леонтьєвим, Н. Максимовою, В. Петровським, Н. Ржецьким, Ж. Піаже, О. Скрипченком, О. Литовченко, Ю. Чернецькою. Проблемами соціалізації та соціальної адаптації займалися Т.В. Азарова, Н. Альошина, М.В. Битянова, Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, А.І. Кравченко, В.С. Марков, А.В. Мудрик, Л.Я. Селюкова та ін. Процес соціальної адаптації має особливе значення при переході в основну ланку. Актуальність даної проблеми підтверджується спостереженнями за учнями молодшого підліткового віку.

Розвиток людини є досить складним процесом, який відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх сил. Розвиток дитини характеризується перетворенням її з біологічного індивіда в соціальну істоту – особистість, що означає проходження процесу соціалізації [2]. Соціалізація – це процес становлення особистості, в ході якого відбувається засвоєння індивідом мови, соціальних цінностей і досвіду (норм, установок, зразків поведінки), культури, властивих даному суспільству, соціальній спільності, групі, і відтворення ним соціальних зв'язків і соціального досвіду [1, с.57].

Соціальна адаптація – процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, завдяки якому створюються найбільш сприятливі умови для самовираження і прийняття цілей, цінностей, норм і стилів поведінки, прийнятих і суспільстві. Велике значення має соціальна адаптація дитини, яка є процесом і результатом узгодження індивідуальних можливостей та стану дитини з навколишнім світом, пристосування її до нового середовища, нових умов життєдіяльності, встановлення відповідності поведінки прийнятним нормам і правилам [2, с.87].

Адаптація учнів в основній школі є одним з видів навчальної адаптації. Під навчальною адаптацією учнів при переході з початкової в основну школу розуміється процес взаємодії особистості п'ятикласника і освітнього середовища основної школи, внаслідок чого встановлюється оптимальна відповідність здібностей, нахилів, інтересів, знань, умінь і навичок дитини, отриманих на попередніх етапах навчання, виховання та розвитку. При цьому головним результатом взаємодії вважається збагачення суб'єктного досвіду дитини, розвиток її індивідуальності, особистого Я.

Невід'ємною частиною проблеми соціально-педагогічної адаптації в п'ятих класах є питання вікових особливостей учнів даної вікової категорії. При організації навчальної діяльності вікові особливості молодших школярів у більшості випадків ігноруються, що є ґрунтом для виникнення труднощів процесу соціально-педагогічної адаптації до навчання в основній школі. Дослідження з вікової психології останнього десятиліття показали, що саме п'ятикласники вперше проявляють якісну своєрідність тих психологічних особливостей, які притаманні підлітковому віку [2]. Соціальний педагог у роботі з учнями 5 класу, які проходять соціальну адаптацію, вивчає ступінь та особливості пристосування школярів до змінених соціально-педагогічних умов навчання. На нашу думку, при цьому він може використовувати методики, які сприяють виявленню рівня соціальної адаптації дітей. Наприклад: методика «Незакінчені речення», методика «Мотивація навчання», а також важливим моментом є проведення соціометричного дослідження, яке допомагає вивчити психологічний клімат в класі.

Література:

1. Веретенко Т. Г. Загальна педагогіка: навчальний посібник для студ. пед. спец. вищ. навч. закладів / Т. Г. Веретенко; М-во освіти і науки України, Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – К. : Професіонал, 2004. – 128 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.]. – К.: Просвіта, 2001. – С.175-232.
3. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: навчально-методичний посібник / І. С. Булах, Г. О. Хомич, А. М. Виногородський, І. О. Сабанадзе. – К.: Український державний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут ім. Г. С. Сковороди, 1997. – 180 с.
4. Цукерман Г.А. Как младшие подростки учат жить? / Г.А. Цукерман – Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. – С.160.



Назіна Г.О.

студентка навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та художньої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ «ГРУПИ РИЗИКУ» В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Найактуальнішою проблемою сьогодення є зростання правопорушень, учинених дітьми, підлітками, молоддю. Це пов'язано із загальним соціальним напруженням, психологічною неврівноваженістю всього суспільства, яке важко переживає перехід до ринкових відносин і кризи соціальної системи.

Існують різні трактування поняття діти «групи ризику». На думку П.Д. Павленок, «ризик» означає можливість, більшу ймовірність чого-небудь, як правило, негативного, небажаного, що може відбутися або не відбутися [4, с.299]. Діти групи ризику – це діти, які через особистісні, соціальні або фізичні особливості схильні до розвитку психологічної або соціальної дезадаптації. Діти цієї групи становлять ризик як для суспільства, так і для самих себе – ризик втрати життя, здоров'я, можливостей розвитку й становлення як повноцінної особистості. Традиційно до групи ризику входять діти: з неблагополучних сімей, педагогічно занедбані, з проблемами в розвитку, які не мають яскраво вираженої клініко-патологічної характеристики, з девіантною поведінкою, з хронічними захворюваннями, інваліди [2].

Латинське слово *deviatio* відхилення (від *via* – дорога) використовується в соціальній педагогіці як аналог поняття поведінка, що «відхиляється» [1, с. 42].

Прийняття на себе ролі девіанта може привести дитину до соціальної ізоляції, потім іде етап формування девіантної структури особистості, яка визначається девіантною самосвідомістю, що не дозволяє дитині оволодіти позитивними соціальними ролями і корисними видами діяльності. Проблеми дітей «групи ризику» в основному виявляються у формі різного роду конфліктів з його найближчим оточенням. Зовнішньо така дитина характеризується неповноцінним і викривленим ставленням до дійсності. Досить часто такій дитині буває важко не лише з іншими, але й з самою собою.

Внутрішній конфлікт із власним «Я» є ще однією істотною ознакою дітей «групи ризику». Цей конфлікт досить помітно відбивається на основному розвитку дитини – формування свідомості, самооцінки, уявлення про себе, як суб'єкта діяльності і спілкування [3, с. 131].

Існують певні причини, за якими дитина робиться важкою, а потім асоціальною. Наприклад, В.Г. Сенько виділяв наступні причини:

– збільшена напруженість життя, підвищена тривожність більшості людей: багато хто схильний до перегляду норм поведінки, їх спрощення, поведінка більшості стає все менш цивілізованою;

– шкільна напруженість, що виражається в збільшенні обсягів та інтенсивності занять, підвищення темпів;

– великий тиск на незміцнілі уми і нерви школярів викликає невідповідність між тим, що дитина бачить у реальному житті, і тим, чому його вчать, що від нього вимагають у школі [5, с. 143].

Суб'єктивні причини девіантної поведінки полягають у тому, що кожний віковий етап розвитку дитини не зводиться до чисто кількісно вимірюваних змін у свідомості та поведінці підлітків, а приводить до якісних змін у психіці. Тому підлітки часом краще розуміють один одного, ніж їх дорослі вихователі.

Діти далеко не завжди схожі на своїх батьків. Розв'язати проблему допомагає читання психологічної та педагогічної літератури й постійний нагляд за підлітком, інакше виникають труднощі в спілкуванні з ним.

З метою вивчення технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми «групи ризику», в межах нашого дослідження було проведено експериментальну роботу з дітьми «групи ризику» підліткового віку (10-11 років), які навчаються в загальноосвітньому закладі. Дослідження ми розпочали з соціально-педагогічної діагностики поведінки дітей групи ризику. Для дослідження приналежності дітей до «групи ризику», а також вивчення цієї категорії, нами було впроваджено діагностичний комплекс, до якого увійшли такі методики як: метод «Незакінчених речень» (Сакса і Сіднея) та метод «Визначення узагальненого показника соціального благополуччя дитини». У зв'язку з даним дослідженням особливостей і соціального статусу сімей, можна зробити наступні висновки: емоційне ставлення батьків до дітей байдуже, відсутня турбота, діти надані самі собі, що говорить про бездоглядності дітей, чимало батьків ставляться до дітей як до додаткової проблеми. Стосунки між дітьми та батьками настільки напружено-конфліктні, що батьки нерідко застосовують різні форми насильства щодо дітей. Поведінка підлітків у школі незадовільна. Через відсутність дозвільної бази для підлітків, спілкування дітей будується на основі порожнього проведення часу, відсутності позитивних цілей. Перераховані вище показники дозволяють віднести даних дітей до категорії «групи ризику».

Література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: «Либідь», 2003. – 560 с.
2. Практичний психолог. Журнал. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://svitlosvit.com.ua/scientific_methodical_work/roboata_praktichnogo_psihologa_z_ditmi_grupi_riziku_doshkilnogo_viku.print

3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. Пособие для вузов/ Ю.А. Клейберг. – М., 2001. -160 с.
4. Павленок П.Д. Основы социальной работы / П.Д. Павленок. – М.: Изд-во «Инфра», 2000. – 368 с.
5. Сенько В.Г. Психолого-педагогические подходы в работе с трудными учениками / В.Г.Сенько. – Минск, 2002. – 219 с.

Зикова А. І.

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

Науковий керівник:

Чемоніна Л. В.

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

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ

Сьогодні загальновідомим є той факт, що інтеграція виступає однією з найперспективніших інновацій, яка здатна вирішити численні проблеми системи сучасної початкової освіти. Звичайно, система інтегрованого навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма і теоретиками, і практиками в галузі психолого-педагогічної і лінгводидактичної науки.

Але вже сьогодні є очевидним, що «інтегроване навчання як ніяке інше закладає нові умови діяльності вчителів та учнів, є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання» [5]. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що має вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу. Вона стає для всіх її учасників – і вчителів, і школярів, і батьків – школою співпраці та взаємодії, що допомагає разом просуватися до спільної мети.

Особливо актуальним є інтегрування різнопредметних знань у початковій ланці освіти, оскільки для молодших школярів властиве нерозчленоване сприйняття об'єктів навколишнього світу, без усвідомлення їх історичних ознак. Системний аналіз складових цілого, порівняння з іншими на основі синтезу становить для учнів значні утруднення. Одночасно ці операції лише формуються в напрямку від загального до конкретного [1; 2; 5].

Нам імпонує позиція вчених (О. Алексенко, Ю. Калягин, І. Козловська та ін.), які вважають, що інтеграція являє собою процес пристосування і об'єднання розрізнених елементів в єдине ціле при умові їх цільової та функціональної однотипності. Не можна не погодитись із названими вище дослідниками, що інтеграція виникла як явище на фоні своєї протилежності – диференціації. Остання ж заклала основи і необхідність інтеграції.

Останнім часом у практиці педагогічної науки стало використання інтегрованого підходу, що передбачає систему інтегративно-предметного навчання, яка базується на наступних принципах: орієнтація навчання на сучасні вимоги суспільного розвитку, формування цілісної системи знань, єдиної картини світу, наукового світогляду, поєднання інтегративного й диференційованого підходів до навчання, безперервність освіти та її вихід на рівень професійної освіти [1; 4; 5].

Перспективи розвитку інтегративно-предметного навчання закріплені у «Державному стандарті початкової загальної освіти», де зазначені не окремі пред-

мети, а освітні галузі. Це означає, що вперше за тривалий час нормативний документ орієнтує на інтеграцію змісту, на можливість гнучкої варіативної його організації.

Аналіз чинних програм і підручників для початкової школи дозволяє констатувати, що одна тема (чи схожі теми) вивчається на уроках з різних навчальних предметів. Для нашого дослідження важливою є думка М. Вашуленка і М. Пентилюк, які стверджують, що урок мови в сучасних умовах має носити творчий характер. Інтегровані уроки в початковій школі дають можливість підводити учнів до усвідомленої й емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки на запропоновану тему. Діти мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, умовиводи і пошукові відкриття [1; 4].

Ми згодні з лінгводидактами, що введення в педагогічну практику інтегрованих уроків здійснює перебудову процесу навчання. У такий спосіб частково вирішується суперечність між розрізненими предметними знаннями учнів і необхідністю їх комплексного застосування на практиці, у трудовій діяльності та в житті людини, що існує у предметній системі [3; 4].

Отже, методично правильна побудова і проведення інтегрованих уроків мови впливають на результативність процесу навчання: знання набувають якості системності, уміння стають узагальненими, комплексними, посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів учнів, ефективніше формуються їхні переконання і досягається всебічний розвиток особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. та ін. Програма інтегрованого курсу (навчання грамоти, математика, навколишній світ) / м. Вашуленко, Н. Бібік, Л. Кочіна // Початкова школа. – 2001. – № 3. – С. 24–30.
2. Іванчук М. Г. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі : навч.-метод. посібник / М. Г. Іванчук. – Чернівці: Рута, 2001. – 97 с.
3. 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.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
5. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика / За ред. І. Козловської та Я. Кміта. – Львів: Сполох, 2004. – 244 с.

Коломієць А.М.

доктор педагогічних наук, професор
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Гнатюк Н.Є.

кандидат педагогічних наук
Луцького біотехнічного інституту

METHOD OF FUTURE SPECIALISTS SELF-ORGANIZATION FORMING

Training system is constantly under the influence of society, therefore the rapid response to these changes is necessary. Modern environment stimulates students to more effective independent activity (self-education and self-development). These trends led to the growth of requirements for competence of the personality self-organization.

Unfortunately, while studying at HEI students do not learn special subjects which relate to the problems of the leading activity self organization. These knowledge they receive partially (fragmentarily) in the process of their independent work performing by “attempts and errors”. That’s why this way is not effective. So the teachers of HEI realize clearly that it is necessary to create the appropriate environment that would further the development of the future specialists self-organization skills.

In many HEI of Europe (according to L. Khoruzha) practically oriented discipline is taught in the first semester. For example, it is called “Successful learning” by Swiss. The idea of the educational potential identity definition through the prism of self-knowledge, self-determination, self-organization is in its basis. A student must not only acquire the educational material, but also learn to estimate the chances and risks, weigh the alternatives and make decisions. And self-organization plays the invaluable role in this process [4, p.66].

We wanted to implement similar approaches in our practice having been guided by the existing learning abilities and organizational skills of students. Teachers observe logic thinking of the first-year students, focus them on their goal; guide students to the heart of the problem, lead them to the ways of its solution; focus attention at the independence of thoughts and arguments, accuracy of opinions. The lecturer makes common cause with his students and determine cognitive strategy of the various activities implementation to ensure their subject position. This practice allows them to produce the individual style of thinking, their own position.

We persuade the freshmen that the success of his life and professional career largely depends on his opportunities, goals, realization himself as a subject of his own life, ability to organize himself and his activity. Finally choosing one of the many spheres of human life, the already had been formed personality at first appeals to self-evaluation of the appropriate abilities, possibilities and the level of moral and psychological readiness and then to self-study, the aim of which – the sheer self-exposure (detection of professionally-business and other vitally important personal qualities in the activity) [1].

We persuade the student that as a self-directed, self-programmed, independent and self-organized intelligent creature, subject of his formation, he will be able to satisfy his own needs only when develops his own essential strength, abilities and skills in the process of

training and self-learning.

Experience shows that a student can be captured by the self-organization process only when he knows by his own experience how to improve his abilities and skills independently on the basis of mastering scientifically grounded methods of learning, self-development of memory, thinking, freedom, speech etc. To direct a freshman on the way of forming himself as a sensible, humane, energetic, honest, creative personality means first of all to give trustworthy knowledge about the purpose and meaning of human life, inevitable difficulties, contradictions, help to master creatively the main components of self-organization – self-control, self-knowledge, self-examination, self-education and anticipation (foresight).

Work with the freshmen is carried by us in a propaedeutic plan. In the form of business games simulations we find out the main strength of a man; how to manage oneself; what does a self-organization mean and how is it realized; how to know oneself; for what purpose does a man spend his strength; how to become a leader; how to succeed in what you love; how to deal with a self-education, etc. The purpose of such studies is to strengthen the inter-subject links using the students' knowledge about the self-organization, appropriate skills as a basis at any lessons in different educational disciplines. Training after lessons is conducted by the curator.

During their work with the freshmen, teachers took into consideration that during that period of training future professionals felt a rather great load – physical, mental, ethic, volitional. Not all of them are able to rely on their own strength, organize their work rationally. Their leading educational activity is a dynamic system of the subject active interaction with the world in which the subject affects the object purposefully, satisfy his own needs, consciously and purposefully changing the world and himself.

The future specialist – becomes a subject of teaching when he works at a higher level of activity, capable to initiate and carry out cognitive activities and take responsibility for his actions. However, there are serious disadvantages in teaching students: firstly the traditionally high school directs students not for the independent acquisition of knowledge but for their apprehension from a teacher's mouth which causes mainly lack of initiative, passive state of their personality; secondly, it is necessary to create conditions for the future professionals self-searching knowledge and a new social experience under circumstances of the oversaturation with the information of the surrounding world.

The future specialist has to learn purposefully, consciously, master all forms of self-education in order to continue his perfection after graduating from the HEI. Formation of such abilities and skills is important:

- realize and take internally goals and objectives of the self-dependent work;
- identify, systematize, and establish the sequence of tasks;
- define and plan the sequence of actions (methods and tools) which are necessary to perform a task;
- organize one's work, mobilize the available resources to solve the raised task;
- control their own actions without assistance, adjust them with a purpose; if there is a need to correct, specify and regulate;
- evaluate the results of their independent work and determine their future prospects;
- establish communication with the teacher for the presentation of the achieved results and obtaining advice.

The high school faces with a new problem nowadays. It is based on the above listed

tasks. Its essence is – to teach students without assistance, manage one's time effectively, acquire knowledge from various sources of information independently, master as great as possible diversity of types and methods of the independent work organization. Our experience of achieving students the bases of personality self-organization persuades to train them not so much verbally as practically, draw into the independent work while studying at the HEI. These steps will lead to the optimization of the process.

Experience shows that a number of problems arise before the freshmen in the organization of independent activity. First problem is the time management. Rational use of time – is a source of the self-development, new features and abilities. This problem can be solved only when a student possesses the *self-management* skills which is treated by scientists as a consecutive and purposeful application of the effective methods of work in the practice of education and self-education (O. Vynoslavs'ka [2], M. Reunova [3]).

Ability to plan the personal activity is the main aspect of self-management. "Regularity – systematization – sequence" are the main principles of self-management. Realization of this principle is especially important in the system of education where it is always necessary to know distinctly not only the common goal and a desirable result but to mark out distinctly stages of this goal realization and the result achievement. The basis of self-management basis is an ability to manage one's time and personal behavior which is a centre of the expedient style of work. Possession with the principles of self-management allows to avoid overwork and stresses, master methods of selection of the own activities priorities. And the sooner a person succeeds in mastering the habits of the effective management of his time, the quicker and easier he will achieve a skill and success [3].

We teach students that a plan has to be rational and predict a goal with the least expenditure of energy. At the same time, the plan should be sufficiently flexible to have possibility to amend. The goal is an integral part of the plan. One of the important features of the plan composition is the ability to predict and comprehend those difficulties which are possible during the implementation of activity.

The results of planned and systematic formation of the freshmen self-organization skills during independent work showed that the properly designed an independent activity of self-education:

1) activates all activities and encourages to detect counter efforts concerning one's education, upbringing and development, which promotes academic achievement, discipline, organization, etc.;

2) promotes the effective self-knowledge, self-determination, self-realization;

3) generates a high sense of responsibility for their own behavior, that certainly optimizes the socialization of personality, produces the correct self-appraisal, trains to reflexion and anticipation, self control of behavior;

4) speed up forming subjectivity of personality;

5) relieves freshmen of a peculiar resistance from outside, make them self-critical and susceptible to pedagogical requirements, which automatically speeds up personal and professional development;

6) significantly facilitates the work of teachers, release them from the permanent and unpleasant duty to hurry, control, force students to study, behave correctly;

7) allows teachers to identify individual features of students quickly and accurately, manage the quality of training and development of everyone more effectively.

Literature

1. Аверін М. Метод самоорганізації особистості та його соціально-педагогічні перспективи / Аверін М. // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник/Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К.: Контекст, 2000. – С.6-17.
2. Винославська О. В. Самоменеджмент у структурі психологічної культури викладача технічного університету / Винославська О. В. // Вісник НТУУ. КПІ: Філософія. Психологія. Педагогіка, 2002. – №2(5). – С.83-94.
3. Реунова М. А. Аксиологический аспект самоорганизации времени студента университета/ Реунова М.А. // Вестник ОГУ. – 2012. – №2. – С. 237-242.
4. Хоружа Л. Л. Розвиток самоорганізації студентів у навчальній діяльності: проблеми та перспективи / Л.Л.Хоружа //Професійна підготовка вчителів в умовах кредитно-модульної системи : Мат-ли наук.-метод.конф. – К.: КМПУ ім.Б.Д.Грінченка, 2007. – С.66-68.

Логутіна Н.В.

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри іноземних мов
Вінницького національного медичного
університету ім. М. Пирогова

АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СФЕРИ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвиток сучасної світової економіки та міжнародних зв'язків пов'язані з процесом глобалізації сучасного суспільства. У наші дні слово „глобалізація” стало невід'ємною частиною словника сучасної людини. Його використовують для позначення реального процесу інтеграції народів і держав у єдину світову систему, цивілізацію та простір, що функціонує на основі міжнародної стандартизації й уніфікації поведінки всіх його суб'єктів. Як правило, з процесами глобалізації зв'язують розширення міжнародних обмінів, культурних контактів, розвиток телекомунікації. Цим можна пояснити вектор розвитку України на інтеграцію з Європейським Союзом.

Водночас із загальноєвропейською інтеграцією повинні йти інтеграційні процеси у вищій школі країн регіону, що дозволить краще готувати висококваліфікованих фахівців, яких потребує Європа та світ для того, щоб побудувати найбільш динамічну і конкурентноздатну наукомістку економічну систему. У Всесвітній Декларації про вищу освіту для XXI століття відзначається, що система сучасної освіти повинна виходити з перспективи освіти фахівців протягом всього життя для того, щоб забезпечити їхню всебічну інтеграцію в глобальне суспільство знань прийдешнього століття.[10] У зв'язку з цим вищі навчальні заклади повинні забезпечувати таку освіту, яка виховуватиме добре інформованих і глибоко мотивованих громадян, здатних до критичного мислення, аналізу суспільної проблематики, пошуку і використанню рішень проблем, які стоять перед суспільством. Нові педагогічні та дидактичні підходи повинні сприяти оволодінню навичками і розвивати компетенції та здібності, пов'язані з комунікацією, творчістю і критичним аналізом, незалежним мисленням і колективною працею в багатокультурному контексті. На сучасному етапі розвитку суспільства освіта зіштовхнулася з рядом історичних викликів. Серед них – необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій здійснюється набагато швидше, ніж зміна поколінь; – забезпечити оптимальний баланс між локальним і глобальним для того, щоб людина усвідомлювала реалії глобального світу, була здатна жити і працювати в цьому світі.

Метою даної статті є аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх менеджерів та виявлення на його основі певних особливостей, форм та методів професійного навчання фахівців сфери бізнесу та зовнішньоекономічних відносин.

Завдання професійної підготовки майбутніх фахівців сфери бізнесу та менеджерів зокрема в нашій країні стає стратегічним і зумовлює подальший розвиток

держави. Розв'язуючи його, неможливо ігнорувати значний досвід професійної підготовки спеціалістів, що існує у світовій практиці. Розглянемо ці традиції, які є досить відомими.

Найчастіше фахівці виділяють американську та японську системи підготовки кадрів. Вони ґрунтуються на протилежних засадах, проте саме ці системи складають теоретичну основу, на якій здійснюється підготовка майбутніх фахівців у європейських країнах.

Американський досвід бізнес-освіти, освіти менеджерів-практиків є провідним у світі. Серед тих країн, що наслідують його, зберігаючи при цьому національну специфіку, є Англія та Франція. Великою популярністю користується метод навчання, що був розроблений у тридцятих роках ХХ століття у Гарвардській школі бізнесу – „метод конкретних ситуацій” (case method), який ґрунтується на активному використанні у навчальному процесі опису живої практики реальних компаній, їхніх підрозділів, окремих підприємств. Навчання за цим методом має цілеспрямований практичний характер. У Гарвардській школі бізнесу передбачається розвиток якостей особистості, які, на думку засновників такої підготовки, є необхідними для керівника, а саме:

1) уміння побачити місце організації в оточуючому світі і подивитися на неї як на єдине ціле;

2) аналітичні та інтегративні навички, тобто здатність розібратися у складній ситуації і сформулювати проблему, розробити альтернативні варіанти її розв'язання і реалізувати оптимальний варіант;

3) технічні і функціональні навички, тобто компетентність у таких галузях діяльності, як виробництво, маркетинг, менеджмент, фінансовий аналіз;

4) уміння поєднувати особисту ділову етику з успішною діяльністю з управління компанією;

5) професійну зрілість – навички спілкування та взаємодії з людьми та вміння спокійно працювати в атмосфері конкуренції [2, 5].

Ще одним досить популярним методом навчання менеджерів є метод досліджень Чиказької школи бізнесу, що ґрунтується на самостійних дослідженнях слухачами публікацій про діяльність корпорацій з певних питань, наступному обговоренні отриманих висновків і результатів, внесенні пропозицій щодо прийняття відповідних рішень у компаніях.

Ще однією особливістю „американської моделі” освіти є насиченість програм навчання кількісними методами, навчальним матеріалом в галузі економетрії, статистики, оптимального програмування, стратегічного планування. Метою навчання є формування у студентів навичок самостійних і активних дій у підприємницькому середовищі. Простежується тенденція до збільшення часу стажування на виробництві, що передбачає участь у розробці реальних проектів, формування навичок „роботи у команді” [1; 7].

Зіставлення того, яким чином відбувається у 30-ті роки розвиток менеджменту і яким чином здійснюється освітня підготовка фахівців, дає підстави стверджувати про їх взаємообумовленість. Відомо, що й у наші дні вищезгадані методи підготовки спеціалістів сфери бізнесу є досить популярними у США. Своєрідним рубежем у розвитку теорії та практики менеджменту стають повоєнні роки. Аналіз

робіт, у яких розглядається цей період, дозволяє відзначити, що відбулися істотні зміни у ставленні до менеджменту, він стає невід'ємною частиною будь-якої людської діяльності, де є необхідність використовувати знання та здібності людей.

Цей період розвитку менеджменту характеризується застосуванням математичних методів в управлінні та використанням комп'ютерів, розвитком кількісних методів обґрунтування розв'язку економічних завдань. Суттєвим змінам піддаються уявлення про організацію. Якщо раніше вона здебільшого була закритою системою, то тепер – розглядається відкритою, тобто такою, яка активно взаємодіє із зовнішнім середовищем. Кінцевий результат такого пристосування, на думку Л. Евенко, відзначається як станом зовнішнього середовища, технології виробництва, так і змінами в „людському капіталі”, в основу яких покладено особистісні якості людей[8].

Змінам піддається і поведінка менеджерів. Так, В.Зігерт і Л.Ланг виділяють два типи менеджерів[3]. Перший з них орієнтується на розрахунки, кількісні методи управління підприємством. Другий характеризується пошуком джерел для розв'язання проблем у людях, бо саме праця людей знаходиться в основі досягнення результатів діяльності підприємства. Таким чином, продовжує свій розвиток “поведінкова” школа управління бізнесом. Максимальний обсяг виробництва можливий у випадку, коли умови праці будуть відповідати потребам людини [5].

Особливо яскраво економічний ефект змін, що відбуваються у менеджменті, виявляється в Японії. Так, Г.Шокін відзначає, що вивчення механізмів та умов забезпечення високої ефективності виробництва цієї країни довело, що у центрі концепції управління знаходиться людина. Саме вона становить найвищу цінність для фірми. Виходячи з цієї концепції, всі системи управління націлені на розкриття різноманітних здібностей робітників, які можуть бути максимально використані в процесі виробництва. У свою чергу, і людина прагне до процвітання фірми [8].

Зміни, що відбуваються у системі управління Японії, економічно зумовлені, схожість таких проблем із ситуацією в Україні вимагає розгляду даного аспекту проблеми. Японська система професійної підготовки менеджерів базується на підготовці фахівця через систему ротації, опанування керівними посадами всіх підрозділів фірми по горизонталі. На відміну від американської системи управління, прихильники японської системи доводять, що фірми цієї країни пристосовують свою організацію до людини. Система навчання менеджменту в Японії ґрунтується переважно на підготовці фахівців у навчальних центрах в середині компанії [4, 6, 9].

Аналогічна проблема постає і перед вищими закладами освіти, які здійснюють професійну підготовку менеджерів в Україні. Необхідність адаптації зарубіжного досвіду до сучасних умов розвитку нашого суспільства усвідомлюється фахівцями, адже пряме впровадження досвіду професійної підготовки менеджерів, без урахування особливостей розвитку економіки, соціально-політичних особливостей, історичного та культурного розвитку України безпосереднє, некритичне його використання буде неефективним.

Процес здійснення освітньої підготовки менеджерів в Україні дає підстави стверджувати, що він пов'язаний перш за все із соціально-економічними проблемами розвитку суспільства – переходом до ринкових відносин, розвитком конкуренції. Однак, перехід до нових економічних відносин суттєво змінили норми і цінності у

сфері бізнесу, трансформувалися й вимоги до професійної підготовки менеджерів, які мають відіграти значну роль в економічній розбудові України

Таким чином, все сказане дає підстави зробити **висновок** про посилення значення психолого-педагогічної та професійної підготовки майбутніх менеджерів, яка охоплює і формування психологічного клімату в колективі, і здатність впливати на процеси спілкування, і врахування потреб співробітників. Усі ці зміни відбуваються у контексті тенденції професіоналізації менеджменту, коли у центрі уваги опиняється його професійна підготовка.

Література:

1. Абрамова А.И. Подготовка менеджеров – К.: Укр. НИИНТИ Госплана УССР Экономика: Обзор. Информ. сер. упр. нар. хоз-вом; Вып.10, 1990. – 40с.
2. Герасимова І.Г. Гуманізація професійної підготовки майбутніх менеджерів виробничої сфери. Дис. ... канд. пед. наук. Київ. – 2002. – с. 230.
3. Зигерт В., Ланг Л. Руководитель без конфликтов/ Пер. с нем.; ред. Журавлев А.–М.: Экономика, 1990. – 355с.
4. Марита А. „Сделано в Японии”:Пер. сангл./При участии Э.Рейнголда и М.Симомуры. Общ ред. и вступ. ст. А.Ю.Юданова – М.: «Прогресс», 1993. – 413 с.
5. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента/ Пер. с англ.; Общ. ред. вступ. ст. Л.И.Евенко. – М.: «Дело», 1995. – 704 с.
6. Система трудовых ресурсов в Японии //Персонал, 1996. – № 1. – С.136-142.
7. Смирнова М. Менеджмент как искусство // Проблемы теории и практики управления, 1993. – № 4. – С.56-59.
8. Щекин Г.В. Практическая психология менеджмента. Как делать карьеру. Как строить организацию: Научн.-практ. пособие –К.: Украина, 1994. – 399 с.
9. Штрихи к образу японских корпораций. // Персонал, 2001.- № 9. – С. 77-80.
10. World Declaration and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education. 1996. www.unesco.org.

ДИВЕРСИФІКАЦІЙНІ ЗМІНИ У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ ТОВАРОЗНАВЦІВ ЯК ЗАПОРУКА ЇХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ

Ключові слова / Keywords: митні послуги / customs services, практико-орієнтоване навчання / practice-oriented education, професійна підготовка /training, товарознавець-експерт / commodity expert.

Світові цивілізаційні процеси, здобуття незалежності України спонукали до вдосконалення традиційної моделі підготовки фахівців у системі вищої освіти на засадах формування та розвитку особистісних здібностей, забезпечення фундаментальних та професійних знань молоді, конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Реальна потреба підприємництва у товарознавцях нового типу, вимагає пошуку нових сучасних підходів до їх навчання, які сприятимуть вихованню фахівців-особистостей, здатних вести себе «самовідповідально, зорієнтованих на європейсько-демократичні вартості з їх християнським підґрунтям, спроможних досягнути почуття національної і особистої гідності» [1, с. 17], тобто – вихованню людини ініціативної, творчої, розвинутої.

Сьогодні за свідченням Державної служби зайнятості навіть, коли є значна потреба у працівниках певного фаху, головною причиною, через яку роботодавці не зацікавлені у працевлаштуванні випускників, стає те, що молоді спеціалісти недостатньою мірою володіють практичними вміннями і навичками роботи в умовах конкретного робочого місця сучасного виробництва або офісу. Центри зайнятості вимушені направляти їх на стажування, для оволодіння практичними навичками, після чого вони влаштовуються на роботу [2]. Подолання цих негативних тенденцій під час формування готовності майбутніх товарознавців-експертів до професійної діяльності на ринку митних послуг ми пов'язуємо із реалізацією компетентнісного підходу, який повинен базуватися на аналізі професійних вимог, визначенні пріоритетності компетенцій, необхідних у реальній сфері діяльності.

З моменту ратифікації протоколу про вступ нашої держави до Світової організації торгівлі, Україна стала активним гравцем у міжнародних економічних відносинах: торговельний сектор орієнтується на відкритість ринків товарів та послуг, підвищується мобільність робочої сили, лібералізується зовнішньоекономічна підприємницька діяльність. У цих умовах змінюються і вимоги суспільства до товарознавців: вони повинні забезпечувати безперешкодний рух товарів через митний кордон України, а їх кваліфіковані консультації з митних питань можуть стати актуальними не тільки для підприємств, які вперше зіткнулися з необхідністю вести зовнішньоекономічну діяльність, а й для компаній, що вже мають досвід торгівлі з іноземними державами.

Сьогодні ринок митних послуг в Україні перебуває у стадії становлення і особливо гостро відчувається потреба у фахівцях, спроможних надавати комплекс

консалтингових митних послуг. Ця обставина стала визначальним фактором для диференціації напрямів підготовки фахівців з товарознавства у ВНЗ Укоопспілки Полтавський університет економіки і торгівлі. Акцент зроблено на підготовку товарознавців для комерційної діяльності та для сфери митних послуг. Для спеціальності «Товарознавство та експертиза у митній справі» впроваджено у варіативну складову навчального плану блок дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, який має чітко окреслене митне спрямування.

Диверсифікація навчально-виховного процесу з виділенням пріоритетного напрямку підготовки товарознавців – митного, покликана вирішити цілу низку протиріч, які чітко окреслилися у останні кілька років:

- між потребою суспільства в компетентних фахівцях і недостатньою розробленістю теоретичних і методичних основ проектування цілісного процесу їх підготовки;

- між потребою у фахівцях нового типу, які володіють ключовими компетенціями, і переважанням у професійній освіті методів, що не забезпечують необхідний рівень готовності до застосування отриманих знань у професійній діяльності;

- між традиційними підходами, заснованими на засвоєнні нормативно-заданої суми знань, умінь, навичок і високою динамікою розвитку ринку митних послуг, що вимагає постійного підвищення кваліфікації фахівця;

- між необхідністю задоволення перспективних потреб ринку праці у кваліфікованих фахівцях з урахуванням прогнозів зміни змісту їх професійної діяльності та можливостями системи освіти.

Подолання прогалин у підготовці товарознавців, ми пов'язуємо із урахуванням нових тенденцій в освіті, таких як неперервність, професійна спрямованість, особистісна орієнтація, інноваційні технології та інформатизація. Під час моделювання освітнього процесу підготовки майбутніх товарознавців до діяльності на ринку митних послуг, результати навчання, на наш погляд, доцільно формулювати у вигляді компетенцій, які повинні мати чітку структуру і бути узгодженими із освітньо-кваліфікаційними характеристиками фахівців відповідних рівнів (бакалавра, магістра) та з кваліфікаційними характеристиками посадових осіб, що здійснюють професійну діяльність (наприклад, митно-брокерську) на ринку праці.

Вважається, що фахівець завжди цю структуру може описати у вигляді алгоритмів: «спочатку я роблю це, потім це, якщо так – я роблю так, якщо так – то так» і т.д.). Саме певний алгоритм призводить до запланованого результату, а всі інші компоненти компетенції (знання, навички, установки) по відношенню до нього є допоміжними. Причому такий алгоритм повинен бути досить складним, варіативним та обов'язково індивідуалізованим. Чим вищої кваліфікації фахівець, чим складніша його діяльність, чим більш невизначені умови цієї діяльності, тим більш складний, більш варіативний і більш індивідуалізований потрібен алгоритм.

Поняття повної універсальної структури компетенції (ПУСК) вводить А. Стьоганцев, який унаочнює модель компетенції у вигляді зображення (рис. 1).

Науковець окреслюючи проблему, пов'язану з практичною підготовкою студентів у ВНЗ, звертає увагу на те, що сучасна професійна освіта має крен у бік теоретичного навчання, тому для ефективної підготовки майбутніх фахівців до практичної діяльності пропонує впроваджувати компенсуючі механізми, пов'язані із розвитком компетенцій. Ми погоджуємося із даною точкою зору і також вважаємо за необхідне



Рисунок 1. – Модель компетенцій ПУСК [3]

створювати у ВНЗ такі педагогічні умови, які дозволятимуть безпосередньо впливати на кінцевий результат навчання, та забезпечать керованість і ефективність процесу формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

На нашу думку, для того, щоб спрямувати педагогічні технології на створення умов для підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, необхідно:

- по-перше, чітко визначити мету кінцевого результату;
- по-друге, з'ясувати можливі способи її досягнення і, виходячи з результатів аналізу зовнішніх і внутрішніх ресурсів, обрати оптимальний спосіб навчання,
- по-третє, змоделювати технологію педагогічної діяльності по досягненню запланованої мети – тобто створити алгоритм даної діяльності;
- по-четверте, визначити які установки, знання, навички, якості, досвід необхідні майбутньому фахівцеві для реалізації даного алгоритму – тобто скласти профіль необхідної компетентності.

Налагодження комунікативних зв'язків ВНЗ із потенційними роботодавцями – суб'єктами ринку митних послуг, а також посилення практичної складової у навчальному процесі, впровадження особистісно- та професійно-орієнтованих технологій навчання сприятимуть формуванню у майбутніх товарознавців значущих для майбутньої професійної діяльності компетенцій та забезпечать конкурентоспроможність і успішну професійну адаптацію молодих фахівців на ринку праці.

Література

1. Вишневський О. І. На шляху реформ. Актуальні питання сучасної української освіти та змісту виховання [Текст] / О.І. Вишневський // Збірник науково-публіцистичних праць, Дрогобич – 2006. – 175с.
2. Про ринок освітніх послуг та його відповідність потребам ринку праці [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL : http://www.dcz.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=94753&cat_id=364661– Назва з екрану.
3. Стёганцев А.В. Компетентностый подход: от профессионального образования к образованию профессионалов [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL : http://www.stiogantsev.ru/st/biz_komp-podhod.html – Название с экрана.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА НАПРАВЛЕНИЯ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ»

Ключевые слова / Keywords: учебная мотивация, мотив, итоги сессии/
learning motivation, motive, the outcome of the session

Побудителем учебной деятельности является система мотивов, включающая в себя познавательные потребности, цели, интересы, стремления, идеалы, мотивационные установки, придающие ей направленный характер. Система мотивов входит в структуру деятельности и определяет ее содержательно-смысловые особенности. Система мотивов образует учебную мотивацию, характеризующуюся устойчивостью и динамичностью.

Изучение сферы учебной мотивации студентов позволяет обоснованно, решать задачи повышения эффективности педагогической деятельности.

На сегодняшний день существует множество разных точек зрения на понятие «мотив». Проблема неоднозначности суждений обусловлена отсутствием системного подхода.

Различные авторы мало внимания уделяют анализу причин расхождения во взглядах понимания данной проблематики. Как правило, каждый автор излагает взгляды других на проблему или осуществляет поверхностную критику других точек зрения, отличных от собственной.

В одном случае ее рассматривают как цель, определяющую направленность деятельности личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). В другом случае – как осознанное побуждение, отражающее готовность человека к определенному действию (В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев). В третьем – как намерение принять решение (К.Левин, Л.И. Божович). В четвертом – как удовлетворенность, т.е. ощущение, которые человек испытывает от выполненной деятельности (А.Г. Ковалев, П.М. Якобсон).

Мы придерживаемся комплексного подхода к рассмотрению понятия мотив.

Основными мотивами процесса обучения, связанного с осознанным решением его задач являются стремление подготовиться к будущей деятельности.

Относительная профессиональная пригодность, когда отсутствуют необходимые личностные качества и способности может компенсироваться мотивацией, т.е. студенты отличаются не только по интеллектуальным показателям, но в какой степени у них развита профессиональная мотивация.

Одну из важных ролей начинает играть система внутренних побуждений личности студента к учебно-познавательной деятельности в ВУЗе. Так же очень важно отношение к выбранной профессии. Поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения.

Основными мотивами процесса обучения, связанного с осознанным решением его задач являются стремление подготовиться к будущей деятельности и – интерес к знанию.

Сочетание познавательного интереса к предмету и профессиональной мотивации оказывает наибольшее влияние на эффективность обучения. Учебная мотивация позволяет развивающейся личности определить направление и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу.

Учебная мотивация обусловлена множеством факторов: характером образовательной системы, способом организации образовательного процесса, психофизиологическими особенностями будущего специалиста[1].

С целью установления причин поступления в ВУЗ, отношения к выбранной специальности и отношения к учебному процессу в целом для студентов 1 курса специальности «Информационные системы и технологии» были проведены тесты[2,3].

В январе эти данные были проанализированы с итогами зимней сессии. На диаграммах представлены результаты анализа.

Тест 1. Причины поступления в ВУЗ.

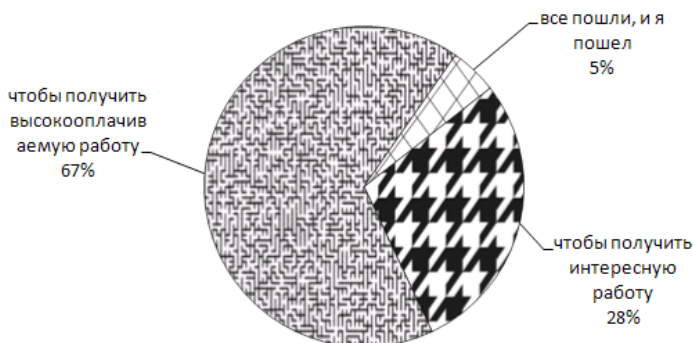
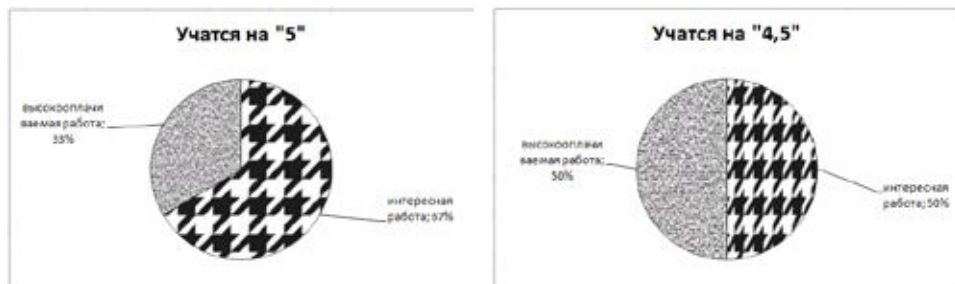


Рисунок 1 – Тест «Причины поступления в ВУЗ»

Как видно из результатов основными причинами поступления в ВУЗ студенты считают: получения высокооплачиваемой работы-67%, получения интересной работы-28% и «все пошли, и я пошел» – 5%.





Студенты, обучающиеся без троек – придерживаются мотивов высокооплачиваемой и интересной работы, это несомненно весомые мотивы в обучении, что и подтверждается хорошими оценками по сессии.

5% студентов, обучающихся по «инерции» («все пошли, и я пошел» или по наставлению родителей), что и сказывается на результатах сессии – учатся с тройками.

Тест №2. Отношение к выбранной специальности.

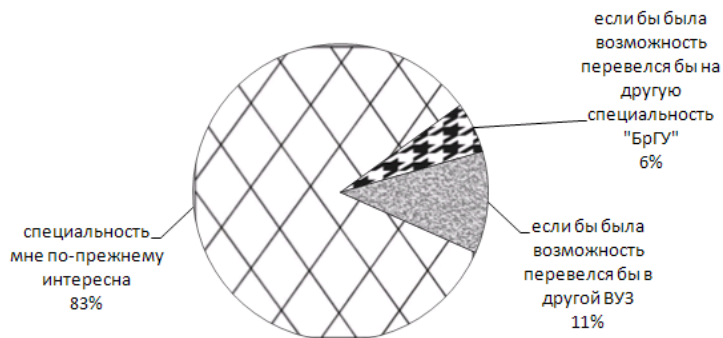


Рисунок 2 – Тест «Отношение к выбранной специальности»

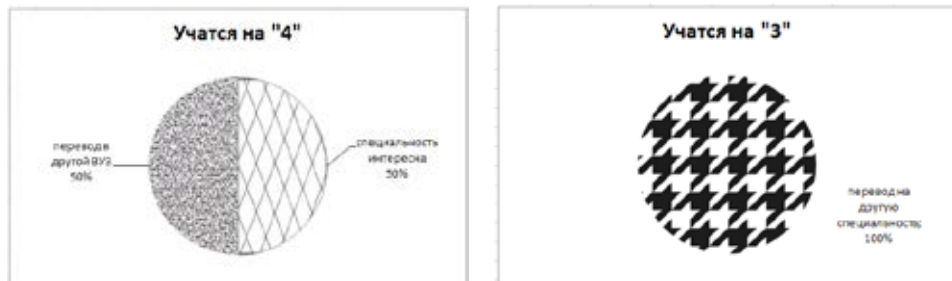
83% обучающихся считают специальность по-прежнему интересной.

11% обучающихся хотят перевестись в другой ВУЗ.

6% обучающихся хотят перевестись на другую специальность Бргу.

На диаграммах представлено распределения по итогам сессии.





Большая часть студентов, обучающихся без троек считают специальность интересной, что и мотивирует учиться хорошо.

А вот 6%, учащихся с тройками хотят перевестись на другую специальность.

Тест 3. Отношение к учебному процессу.

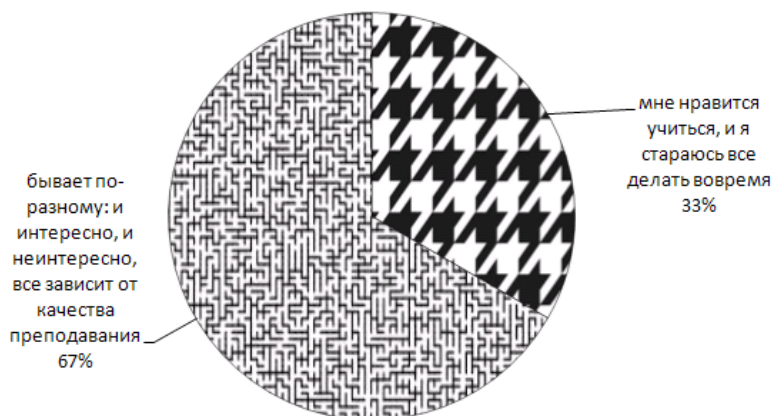


Рисунок 3 – Тест «Отношение к учебному процессу»

Здесь мы видим, что 67% опрошенных студентов отметили важность качества преподавания дисциплин. 33% ответили, что учиться нравится и стараются все делать вовремя.

Отметим, что 0% набрал вариант «Учусь для того, что бы получить диплом высшего образования, без интереса» – это говорит о заинтересованности в обучение студента.





Тест 4. Отношение к группе, в которой обучаешься

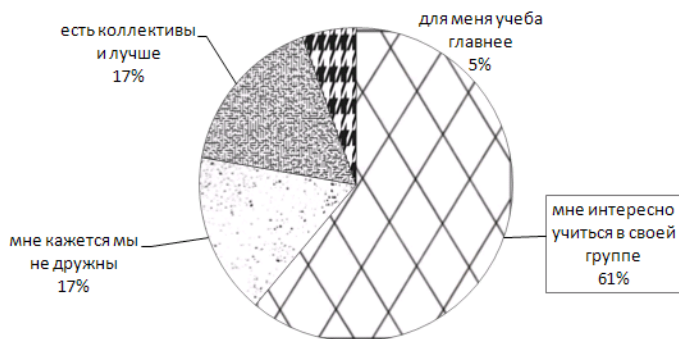


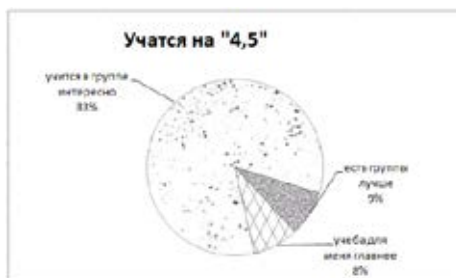
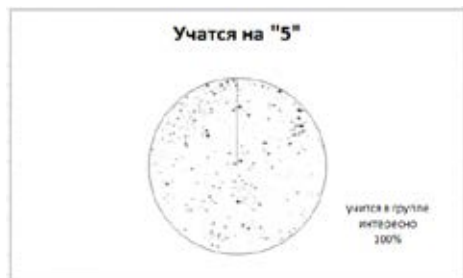
Рисунок 4 – Тест «Отношение в группе»»

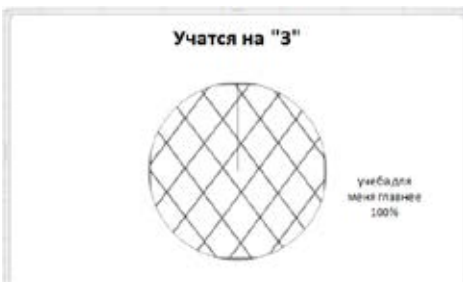
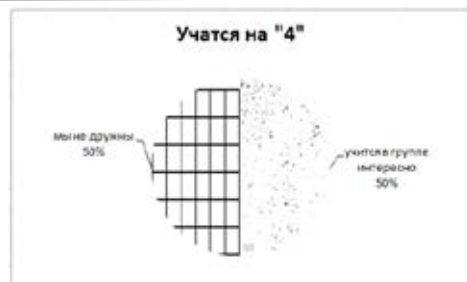
Немало важно, какая атмосфера в группе, где учится студент. Ведь психологический климат коллектива влияет на уровень мотивации: желание учиться может, как повыситься, так и уменьшиться.

61% – это коллективисты, им интересно учиться в группе. И это, несомненно, положительно сказывается на успехах в учебе.

А вот по 17% считают группу не дружной и считают, что есть коллективы и лучше.

5 % считают, что учеба главнее. Это может отрицательно сказываться на успеваемости студентов.





Из диаграмм видно, что студенты, которые учатся без троек совпадают с теми 61 %, которые считают дружной свою группу.

А вот студенты-троечники считают, что учеба главнее. Однако, как видим, держаться от группы особняком отрицательно сказывается на результатах успеваемости.

Результаты тестирования показывают взаимосвязь мотивов поступления и обучения в ВУЗе с итоговыми баллами сессии.

Было установлено, что для большинства первокурсников их будущая профессиональная деятельность представляется интересной, а работа высокооплачиваемой.

Важно отметить необходимость качественного преподавания, как способ повышения мотивации обучения.

В результате можно предложить:

– процесс профессионального обучения студентов должен подкрепляться интенсивной образовательной деятельностью на всех этапах обучения (исследовательские группы, профессиональные общества и т.д.);

– включение в образовательный процесс системы методов и средства развития творческой деятельности как инструмент повышения мотивации;

– необходим переход от нормативного к открытому обучению с усилением доли самостоятельной работы студента;

– внедрение активных технологий обучения;

– уделять большее внимание качеству преподавания.

Литература:

1. «Исследование мотивационной сферы будущих инженеров при изучении графических дисциплин» / Г.А. Иващенко; ГОУ ВПО «Братск. гос. ун-т», – Братск, 2010. – 33 с.: – Библиогр. 16 назв. – илл.: – Рус. – Деп. в ИТИП РАО
2. Шкуратова А.П. Исследование проблемы повышения учебной мотивации у студентов первого курса /А.П. Шкуратова// Наука и образование в жизни современного общества: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 29 ноября 2013 г.: в 18 частях. Часть 3; М-во обр.и науки РФ. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество». 2013. 163с.
3. Иващенко Г.А. Роль индивидуальных психофизиологических особенностей в изучении дисциплин графического цикла и профессиональное становление / Г.А. Иващенко // Совершенствование качества профессионального образования в университете: Материалы всероссийской научно-методической конференции. – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ». – В 2 ч. – 2006. – Ч.1. – 415 с.

Старушенко О.О.

студентка 5 курсу фізико-математичного факультету
Донбаського державного педагогічного університету

Ткаченко В.М.

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики
Донбаського державного педагогічного університету

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ПРИ ВИВЧЕННІ КВАНТОВОЇ ОПТИКИ, ФІЗИКИ АТОМА ТА АТОМНОГО ЯДРА В 11 КЛАСІ ЗОШ

В статті наведені деякі особливості використання творчих завдань на уроках фізики, зокрема, при вивченні квантової оптики, фізики атома та атомного ядра. Розглянуті питання підвищення пізнавального інтересу учнів шляхом впровадження у навчальний процес творчих завдань.

Ключові слова / Keywords: творче завдання / creative task, пізнавальний інтерес / cognitive interest.

Вступ Сучасні стандарти освіти пред'являють інші вимоги до результатів вивчення учнями основної освітньої програми. Головним недоліком освіти впродовж останніх десятиліть було формальне запам'ятовування і автоматичне розв'язування типових завдань. Але в нових умовах необхідно вчити школярів застосовувати досліджуваний матеріал на практиці, розвивати мислення, креативність у прийнятті рішень.

Для того, щоб урок пройшов продуктивно, цікаво, цілеспрямовано, з великою віддачею від дітей, необхідно спланувати його таким чином, щоб вчитель використовував в процесі свого уроку різноманітні дидактичні творчі прийоми активізації діяльності учнів, які сприяли б підвищенню інтересу до навчального матеріалу. Саме творчі завдання покликані мобілізувати увагу і активність учнів, активізувати їх знання, отримані раніше, необхідні для кращого засвоєння нових фактів.

Основна частина Фізика займає особливе місце серед шкільних дисциплін. Як навчальний предмет вона створює в учнів уявлення про наукову картину світу. Фізика формує творчі здібності учнів, їх світогляд і переконання, тобто сприяє вихованню високоморальної особистості. Процес навчання необхідно організувати так, щоб учні розуміли цілі, які ставить вчитель на уроці. Одним з найбільш ефективних способів розвитку в учнів інтересу до предмета є організація творчої діяльності. Наука і мистецтво відображають один і той же реальний світ, але різними способами: наука – поняттями, теоріями, моделями, а мистецтво – образами, що ближче до почуттів учнів, у яких образне мислення більш розвинене, ніж абстрактне. Тому використання творчих завдань на уроці фізики має дуже важливе значення. Ця основна мета навчання може бути досягнута тільки тоді, коли в процесі навчання буде сформований інтерес до знань.

Мета творчих завдань — підвищення активності і самостійності учнів, розвиток у них ініціативи, подальше вдосконалення отриманих знань і творчого підходу до вирішення конкретних завдань, підвищення інтересу до знань.

Творчі завдання привчають учнів осмислювати знання, що повідомляються їм, тобто активізують навчальний процес. Вони сприяють створенню в класі правильної психологічної обстановки. У результаті в учнів виробляється інтерес до предмета — зацікавленість у дійсних знаннях, інтерес до предмету. Часто творчі завдання носять варіативний характер, надаючи учням можливість вибрати завдання під силу [1].

Творчі завдання в процесі навчання служать ефективним засобом для формування особистості. Вони збуджують емоції, розумову самостійність, привчають дітей осмислювати, оцінювати і систематизувати побачене, пережите і засвоєне, розвивають спостережливість, вчать знаходити причинно-наслідкові зв'язки, зіставляти і порівнювати, робити висновки.

Виконання творчих завдань багато в чому залежить від вчителя, від його особистості, захопленості, здатності брати участь у співтворчості. Педагог спонукає учнів до розв'язування творчих завдань, створюючи певні ситуації. Але проведений аналіз літератури показав, що виконання творчих завдань найчастіше нав'язується школяру вчителем, при цьому вибір таких завдань дуже обмежений.

Серед широкого різноманіття творчих завдань можна виокремити основні їх види:

- складання учнями завдань з вивчених тем програми з визначеною цільовою установкою на їх зміст – екологічне, моральне, пов'язане з місцевими проблемами і інші;
- складання казок, оповідань за вивченими розділами;
- складання віршів на вивчене правило або закон;
- написання творів з фізики;
- виконання творчих лабораторних робіт;
- розв'язування творчих задач;
- написання рефератів.

Творчі завдання можуть бути використані як засіб перевірки знань учнів. Творчі вправи слід розцінювати насамперед як необхідний завершальний етап в оволодінні знаннями. У цьому полягає їх головне значення.

Творчі вправи використовуються на завершальній стадії оволодіння навчальним матеріалом учнів. Однак ці вправи не потрібні для засвоєння будь-якого матеріалу. Творчість пов'язана із застосуванням знань у нових умовах, тому творчі вправи з фізики повинні бути пов'язані насамперед з використанням законів, принципів, правил, формул, аналогій і т.п. Що ж до понять, різних вихідних і ілюстративних експериментальних фактів, то для їх засвоєння досить тренувальних вправ.

Творчі завдання, які вирішуються в класі фронтально, мають величезне значення, вони вчать учнів мислити. У процесі цієї роботи до вирішення творчих завдань поступово долучаються всі учні, починаючи від самих сильних і закінчуючи самими слабкими.

Творчі лабораторні роботи відрізняються від звичайних по суті. У них насамперед потрібно вирішувати проблему в загальному вигляді, потім намітити план роботи, провести необхідні спостереження і вимірювання, а потім експериментально перевірити правильність свого рішення. Тому ці лабораторні роботи проводяться індивідуально і без детальних інструкцій.

Крім обов'язкових творчих завдань і лабораторних робіт, корисно давати учням творчі завдання дослідницького і конструкторського характеру, розраховані на тривалий час [3].

В ході дослідження був проведений педагогічний експеримент, для якого були розроблені плани-конспекти уроків для учнів 11 класів ЗОШ з використанням у них творчих завдань з квантової оптики, фізики атома і атомного ядра. З метою перевірки ефективності використання цих завдань при вивченні фізики, вони були впроваджені у навчальний процес.

В ході експерименту були використані такі творчі завдання: розв'язування творчих задач, виконання творчих завдань до лабораторних робіт, складання оповідань за вивченими темами, складання та розв'язування кросвордів. Діяльність учня при розв'язуванні цих завдань набуває певної спрямованості, завдяки якій учень виявляє творчу активність. Творчо активній учень мимоволі постійно згадує вивчений матеріал і критично його переробляє. На основі існуючих знань він аналізує життєві спостереження, систематизує факти, в результаті чого знання стають повнішими і глибшими.

Висновки За результатами експерименту можна зробити висновок, що використання творчих завдань на уроці значно збільшує зацікавленість учнів до уроку. Діти при розв'язуванні цих завдань шукають і пропонують різні способи їх розв'язування, що спонукає їх до вивчення матеріалу та поглиблення знань з теми.

Необхідно звернути увагу на те, що творчі завдання стимулюють інтерес учнів до предмета, сприяють розвитку навичок індивідуальної та колективної діяльності і, в підсумку, позитивно впливають на набуття більш глибоких знань учнів та придбання метапредметних навичок [2]. Творчі завдання привчають учнів осмислювати знання, що повідомляються їм, тобто активізують навчальний процес.

Таким чином, творчі завдання слід розглядати як найважливіший засіб боротьби з формалізмом в знаннях учнів, як важливий і неминучий етап в навчальному процесі, на якому відбувається осмислення вивченого, але ще не засвоєного матеріалу.

Результати експерименту свідчать, що використання творчих завдань на уроці сприяє підвищенню пізнавального інтересу учнів і є запорукою успішного процесу навчання.

Література

1. Касянова Г. В. Система фізичних задач для розвитку творчих здібностей учнів / Касянова Г. В. // Навч. Посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 120 с.
2. Ланина И. Я. Не уроком единым. Развитие интереса к физике / Ланина И. Я. – М.: Просвещение, – 1991. – 221 с.
3. Разумовский В. Г. Творческие задачи по физике в средней школе / Разумовский В. Г. – М.: Просвещение, 1966. – 156 с.

Ткаченко В.М.

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики
Донбаського державного педагогічного університету

Рубан О. Г.

викладач Рубіжанського професійного електромеханічного ліцею
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВО-ПРАКТИЧНИХ УЧНІВСЬКИХ КОНФЕРЕНЦІЙ З ФІЗИКИ

У статті розглянуто один із способів підвищення якості підготовки учнів з фізики шляхом впровадження в навчальний процес однієї із форм позакласної навчально-виховної роботи – науково-практичних учнівських конференцій з фізики.

Ключові слова / Keywords: конференція / conference, інтерес / interest, успішність / progress, методика / method.

Школа має виконувати навчальну і виховну функції. Тим самим вона формує особистість і готує її до розв'язування соціально значимих завдань. Це стосується як загальноосвітньої, професійної, так і вищої школи.

Зміст освіти в національній школі складає система наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння й набуття яких забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів і містить взаємопов'язані компоненти: досвід пізнавальної діяльності, досвід здійснення відомих способів діяльності, досвід творчої пошукової діяльності, досвід ціннісного ставлення до об'єктів і засобів діяльності.

Зміст національної освіти відображає сучасні тенденції світової освіти, де чільне місце посідає процес формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку, обробки та аналізу інформації, здатності до самонавчання й саморозвитку впродовж усього життя. Саме ці якості мають бути притаманні сучасній людині при переході світової спільноти до інформаційного суспільства. Саме на вміння вчитися наголошував видатний учений минулого століття Альберт Ейнштейн. У одній з його найбільш відомих робіт він зазначав: «Освіта – це те, що залишається після того, коли забуваєш все, чому вчили в школі» [1].

Згідно з національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян [2]. Для вирішення цих питань школа має залучати всі форми навчально-виховної роботи: як класно-урочну, так і позакласну та позашкільну. Причому позакласна та позашкільна робота повинна бути логічним продовженням навчально-виховної роботи, яка здійснюється на уроках. До цих форм організації навчально-виховної роботи відносяться: семінари, навчальні екскурсії, консультації, гуртки, факультативні заняття, практикуми, конференції, домашня самостійна робота учнів та ін.

Досвід викладання дисципліни «Фізика» в освітніх закладах свідчить, що вивчення й розуміння предмету учнями пов'язано з низкою труднощів:

1. Фізика вимагає сконцентрованості уваги учнів на заняттях, оскільки навчальний матеріал є складним для розуміння.

2. Фізика вимагає наявності поглиблених знань в учнів для розуміння природних явищ.

3. У подоланні цих труднощів, на наш погляд, є декілька шляхів:

4. Удосконалення методики вивчення теоретичної бази з фізики – відбір матеріалу, структури й змісту вивчення нового матеріалу.

5. Удосконалення методики проведення практичних і лабораторних занять.

6. Організація і проведення науково-практичних учнівських конференцій з фізики.

Ми обрали для нашого дослідження третій шлях. Розглянемо одну з форм позакласної роботи – конференції. Серед різноманітних видів конференцій ми виокремлюємо наукові конференції. У широкому значенні — це одна з форм організації наукової діяльності, обміну інформацією й досвідом практичної діяльності. Водночас у навчальних закладах наукову конференцію можна розглядати як метод навчання.

Розглянемо основні цілі й завдання учнівських конференцій з фізики:

- створення умов для поглибленого, більш якісного вивчення фізики;
- виявлення, підтримка і розвиток обдарованих, талановитих, з високим рівнем активності учнів шляхом залучення їх до науково-дослідної роботи та створення умов для їх самореалізації;
- популяризація фізичних знань як один із аспектів професійної орієнтації учнів;
- виховання патріотизму шляхом акцентування ролі й внеску провідних вітчизняних вчених у становленні й розвитку фізичної науки;
- формування наукового світогляду;
- розвиток інтелектуальної та творчої активності учнів;
- набуття учнями навичок науково-дослідної роботи;
- розвиток самостійності, відповідальності, впевненості в собі, адекватної самооцінки в сфері пізнавальної діяльності;
- набуття навичок роботи з великими обсягами інформації;
- організація взаємного наукового спілкування шляхом формування інтелектуального середовища, стимулюючого творчу пізнавальну активність учнів;
- формування творчих зв'язків з дослідницькими колективами;
- поєднання зусиль педагогів і батьків у розвитку дослідницької та творчої діяльності учнів;
- демонстрація кращих здобутків учнів у науково-дослідній діяльності;
- підвищення якості освіти;
- демократизація стилю спілкування викладачів та учнів;
- підвищення в учнів мотивації до навчання та практичного застосування предметних знань до вирішення соціально значущих проблем суспільства;
- виявлення й розвиток інтересів і схильностей учнів до вивчення природ-

ничих дисциплін у цілому, й науково-пошукової діяльності, зокрема;

- набуття учнями досвіду публічного виступу, участі в наукових дискусіях;
- набуття вчителями практичного досвіду керівництва науково-дослідницькою діяльністю учнів;
- вдосконалення освітніх програм і методик, що базуються на дослідницькій діяльності учнів (розвиток педагогічних технологій організації дослідницької діяльності).

Учнівські наукові конференції з фізики можна класифікувати за такими ознаками:

1. За цілями і завданнями.
2. За змістом: науково-теоретична конференція; науково-практична конференція; науково-технічна конференція.
3. За формою проведення: очна; заочна; відеоконференція.
4. За місцем проведення: шкільна; міська; обласна; державна; міжнародна.

Як бачимо, учнівські наукові конференції з фізики переслідують всебічні цілі й розв'язують різноманітні завдання. Розглянемо етапи науково-практичних конференцій з фізики, проведених нами з учнями Рубіжанського професійного електротехнічного ліцею Луганського національного університету імені Тараса Шевченка:

I-етап – підготовчий. На цьому етапі підбирають відповідні теми, що пов'язують нагальні проблеми сьогодення з теорією і практикою фізичної науки. Темі конференцій і доповідей обирають таким чином, щоб робота над ними викликала зацікавленість в учнів і допомагала їм у свідомому обранні майбутньої професії. Заздалегідь на дошці оголошень повідомляється про тему, час і місце проведення конференції.

II-етап – формуючий. Він полягає у формуванні групи, яка буде втілювати опрацьований план роботи з підготовки та проведення конференції, розподілу завдань між її учасниками. На цьому етапі формується мета всієї роботи, предмет пошуку, джерела інформації й способи обробки матеріалу.

III-етап – заключний. Проведення конференції. Підбиття підсумків і аналіз усіх недоліків і помилок. На цьому етапі необхідно зробити відповідні висновки щодо ступеня ефективності в організації та проведенні майбутніх конференцій.

Ми акцентуємо увагу на зацікавленості учнів щодо участі в науково-практичних конференціях тому, що цікавість виконує роль базової рушійної сили у пізнанні [3]. Інтерес спонукає учнів до навчання, до більш детального дослідження явищ і їх глибокого розуміння.

Педагогічний експеримент, проведений нами з учнями ліцею, показав однозначну кореляцію між рівнем зацікавленості учнів при проведенні науково-практичної конференції з фізики та їх успішністю.

Виявилось, що участь учнів у конференціях сприяє підвищенню рівня успішності, оскільки матеріал для конференції шукає сам учень під керівництвом викладача, і вже на цьому етапі починається такий процес як самоосвіта. А самоосвіта, як відомо, – це найякісніша форма навчання. Учень поринає у світ безмежного простору інформації за власним бажанням. Оскільки має потреби у розумінні сутності, першопричинності явищ і процесів. У процесі такої діяльності формується науковий світогляд учнів.

Провівши певну кількість науково-практичних конференцій, тестів із визначення рівня зацікавленості, порівняння успішності учнів, які брали участь у педагогічному експерименті, дозволило визначити початковий та кінцевий рівень зацікавленості учнів у вивченні фізики. Проаналізувавши результати експерименту, можна зробити висновок: проведення науково-практичних конференцій сприяє підвищенню рівня зацікавленості учнів до вивчення фізики і, як наслідок, зростанню рівня успішності.

Література

1. Золотые цитаты Альберта Эйнштейна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу – <http://log-in.ru/articles/zoloty-e-csitaty-alberta-eiynshteiyana/>.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: “ Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 ” [Електронний ресурс]. – Режим доступу – <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.
3. Не уроком единым. Развитие интереса к физике / И.Я. Ланина – М.: «Просвещение»,1991. – 224 с.

UNTERRICHTSMETHODEN BEIM HÖRVERSTEHEN: PROBLEME UND LOSUNGSVORSCHLÄGE

Аннотация

Статья посвящена обучению аудированию студентов инженерных специальностей. Исходя из когнитивно-психологических механизмов восприятия иностранной речи на слух, предлагаются рекомендации по организации учебного процесса при работе с аудио материалами.

Ключевые слова / Key words: das Hörverstehen / auding, verstehen / to understand, eine Aufgabe / a task, die Leistung / result, progress.

Die Ukraine entwickelt sich als progressiver osteuropäischer Staat mit mächtigem Industriepotential und braucht hochqualifizierte Fachleute im Ingenieurwesen, was fortgeschrittene Fremdsprachenkenntnisse voraussetzt. Das Ausbildungssystem im DaF-Unterricht sieht immer mehr vollständige kommunikative Kompetenz als Ergebnis eines kompletten Studienganges vor. Trotzdem bleibt Hörverstehen eine schwierige Hürde auf dem Weg der meisten werdenden Ingenieure zum fließenden Deutsch und Fachdeutsch. „Das Hörverstehen ist ein aktiver mentaler Prozess ... Neben das Gesagte tritt dabei immer auch das Gemeinte“ [1, c.113]. Sowohl beim Alltagsdeutsch, als auch beim Fachtext muss man interpretieren. Das Weltwissen und Fachkompetenz spielen dabei entscheidende Rolle. Wie auch beim Leseverstehen ist der Hörer immer wieder bemüht, die Informationen des Hörtextes mit eigenen Wissensstrukturen zu vergleichen und nur dann Sinn des Gehörten zu konstruieren.

Als kognitionspsychologischer Prozess hat Hörverstehen folgende Besonderheiten, die man beim Trainieren in Betracht nehmen muss [2]: „Hörtexte sind flüchtig“. In der traditionellen Kommunikation ist es unbequem, schwer oder unmöglich um Wiederholung oder Verlangsamung des Präsentationstempos zu bitten. Einerseits ist es empfehlenswert, authentisch nahe Übungsmaterialie zu benutzen, andererseits aber – Sprechgeschwindigkeit, Nebengeräusche und Lexik und auf die Lernerindividualität zu beziehen. Auch das Vorwissen des Hörers über das Thema oder den Gegenstand eines Hörtextes ist ein integraler Bestandteil des Verstehensprozesses, weil das Abgleichen mit Bekanntem ein didaktischer Imperativ ist. Das Abgleichen geht schrittweise vor sich und umfasst folgende Aspekte: Kenntnis der Situation, die auch unbekannte lexikalische Einheiten verständlich macht, wenn man weiß, unter welchen Umständen sie getroffen werden. Zweitens, sind Sprachverwendungswissen (z.B. Verwendung vom Imperativ) und phonologisches Wissen (Fähigkeit, gehörte Folgen der Einzellauten als einzelne Wörter zu identifizieren) wichtig. Daran schließen sich semantisches Wissen (Verstehen der Bedeutungen der gehörten Wörter) und syntaktisches Wissen (Fähigkeit, Struktur einer Äußerung zu durchschauen) an. Der nächste wichtige Begriff ist Ko-Text – „Sprachmaterial, das einer mündlichen oder schriftlichen Äußerung vorausgeht bzw. ihr folgt“ [3]. Beispiele eines Ko-Textes sind Vorgespräch oder

Beantworten der Fragen zum Thema des Hörtextes. Als abgesonderter Parameter dieser Klassifikation tritt soziokulturelles Wissen auf. Wissen darüber, wie es in einer anderen Kultur üblicherweise kommuniziert wird (z.B. Rituale und Konventionen des Telefonierens) sind besonders hilfreich beim Hörverständnis.

Im Unterricht, wo Deutsch als Zweitsprache den Ingenieurstudenten unterrichtet wird, werden Ziele des Hörverstehens folgenderweise angeordnet: Hörtexte in realen Kommunikationssituationen verstehen, Situationsadäquat verarbeiten und angemessen darauf reagieren können.

Ausgehend von obengenannten Merkmalen soll das Textmaterial repräsentativ, authentisch und interessant für werdende Ingenieure sein. Schwierigkeitsgrad und Textlänge müssen vom Kompetenzniveau B2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen begrenzt werden. Das sollte also um vertraute sprachlich und inhaltlich komplexen Folgen zu konkreten und abstrakten Themen in der Standardsprache gehen. Ein Student muss auch die „Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Vorlesungen, Reden, Berichten und anderen akademischen oder berufsbezogenen Präsentationen“ und „Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet“ verstehen [4]. Nicht zu vergessen ist, dass beim Trainieren vom Hörverstehen muss auch Lernerindividualität der Studierenden berücksichtigt werden. Daher sollte Text zum Verständnis bestimmte Hintergrundwissensmenge voraussetzen und über visuelle Unterlage verfügen (Arbeitsblätter, bzw. verteilte Handzettel mit Texttitel, Zahlenangaben, Angaben über Sprecher, ggf. Illustrationen).

Als Beispiel der hochqualitativen und authentischen Materialien können Hörtexte aus Radiosendungen, Podcasts oder Audio-Dateien aus dem Internet angeführt werden. Die Fernsehsendungen müssen als Hör-/Sehmaterial angeboten werden, denn sonst fehlt ein Informationskanal. Ungenügende Vorbereitung des Lehrstoffes erschwert Hörverstehen und verunmöglicht manchmal voraussichtliches positives Ergebnis.

Die Aufgaben sollen auch sorgfältig vorbereitet werden. In erster Linie muss der Lehrer bestimmen, ob es sich um eine Diagnose-, Übungs-, Prüfungsaufgabe geht. Die Aufgabenstellung muss eindeutig formuliert werden; standardisierte und eindeutige Anweisungen sind wünschenswert. Die Bearbeitungszeit muss ausreichend sein. Folgende Übungen können hilfreich werden:

1. Offene Aufgaben sind sowohl zur Überprüfung des Global-, des selektiven als auch des Detailverstehens geeignet. Als Beispiele treten Fragen über den Textinhalt für mündliche oder schriftliche Beantwortung auf. Zusammenfassungen der Hauptinformationen oder die Wiedergabe der betonten Inhaltsmomente von Hörtexten gehören auch zu diesem Aufgabentyp.

2. Geschlossene Aufgaben (Multiple-choice-Aufgaben, Richtig/Falsch-Aufgaben, Ja/Nein-Aufgaben) eignen sich vor allem zum Überprüfen des Global- sowie des Detailverstehens und sehen zumeist nur eine korrekte Antwort vor, die man unter einigen vorgegebenen Antworten auswählt. Vorteilhaft sind Objektivität, einfache und schnelle Auswertung. Nachteil dieses Typs ist hohe (von 50%) Ratewahrscheinlichkeit. Das selektive Hörverstehen testen auch Zuordnungsaufgaben, die auch dazu gehören (z.B. Aussagen einzelnen Personen oder Bilder dem Textinhalt zuordnen)

3. Halboffene Aufgaben (Transformationsaufgaben oder Lückentests) erfordern großen Maß an produktiver Leistung der Studierenden.

Die letzte aber auch sehr wichtige Etappe soll Evaluation der Ergebnisse sein. Durch Textproduktion, Vokabel- oder Grammatikübung soll beachtet werden, worauf Studenten aktiver reagierten, was den Studierenden leicht, und was schwer fiel, wie ihre Leistungen sie zu weiteren Fortschritten anreizen.

Literatur:

1. Nieweler, Andreas. Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis. / Andreas Nieweler. – Stuttgart: 2006. – 352 S.
2. Hinweise zu Fragen des Urheberrechts [Електронний ресурс] / Maximilian Pangerl. – Режим доступу: <http://medieninfo.bayern.de/download.asp>
3. Michailow-Drews U., Rohletter M. Fertigkeit des Hörverstehens / Ursula Michailow-Drews, Monika Rohletter [Електронний ресурс] / Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. – Режим доступу: www.learn-line.nrw.de/angebote/egs/info/fortbildung/teil2-4.pdf
4. Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. / Linz: Landesverlag, 2001. – 244S.

**FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL
COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS,
GRADUATES OF FACULTIES OF VETERINARY MEDICINE**

Key words: professional ethics, ethics component, ethics knowledge, professionally ethics knowledge, ethical competence, of future doctors of veterinary medicine.

Today, the one of the most important components of the process of professional training is the component of PEC of future agricultural specialists, including doctors of veterinary medicine.

Professional and ethical competence as a core component of the veterinary doctor professionalism reflects his mentality and morality, internal culture, the ability to make appropriate moral decisions and to act accordingly to the rules of professional ethics. All mentioned aspects allow the veterinarian to determine the ratio to their professional duties.

The level of effectiveness of formation of the professional and ethical competence of future specialists, development of appropriate techniques, all these listed processes depend on the systematic analysis of the problem and clear understanding of the studied categories and of structural and semantic content.

Therefore, before the start of form a personality, abilities, skills, especially such a complex personality characteristics as professional and ethical competence of future physicians veterinarians to establish and analyze its structure and features of the essence.

The logic of the proffered research involves the need to identify and characterize the relevant proficiency, revealing the functional aspect of professional ethical competence of future professional.

Since scientists believe that professional competence is a set of interrelated components that are nowadays called «competencies». There are different approaches to make the list of competencies required for effective work professionally trained modern specialist. Due to analysis of scientific sources on the research of this topic, there are following components could be identified in the structure of professional and ethical competence: informative component, communicative component, pragmatic component, linguistic component and speech component.

Let`s provide the description of each of the competencies:

Informative competence is the ability to find the required professional – ethical information and to use information technology and related software products effectively.

Communicative competence requires knowledge of business etiquette and fundamentals of conflict resolution, the ability to build relationships with the owners of animals, recognizing us as part of a social group, social activities, possessing personal positive attitude and positive attitude about others.

Scientists believe that communicative competence also includes discursive component, which refers to the rules for modeling the content of a particular utterance. Discourse is a form of content communication (“what to say” and “how to say”), which is always ad-

dressed to a companion, a listener or a reader, and is characterized by the following qualities: coherence, logics, consistency.

Pragmatic and linguistic competencies certainly are very important structural components of professional and ethical competence. It is important also to highlight the communicative component in the structure of professional and ethical competence of a doctor of veterinary medicine, which allows a vet to be competent in professional communication with other people and animals.

In fact, sometimes owners of the sick animals are focused on personal experience of stress and talk in details about their animals' diseases. It is important for the sick animals' owners to report all the details of a sickness, to get advice from a vet and to get useful recommendation about care of the sick animals, feeding and treating them.

The psychological structure of conflicts with the sick animals' owners was described by V. Zhukov. This scientist said, [1, p. 50] that the veterinarian should be honest with all customers, respect them, be able to listen to their complains and to meet the needs of every client.

Additionally doctors of veterinary medicine interact with the livestock farm employees and colleagues. That's why communication skills, ability to interact with people and animals effectively are essential prerequisites for professional competence of a veterinarian. V. Zhukov described communicative strategies which ensure positive collaboration between a veterinarian and an animal owner and he concluded that the low level of professional and ethical competence leads to internal tension, disharmony and absence of self-confidence [1, p. 8].

The described competencies are tightly linked. Thus, the selected competencies that form the professional and ethical competence of future vet should be the achieved results in the educating process in high school.

However, research on the formation of professional – ethical competence should include the development of a precise measurement system of its formation level. The absence of such credit system and the relevant methodological tools hinders teachers to evaluate their work and to objectively differentiate the students.

Thereby, the next section is devoted to consideration of the criteria, indicators and levels of professional and ethical competence of doctors of veterinary medicine and to determination of the formation condition of professional and ethical competence of graduates of Faculties of Veterinary Medicine.

Professional ethics is not developed immediately at the start of the occupation. This phenomenon is formed during the professional socialization. The main stage of professional ethics formation is considered a high school professional education period. However, analysis of the curricula of agricultural universities indicates that there was no established educational system dedicated to the formation of professional ethics, no developed technology of professional ethics components development.

The study of scientific resources, monitoring the educational process, interviews with agrarian universities teachers have shown that there is no scientifically based system for the formation of professional and ethical competence of students as a combination of professional ethics knowledge accordingly to the specific educational requirements to the graduates of Faculties of Veterinary Medicine.

In order to define the existing level of mastering professional and ethical knowledge, relevance of this problem among students of high agricultural educational institutions,

study the specific formation of professional and ethical competence there was established and provided descriptive research with following functions: 1) study of methodological work to provide professional and ethical knowledge and assessment of basic knowledge of students on professional ethics; 2) delineation of the diagnostic device for evaluation of professional and ethical competence; 3) identification and evaluation of the levels of professional and ethical competence of doctors of veterinary medicine.

In the process of research we used the following empirical methods: survey, observation of training process and testing, interviewing students and university teachers to determine the actual state of formation of the studied competence evaluation of communicative competence of graduates of preparatory departments and method of expert estimations. The first phase of the experiment involved the survey of teachers of special subjects and students of the Faculty of Veterinary Medicine of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Questionnaire questions were related to the problem of formulation and evaluation of professional and ethical competence of the graduates of Faculties of Veterinary Medicine. When planning the research quality of each questionnaire was assessed by the author on the following functions: 4) whether the questions are designed accordingly to the native language of respondents; 5) if all motivational questions are clear. Is there any complex terms?; 6) if there is a possibility of respondents getting tired of questions; 7) if there are no unbearable question requirements to the memory of respondents; 8) if there is a possibility to get stereotyped responses; 9) whether the questions are enough neutral and do not make respondents feeling disclosing private life?

Moreover, such requirements as anonymous surveys, involved and maintained motivation for the interviewed respondents were provided during the research. It should be noted that all the teachers who participated in the survey, stressed on the importance of the study of competence of students of the Faculty of Veterinary Medicine. The question "How does the formation of professional and ethical competence progress in the future veterinarians education?" was responded by 90% of respondents with the answer stating spontaneous and unregulated way of its formation. The respondents also noted the need to improve students' ethical knowledge. The next questionnaire provided clarification on within which disciplines the students get foundation on mastering professional ethics. It was found via questionnaire that in the opinion of 40% of respondents mastering professional ethics is based in studying specific professional disciplines.

At the same time, 38% of respondents also mentioned ethics among other disciplines. In other embodiments, the responses (22%) reflect philosophy and socio-economic disciplines, Ukrainian language as such disciplines which provide mastering professional ethics.

To identify what is the basis knowledge for the formation of professional and ethical competence, we developed a questionnaire for future doctors – veterinarians. Questioning was conducted at the Faculty of Veterinary Medicine of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Tasks were related to the theoretical foundations of professional ethics.

By the data analysis it was found out that 98% of future veterinarians answered yes to the question about the existence of the impact of knowledge about moral and ethical norms, values the professional skills of veterinarians, indicating the importance of a fair investigated problem.

However, our survey discovered that students of the Faculty of Veterinary Medicine have imperfect theoretical knowledge about professional and ethical activities of veterinarians. Thus, only 53% of respondents indicated that they are familiar with the founding documents on professional and ethical competence of veterinarians. Such low percentage identifies an immature attitude of students to the profession, which probably could be explained by the young age of students because all respondents were the first-year students.

The question “How are you getting acquainted with professional and ethical requirements for the content and the results of a veterinary specialist work?” 46% respondents said that such knowledge they got via studying of Ethics, 29% respondents said that such knowledge they got via studying of professionally oriented disciplines such as – Biochemistry, Biophysics, Zoohygiene, Animal Physiology, Anatomy, Cell Biology, Animals Alimentation, etc., 18% respondents voted for socio – philosophical disciplines (socio-economic disciplines, Ukrainian, etc.) and only 7% of the students-respondents said they were introduced to the basics of ethics on their own.

Since this survey was provided for the first year students of the Faculty of Veterinary Medicine it is quite logical that the research indicated professional immaturity and pretty low percentage of the students involved into professional and ethical literature self-studying.

67% of respondents said that mostly the literature on professional and ethical knowledge is represented in English, which of course, complicates the process of understanding and awareness of certain provisions. The percentage of research on the problem of development of PEC of future veterinarians among students is in very little progress. Thus, only 27% of respondents indicated that this issue was discussed at conferences and seminars.

At the same time, 56% of teachers indicated that professional and ethical competence is an actual controversial topic for a large number of scientific conferences of the university staff.

Such discrepancy in the responses to the questionnaires of teachers and students explains the exigency of this problem and the need for its further study and implementation in the educational process on the Faculty of Veterinary Medicine of agricultural universities of Ukraine. However, 93% of respondents expressed the positive opinion on increase knowledge of professional and ethical competence of doctors of veterinary medicine.

It has been suggested that providing the research by using a specially designed test under the traditional system of teaching and training of students will help to find out the current status of formation of professional and ethical competence of future veterinarians, to identify the main teaching approaches on the basic conditions for the formation of PEC.

Thus, the results of the first phase of data analysis of the research have convincingly demonstrated insufficient attention to the importance of the formation of professional and ethical competence of future veterinarians.

Identified status of formation of professional and ethical competence of students do not meet current requirements, as well it significantly reduces the possibility of vet graduates to adapt to the demanding requirements of employers.

Victorova L. Developing professionally-terminology competence: Student's guide to veterinary medical terminology / L. Victorova. – Kyiv, 2009. – 54 p.

Viktorova L. System of foreign language and professional training of students in Ukraine / L. Viktorova, O. Korotun // Zbior raportow naukowych. «Teoretyczne i praktyczne innowacje naukowe» (materialach Miedzynarodowej Naukowi-Praktyczney Konferencji 29.01.2013 – 31.01.2013 roku, Krakow) Wydawca: Sp. Z o. o. «Diamond trading tour», 2013. str. 168–174.

КЛАССИФИКАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ

Интерференция (от лат. *inter* – между + *ferens* – несущий, переносящий). Взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им. Выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного. Интерференция может быть межъязыковой и внутриязыковой. Межъязыковая интерференция возникает в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков и имеет место на уровне значения и употребления. Внутриязыковая интерференция характерна для уже приобретших достаточный опыт в изучении языка. Она проявляется в том, что ранее сформированные и более прочные навыки взаимодействуют с новыми, это и приводит к ошибкам.

Интерференция проявляется как иноязычный акцент в речи человека, владеющего двумя языками; он может быть стабильным (как характеристика речи коллектива) и преходящим (как особенность чьего-либо диалекта). Интерференция способна охватывать все уровни языка, но особенно заметна в фонетике (акцент в узком смысле слова).

Интерференция обусловлена различием систем родного и изучаемого языков. Наложение системы родного языка на изучаемый в процессе речи происходит в результате взаимодействия соответствующих навыков, и, таким образом, интерференция систем осуществляется через интерференцию навыков, охватывающую все ступени порождения речи, на которых реализуется единица данного яруса языка. Лингвистической причиной межъязыковой интерференции может стать методически релевантное различие между родным и неродным языками. Проблема интерференции особенно актуальна, когда определенное грамматическое явление представлено как в родном языке обучающегося, так и в изучаемом иностранном, однако в их функционировании существуют различия. В этом случае грамматические модели родного языка переносятся в изучаемый.

В лингвистическую литературу термин «интерференция» был введен учеными Пражского лингвистического кружка, однако широкое признание этот термин получил после выхода в свет монографии У. Вайнраха «Языковые контакты» (1953).

Под лингвистической интерференцией следует понимать взаимовлияние контактирующих языков, которое может быть как отрицательным, так и положительным и выражается в отклонениях от нормы в одном языке под влиянием другого (при отрицательной интерференции) и в приобретении, закреплении и усилении навыков в одном языке под влиянием другого (при положительной интерференции). Более упрощенно под лингвистической интерференцией следует понимать вмешательство элементов одной языковой системы в другую, которое может быть как конструктивным, так и деструктивным.

Практика показывает, что интерференция проявляется практически на всех уровнях и может быть:

1. Звуковая, или звукоподражательная (фонетическая, фонологическая и звуковая – репродукционная) интерференция (Dutch (англ.) – голландский, а не датский; magazine (англ.) – журнал, а не магазин)

2. Орфографическая интерференция (вмешательство элементов другой языковой системы при написании слов: арреал - апелляция, а не аппеляция).

3. Грамматическая (морфологическая, синтаксическая и пунктуационная) интерференция.

4. Лексическая интерференция.

5. Семантическая интерференция.

6. Стилистическая интерференция.

В.В. Алимов в своём пособии «Интерференция в переводе» выявил следующую классификацию уровней интерференции :

1) звуковая (фонетическая, фонологическая и звуко-репродуктивная) интерференция

2) орфографическая интерференция;

3) грамматическая (морфологическая, синтаксическая и пунктуационная) интерференция;

4) лексическая интерференция;

5) семантическая интерференция;

6) стилистическая интерференция;

7) внутриязыковая интерференция.

Так же следует упомянуть о лингвокультурной интерференции.

Очень часто лингвокультурная интерференция выражается в привнесении в речь на одном языке правил речевого этикета, свойственных иной лингвокультуре. Интерференция на уровне этикетных формул, в случае их значительного расхождения в разных лингвокультурах, неизбежно вызывает негативную реакцию адресата речи. Так, носителям русского языка часто кажется неприемлемым обращение по имени к лицу, старшему по возрасту и/или положению, принятое в американской культуре. Существенные различия наблюдаются и в невербальных средствах, используемых представителями разных лингвокультур. Случается, что одни и те же жесты в разных культурах имеют неодинаковое значение. Например, немцы, приветствуя друзей или хороших знакомых, сидящих за столом, постукивают костяшками пальцев по столу. В русской же культуре постукивание по столу может использоваться для выражения негативной оценки умственных способностей собеседника или третьего лица. Аналогичным образом, если для немцев топанье ногами – знак одобрения чьей-либо речи, что для русского – это скорее выражение неодобрения и несогласия. Соединенные в кольцо большой и указательный палец (знак «ОК»), имеющий положительное значение для многих народов, в Турции выражает угрозу. Список подобных несовпадений может быть продолжен. Роль интерференции на уровне жестикюляции как конфликтогенного фактора не стоит недооценивать. Известен, например, случай, когда в разгар холодной войны Н.С. Хрущев во время визита в США приветствовал американских журналистов, потрясая сцепленными над головой руками, что, по его мнению, символизировало дружбу между народами. Американцы же интерпретировали этот жест в соответствии со своими культурными установками как символ победы: пресса истолковала

смысл жеста Хрущева как намерение СССР одержать верх над США (см.: Леонтович, 2005, с. 282). Нетрудно представить, какие последствия могло бы иметь развитие такого недоразумения.

Представляют несомненный интерес выводы С.А. Хаврониной, которая предложила искать основную причину нарушений в устной и письменной речи в сложном взаимодействии механизмов межъязыковой и внутриязыковой интерференции.

Таким образом, системный подход к обучению иностранной речи позволяет на всех этапах обучения выявить ошибки, вызываемые механизмами внутриязыковой и межъязыковой грамматической интерференции, их взаимодействием и взаимосвязью.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Алимов В.В. Интерференция в переводе. – М., 2005. – 232 с.
3. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – 400 с.
4. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. – М., 2005.

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ: ПОНЯТТЯ ТА СПЕЦИФІКА НАВЧАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Ключові слова: діяльність, дослідження, навчально-дослідницька діяльність, наукове дослідження.

Keywords: activities, research, teaching and research activities, scientific research.

В теорії немає однозначного визначення дослідницької діяльності. Вчені, окрім поняття «дослідницької діяльності» використовують такі близькі за змістом поняття, як: наукове пізнання, наукове дослідження.

Визначаючи мету, результат, процес і цикл дослідницької діяльності, доцільно розрізняти *наукове і навчальне дослідження*. Синтезуючи наявні в педагогічній літературі уявлення про діяльність і дослідження, ми будемо трактувати *навчальну дослідницьку діяльність* як складний вид пізнавальної діяльності, як діяльну систему, в якій:

діє суб'єкт пізнання – учень, а об'єктом виступають ті чи інші об'єкти природи, суспільства і мислення, на які спрямована увага суб'єкта;

включає в себе особливу мету, результат, процес і цикл здійснення.

Головною метою навчального дослідження є розвиток особистості, придбання учнями функціональних навичок дослідження як універсального способу засвоєння дійсності, розвитку здатностей дослідника, активізації особистісної позиції щодо участі у навчальному-виховному процесі на основі самостійно придбаних і значущих саме для конкретного учня суб'єктивно нових знань, в той час як *метою наукового дослідження* є вироблення і теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність. Поняття «знання» визначається як сукупність ідей людини, у яких виражено теоретичне оволодіння нею предметом. Результати порівняння навчального і наукового дослідження наведемо у табл. 1 [1].

Аналіз відмінностей, наведений у табл. 1 дає підставу трактувати *навчальну дослідницьку діяльність* як **освітню технологію**, що використовує в якості головного засобу досягнення освітніх задач навчальне дослідження. Важливою ознакою дослідницької діяльності є її творчий характер, адже це діяльність, безпосередньо пов'язана з вирішенням творчого, дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату.

Загальним елементом навчального і наукового дослідження, як видно з табл. 1, є наявність стандартних етапів у процесі. Ці етапи можуть бути об'єднані, або, навпаки, розділені, тому вчені виокремлюють різну кількість етапів (або фаз, стадій) у процесі, будуючи моделі дослідницької діяльності. Найпростіша модель – триланкова, яка включає: етап планування дослідження; застосування методів до об'єкта дослідження з метою отримання потрібних даних; формування результатів дослідження.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця науково-дослідної діяльності і навчально-дослідницької діяльності

Критерій порівняння	Науково-дослідна діяльність	Навчально-дослідницька діяльність
Мета дослідження	Виробництво нових знань у загальнокультурному значенні	Придбання учнями навичок дослідження як способу освоєння дійсності через підвищення мотивації до дослідницької діяльності й активізації особистісної позиції в освітньому процесі, основою яких є самостійне придбання нових, індивідуально-значимих і професійних знань
Спрямованість дослідження (результат)	Дослідження – як спосіб одержання результату, продукту. Результат заздалегідь невідомий	Дослідження – як засіб орієнтації в навколишньому світі. Результат заздалегідь невідомий учню, але може бути відомим керівнику (викладачу)
Організація діяльності	Опирається на норми, вироблені в сфері науки за кілька останніх сторіч. Жорстко нормується виробленим науковим співтовариством, традиціями	Може моделюватися педагогом з опорою на наукові традиції, але з урахуванням специфіки навчального закладу, предмета й об'єкта дослідження, особистості дослідника. Немає твердих норм
Термін проведення	Необмежені	Відкриття обмежене в часі рамками навчального процесу
Процес (цикли)	Наявність стандартних етапів, що є у будь-якому науковому дослідженні незалежно від предметної області: постановка проблеми, вивчення теорії, підбір методик і практичне оволодіння ними, збір власного матеріалу, аналіз, узагальнення, власні висновки, подання результату	

Таблиця 2

Характеристика основних етапів чотириланкової моделі дослідницької діяльності (за Ю. П. Сурміним)

Назва етапу	Зміст етапу	Результати
Проектувальний	Розроблення питань методології, методики і техніки дослідження (постановка проблеми формулювання цілей і завдань дослідження висування гіпотез)	Програма дослідження (інформаційна модель)
Інформаційний	Застосування методів і техніки для отримання масиву достовірних і репрезентативних даних	Емпіричні дані
Аналітичний	Аналіз даних, їх узагальнення, теоретизування, описання і пояснення фактів, обґрунтування тенденцій і закономірностей, виділення кореляційних і причинно-наслідкових зв'язків	Описання і пояснення явища, об'єкта, процесу
Практичний	Розроблення практичних рекомендацій і технологій	Модель практичного перетворення вивченого явища, об'єкта, процесу

На думку Ю. П. Сурміна, з якою ми погоджуємось, «основний недолік триланкової моделі дослідження в тому, що другий етап містить у собі всю дослідницьку діяльність», а перший і третій етап виявляються лише «підходами» і «відходами» від об'єкта дослідження [2, с. 83].

Чотириланкова модель за Ю. П. Сурмінім включає такі етапи: проєктувальний, інформаційний, аналітичний і практичний [2, с. 83]. Коротку характеристику етапів подамо у табл. 2.

Отже, основу дослідницької діяльності складають уміння виявляти проблему, формулювати гіпотезу, здійснювати добір й аналіз необхідних даних для дослідження, підбирати відповідні методи проведення дослідження та обробки даних, фіксувати проміжні та остаточні результати дослідження, проводити обговорення та інтерпретацію результатів дослідження, використовувати їх на практиці.

Література

1. Золочевська М. В. Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні інформатики [Електронний ресурс] / М. В. Золочевська – Режим доступу: <http://osvita.ua/doc/files/news/59/5935/8.pdf>
2. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: Підр. для науковця / Ю.П. Сурмін – К.: НМЦ «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. – 302 с.

МЕХАНІЗМ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Внаслідок поступового переходу Вищих медичних навчальних закладів на нову кредитно-модульну систему виникає проблема оцінювання знань, вмінь та навичок студентів. Згідно вимогам Всесвітньої федерації медичної освіти отримання знання та навички у вищих медичних закладах повинні відповідати певним стандартам. На превеликий жаль виникає проблема, як провести оцінювання вмінь студентів у медичних закладах, а також, які використати методи та механізми для вимірювання знань студентів у вищих медичних закладах під час викладання природничих дисциплін.

Як показав аналіз вітчизняної літератури питання змісту контролю розглядається у роботі Н.Ф. Тализіної [1] в якій аналізується проблема «Що контролювати?». У науково-педагогічній літературі значне місце посідають проблеми удосконалення контролю, специфіки методів контролю при вивченні дисциплін, обґрунтування їх, поєднання. Але майже не розглядається питання, як оцінити знання студента? За допомогою якого метода можна провести контроль, щоб цей метод був найбільш ефективним для оцінювання знань, умінь та навичок студента?

В сучасній системі оцінювання стає популярний метод контролю, як тестування. Цей метод є не лише одним із розповсюджених методів контролю вмінь та знань студентів, але і дуже швидким методом для перевірки знань великої кількості респондентів.

Тестування не лише перевіряє знання, але і стимулює студентів до активної роботи. Такий вид контролю впливає на результат усього навчального процесу.

Розглянемо, які існують принципи перевірки навчальної роботи та оцінки студентів.

Принцип індивідуальної перевірки знань студентів.

Принцип системності перевірки та оцінки знань.

Принцип тематичності.

Принцип диференційної оцінки.

Принцип єдності вимог викладачів до студентів.

Принцип об'єктивності.

Під час оцінювання студентів не потрібно забувати і про об'єктивність оцінки знань студентів, вона також впливає на ставлення студента до самого себе, до викладача та до дисципліни, яку студент вивчає.

В роботі А.М. Алексюка [2] з об'єктивності оцінки описуються наступні аспекти:

– педагогічний аспект;

– етичний аспект стосується морального регулювання;

– ціннісний аспект він стосується справедливої оцінки;

– психологічний аспект ґрунтується на двох питаннях, *на питанні сприйняття оцінювального рішення, та на питанні сприйняття оцінки студентом.*

Не потрібно забувати той момент, що оцінка може бути і відносною. Деякі автори: С.І. Гессен [3], А.Т. Козулін [4], вважають, що в психологічному аспекті потрібно розглядати відносність оцінки. Ми вважаємо, що оцінка повинна відображати справжні знання студента, таку ж думку ми зустрічаємо і в роботі Ф.В. Константинова [5]. Але потрібно одночасно правильно керувати навчальним процесом.

В педагогіці можна зустріти наступні методи для оцінювання знань студентів:

- усне опитування студента;
- письмова форма перевірки рівня знань;
- співбесіда студента та викладача;
- тестування.

Розглянемо кожну форму оцінювання. Усна форма опитування студента є найпоширеною формою, а головне найдавнішою. Перевага цієї форми полягає у швидкому виявленні слабких сторін у знаннях студента.

Стосовно письмової форми перевірки знань студентів – ця форма більш точного оцінювання. Одночасно ця форма перевірки знань студентів є більш об'єктивною, але процес оцінювання фактично залишається таким самим, як і за усної форми контролю.

В деяких роботах автори (В.С. Аванесова, І.Є. Булах), вважають, що письмове опитування в педагогічній практиці можна використовувати для визначення когнітивного розвитку та проблемного мислення у студентів.

Наступна форма опитування – це опитування у формі інтерв'ю (тобто співбесіда). Це одна з давніх форм опитування, яка й сьогодні дуже активно використовується, як в нашій країні так і на заході. Саме під час вивчення дисциплін «Неорганічна хімія» та «Фізична та колоїдна хімія» викладачі нашої кафедри, дуже часто використовують саме цю форму опитування. Для цієї форми опитування притаманно як письмова частина у вигляді тестування і усна частина. Під час співбесіди викладачі, як правило, одержують інформацію о особистості респондента, а саме: поведінки студентів, зовнішнього вигляду, вміння вести співбесіду.

Викладачі під час опитування встановлюють, що саме студент не знає та не вміє, та разом зі студентом намагаються вирішити та виправити негативні явища в знаннях.

Викладач може проконтролювати студента під час семінарського заняття, або при проведенні поточного контролю та на останньому занятті при складанні підсумкового контролю. На всіх цих трьох етапах викладач оцінює надбані знання студента.

Під час проведення практичних та семінарських занять викладачі проводять вхідний, або попередній контроль. Він здійснюється з метою перевірки готовності студента до навчання. Цей контроль здійснюється перед кожним новим заняттям, для визначення питань, що потребують повторення та виявлення ступеня готовності студента до сприйняття нової інформації за навчальною програмою.

Під час поточної перевірки отримана інформація є дуже цінною, тому що можна зробити коригування навчальної діяльності студента, що буде стимулювати його до подальшої самостійної роботи.

Підсумковий контроль має основну задачу дати можливість студентові сприйняти та осмислити всі теми в цілому, знайти їх взаємозв'язок. В підсумковому контролі використовують викладачі тестові питання, які охоплюють весь курс вивчаємої дисципліни.

У навчальному процесі оцінка є організаційним фактором особистості, яка підвищує та активізує навчальний процес у студентів. При цьому оцінка: відбиває рівень знань студента і вона є значущою не лише до студента та викладача, а і для всієї групи. Також оцінка повинна бути ефективною за своїми наслідками. Тобто вона повинна активізувати студента до подальшого самовдосконалення та поглиблені знань з даної дисципліни, а також вона повинна підкреслювати соціальний статус в очах однокурсників і самого студента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н.Ф. Талызина – М.: Знание, 1983. – 96с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія: Підручник./ Алексюк А.М. –К.: Либідь, 1998. -560с.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. / Гессен С.И. – М.: Школа-Пресс, 1995. -448с.
4. Козулин А.Т. О психологическом аспекте экзаменационного процесса / А.Т. Козулин, Е.А. Баженова // Вопросы педагогики высшей школы. – Перм: ПГУ, -1985. –С.29-30.
5. Константинов Ф.В. Материалистическая диалектика / Ф.В. Константинов –М.: Просвещение, 1981. -196с.

Березинская Н.А.

старший преподаватель,

Национальный технический университет Украины

«Киевский политехнический институт»,

факультет лингвистики

РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Ключевые слова: педагогика; учебное заведение; профессиональная этика; организационная культура.

Keywords: pedagogics; educational institution; professional ethics; organizational culture.

Одной из проблем педагогики высшего образования является проблема формирования отношения студентов к обучению, к учебному заведению, а также оптимизация взаимоотношений преподавателей и студентов. Хотя теоретически в процессе обучения доминируют субъект-субъектные отношения, то есть отношения между равноправными партнерами [1], все же имеется еще достаточно сложности во взаимоотношениях преподавателей и студентов в высшей школе. Такая ситуация снижает качество образования, негативно влияет на психологическое состояние участников учебного процесса, сокращает время, предназначенное для профессионального совершенствования. Значительную роль в создании оптимальной атмосферы в учебном заведении играет организационная культура (культура организации). Системному анализу организационной культуры посвятили свои работы такие авторы, как М.М. Алексеева, Т.Ф. Бурнс, Г.М. Сталкер, Т. Дип, А. Кеннеди, В.В. Козлов, Т.К. Панцуренко, О. Родин, Ю. Романова, Р. Рютингер, Д. Смит и др. [3, с.198].

В современной литературе существует много определений понятия организационная культура. Однако утверждают, что концепция организационной культуры не имеет универсального определения. «Возможны лишь разнообразные функциональные описания культурной области, которые всякий раз формулируются в зависимости от конкретных целей исследования, но целостного-сущностного-определения организационной культуры, получившего общепризнанное распространение, нет» [3, с. 199].

Организационная культура может быть формальной и неформальной. Формальная культура определяется документами, нормативными актами определенных организаций, например, уставами университетов, кодексами поведения и т.п. В высших учебных заведениях формальная организационная культура может быть определена как внутренними документами этих учебных заведений, так и внешними, чаще всего документами, связанными с профессиональной деятельностью по специальностям вуза, например, различными профессиональными уставами, кодексами профессий, если таковые имеются для соответствующих областей деятельности. Уже в процессе обучения происходит развитие не только культуры освоения знаний, но и культуры профессии, что важно для будущей работы специалиста. В таких случа-

ях организационная культура становится частью профессиональной культуры. Неформальная организационная культура раскрывается через историю организации, может выражаться в повествованиях о различных событиях прошлого организации, связана с возникновением легенд и мифов о деятельности организации. Эти факторы влияют на репутацию учебного заведения, привлекают к нему внимание желающих учиться, но иногда способствуют созданию идеализированных представлений об учебном заведении и профессии, что может приводить к разочарованию прагматично (или, наоборот, романтично) настроенных студентов, требовать трансформацию их представлений об обучении и о профессии.

Элементами организационной культуры могут быть и элементы учебных дисциплин, а также элементы учебно-воспитательной работы. В процессе обучения студенты знакомятся с определенными нормами, моделями поведения и взаимоотношений в профессиональной деятельности. Например, будущие переводчики осознают свою значительную ответственность за точность перевода и формируют готовность к значительным психологическим нагрузкам, что связано с соответствующей культурой отдыха до и после работы [2, с. 82, 188-190]. Организационная культура может в зависимости от специальности (или типа профессиональной деятельности внутри специальности) быть ближе к свободной активности или же, наоборот, к строгой регламентации деятельности студентов.

Творческие профессии, профессии искусства, в некоторой степени профессии, связанные с научной деятельностью, более свободны, поскольку в них главное не сама деятельность, не взаимодействие различных специалистов, а конечный результат, который, как правило, достигается усилиями одного специалиста, несущего за него личную ответственность. Это во многом относится и к профессии переводчика. Поэтому здесь организационная культура должна быть направлена на воспитание самодисциплины, ответственности, что важно для будущей профессии. В то же время не следует забывать о соблюдении норм взаимной деятельности (студент-студент, студент-преподаватель) в процессе обучения.

В профессиях, где большое значение имеет сотрудничество специалистов, где требуется строгое взаимодействие работников, организационная культура направлена на воспитание дисциплинированности, исполнительности, умения взаимодействовать с другими людьми, строить взаимоотношения с руководителями и подчиненными.

Организационная культура направлена также на воспитание любви к своей профессии, на эстетическое восприятие профессиональной деятельности, на укрепление авторитета работника.

В учебных заведениях, где профессия связана с иностранными языками, возможно также знакомство с организационной культурой других стран. На занятиях могут моделироваться ситуации, свойственные обычаям народов изучаемого языка. Это может быть и приветствие в начале учебного занятия, и сложные композиции, показывающие образцы культуры других народов. Значение имеет и культура изучения иностранного языка, необходимость уделять внимание самодисциплине, повторению учебного материала, развитию памяти, умению увидеть особенности лексики и грамматики, стремление к широкому разностороннему изучению языка, а не только его узкопрагматических элементов. Большую роль игра-

ют также профессиональное терпение, усидчивость, культура взаимоотношений с участниками учебного процесса.

Литература

1. Лузик Э.В. Концепция естественного роста знаний при многоступенчатой подготовке специалистов / Э.В. Лузик. – К., 1996. – 132 с.
2. Саприкін С.С., Чужакін А.П. Світ усного перекладу/ С.С. Саприкін, А.П. Чужакін. – Вінниця: Нова книга, 2011. – 224 с.
3. Сметана В.В. Социальные организации: структура, виды, организационная культура и организационный менеджмент/ В.И.Курбатов (науч. ред.). – М.: Современная экономика и право, 2007. – 296 с.



Чемоніна Л. В.

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

РОЛЬ ВПРАВ У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УМІНЬ І НАВИЧОК З ТЕМИ «БУДОВА СЛОВА»

Загальновідомо, що трансформації знань учнів загальноосвітнього навчального закладу в уміння й навички сприяє комплекс вправ, який має бути розроблений на основі принципів наступності і перспективності. За словником-довідником з української лінгводидактики вправи – це повторюване виконання дій з метою засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих умінь і навичок [3]. Ми згодні з оцінкою С. Карамана та М. Пентилюк, які розглядають вправи як невід’ємну складову навчання мови.

Для формування у школярів навчально-мовних умінь і навичок з морфеміки пропонуємо використовувати розроблені в сучасній методиці типи вправ, які слідом за М. Пентилюк та С. Караманом поділяємо відповідно до змісту виучуваного матеріалу на морфемні і словотворчі. У свою чергу всередині кожної групи згідно з дидактичною метою (за В. Онищуком) виділяємо підготовчі, вступні, пробні, тренувальні, творчі та контрольні вправи [1; 2].

Мета підготовчих вправ – забезпечити пізнавально-психологічну підготовку учнів до сприймання нового матеріалу. Вступні вправи покликані допомогти школярам глибше усвідомити новий матеріал, формувати вміння й навички застосовувати набуті знання на практиці.

Використання тренувальних вправ, як правило, забезпечує закріплення мовних умінь і навичок дітей, а творчих і контрольних – визначення рівня їхніх навчальних досягнень. Ми згодні з думкою Т. Потоцької, що вправи з морфеміки можна поділити таким чином: 1) вправи, спрямовані на вироблення вміння адекватно сприймати похідні слова (формування здатності фіксувати увагу на похідних словах, аналізувати їхню структуру і семантику, оцінювати їх щодо правильності

і точності вживання); зазначені вправи мають переважно аналітичний характер, оскільки передбачають здійснення переходу від безпосереднього цілісного сприйняття похідного слова до його розчленування й оцінки; 2) вправи, спрямовані на вироблення вміння точно, стилістично доцільно вживати похідні слова у власному мовленні (оволодіння нормативним конструюванням похідних слів, опанування системних об'єднань похідних слів, сфери їх ужитку, сполучувальних ознак); вправи цього типу є синтетичними, тому що зумовлюють мобілізацію всіх навчально-мовних умінь і навичок з морфеміки для вираження власних думок [1; 2]. Оскільки взаємозв'язок цих двох типів вправ не викликає сумніву, певна частина вправ, які доцільно використовувати під час опрацювання морфеміки в початковій школі, мають аналітико-синтетичний характер.

Грунтуючись на класифікації мовленнєвих вправ, розроблених А. Купаловою, ми, поділяючи думку Т. Потоцької, подаємо таку класифікацію вправ морфемно-словотворчого характеру: 1) аналіз готового матеріалу: спостереження за спеціально підготовленими запитаннями і завданнями за парами, рядами спільнокореневих і одноморфемних слів; аналіз похідних слів; аналіз тексту з точки зору використаних у ньому мовних засобів; 2) перебудова поданого мовного матеріалу: конструювання похідних слів; синонімічні й антонімічні заміни поданих лексичних одиниць; поширення висловлювання; знаходження порушень словотворчої норми та виправлення помилок; створення висловлювання (або його частини): вибір мовних засобів відповідно до теми і ситуації висловлювання; конструювання елементів висловлювання із застосуванням відібраних засобів; створення фрагментів творів на певну тему (у визначеному стилі); твір на запропоновану тему в певному стилі мовлення [1].

Так, з метою сформувати в молодших школярів компетенцію добирати спільнокореневі слова учням пропонувалися подібні завдання, як-от:

1. Прочитайте подані слова. За якою ознакою їх згруповано? Знайдіть серед них зайві. Продовжте ряд спільнокореневих слів.

Дорога, дорожити, (на) дорозі, дорожній, шлях.

Гірський, гора, горіти, гірочка, горою.

Земельний, ґрунт, земля, землезнавство.

Такі вправи допомагають активізувати морфемний канал сприйняття споріднених слів учнями, розвитку в молодших школярів уваги та пам'яті.

Ефективним прийомом, що допомагає молодшим школярам засвоїти будову слова і виробити навички визначати її, традиційно є розбір за будовою (морфемний). Тому цей вид мовного аналізу знайшов широке застосування на уроках рідної мови в початкових класах. Ми згодні з думкою дослідників (Т. Потоцька, Т. Рамзаєва та ін.), що існуючу схему аналізу слова за будовою доцільно доповнити такою операцією як добір кількох слів, які мають у своєму складі такий самий префікс і суфікс. Добір слів із таким самим префіксом і суфіксом, на нашу думку, має допомогти учням усвідомити: 1) семантику слова; 2) конкретну модель, за якою це слово створено; 3) характер членування слів на морфемі.

Отже, запропонована сукупність вправ, на нашу думку, забезпечить безперервне вдосконалення мовних умінь і навичок молодших школярів з морфеміки і здійснення пропедевтичної роботи зі словотвору.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
3. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / [кол. авторів за ред. М. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

НА ШЛЯХУ ДО ІСТОРИЧНОГО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «МОРАЛЬ» ТА «ЕТИКА» В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Ключові слова / Keywords: мораль / moral, моральність / morality, моральне виховання / moral education, етична думка / ethical thought, критика натуралізму / criticism of naturalism, метафізика / metaphysics, натурфілософія / natural philosophy.

В історії людського мислення та мови взаємозв'язок між щоденним вживанням поняття «мораль» та його теоретичними дефініціями (включаючи його синоніми) був особливо складним і багатостороннім. Починаючи з того моменту, коли моральність вперше стала об'єктом спеціального наукового вивчення, і до сучасності, теоретичне розуміння та визначення моралі випробовувало на собі вплив процесів, які відбувалися далеко за межами самої етики, часом за межами його усвідомлення.

Загальноєвропейська традиція в розумінні та тлумаченні слова «мораль» сягає ранньої античності. Безсумнівно, що ми маємо діло з історичним розвитком поняття моралі, яка дійсно формується в ході подолання традиційно-звичного переконання на суспільне встановлення. І все ж початковим для етики значенням слова було саме «норов», «риса характеру», що відповідає ранню античному розумінню чесноти людини як сприятливої властивості індивіда. Саме так розуміє Аристотель «моральне», виклавши свою «Етику до Нікомаха» як учення про чесноти людини, які частково надані йому природою від народження, а частково формуються вправами та навичками, але у тім чи іншій випадку вони є саме психологічними рисами характеру [3, с. 17].

Інакше розвивалося поняття «етика», яке утворилося у категорійному змісті значно раніше. «Нікомахова етика» Аристотеля була названа так, мабуть, його учнями, які записали усні бесіди свого вчителя. Сам Аристотель називав науку про виховання чеснот «політикою». «Етика» є множиною від слів «учіння» або «повчання» про моральність. Лише стоїки, цілком імовірно, впровадили термін «етика» у науковий вжиток та надали йому цілком категорійний зміст. Етику почали вважати однією з трьох компонентів філософії (поряд з фізикою і логікою). «Етика» разом з цим стала ще одним синонімом «моралі», в тому числі і в нові часи.

Опираючись на це виникає питання: яким чином ця антична традиція слововживання та змістовне наповнення понять вплинули на сучасність? В епоху середньовіччя слово «мораль» майже не вживалося в якості загального позначення усієї сфери моральності. Автори філософських трактатів воліли міркувати про «чесноти», «добро» та «лихо». І навіть просвітителі, вже широко використовуючи термін «мораль» у власному змісті цього слова, часто воліли говорити про «чесноти» як про загальне позначення моральної здатності особистості, про стан звичаїв та сферу питань, які стосуються добра або лиха [3, с. 20].

Як відомо, епоха Відродження пов'язана з відновленням культури античного світу. Митці та філософи цієї епохи критикували моральні вади духовенства. Через самобутній стиль культури Відродження сформувався новий ідеал вільної особистості. Так, Ф. Петрарка, М. Кузанський, Л. Валла, Е. Роттердамський, Д. Бруно та інші видатні діячі цієї епохи прагнули реформувати погляди про морально-етичне виховання, критерії оцінки гідності та шляхетності людини. На перший план висувалися такі якості як освіченість, індивідуальність та безпосередність. Душевному складу християнина протиставлялася вільна у вираженні своїх почуттів людина, яка прагнула до задоволення земних бажань [5].

На наш погляд, А. А. Гусейнов цілком справедливо зазначає, що Велика Французька революція кінця XVII століття була дійсно великою за глибиною соціально-економічних та політичних змін, до яких вона призвела на батьківщині та по всій Європі. Але її моральні результати порівняно з натхненними очікуваннями К. А. Гельвеція, Ж. Ж. Руссо та інших просвітителів виявилися справді незначними.

Наступний великий етап буржуазної філософії, пов'язаний з іменами І. Канта, Г. В. Ф. Гегеля, Й. Г. Фіхте, Ф. В. Й. Шеллінга, Л. А. Фейєрбаха, став кульмінацією класичної буржуазної етики і водночас був виходом за її межі. Цей етап став філософською підготовчою роботою, необхідною для розуміння людини і моралі [2, с. 431-432].

У постановці та обговоренні питання про визначення поняття моралі німецька філософська класика характеризується однією загальною особливістю, а саме критикою натуралізму. Це свідомо відмова від того, що мораль зводиться до явищ, які розглядаються природознавчою наукою, або натурфілософією; це також прагнення надати моральності не лише емпіричне визначення але й ввести в сферу універсальності іншого рівня, спекулятивних побудов розуму. Припускається, що розум відкриває в людині більш високий вимір, який не зводиться лише до емпірично-природної безпосередності та обмеженості приватного інтересу. Тільки розум робить людину моральною істотою саме в універсальності іншого рівня, яку не можливо звести до природи, а слід виділити в її широті, розумної загальності [3, с. 64].

Інший підхід до рішення проблеми виховання морально-етичної культури особистості запропонували К. Маркс та Ф. Енгельс. Філософи вважали, що зміст моралі та загальнолюдські норми моральності є продуктом розвитку суспільства. На їхню думку, для досягнення високого рівня вихованості потрібно ліквідувати економічні межі між класами та поставити інтереси робітничого класу вище, ніж інтереси окремої людини [4].

З розвитком суспільства і цивілізації змінювались погляди та уявлення людей про мораль. В другій половині XIX та на початку XX століть буття людини вивчається з точки зору духовного і матеріалістичного. Філософсько-педагогічна думка цього періоду представлена такими іменами, як А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, М. Шелер тощо.

За останні часи розуміння таких понять як «мораль» та «етика» зазнало значних змін. Вперше було усвідомлено, що визначення специфіки моральності – це спеціальне питання, яке заслуговує на окремий аналіз. Останнім часом на Заході з'являється велика кількість робіт, присвячених питанню визначення відмінних рис моральності, аналіз яких може мати велике значення для етики в цілому.

О. А. Зотова зазначає, що сучасні вчені-філософи та соціологи (Л. М. Архангельський, А. Гусейнов, О. Г. Дробницький, Л. І. Котов,) трактують «мораль», поперше, як сукупність певних норм поведінки, яка склалася у суспільстві; а по-друге як норми та уявлення, які було прийнято в цьому суспільстві та які в свою чергу виконують люди.

Разом з цим у вітчизняній науці існують і інші точки зору. Так, сучасні дослідники (Л. Б. Волченко, П. С. Гуревич, А. В. Кір'якова, Л. В. Максимов, В. Н. Шердаков) виділяють ціннісний аспект в теорії моралі, який реалізується в соціальних нормах людської поведінки. Л. Б. Волченко, досліджуючи мораль з позиції культурологічного підходу, відзначає, що культура та мораль є саме тими цінностями людського буття, які в першу чергу здатні задовольнити духовні потреби людини [1, с. 4].

Таким чином, на нашу думку, цілком доцільно зазначити наступне: у різні часи розуміння та тлумачення таких понять як «мораль» та «етика» було тісно пов'язане з історичним розвитком суспільства та пройшло довгий та тернистий шлях до сьогодення. Кожний період визначався певними соціальними, культурологічними та суспільними процесами, які відображали розуміння цих понять згідно потреб людини та розвитку людської свідомості. Різні філософи та вчені намагалися надати своє бачення цієї проблеми і тим самим допомогти людині усвідомити, що впродовж життя вона повинна користуватися певними моральними цінностями та законами суспільства, бо вона є його невід'ємною частиною.

Нажаль, в теперішній час ми дуже часто зустрічаємося з проявами аморальності, безвідповідальності та бездуховності молоді. І тому, досить важливим є процес виховання молоді в дусі моральності та морального усвідомлення усіх їхніх вчинків. Отже, викладання в школах такої дисципліни як етика, в основі якої знаходиться чітке розуміння моралі, надає змогу виховати розумну, відповідальну та соціальну людину.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волченко Л. Б. Гуманність, делікатність, ввічливість і етикет (цінності культури моралі). / Л. Б. Волченко. – М. : изд. Московського університету, 1992. – 115 с.
2. Гусейнов А. А. Краткая история этики. / А. А. Гусейнов, Г. Иррлицц. – М. : Мысль, 1987. – 589 с.
3. Дробницький О. Г. Поняття моралі. Історико-критический очерк. / О. Г. Дробницький. – М. : Из-во «Наука», 1974. – 387 с.
4. Маркс К., Енгельс Ф. Про виховання і освіту: У 2-х т. / Редкол. : В. М. Столетов та ін.. – К. : Рад.школа, 1983. – Т.1. – 389 с.
5. Pädagogische Texte / Hrsg. von Wilhelm Flitner. Schleiermacher pädagogische Schriften unter Mitwirkung von Theodor Schulze. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 / Hrsg. von Erich Weniger, Bd – Düsseldorf und München: Verlag Helmut Kupper Vormalis Georg Bondi, 1957. – 475 S.

Максимова М. А.

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

Науковий керівник:

Чемоніна Л. В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової освіти

(Бердянський державний педагогічний університет), Україна

ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ МОВИ – ОСНОВНА ПЕРЕДУМОВА СТИЛІСТИЧНОЇ ВПРАВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розвиток національної системи освіти в Україні зумовлює певні зміни у системі принципів, що є визначальними у ході тих перетворень, що відбуваються у змісті освіти взагалі й початкової мовної освіти зокрема. Тому не викликає жодних сумнівів той факт, що особистісна орієнтація навчання, соціокультурна спрямованість, когнітивно-комунікативний та діяльнісно-стратегічний підходи до навчання – це ті лінгводидактичні засади, що мають домінувати у процесі мовної освіти учнів початкової школи.

Нам імпонує позиція вітчизняних дослідників (М. Вашуленко, С. Караман, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.), які зазначають, що стратегічним завданням освіти є створення умов для досягнення якісно нового рівня знань державної та інших мов; поліпшення науково-методичного забезпечення освіти; навчання школярів вільно володіти усіма виражальними мовними засобами. Ми згодні з В. Луценко в тому, що пошук шляхів розв'язання зазначених завдань пов'язаний із дослідженням комплексу питань, серед яких чільне місце посідає функціонально-стилістичний аспект вивчення мови, що дозволяє розглядати її як активну систему та наближає до реальних умов функціонування мови.

Загальновідомо, що всі розділи шкільного курсу мови тісно пов'язані між собою, що дозволяє учням загальноосвітнього навчального закладу поступово набувати стилістичних умінь і навичок під час вивчення тієї чи іншої програмової теми, починаючи з молодшого шкільного віку. Отже, ідея вивчати мову у функціонально-стилістичному аспекті є актуальною і має реалізовуватись і ЗНЗ усіх типів.

Для нас важливою думка М. Пентилюк, яка стверджує, що в основі вивчення української мови у функціонально-стилістичному аспекті лежить принцип цілісного вивчення мови і мовлення – лексики, фонетики, граматики і стилістики [2]. Цей принцип, як слушно зазначає методист, розкриває перед учителем широкі можливості для розвитку в дітей стилістичних умінь і навичок, глибшого і всебічного вивчення української мови, оскільки мовні засоби за такого підходу розглядаються в мовленнєвому контексті.

Не можна не погодитись з М. Пентилюк, яка стверджує, що засвоюючи теоретичні відомості про фонетичну та лексичну системи мови, різноманітність її граматичної будови, виконуючи вправи з правопису й пунктуації, учні одночасно збага-

чують свій словник, знайомляться зі стилістичними особливостями того чи іншого мовного явища і засвоюють їх. Отже, між стилістикою й іншими розділами шкільного курсу має бути певна єдність і насамперед єдність мети – формування комунікативної компетенції [2].

Як зазначають С. Караман, М. Пентилюк та ін., під мовленнєвою функціонально-стилістичною роботою слід розуміти розвиток умінь стилістично доцільно, з урахуванням стилю висловлювання користуватися мовними засобами у власному мовленні.

Ідея вивчення рідної мови у функціонально-стилістичному аспекті виявляється у систематичному формуванні стилістичних умінь і навичок, а саме: заміни одних мовних одиниць іншими (стилістичні заміни); розрізнення стилів, визначення основних їх ознак; удосконалення стилю сказаного й написаного (стилістичне редагування); користування тим чи іншим стилем під час продукування мовлення; стилістичного аналізу, умінь визначати функцію певної мовної одиниці [2].

Загальновідомо, що робота зі стилістики на уроках української мови в 1-4 класах має супровідний характер, отже, вправи треба добирати відповідно до матеріалу, який опрацьовується на уроці. Як справедливо зауважують Л. Варзацька, М. Вашуленко, М. Пентилюк, у чинній програмі з української (рідної) мови є чимало питань, пов'язаних зі стилістикою.

Так, наприклад, під час вивчення фонетики (звуків) варто ознайомити школярів із милозвучністю української мови. У процесі роботи над морфемною структурою слова молодші школярі мають навчитися правильно користуватися спільнокореневими словами й формами одного й того ж самого слова в усному і писемному мовленні. Під час вивчення частин мови учні початкових класів збагачують свій словниковий запас доборою синонімів і антонімів, ознайомлюючись із стилістичними відтінками цих лексичних категорій тощо[1; 2].

Отже, збагачення активного словника молодших школярів, вироблення практичних навичок грамотності, стилістичної вправності є показником їхнього мовленнєвого розвитку, що здійснюється за умови вивчення мовних явищ на основі функціонально-стилістичного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

магістранта Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв
(Бердянський державний педагогічний університет), Україна
Науковий керівник: Чемоніна Л. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
(Бердянський державний педагогічний університет), Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості.

Технологія проблемного навчання не є новою: вона набула поширення в 20-30-х роках ХХ століття в радянській і зарубіжній школі. І сьогодні теоретичні ідеї її розробника – американського філософа, психолога і педагога Дж. Дьюї (1859–1952 рр.) – активно використовуються сучасними педагогами і методистами.

Ми згодні з М. Пентилюк, що показником зрілості будь-якої наукової теорії є насамперед однозначність її термінів, що зафіксовано в дефініціях і визначеннях. На жаль, терміни «проблема», «задача», «завдання», «запитання», «проблемна ситуація», якими послуговуються в теорії проблемного навчання, досить багатозначні, що призводить до термінологічно-понятійної плутанини. З точки зору А. Фурмана, всі ці підходи до визначення місця проблемного навчання в теорії і практиці не позбавлені смислу, однак не самі по собі, а лише в сукупності, гармонійній єдності [2].

Насамперед слід розрізнити теоретичний і практичний аспекти: в науці проблемне навчання – теорія, а на практиці – система психолого-педагогічних засобів організації ефективного навчального пізнання та формування творчої особистості. Отже, з урахуванням зазначеного проблемне навчання слід розглядати як психолого-педагогічну систему методів, форм і засобів розвивального навчання, що сприяє активному оволодінню учнями новими знаннями та способами дій.

Ми згодні з дослідниками (С. Караман, М. Пентилюк), що основне дидактичне призначення проблемного навчання мови – в педагогічному керуванні активною пошуковою діяльністю учнів. Проблемне навчання виражається в системі проблемних ситуацій, задач, завдань, які необхідно вирішити учням [2].

Нам імпонує позиція М. Вашуленка, М. Пентилюк та ін., які стверджують, що проблемне навчання передбачає імітацію творчого процесу пізнання, моделювання головних його ланок: створення проблемної ситуації та керівництва пошуком шляху її розв'язання. Знання, вміння й навички дітей за такого підходу здобуваються внаслідок самостійної пізнавальної діяльності у проблемній ситуації, яка становить основу теорії проблемного навчання [1; 2].

У лінгводидактиці визначено кілька типів проблемних ситуацій та їх різновидів, в основу класифікації яких покладено принцип невідповідності або суперечності у структурі знань, умінь і навичок учнів [2]. М. Пентилюк і С. Караман виділя-

ють чотири типи проблемних ситуацій, що можуть ефективно використовуватися на уроках української мови під час вивчення будь-якої теми:

- проблема невідповідності між системою знань школярів і вимогами, що виникають під час розв'язання нових навчальних завдань;
- проблема вибору учнем із системи знань найнеобхіднішої, що дасть можливість розв'язати завдання з неповними даними або з надмірним числом даних;
- суперечність між теоретично можливим способом розв'язання завдання і практичною нездійсненністю способу розв'язання; інший варіант – коли практично досягнутий шлях розв'язання завдання школярі не можуть теоретично обґрунтувати на певному етапі засвоєння знань;
- проблема, коли учні стикаються з новими практичними умовами застосування вже набутих знань порівняно з попередніми умовами навчання, в яких ці знання набувалися [1; 2].

Ми згодні з ученими (М. Вашуленко, С. Караман, Т. Кудрявцев, М. Пентиліюк), які зазначають, що вдало створена проблемна ситуація є важливою ланкою наступного засвоєння учнями знань проблемним шляхом.

Проблемне навчання мови молодших школярів здійснюється різними методами, а саме: монологічним і діалогічним викладом знань; евристичною бесідою; пошуковою самостійною роботою учнів; навчальним диспутом; учнівським дослідженням тощо [2].

Усе зазначене вище дозволяє нам стверджувати, що проблемне навчання української мови спрямоване на формування пізнавальної самостійності учнів початкової школи, розвиток їх логічного, раціонального, критичного і творчого мислення і пізнавальних здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [кол. авторів за ред. М. І. Пентиліюк]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

ЛІНГВІСТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Ключові слова: лінгвістична підготовка майбутнього вчителя початкової школи, формування мовно-мовленневих умінь.

Keywords: linguistic preparation of future teacher of initial school, forming of lingually-speech abilities.

Розбудова української держави, інтегрування її освітньої системи в Європейське і світове співтовариство, перехід до високотехнологічного інформаційного суспільства вимагають подальшого переосмислення змісту, методів, форм організації мовної освіти. З огляду на це гостро постає необхідність у якісній підготовці фахівців, здатних ефективно працювати у сферах науки, освіти, культури, економіки, виробництва й бізнесу як у країні, так і на міжнародній арені [1].

Концепція початкового навчання рідної мови та Державний стандарт початкової мовної освіти актуалізують проблему мовленневої культури молодших школярів. Тому основна мета навчання української мови в початковій школі полягає у формуванні особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано і доцільно користуватися мовними засобами в сприйнятті та створенні висловлювань у різних сферах, формах, видах, типах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні її всебічної мовленневої компетентності. Виховати таку особистість зможе лише педагог, який засвоїв мову як систему і вміє користуватися нею в усіх без винятку ситуаціях спілкування. Останнім часом висувуються високі вимоги до мовлення педагога початкової ланки з точки зору його внутрішнього упорядкування, що зумовлене високою суспільно-педагогічною функцією.

Н.Світловська, М.Соловейчик та ін. визначають роль і місце власне філологічної підготовки у професійному становленні вчителя початкової школи, цикл філологічних навчальних дисциплін радять сприймати як прикладний, тобто такий, що подає мовознавство й літературознавство не як науки в чистому вигляді, а як спеціально препаровані відомості з цих наук, зорієнтовані на майбутню спеціальність. Ідеться про мовну й мовленневу компетентності вчителя початкової школи, тобто володіння ним комплексом необхідних лінгвістичних і комунікативних умінь.

Майбутні вчителі мають усвідомити, що лінгвістична інформація про закономірності сучасної української мови використовується в методиці як основоположна. Лінгвістичні теорії є фундаментом для створюваних методичних систем. Отже, якщо на певному етапі розвитку науки змінюються вихідні лінгвістичні платформи, то перебудовується вся методична система. Причому досягнення в лінгвістиці впливають не тільки на зміст шкільного навчання мови, а й на організацію навчання (прийоми

роботи, види вправ, дидактичний матеріал тощо). Так, розвиток у мовознавстві таких напрямків, як теорія тексту (текстологія), функціональна стилістика, культура мови й мовлення, поява нової галузі знань – психолінгвістики – стали поштовхом для оновлення традиційної методичної системи навчання молодших школярів зв'язного мовлення.

Мовлення – це основний засіб комунікації, а мовленнєві уміння є головними в комплексі комунікативних. Якщо “мовленнєві уміння – компоненти мовленнєвої діяльності” [5, с.31], у якій “предметом є думка” [5, с.70], то способом формування думки є мовлення. Під мовленнєвою діяльністю розуміємо “активний, цілеспрямований процес створення і сприймання висловлювань, який здійснюється за допомогою мовних засобів при взаємодії людей в різних ситуаціях спілкування” [5]. Завдяки розмежуванню понять “комунікації” та “мовлення” можна підійти до мовленнєвої діяльності вчителя з погляду комунікації, а не лише мовленнєвої діяльності індивіда. Тому всі її види (говоріння, читання, слухання, письмо) органічно пов'язані з процесом мислення.

Розвиток мовленнєвих здібностей майбутніх учителів початкових класів багато де в чому залежить від глибини знань рідної мови, теоретичних основ культури мовлення та особливостей сприйняття й розуміння мовлення дорослих молодшими школярами.

Психологічною основою формування мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкової школи є положення, висловлене психологами (М.І.Жинкін, О.О.Леонтьєв та ін.) про те, що тематична спрямованість висловлювання, мовні засоби, які розкривають задум, підпорядковані меті та умовам комунікації. Процес породження висловлювання взаємозв'язаний з механізмом підбору та використанням мовних одиниць усіх рівнів. З метою розвитку попереджувального синтезу в межах тексту необхідно звертати увагу майбутніх класоводів на орієнтацію в завданнях та умовах спілкування, планування свого висловлювання, а також добір таких слів, синтаксичних конструкцій, які адекватні меті висловлювання.

Професійно значущими мотивами мовленнєвої діяльності вчителя початкових класів є потреба:

- впливу на учнів;
- встановлення контакту з вихованцями;
- спонукання школярів до певних дій та вчинків;
- подолання труднощів у досягненні мети й розв'язання об'єктивних протиріч, що є суттю навчального процесу.

Проміжною метою мовленнєвої діяльності вчителя виступає прагнення впливати на емоційно-вольову сферу учня, регулювати його дії, передати певну інформацію. Функції мовленнєвої діяльності в педагогічному процесі дали змогу виділити такі з них: інформативну, регулятивну, стимулювальну, афективну (Л. Виготський, Т. Ладигенська, О. Леонтьєв, Н. Мартинович, С. Рубінштейн та ін.), які можна співвіднести з мовленнєвими «циклами»:

- повідомлення – ставлення до нього;
- питання – відповідь;
- оцінка діяльності – її прийняття чи неприйняття;
- спонукання до дії – виконання чи невиконання.

Зазначені функції досить повно реалізуються в мовленнєвій діяльності вчителя початкових класів: засвоєння учнями певної суми знань про способи діяльності, природу, суспільство тощо, а також зміна самої особистості школяра. В механізмі породження й сприйняття мовлення (М. Жинкін) результатом є повідомлення, тому що «приємом-видача» – це взаєморегулюючі ланки, де «приємом залежить від видачі, і тільки за цієї умови з'являються елементи, тотожні для двох мовців», тобто відбувається взаєморозуміння [3, с. 348].

Мовленнєві вміння, на думку М. І. Пентилюк, – це здатність мовця виконувати мовленнєві дії відповідно до комунікативних умов і мети спілкування. Мовленнєві вміння, як й інші вміння, формуються на основі засвоєної мовознавчої теорії [4, с.35]. Як правило, ці вміння починають формувати ще в початкових класах, проте в умовах переходу школи від традиційного навчання до нових форм і методів у навчально-виховному процесі виникає багато неузгодженостей, суперечностей, і можна констатувати відсутність цілісної картини, поступовості і злагодженості у навчанні, які могли б гарантувати сформованість комунікативно-мовленнєвих умінь учнів, що згодом ускладнює навчальний процес у ВНЗ.

Для оцінки сформованості тих чи інших мовленнєвих умінь вважаємо необхідним виділити три рівневі показники: репродуктивний, перетворювальний, творчий.

Вміння, набуті на репродуктивному рівні, якщо вчитель володіє необхідним аналізом власного і чужого мовлення, проте на практиці користується переважно набутим чужим досвідом (добирає мовні засоби безсистемно, орієнтується не на конкретні, а на загальні особливості аудиторії тощо).

Про перетворювальний рівень говоримо тоді, коли вчитель застосовує набуті вміння в комплексі, спираючись на дані аналізу ситуації спілкування, проте в нових для нього умовах часто діє неадекватно, покладаючись на чужий чи власний досвід, а не на оперативний аналіз.

Мовленнєві вміння опановано на найвищому, творчому рівні тоді, коли педагог розглядає їх як систему, що може успішно функціонувати лише за умови тісної взаємодії й гармонійного розвитку всіх його компонентів. Хоча його діяльність базується на загальнонаукових основах, але в кожному випадку вона конкретна й спрямована на досягнення мети.

У процесі підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми, де мовленнєві вміння є надзвичайно важливою ланкою навчально-виховного процесу, викладачам лінгвістичних дисциплін необхідно постійно, цілеспрямовано формувати їх у студентів. Цьому сприяє низка лінгвістичних дисциплін, які читаються на педагогічному факультеті: «Сучасна українська літературна мова», «Ділова українська мова», «Основи культури і техніки мовлення», «Практикум з української мови», «Виразне читання», «Методика викладання української мови в початкових класах». Кожна з цих дисциплін потребує власних методичних прийомів, але всі вони мають бути спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь студентів.

Отже, у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи необхідно особливу увагу приділити тому, щоб він був готовим навчати дітей набуті знання з усіх предметів «одягати» в мовну оболонку так, щоб мова слугувала засобом висловлювання особистих думок, стала виявом власної свідомості.

Щоб успішно розвивати мовлення молодших школярів, майбутньому вчителіві потрібно самому за роки здобуття фахової освіти не лише поповнити теоретичні відомості з мови, а за новітніми технологіями навчання оволодіти тими вміннями й навичками, які в подальшій діяльності під його керівництвом опануватимуть учні. Майбутні вчителі мають усвідомити, що лінгвістична інформація про закони сучасної української мови використовується в методиці як основоположна. Лінгвістичні теорії є фундаментом для створюваних методичних систем. Майбутній учитель початкової школи, який прагне оволодіти теоретичними знаннями, практично підкріпити їх певним досвідом, досягає цього, якщо глибоко пізнає лінгвістичні дисципліни.

Таким чином, якщо на певному етапі розвитку науки змінюються вихідні лінгвістичні платформи, то перебудовується вся методична система. Причому досягнення в лінгвістиці впливають не тільки на зміст шкільного навчання мови, а й на організацію навчання (прийоми роботи, види вправ, дидактичний матеріал тощо). Так, розвиток у мовознавстві таких напрямків, як теорія тексту (текстологія), функціональна стилістика, культура мови й мовлення, поява нової галузі знань – психолінгвістики – стали поштовхом для оновлення традиційної методичної системи навчання молодших школярів зв'язного мовлення.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : НПУ, 1996. – 67с.
2. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посібник / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко [за заг. ред. О. Г. Мороза]. – К. : НПУ, 2003. – 267с.
3. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М., 1958. – 370 с.
4. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови у таблицях і схемах [Текст] : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Пентилюк М.І., Окуневич Т.Г. – К. : Ленвіт, 2006. – 134 с.
5. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / Н.Светловская, М. Соловейчик [под ред. М. С. Соловейчик]. – М. : Линка-Пресс, 1994. – 225 с.

ВИБІР ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

Ключові слова / Keywords: інтерактивні методи, інноваційна освіта, мозковий штурм, методи з ускладнюючими умовами / interactive methods, innovative education, brainstorming, complicating conditions method.

У сучасній педагогіці все частіше говориться про вибір і використання інтерактивних методів навчання, тому що ці методи є частиною інноваційної педагогічної технології. Інноваційна освіта – це впровадження нових технологій, нових освітніх процесів у навчання.

Існують як традиційні, так і інноваційні методи навчання. Традиційні методи – це лекція, диспут, дискусія та ін. [2, 3]. До інноваційних методів відносяться рефлексія, імітація, дебати, кластер, мозковий штурм та ін. Інтерактивні методи навчання дозволяють активізувати і використовувати величезний освітній потенціал тих, хто навчається.

Інтерактивні методи навчання дають реальну можливість створити в класі атмосферу партнерства. Учитель, який отримав в руки технологію, засновану на інтерактивних методах, а не готові рецепти хороших занять, навчається працювати в режимі творчого співавторства, в готовності до обґрунтованих змін і прийняття нестандартних і відповідальних рішень. Інтерактивні методи навчання дозволяють педагогу: – забезпечити інтерес до теми заняття; – досягти більш міцного засвоєння навчального матеріалу;

– розвивати аналітичне мислення; – формувати комунікативні навички; – створювати умови для залучення всіх учнів в активну навчальну діяльність; – забезпечити сприятливий психологічний мікроклімат в навчальній групі та ін. [2; 16]

Мозковий штурм – це дія з вільного створення безлічі ідей щодо теми, спочатку без їх критики. Метод мозкового штурму претендує на універсальність застосування. Завдання «мозкового штурму»: використовувати силу малої групи для генерування ідей (в цілому малі групи більш сильні, ніж сума сил окремих її учасників) [2; 42]. Правила мозкового штурму: – висловлювання пропозицій без всяких обмежень, чим голосніше, тим краще; – всяка ідея дозволена; – ідеї висловлюються без мотивування, тільки по суті завдання не допускається критика ідей, їх обговорення та оцінка до припинення надходження пропозицій; – всі пропозиції фіксуються.

Після проведення мозкового штурму перелік можливих рішень має бути вичений, щоб знайти найкраще з них.

До методів розвитку досвіду творчої діяльності належать методи, що активізують творче мислення учнів, допомагають виробити вміння вирішувати нові проблеми, що ведуть до цілеспрямованого свідомого пошуку вирішення проблеми:

– методи з застосуванням ускладнюючих умов різного ступеню:

– метод часових обмежень ґрунтується на обліку істотного впливу тимчасового фактора на конструкторську діяльність: у одних тимчасові обмеження викликають підвищення активності та досягнення навіть більш високих результатів, ніж в спокійній обстановці, інші (їх найбільше) різною мірою змінюють свою поведінку, знижують результати, і не завжди досягають кінцевого рішення;

– метод раптових заборон полягає в тому, що на тому чи іншому етапі забороняється використовувати у своїх діях якісь механізми (деталі, тощо), що сприяє руйнуванню штампів у конструкторській діяльності, можливості застосування добре відомих типів пристроїв, вузлів, деталей;

– метод нових варіантів полягає у вимозі виконати завдання по-іншому, знайти нові варіанти його виконання, коли вже є кілька варіантів рішення;

– навчальна дискусія – метод навчання спільно, застосовуваний для дослідження проблем, які можуть мати безліч інтерпретацій. Переваги цієї процедури полягають у тому, що всі до єдиного учні залучені в дискусію, незалежно від розміру класу (недолік полягає в тому, що викладач мінімально спілкується з учнями в ході їх роботи).

Провідне місце в методах традиційної психології творчості відводилося самостереженню творців. Правильний вибір і використання інтерактивних методів у процесі навчання виявляє інтелектуальні можливості учнів [1, 3, 4].

Література:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология/ Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
2. Гринченко И. С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе : учебно-методическое пособие/ И. С. Гринченко. – М.: «ЦГЛ», 2002. – 80 с.
3. Немов Р. С. Психология : Психология образования : в 3 кн./ Р. С. Немов. – М.: Владос, кн. 2: Психология образования, 2005. – 688 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/ С.Л. Рубинштейн, – СПб.: Питер, 1998. – 720 с.

ESTIMATION OF LANGUAGE TRAINING

Key words: quality, education, foreign language training, criteria, indicators.

The importance of this study is determined by the reforming of the Ukrainian educational system in response to constantly changing geopolitical situation in the world, new challenges of the 21st century, changes in the foreign language status and development of the open European higher education area. Higher demands of the society to graduates' foreign language mastery level, increasing compatibility on the European labour market pre-determine the necessity in improvement of different approaches and methods for foreign language teaching, renewing forms of control and assessment criteria able to provide real graduates' readiness to intercultural communication and collaboration.

Assessment of pedagogical phenomenon or process is known to be the most difficult task for any pedagogical study. And unlike traditional practice of assessment, at present there is a new task to determine a quality of education in which the main criterion is a level of expert's competence. Thus, one of the ways to renew the curriculum and adapt it to modern integration needs to European and world education areas is orientation of teaching programs on achieving key competences and presenting effective mechanisms of successful outcome. Scientists are convinced that introduction of the European assessment models to define the results of competence levels gives possibility to provide transparence in assessment of students' achievements and variation, flexibility in the process of foreign language mastery. At the same time simplification and unification of assessment for the learning outcomes is one more advantage to use the European assessment models.

Methodology study of appropriateness in formation of foreign language competence in students of non-philological specialties predicts taking into account the integrity of the systemic criteria determination, indices and levels of its development in the process of foreign language teaching. Development of such criteria ensures realization of individual approach in teaching students, possibility to prepare tasks of different levels or tests for control which maximally correspond to students' abilities. At the same time such criteria will help to realize closer interdisciplinary relation during the learning.

The analysis of the psychological and pedagogical literature reveals that there is a variability of the criteria and indicators for assessment of complete students' communicative foreign language competence offered in studies. Scientists are guided by different signs to determine the levels of competence of the mentioned scientific concepts. The specified circumstance determines certain difficulties at certification of non-philological students. As researchers mark, [5, p. 3], in the criteria for assessment of the integrated competence concept a certain disagreement exists. On the one hand, it is offered to evaluate level of the competence which is not reduced neither to knowledge, nor to skills and from another – "knowledge, ability and skills, experience of creative activity, experience of the emotionally-valuable relation to the world are the object of assessment for educational achievements..." [4, p. 9]. It is no more chance that popular nowadays competences are measured and as-

sessed mostly by an extensive principle without a substantiation necessary in such case and the developed methodical set of instruments.

The specified above allows asserting, that assessment of non-philological students' communicative competence in higher educational institutions is actual both for the theory, and for pedagogic practice.

The objective of this study is to develop criteria and indicators of complete foreign language communicative competence for non- philological students.

Resulting from theoretical searches it is established, that diagnostics of complete communicative competence should be done by means of criteria and indicators, serious scientific substantiation both in theoretical and in practical plan as well it is necessary to determine them. Besides, developing methodical set of instruments for assessment of students' communicative foreign language competence it is needed to consider the basic requirements and circumstances while choosing criteria and indicators.

According to V.Bezpalko's theoretical positions [2, p. 57] we will consider more in detail the characteristic of criteria. If under criterion (II) one understands an objective quantitative measure of some phenomenon A or B the criterion can be formulated as: $\Pi(AB)=\Pi(A)+\Pi(B)$. If one singles out a number of indicators a, b, c, d, ... criterion can be formulated as: $\Pi = f(a, b, c, d, \dots)$

Thus studies about criteria require ranging, systematization and ordering of corresponding indicators which have a name, a designation and meaning. In particular, they distinguish quantity indicators (meaning – numerical size) and qualitative (meaning – the verbal, not quantitative description for a measure of certain quality). The use of quantitative and qualitative indicators for assessment is caused by necessity to establish a correlation between revealed characteristics of investigated competence and the ideal, standard, and purpose of formation for foreign language communicative competence, to determine a level for realisation of these ideals, standards, and purpose.

In our study each criterion of investigated competence has the system of indicators which characterises qualitative and quantitative changes of criterion. So, the indicator is an accurate display of criterion at a certain stage for formation of students' communicative foreign language competence. Such approach to concept of criterion essence and its characteristic is used in Yu.Babansky, V.Bespalko, V.Vergasova, V.Lofova's works, etc.

Available scientific works which would fully correspond to such opinion, testify about complexity while studying different competences, considering both the criteria of their assessment as well as factors of influence on the investigated phenomenon. So, developing criteria and indicators, according to scientists, it is necessary to consider such circumstances [1, p. 75]: development of criteria and indicators must follow a research objective; the developed criteria must display the signs typical for the object which is studied, irrespective to will and consciousness of subjects; signs must be constant, they must repeat and display essence of the phenomenon; the system of the interconnected signs must open the basic contents of criteria. Other researchers [2, p. 235] defined requirements to the use of criteria. In particular, criteria are established under certain approaches, as following: criteria are defined in discussions, not from personal will; the establishment of criterion irrespective of procedure demands experts' conclusions; in case of the fixed quantity of "vacant places" advantage is given to criterion which is based on full mastering of a subject; experts with different opinions (different opinions reduce effect of severity or condescension) are involved

in determination of criteria; for an establishment of criteria experts should obtain data about results of exams.

So, criteria which are established without such data will be not informative and will lead to unreasonable outcomes. Besides, it is necessary to consider objectivity of criteria. Calculating objectivity level, we will consider such indicators: 1) qualifications of experts – the higher it is, the more competent is the expert and more objective is his opinion; 2) quantity of experts – the colleagues' opinion can be recognised more objective, than individual; 3) coincidence of experts' opinions – coincidence of opinions testifies in favour of the validity of this assessment, than about collective wrong views.

Considering the specified positions, results of conversations, interview and questioning among teachers of higher educational institutions, there were determined such criteria of foreign language communicative competence: cognitive-communicative, motivational, activity.

The basic indicators for an assessment of complete competence according to cognitive-communicative criterion is knowledge of language norms (orthographic, lexical, grammatical, syntactic, spelling, stylistic, etc.); understanding of the statement (to define the basic plot, a theme, to retell it); ability adequately comprehend a dialogue and a monologue which demands concentration of attention on understanding of the statement (the facts, proofs of main idea and minor, logic of statement), use of different ways of fixing the information perceived (write down keywords, plan of the statement, statistical data); ability accurately and logically make a statement (to make a plan, to define a composition to carry out consequent transition from one micro theme to another, following a corresponding communication order in the text, using officially-business, scientific, colloquial styles), to express without the previous preparation.

For motivational criterion such indicators have been determined: presence of internal motives for foreign language mastery; presence of cognitive-communicative needs; desire to improve own speech (to have extra linguistic means of communication (melody, phrase accent, rhythm, timbre, rate and force of voice)); desire to improve quality of own language culture (to use language means according to purpose, conditions, and communicative situations).

To indices of activity criterion of foreign language communicative competence belongs the ability to create oral monologue statements; revealing of communicative-language creative activity (ability to choose from co-existing variants the most exact in the semantic, stylistic, expressional relation, the variant corresponding to communicative intentions of speaker); practical activities directed on registration of the written foreign language communication (to make written texts on different styles and types, different genres).

Realisation of a separate indicator for the designated triad of criteria during students' training occurs differently, that allows singling out levels of complete communicative competence of non-philological students.

It should be noticed, that sequence to place criteria has no principle value as process for formation of foreign language communicative competence represents the closed cycle without accurately expressed beginning and end, therefore application of corresponding pedagogical methods are coordinated with final or its intermediate results. On this basis formation of foreign language communicative competence should be corrected constantly taking into account the information about its separate components. The offered criteria cor-

respond to such case of multicriterial approach when process is evaluated stage by stage, in dynamics, and at each stage the independent criterion or its indicator is introduced.

Though aforementioned criteria are characterised by a considerable quantity of indicators, it is enough to be limited by the main indicators; their list and their importance can be established by a method of expert evaluation. Stated above defined logic of the further experimental work, its directions and caused finding the ways of realisation of the given objective and necessity for an objective evaluation of a measure of influence for indicators of the investigated competence. Therefore, prospects for the further studies are definitions by ranging correlations method of the most influential indicators which in their set cover all criteria for complete foreign language communicative competence in students of non-philological specialities.

Set of cognitive, motivational and activity criteria covers all essential characteristics of process for formation of communicative competence. Though aforementioned criteria are characterised by a considerable quantity of indicators x_1, \dots, x_n , measurement of all possible indicators as researchers fairly underline would complicate problems of selection and information processing. Therefore, it is enough to be limited by the main indicators; their list and importance can be established by a method of expert evaluations.

To assess objectively a measure of influence of investigated competence indicators, it is also necessary to consider opinions of many experts and professionals. For this aim we used a method of ranging correlation. Data collection was carried out by interviewing a group of agrarian university teachers. While choosing experts, according to S.U.Goncharenko's recommendations, their competence has been considered, absence of propensity to conformism, scientific objectivity, analyticity, constructability of thinking. The full list of the mentioned indicators was offered to each expert. They should range indicators depending on change of degree of their influence. To an indicator which according to the given teacher has the greatest influence, the first rank was given, to the least influential last rank was appropriated.

By the empirical way the most influential indicators which in their set cover all criteria for graduates' complete communicative competence was determined: 1) completion of practical skills to use professional vocabulary in oral and written speech; 2) presence of internal and external motives for mastering of professional vocabulary; 3) display of communicative language creative activity.

The stated above determined logic of the further experimental work, caused its directions, search of ways for realisation of this object and necessity to stop at levels of complete communicative competence.

Development of system for foreign language teaching of the future experts must take into account competence approach. Analytical studies on a problem for formation of the students' foreign language communicative competence in non-philological educational institutions underline the necessity to determine accurate criteria and indicators of complete competence. In our study it is established, that process for formation of non-philological students' communicative foreign language competence will be effective when together with creation of corresponding conditions the rational instruments for its diagnosing will be developed which on the basis of the reliable and unified criteria and indicators will give the chance to evaluate results of pedagogical process at any temporal stage, to give it the qualitative and quantitative characteristic, and also to correct curriculums, comparing them with the developed standard.

The general approaches to this problem solution considering the results of psychological and pedagogical studies directed on the analysis of a triad of criteria (cognitive-communicative, motivational and activity) and corresponding indicators which cover all essential characteristics in the process for formation of graduates' foreign language communicative competence.

An extremely actual problem for development of methodical instruments for assessment of students' foreign language communicative competence in higher non-philological educational institutions is studied. Resulting from theoretical search it is established, that diagnostics for students' complete competence should be fulfilled by means of criteria, like quantitative size which determines qualitative characteristics of process for formation of foreign language communicative competence. Main principles and requirements to use criteria are considered. Corresponding criteria (cognitive-communicative, motivational, activity) are characterised and its indicators are designated. It is specified, that the offered criteria answer such case of multicriterial approach when process is evaluated stage by stage, in dynamics, and at each stage the independent criterion or its indicator is introduced. In the further studies it is possible to determine the most influential indicators of non-philological students' communicative foreign language competence, to develop additional instruments for talented students and students with the lower academic abilities, to solve a pedagogical problem in teaching experts (including formations of their foreign language communicative competence), connected with necessity to coordinate all elements in the system of teaching blocks of disciplines (natural-humanitarian, professional and special), study possibilities of stimulation cognitive activity of students in the course of foreign language learning.

Prospects for the further studies are efficiency of foreign languages learning and expediency for application of different approaches (cognitive, communicative, pragmatical, competence, personal, axiological, psychological, linguistic, etc.) for formation of necessary level for foreign language communicative competence, a concretization and detalization of the contents of interim levels which will provide a transparency in assessment of students' achievements during foreign language learning.

The literature

1. Bepalko V.P. Programming training / V.P. Bepalko. – M, 1970. – 299 p.
2. Bloschinsky I.G. Substantiation of criteria and indicators of efficiency in the process of formation of cadets' adequate self-assessment in educational process / I. G. Bloschinsky // Scientific notes. – Vinnitsa: Open Society "Vinnytsya regional publishing house", 2001. – Issue. 4. – p. 74-76. – (Pedagogy and psychology).
3. Bulakh I. Ye. Modern approaches to a criterion establishment "passed / not passed" in system of the American medical licence tests / I. Ye. Bulakh, I. M. Shilo // Pedagogy and psychology. – 1997. – № 3. – p. 230-236.
4. Criteria of assessment for educational achievements of pupils in system of the general secondary education // Education. – 2000. – November, 8-15th. – p. 9.
5. Lapina G. L. Criteria of assessment of students' activity / G. L. Lapina // the Expert. – 1997. – № 3. – p. 14-16.
6. Sikorsky P. To a problem of definition for criteria of pedagogical assessment / P. Sikorsky, S. Sikorsky // Native school. – 2001. – № 8. – p. 3-6.
7. Shershnyova V. How to estimate interdisciplinary competence of the student / V. Shershnyova // Higher education in Russia. – 2007. – № 10. – p. 48-50.