

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
**«СУЧАСНА ПЕДАГОГІКА:
ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА»**
(25-26 квітня 2014 року)

Київ
2014

УДК 371(063)
ББК 74.0я43
С 91

Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика. Матеріали
С 91 міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 25-26 квітня 2014 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2014. – 112 с.
ISBN 978-617-7041-64-7

У збірнику представлені матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика». Розглядаються загальні питання педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання, методики професійної освіти, а також питання соціальної педагогіки.

Збірник призначено для науковців, викладачів, аспірантів та студентів, які цікавляться питаннями педагогічної науки.

УДК 371(063)
ББК 74.0я43

ISBN 978-617-7041-64-7

© Колектив авторів, 2014
© Видавничий дім «Гельветика», 2014

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

| | |
|--|----|
| Рудницька-Юрійчук І.Р. ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ПРОГРАМ УКРАЇНСЬКИХ ДИТЯЧИХ САДКІВ У США ТА КАНАДІ..... | 6 |
| Собко Н.В. ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ..... | 10 |
| Ткаченко К.Ю. ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКО ЯК ЕЛЕМЕНТ ПІДГОТОВКИ ДО ЖИТТЯ..... | 14 |
| Турбар Т.В. УЧАСТЬ ШКОЛЯРІВ У ПРИРОДООХОРОННІЙ РОБОТІ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ..... | 18 |

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

| | |
|--|----|
| Барвінок Г.С. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ВИХОВАНOSTI ПОЧУТТЯ ВДЯЧНОСТІ СТУДЕНТІВ | 22 |
| Данилюк І.Ю. РОЗВ'ЯЗУВАННЯ РОЗРАХУНКОВИХ ЗАДАЧ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ УЧНІВ ПРО ХІМІЧНУ РЕАКЦІЮ | 25 |
| Кузик О.М. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ У ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ (ПЕДАГОГА)..... | 29 |
| Липчанко-Ковачик О.В. СУТНІСТЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИПУСКНИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ..... | 31 |
| Мажара О.О. КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ІМЕННИКА (4 КЛАС)..... | 35 |
| Наумова Л.Н. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЗАЩИТА СТРОИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ОТ КОРРОЗИИ» | 38 |
| Рацлав В.В., Шумілова Е.Д. СИСТЕМА ДІАГНОСТУВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ З ДИСЦИПЛІНИ «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ»..... | 41 |
| Трембецька Ю.В. МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В УКРАЇНІ..... | 45 |

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

| | |
|--|----|
| Адамів С.Є. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН..... | 48 |
| Зінонос Н.О. ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ АДАПТИВНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ..... | 51 |
| Кончович К.Т. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ | 55 |
| Мартинів О.М. РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ЗБЕРЕЖЕННЯ СТУДЕНТІВ..... | 58 |
| Онищук А.С. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ | 61 |
| Піндосова Т.С. СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... | 65 |
| Чичкан Н.В. НАЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ ІНДІЇ КВАЛІФІКОВАНИМИ УЧИТЕЛЬСЬКИМИ КАДРАМИ..... | 69 |
| Ярославцева М.І. МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ | 72 |

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

| | |
|--|----|
| Дуванська К.О. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСТОСУВАННЯ ПОКАРАННЯ, НЕ ПОВ'ЯЗАННОГО З ПОЗБАВЛЕННЯМ ВОЛІ, ДО НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ У ДІЯЛЬНОСТІ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ ІНСПЕКЦІЇ | 77 |
| Кудінська М.В. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... | 81 |
| Норець О.В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ..... | 84 |
| Осіпова А.В. СУЧАСНІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У НІМЕЧЧИНІ | 88 |

| | |
|---|-----|
| Панченко С.П. СОЦІАЛЬНО-ВИХОВУЮЧЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАПОБІГАННЯ ЖОРСТОКОГО ПОВОДЖЕННЯ З ДІТЬМИ В СІМ'Ї | 91 |
| Силкіна С.А. ВАЖКОВИХОВУВАНІСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ..... | 95 |
| Симонтовська Я.В. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА СЛУЖБА В СПЕЦІАЛІЗОВАНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ | 99 |
| Тадаєва А.В. СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ | 103 |
| Шахрай В.М. ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА СПОСОБІВ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ | 107 |

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Рудницька-Юрійчук І.Р.

викладач, асистент,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ПРОГРАМ УКРАЇНСЬКИХ ДИТЯЧИХ САДКІВ У США ТА КАНАДІ

Виховання дітей, як відомо, починається вдома і найближчими та найголовнішими вихователями є батьки. Українські педагоги в Канаді та США в реалізації виховної мети на перше місце ставлять родину. Вони глибоко переконані, що «...найбільш природнім і тому найбільш могутнім фактором виховання її (дитини – авт.) є родина. Вона бо вилонює з себе нового члена національної спільноти, наділяючи своїми чи свого роду фізичними і психічними властивостями» [1, с. 2]. Визначаючи завдання і функції родини в формуванні повноцінного члена української спільноти, педагоги стверджують, що вона повинна «...дати нашим дітям пізнання свого народу й самих себе. Тому на перше місце мусить бути поставлена справа виховання. Мусимо збудити в наших дітях глибокі чуття і переживання, які тісно зв'язали б їх з історичними переживаннями, долею і недолею свого народу...» [2, с. 6]. Проте в умовах діаспори далеко не всі сім'ї (з різних причин) можуть дати дитині належне виховання в національному дусі. Саме тут на допомогу українським сім'ям приходять дитячі дошкільні установи (світлички – групи дітей раннього і середнього дошкільного віку, а також передшкільні класи – для дітей 6-го року життя), які увійшли в систему національного виховання американських та канадських українців на поч. 50-х років ХХ ст.

Завдання світлички, на думку педагогів української діаспори, полягає в тому, щоб забезпечити дитині: *фізичний розвиток* через відповідні заняття, вправи, рухливі ігри, забави; *психічний розвиток* через відповідну літературу, пісню; *духовний розвиток* через релігійне і національне виховання; товарицькість через спілкування з іншими дітьми; *розумовий розвиток* через відповідні до віку дитини ігри, забави, самотійну роботу [5, с. 3]. Українські педагоги

в діаспорі США та Канади переконують, що з метою забезпечення реалізації названих завдань програма виховання в садочку повинна враховувати певні чинники. Насамперед для збереження здоров'я дитини слід правильно чергувати відпочинок з активними іграми й заняттями, з фізичним навантаженням, а також щодня проводити ігри й заняття на свіжому повітрі. Крім того, необхідно брати до уваги й такі чинники, які впливають на соціальний та розумовий розвиток дитини, а саме: поділ на групи за віком; відповідну кількість посібників, предметів, які б задовольняли індивідуальні потреби кожної дитини на заняттях; знайомство дітей з музикою, мистецтвом, художньою літературою; зв'язок із живою природою через екскурсії, цільові прогулянки, спостереження; розвиток самостійності за допомогою відповідних вправ, занять і доручень; спонукання дитини до вчинків, які є підготовкою до життя в суспільстві. Названі завдання, що складають зміст виховання дітей дошкільного віку, відповідають, у першу чергу, вимогам державного дошкільного закладу. Однак значно складнішою є справа з українськими садочками, оскільки на їх діяльність негативно впливають такі фактори, як чуже оточення, обмежений час для виховання і навчання, складніші завдання виховної діяльності. А мета навчально-виховної діяльності дошкільця в діаспорі полягає в тому, щоб створити відповідну базу для впливу на особистість української виховної системи в цілому.

Саме тому програма українського садочка творить одну цілісність – все пов'язане одне з одним – головні завдання, структурні складові елементи програми, як загальної річної, так і щоденної, тісно переплетені між собою, отже, важко поділити їх на окремі, «відрубні» частин [4, с. 35-36]. Садівничка (вихователь – авт.), вважають діаспорні педагоги, повинна створити такі умови, за яких дитина сама виховується під її опікою. Обов'язки педагога полягають у тому, щоб не приглушувати дитячої ініціативи, а, навпаки, сприяти усім проявам дитячої самостійності. Адже дошкільник у садочку навчається не лише належної поведінки, дотримання культурно-гігієнічних навичок, але й удосконалює свої «мисленнєві» операції – вчиться правильно думати, спостерігати, міркувати, аналізувати, вправлятися в таких моральних якостях, як терпеливість, справедливість, доброта, добра послуга, почуття обов'язку. Оскільки дошкільний заклад – мікросередовище, яке можна по праву назвати лекалом усього людського суспільства, де діють такі ж закони існування, життя, а дитина перебуває у цих

стінах більшу частину дня, тож і навчається вона через щоденний контакт із товаришами панувати над собою, жити в суспільстві, підкоряючи себе загальноприйнятим законам того середовища, до якого належить.

Щоб утримати спокійний ритм життя дітей у дитячому садку і змалку привчити їх до того, що для кожної справи є свій час, своя пора, слід точно слідувати чергуванню занять, іншими словами – дотримуватись розпорядку дня [5, с.29]. Звичайно, навіть найкраще складений план не може бути для виховниці «рецептом», від якого вона не має права відступити, та і саме життя іноді вносить свої корективи, висуваючи актуальні, насущні теми, які варто взяти до уваги, не пропустити, або ж навіть більше – включити до змісту заняття, звернувши на них особливу увагу. На думку педагогів української діаспори, «хоч запланований поділ годин для порядку є дуже важливим, та все ж таки програма повинна бути гнучка, щоб було вдосталь часу на особисті почуття дитини. Програма повинна бути складена так, щоб вдоволити всі потреби дитини. Іншими словами, *програма мусить бути пристосована до дитини, а не дитина до програми*» [3, с. 69]. Вихователеві варто у своєму щоденному плані роботи зафіксувати причини відхилення від запланованого і мету тієї роботи чи спостереження, що були проведені позапланово. Складаючи розпорядок дня, необхідно брати до уваги і те, що різні заняття вимагають різних зусиль від дітей. Ті ігри та заняття, що потребують більшого фізичного або психічного чи розумового напруження, доцільно проводити у першій половині дня, коли діти ще бадьорі після нічного сну. У другій половині зазвичай проводять спокійні ігри та забави. Плануючи заняття, українські вихователі в діаспорі відводять багато часу для веселих цікавих ігор, а також занять, які підтримують бадьорий настрій дітей. На такі моменти, які повторюються щодня (удосконалення культурно-гігієнічних навичок – миття рук, одягання, підготовка до прогулянок), відводиться якнайменше часу, оскільки діти, по можливості, виконують їх самостійно. Береться до уваги й те, що молодший дошкільник втомлюється не тільки від надмірної рухливості, але також і від одноманітності занять. Тому, не чекаючи ознак дитячої втоми і не зважаючи на план, варто змінити форму занять або організувати дитячий відпочинок-дозвілля. «Найкраще, коли лишимо дитині волю, хай займається, чим сама хоче. Можна теж провести довільні ігри на вільному повітрі, прохід тощо. Нормально діти перебувають у садку 8 годин денно і весь той час

мусить бути планово розділений. Від правильного розподілу ігор, занять, відпочинку й дозвілля дитини в ритмі з її життєвою енергією залежить її здоров'я і фізичний та розумовий розвиток. Від устійненого порядку дня в дитячому садку у великій мірі залежить успіх праці» [3, с. 69].

Діти, які відвідують садочки української діаспори США та Канади, мають велику свободу у виборі занять, проте організатори українського дошкілля все ж таки рекомендують ранкові години у цілоденному садочку присвятити заняттям, що вимагають великої концентрації уваги, а в післяобідній час вихователі займають дітей ручними заняттями та фізичними вправами.

Складаючи щоденну програму роботи у садочку, вихователі, звичайно, беруть за основу загальну програму, річний план роботи, однак припускають, що в залежності від пори року, настрою дітей чи навіть від погодних умов концентрація уваги дошкільників, їх зацікавлення можуть частково змінюватись. Отже, педагог у таких непередбачуваних обставинах бере до уваги подібні зміни і регулює хід заняття таким чином, щоб усе ж таки досягти поставленої мети і завдань. У ранкові години вихователі дошкілля рекомендують присвятити 45 хвилин на порядкування, догляд за квітами і тваринами у куточку природи, привітання іменинників, налагодження контактів із товаришами і провідні заняття. Опісля може проводитись гутірка (бесіда), під час якої діти розказують цікаві епізоди із власного життя. При цьому педагог може запропонувати тему, яка об'єднає всі заняття в даний час, наприклад, з теми бесіди виховниця може запропонувати дітям зробити аплікацію або провести в ігровій формі цікаве заняття, що не вимагає активної розумової діяльності: вихованці можуть зайнятися ручними роботами, іграми в піску, ліпленням з пластиліну, витинанням, малюванням і т.п. Після такого спокійного заняття дітям пропонують активні фізичні чи ритмічні вправи з елементами гімнастики, танців або ж фізичну працю в городі та ін. До програми також включені і мають своє практичне використання такі завдання, як прибирання («порядкування»), відвідування лазнички, чергування дітей перед та після прийому їжі, догляд за рослинами.

Під час усіх занять, переконані організатори українського дошкілля, необхідно створити для дітей такі умови, за яких роль садівнички була б мінімальною. Вона повинна вміти навчитися мовчати і не втручатися у хід подій, надаючи тим самим своїм

вихованцям можливість діяти самостійно, розвивати мислення і мовлення українською мовою, оскільки забезпечення оволодіння нею дітьми є одним із найголовніших завдань українського садка в діаспорі. Проте свою роль педагог усе ж таки виконує, уважно спостерігаючи за ходом самостійної діяльності дошкільників: вона дає пораду (якщо діти про це просять), але не допомагає, за необхідності відновлює зацікавлення, але не заважає. Як слушно стверджують українські педагоги-виховники в діаспорі, «важливий не стільки сам результат дитячої роботи, але спроба дитини дати із себе найкраще» [4, с. 36].

Список використаних джерел:

1. Другий Всеканадський конгрес українців Канади. – Торонто, 1946.
2. Жарський Е. Українська культура й українська виховна система/Едвард Жарський. – Торонто-Нью-Йорк, 1946. – 16 с.
3. Збірник матеріалів Курсу Працівників Дошкілля/Зошит 1. – Нью-Йорк-Філадельфія, 1966. – 91 с.
4. Мончак Б. Вимоги програми садків. Збірник доповідів на сесії для справ українського дошкілля/Богдана Мончак. – Торонто, 1965. – 92 с.
5. Пастернакова М. Зайняття в дитячому садку/Марія Пастернакова. – Об'єднання українських педагогів Канади – Торонто, 1959. – 80 с.

Собко Н.В.

викладач,

Київський університет імені Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

В наш час іноземна мова стає невід'ємним засобом вербального спілкування, культурної ідентифікації та культурного самовираження особистості в міжнародних контактах.

Тому мета навчання іноземної мови включає не тільки формування комунікативної компетенції учнів, але й соціокультурної компетенції.

«Під комунікативною компетенцією, яка виступає в якості інтегрованої мети навчання іноземної мови, розуміється іншомовне

міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови в заданих стандартом межах». (И.Л. Бім). [1; 11]

З кожним роком наша країна все більше інтегрується у світовий економічний і культурний простір. І все більше наших співвітчизників спілкуються в процесі спільної роботи або навчання з носіями іншої мови та іншої культури. Для повноцінного діалогу і розуміння співрозмовника вже недостатньо володіти правилами граматики, лексики та особливостями вимови. Треба також знати культурні традиції країн, мова яких вивчається, особливо культуру спілкування і поведінки.

Отже, підхід до навчання старшокласників усім видам мовленнєвої діяльності, а зокрема читання, і особливо читання художніх творів, необхідно розглядати з точки зору лінгвокраїнознавства, так як суттю саме цього підходу є лінгвокультурні та психологічні аспекти соціокультурного спілкування, а також процес формування соціокультурної компетенції.

У зв'язку з цим важливим напрямом роботи вчителя іноземної мови є формування учня як культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування. Одним із шляхів виховання учня як суб'єкта діалогу культур є читання іншомовних художніх текстів, що забезпечує реалізацію трьох взаємопов'язаних компонентів навчання іноземної мови: користування мовою, усвідомлення природи мови, розуміння іноземної та рідної культур.

Така потреба викликана процесом гуманізації освіти, яка в сучасних умовах розглядається як компонент культури, функціонує в контексті діалогу культур та виступає її невід'ємною частиною, є засобом створення та передачі культурних цінностей, дозволяє учневі прилучитися до них та розкрити й реалізувати власний творчий потенціал. [3]

Це означає, що процес навчання є важливим не тільки з точки зору досягнення якісних результатів в оволодінні іншомовним спілкуванням, але й у пошуку реального виходу на інший, більш якісний, рівень культурного спілкування її носіїв. Йдеться не просто про знання мови, а про вміння використовувати їх в реальному спілкуванні, тобто про практичне володіння мовою і, отже, про розвиток практичної міжкультурної компетенції, яка забезпечує взаєморозуміння співрозмовників та вимагає від них достатніх знань соціокультурного фону, в контексті якого функціонує іноземна мова.

Потрібно зауважити, що в умовах реального спілкування іноземною мовою з носіями цієї мови виникає певний фактор, так званий «культурний бар'єр», який перешкоджає взаєморозумінню учасників комунікації. І тут виявляється парадокс, оскільки багаторічна підготовка до реальної міжкультурної комунікації відбувається іноземною мовою зі своїми однолітками та вчителем, які належать до однієї культури.

Таким чином, оригінальні художні твори залишаються чи не єдиним доступним засобом у підготовці учнів середньої школи до адекватного міжкультурного спілкування з носіями мови, тобто надають необхідні запаси знання щодо національного менталітету, знімають культурологічні труднощі, поширюють світогляд учнів про уявлення іншої соціокультурної спільності.

Однак, аналізуючи процес вивчення художніх творів зі спецкурсу «Американська література», що запропоновані для опрацювання старшокласникам, та враховуючи власний досвід роботи у школі, хочу зауважити, що в процесі навчання, читання іншомовних художніх творів в основному використовується як засіб для розширення мовних знань, а їх використання для розвитку соціокультурної компетенції відбувається стихійно.

Говорячи про те, що процес повного пізнання художнього твору є комплексним розумінням здобутків культурних цінностей, вірувань, поведінкових зразків, звичаїв, традицій, які не тільки належать певному суспільству, а й характеризують його, слід зауважити, що тенденція ігнорування учнями естетичної та соціокультурної інформації відбувається завдяки недостатній обізнаності у соціокультурній сфері.

З іншого боку, відсутність знань соціокультурного фону не дає можливості сформуванню комунікативну компетенцію навіть в обмеженому середовищі спілкування.

Отже, спираючись на статтю Долматової М.П.[4] можемо говорити про те, що для здійснення діяльності читання іншомовних творів художньої літератури учень повинен мати відповідні знання, а саме:

I. Естетичні знання: знання основних категорій, що до розуміння змісту художнього тексту.

II. Літературознавчі поняття про художній твір; його форму та зміст; творчий задум автора, його ідейно-естетичну позицію; час, місце та умови виникнення твору літератури; творчий метод, жанр;

композиційну структуру художнього тексту ; ідею, тему, проблеми твору.

III. Лінгвостилістичні знання та поняття про мову художнього тексту, художньо-зображувальні засоби мови.

IV. Країнознавчі знання: знання з історії, географії, економіки, особливо побуту, традицій та звичаїв країни, мова якої вивчається.

V. Лінгвокраїнознавчі знання – знання особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, і досягати у такий спосіб повноцінної комунікації. [4, с. 3].

Тобто можемо говорити про те, що тільки культура в різних її проявах сприяє формуванню особистості людини.

Є. І. Пасов [2] дає визначення терміну «іншомовна культура» як невід'ємного компонента змісту навчання. Під іншомовною культурою ми розуміємо все, що здатне допомогти учням оволодіти іноземною мовою в навчальному, освітньому, розвиваючому і виховному аспектах.

При цьому навчання іншомовної культури використовується не тільки як засіб міжособового спілкування, але і як засіб збагачення духовного світу особистості на основі набуття нових знань про культуру країни, мова якої вивчається (її історію, літературу, музику тощо), знань про будову мови, її характер, особливості.

Тобто процес оволодіння мовними знаннями є системою, в якій значне місце посідає читання художніх текстів, оскільки саме читання аутентичних текстів сприяє формуванню та вихованню активної особистості; формує світогляд учня як систему поглядів на світ та місце в ньому; підвищує його загальну культуру.

Тобто, ми можемо розглядати процес формування соціокультурної компетенції старшокласників – як процес емоційного збагачення і набуття практичного досвіду, що розвиває психіку, формує інтелектуальний потенціал, сприяє вихованню естетичних і розумових здібностей, розвитку природних задатків учнів, їх моральних якостей. Він налаштовує на подальшу, активну творчу діяльність школярів, що відповідає їх духовним потребам, задовольняє їхні прагнення до самореалізації, і прояву особистісних якостей. Все це є ефективним засобом комплексного розвитку особистості, формування її творчого потенціалу.

Список використаних джерел:

1. Бим, И.Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей. // ИЯШ. – 1989. – №1.
2. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991.
3. Вдовіна, Т. О. Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Т. О. Вдовіна ; Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2003. – 282 с.
4. Долматова, М.П. Методичні вимоги до змісту навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійської художньої літератури. / М. П. Долматова. – С .49-52. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 290 с. – (Наукові видання Ніжинської вищої школи).

Ткаченко К.Ю.

аспірант,

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКО ЯК ЕЛЕМЕНТ ПІДГОТОВКИ ДО ЖИТТЯ

В умовах становлення ринкових відносин, роль трудового виховання молоді суттєво зростає. Важливою частиною трудового виховання і навчання є безпосереднє оволодіння трудовими вміннями та навичками. Завдяки праці формуються позитивні якості особистості, здійснюється розвиток розумових здібностей людини, вдосконалення творчої активності, в процесі праці людина міцніше фізично, розвиваються його трудові вміння і навички. Трудова активність, сформованість творчої, працелюбної особистості невід’ємна умова гармонійного її розвитку.

У Концепції національного виховання звертається увага на важливість використання надбань української народної педагогіки, необхідність перебудови на її основі навчально-виховного процесу, зокрема процесу трудового виховання. Оскільки витоки народної педагогіки знаходяться у сімейній педагогіці, надзвичайно цінною, актуальною для наукового аналізу є проблема трудової підготовки дітей у процесі родинного виховання.

Характеризуючи стан розробленості цієї проблеми, слід зазначити, що інтерес до питань, які стосуються трудового виховання молоді, її підготовки до самостійного життя, ми звертаємось до вагомого внеску у теорію та практику педагога А.С.Макаренка.

В процесі дослідження проблеми ми з'ясували що проблемою трудового виховання А.С.Макаренка займались Н.В.Абашкіна (Професійна підготовка вихованців у навчальних закладах А.С.Макаренка і Г.Кершенштейна), Л.І.Гриценко (А.С.Макаренко про гуманну роль соціуму у розвитку особистості), В.В.Громовий (Соціологічний експеримент А. С. Макаренка), С.Сухорський (Ставлення сучасників А. Макаренка до його соціально-педагогічного експерименту) та ін. Трудове виховання молоді у педагогічній спадщині А.Макаренка знаходимо у наукових дослідженнях М.Євтуха, І.Зязюна, Н.Абашкіної, С.Соколовського, М.Гетьманця, М.Окси, В.Коротова, М.Ніжинського, В.Струманського, В.Петрової, А.Фролова, М.Ярмаченка, Н.Носовець, М.Красовицького та ін.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі стану проблеми трудового виховання, як елемент підготовки до життя у педагогічній спадщині А.С.Макаренка.

У практичній роботі педагога А.С.Макаренка, ми знаходимо розробку «поєднання навчання з продуктивною працею як вирішальний фактор формування особистості у радянському суспільстві, правильне радянське виховання неможливо уявити собі як виховання нетрудове. Праця завжди була основою людського життя, створення благополуччя людського життя та культури» [1].

А.С.Макаренко зазначив, «Труд взагалі – не є виховним засобом. Він повинен бути частиною єдиного виховного процесу, що має конкретну мету і чітку структуру» [1]. У педагогічній концепції А.С.Макаренка, виробленій під час керівництва колонією імені М.Горького та комуною імені Ф.Е.Дзержинського, можна виділити ряд моментів, вимог до організації праці дітей, яка мала б виховуючий характер. «Праця дітей, вважає А.С.Макаренко, повинна бути продуктивною, організованою в умовах конкретного виробництва. Праця, що не має на меті створення цінностей, не є позитивним моментом виховання, так що праця, так звана навчальна, і та повинна виходити з уявлення про цінності, які може створити» [1].

Під час трудового виховання, на думку А.С.Макаренка, мають бути дві нерозривні сторони: по-перше, у процесі праці виховувати

у дитини любов до неї; по-друге, формувати в них уміння і навички працювати. Виховний вплив праці можливий тільки тоді, коли вона посиљна, результативна, має творчий характер, осмислена, колективна, педагогічно доцільна [2].

А.С.Макаренко вважав, що справжня доброта, повага до особистості дитини неможливі без послідовної, безкомпромісної вимогливості з боку вихователя. Саме повага та вимогливість, що панували в колонії й комуні, якими керував А.С.Макаренко, наповнювали вихованців вірою та впевненістю у свої сили, сприяли формуванню почуття власної гідності, таке ставлення виховувало вміння опиратися чужому впливу, свідомо та плідотворно керувати почуттями й емоціями, відчувати себе вільно й комфортно в близькому соціальному оточенні [3, с. 11-12].

Трудова діяльність відіграє також важливу роль не тільки в оволодінні трудовими вміннями та навичками, а й у фізичному розвитку вихованця. «Не правильно думати, що у трудовому вихованні розвиваються лише м'язи та зовнішні якості – зір, дотик, розвиваються пальці і т.д.. Фізичний розвиток у праці, звичайно, теж має велике значення, виступаючи важливим і абсолютно необхідним елементом фізичної культури. Але головна користь праці виявляється у психічному, духовному розвитку людини. Цей духовний розвиток повинен складати головну особливість людини» [4].

Також з точки зору сьогодення, викликають інтерес педагогічні погляди А.С.Макаренка на роль та можливості сімейного виховання у плані трудової підготовки молодого людини. Педагог підкреслював важливість трудової підготовки для формування повноцінної особистості, а не лише для виховання «працівника-виробника».

«Праця має не лише значення суспільно-виробниче, але має велике значення і в особистому житті. Ми добре знаємо, наскільки веселіше і щасливіше живуть люди, які багато що вміють робити, яким все вдається і у яких все ладиться, які не розгубляться ні за яких обставин, які вміють володіти речами і керувати ними». Важливим фактором створення якостей, які формують стимул до праці, на думку А.С.Макаренка, є сім'я. «Та дитина, яка одержала у сім'ї правильне трудове виховання, та і у подальшому житті з великим успіхом буде проходити свою спеціальну підготовку. А ті діти, які не набули у сім'ї ніякого трудового досвіду, ті і кваліфікації не можуть одержати доброї, їх переслідують різні невдачі, вони виходять поганими працівниками, незважаючи на всі зусилля державних закладів» [4].

Підготовка дитини до трудового виховання має починатись дуже рано. «Починатись воно має у грі» [1]. Як дитина поводить себе в ігровій діяльності, такою вона буде і у трудовій. На думку А.С.Макаренко, активна гра повинна передувати праці, посідати значне місце у вихованні. Чим менший вік дитини, тим більше часу має займати гра. Із зростанням дитини трудові доручення повинні ускладнюватись, але ігрові моменти в праці повинні зберігатись.

Кожна сім'я виконує господарську функцію. Це відкриває широкі можливості для виховання дитини. Батьки мають залучати дітей до обговорення сімейного «фінансового бюджету». Під час таких обговорень діти повинні зрозуміти, що ті гроші, які батьки приносять додому, це не лише зручна річ, на яку їх можна витратити. Це ще й плата за роботу, яку батьки щоденно роблять, яка є корисною для суспільства.

Найголовнішим методом виховання працелюбною людиною у сім'ї, як наголошував А.С.Макаренко у «Лекціях про виховання дітей», є батьківський приклад. Немає чудодійного рецепта, за допомогою якого можна перетворити ледаря на працелюбну людину. Часто лінощі розвиваються у дитини завдяки неправильному вихованню, коли батьки не виховують у неї енергії, не привчають долати перешкоди, не пробуджують інтересу до сімейного господарства, не залучають у спільну працю, не виховують звички до праці, роблячи все за дитину, жаліючи її. Спосіб боротьби з лінощами один: поступово втягувати дитину в сферу праці, повільно пробуджувати в ній трудовий інтерес. Діти беруть приклад із батьків [1]. Ніякі виховні методи не допомагатимуть, якщо є вади у характері і особистості батьків.

А.С.Макаренко наголошує, що праця – це зовсім не те, чим зайняті руки юнаків. Праця це те, що розвиває людину, підтримує її, допомагає самовдосконалюватись, готує до самотності. Працелюбство і здатність до праці не дається від природи, але виховується з раннього дитинства. Праця повинна бути творчою, тому що саме творча праця, робить людину багатою духовно, приносить радість, благополуччя.

Педагогічні погляди А.С.Макаренка стосовно трудового виховання особистості як у виробничому, так і у невеликому сімейному колективі, не втратили своєї актуальності і в наш час. Адже виховання працездатного суспільства є однією з головних завдань в сучасній Україні, в умовах розповсюдження у молоді «споживацької свідомості» та занепаду престижу робітничих

професій, досвід А.С.Макаренка дозволяє здійснювати зміни на краще у підготовці молоді до життя.

Список використаних джерел:

1. Макаренко А. С Книга для батьків: Лекції про виховання дітей.- К.: Радянська школа, 1973. – 336 с.
2. Машкіна Л.А. Педагогічна спадщина А.С. Макаренка у контексті сучасних освітніх реалій / Педагогічні науки. – 2008. – №2. – С. 57–65.
3. Носовець Н.М. Гуманістична спрямованість системи трудового виховання молоді в педагогічній спадщині А.С.Макаренка: автореф. дис. – Харків, 2004. – 25 с.
4. Шибанов А.А., Дуля І.П. та ін Виховання в школі в праці. – М.: 1976. – 426 с.

Турбар Т.В.

аспірант,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

УЧАСТЬ ШКОЛЯРІВ У ПРИРОДООХОРОННІЙ РОБОТІ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Стрімке загострення проблем взаємодії людини та природи вимагає від сучасного суспільства високого рівня екологічної культури, моральних якостей та досягнення гармонійних відносин у системі «людина-природа». У цих умовах встановлення меж споживацької позиції людини щодо природи стає імперативом, а формування екологічної культури підростаючого покоління – пріоритетним завданням педагогіки.

Проблемам природоохоронного виховання учнівської молоді присвячені праці багатьох науковців. Основні напрямки природоохоронного просвітництва знайшли своє відображення в дослідженнях А. Волкової, І. Зверєва, А. Захлебного, І. Суравегіної, С. Шмалей. Формування екологічної культури особистості шляхом її участі у природоохоронній роботі є предметом досліджень А. Алексеєва, Н. Дуденко, Н. Жук, Б. Йоганзена, Є. Макарова, А. Момотової, Н. Рикова, Н. Родової, С. Павлюченко та ін.

Основні орієнтири екологічної освіти і виховання визначаються «Концепцією екологічної освіти України», в якій виокремлюється основна мета екологічної освіти. Це «формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, формування навичок, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості». Концепцією визначаються основні завдання екологічної освіти, серед яких формуванню екологічній культурі відводиться особливе місце. Цей процес передбачає розвиток особистої відповідальності за стан природи, вміння прогнозувати особисту діяльність, розвиток умінь приймати відповідальні рішення щодо вирішення проблем охорони навколишнього середовища, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки. Виділяються основні компоненти екологічної освіти: екологічні знання, екологічне мислення, екологічний світогляд, екологічна етика, екологічна культура. Кожному компоненту відповідає певний ступень екологічної зрілості: від елементарних екологічних знань до практичної їх реалізації шляхом залучення учнів до природоохоронної роботи [1, с. 3-5].

Одним з принципів побудови системи екологічного виховання, яка сприяє формуванню соціальних ключових компетентностей є оволодіння культурою. Цей процес передбачає не тільки усвідомлення матеріальних і духовних цінностей, але і здатність адекватно оцінювати свою власну участь у розвитку суспільства, робити свій внесок у неперервний процес оволодіння культурою екологічної поведінки [3, с. 53].

Під екологічною культурою розуміють системне особистісне утворення, яке виступає нормативним регулятивом гармонійної взаємодії людини з природою і виявляє себе в екологічно доцільному характері окремих дій людини в природі, і природокористуванні загалом [2, с. 6].

Виховання екологічної культури О. Пруцакова розглядає як формування в особистості таких ціннісних орієнтацій і моральних почуттів, за яких готовність до природоохоронної діяльності, активна екологічна позиція, недопущення порушень правил природоохоронної поведінки іншими є органічними складниками світогляду, а власна природоохоронна поведінка – невід'ємною частиною діяльності. Основним і загально визнаним критерієм рівня екологічної культури особистості автор вважає практичну природоохоронну діяльність [5, с. 4].

С. Лебідь виокремлює три компоненти екологічної культури особистості: імперативно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та операціонально-діяльнісний. В контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговує третій компонент, в основу якого покладено практичні уміння, навички та технології екологічної діяльності. Операціонально-діяльнісний компонент призначений сприяти залученню школярів до діяльності, спрямованої на вирішення екологічних проблем. Серед психолого-педагогічних умов формування в учнів екологічної культури варто наголосити на необхідності набуття досвіду екологічно зорієнтованої діяльності, адже одним із каналів збагачення змісту екологічної культури є саме практичний [2, с. 6-8].

Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що активна, свідома, добровільна участь школярів у природоохоронній роботі як елемент прояву екологічної культури є кінцевою метою екологічного виховання. А саме ставлення до природи і її об'єктів, екологічна доцільність вчинків, визначає рівень культури екологічної поведінки особистості [4, с. 241].

В педагогічній практиці акцент робиться на створення певних сприятливих умов для процесу формування екологічної культури учасників освітнього процесу засобами природоохоронної роботи. Однак педагогічна сутність цього феномена іманентно звертає увагу педагогів на оптимальне застосування освітнього середовища як виховної системи для гармонізації відносин у системі «людина-природа», оскільки природоохоронна робота формує загальнолюдські норми моральної поведінки по відношенню до навколишнього середовища та дозволяє кожному школяру зробити реальний внесок у збереження довкілля.

Таким чином, можна зробити висновок, що в умовах сучасної екологічної ситуації, що склалася в Україні, особливої актуальності набуває пошук шляхів формування екологічної культури підростаючого покоління. Досягнення суттєвих результатів у цьому напрямі можливе лише за умови широкого залучення учнівської молоді до участі у природоохоронній роботі.

Список використаних джерел:

1. Концепція екологічної освіти України. – К.: Аспект-Поліграф, 2008. – 32 с.
2. Лебідь С.Г. Формування екологічної культури учнів 7-11 класів у процесі вивчення курсу екології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук : спец. 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / С.Г. Лебідь. – Київ, 2001. – 17 с.

3. Прутченков А.С. Ключевые компетенции в экологическом воспитании / А.С. Прутченков // Школьные технологи. – №6. – 2008. – С. 46-54

4. Пруцакова О.Л. Проблеми формування екологічної культури школярів / О.Л. Пруцакова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2012. – №16. – кн. 1. – С. 240-247.

5. Пруцакова О.Л. Формування основ екологічної культури учнів 5-8 класів засобами дидактичної гри : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / О.Л. Пруцакова. – Київ, 2002. – 20 с.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Барвінок Г.С.

здобувач,

*Східноукраїнський національний університет
імені Володимира Даля*

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ВИХОВАНOSTІ ПОЧУТТЯ ВДЯЧНОСТІ СТУДЕНТІВ

Діагностика вихованості – це процес виявлення рівня вихованості особистості, особливостей прояву її якостей.

Критерії вихованості – це теоретично розроблені показники рівня сформованості різних якостей (колективу).

Існують різні точки зору на визначення показників і критеріїв вихованості особистості. Критерії вихованості умовно можна підрозділити на «жорсткі» і «м'які». До «жорстким» відносять важливі статистичні показники: кількість скоєних правопорушень та тенденція їх зміни; темпи поширення пияцтва, наркоманії, куріння, проституції серед молоді; число дітей, кинутих батьками та ін. Такі критерії використовуються у педагогіці порівняно мало.

Для характеристики виховання також застосовуються «м'які», полегшені критерії, які допомагають отримати загальне уявлення про хід і результати виховного процесу. Але вони не дають можливості проникати вглиб, надійно діагностувати приховані якості, крім того, вони не забезпечують комплексний підхід до діагностування вихованості, а розглядають лише окремі якості [3, с. 55].

Серед безлічі підходів до визначення вихованості можна виділити наступні:

1) показником вихованості є спрямованість (перший підхід – це спрямованість «на об'єкт», «на інших людей», «на себе», другий – виділення позитивною – на добро, творення – і негативною – на зло, руйнування – спрямованості);

2) показником вихованості є наявність соціально значущих якостей особистості: відношення до вищих цінностей: до людини, праці, школі, прекрасного, природи, до самого себе.

3) показниками, які визначаються на основі структури особистості є такі: мотиви поведінки вихованця; знання вихованцями відповідно до їх віку норм і правил поведінки; сформованість умінь і навичок поведінки у відповідності з віком вихованця; в цілому, поведінка вихованців.

Вихованість особи визначається не окремими якостями, а їх сукупністю, моральним змістом і спрямованістю, рівнем розвитку. Вихованість – це властивість особи, що характеризується сукупністю достатньо сформованих соціально значущих якостей, в узагальненій формі відносин людини, що відображають систему, до суспільства, розумової і фізичної праці, до людей, самому себе [3, с. 59].

У дослідженнях Фрідмана Л. рівень вихованості виражає ступінь сформованості у школярів, відповідно до їхніх вікових можливостей, найважливіших якостей особистості. Рівень сформованості оцінюють за критеріями. Загальну оцінку вихованості учня виводять на основі оцінок окремих показників.

У визначенні ознак вихованості студентів необхідно враховувати їх вікові особливості. Будучи об'єктом виховання, студенти стають суб'єктом адитивної діяльності та самовиховання не відразу, а по мірі того, як розвиваються їх інтелектуальні можливості, здібності до оцінки і самооцінки, регуляції своєї поведінки та поведінки інших, самостійній організації діяльності. При цьому ознакою становлення вихованості виступає самостійне ухвалення вірного поведінкового рішення, ступінь прояву саморегуляції [2, с. 44].

Суттєвим показником вихованості школяра, поза всяким сумнівом, виступають його ціннісні орієнтири, ціннісні переваги, наявність особистісних смислів по відношенню до найвищих цінностей життя [3, с. 65].

В цьому докладі робимо акцент на одному з напрямів дослідно-експериментальної роботи – це визначення рівня сформованості почуття вдячності студентів в залежності від сформованості її компонентів. Для цього необхідно було виробити критерії та показники вихованості почуття вдячності.

Виходячи із розуміння поняття почуття вдячності, її структурних елементів, функцій та вікових особливостей студентів, ми визначили наступні показники:

- повага;
- людяність або гуманність;

- емпатія (співпереживання);
- рефлексія (готовність стати на позицію іншого);
- турботливе ставлення до оточуючих (діяльне ставлення до людини, спрямоване на надання допомоги);
- здатність поступатися власним інтересам заради інших;
- спрямованість особистості «на об'єкт»;
- готовність до просоціальної поведінки.

Ці показники можна об'єднати у розроблені критерії, які запропонувала Загороднюк Т. С. стосовно виховання почуття корисності у підлітків, а саме: *когнітивний критерій* (показники: знання сутності та складових почуття вдячності); *емоційно-ціннісний критерій* (показники: емпатія, рефлексія); *поведінково-діяльнісний критерій* (турботливе ставлення до оточуючих, здатність поступатися власним інтересам, спрямованість особистості «на об'єкт», готовність до просоціальної поведінки) [1, с. 10].

На основі визначених критеріїв та показників виокремлено три рівні вихованості почуття вдячності: соціально активний, вибірково соціально активний та соціально індиферентний.

Ці визначені критерії та рівні виховання почуття вдячності дозволять на формульовальному етапі експерименту дозволять проаналізувати їх результати, представити методику виховання почуття вдячності у студентів та педагогічні умови її впровадження.

Список використаних джерел:

1. Загороднюк Т. С. Виховання почуття корисності для іншого як моральної цінності підлітка: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Т.С. Загороднюк – Київ, 2011. – 21 с.
2. Загороднюк Т. Методика виховання почуття корисності для інших в учнів підліткового віку// Рідна школа. – 2009. – С. 43–47.
3. Соціально-педагогічна діагностика : наук.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко, Я. І. Юрків, І. С. Сьомкіна ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 429 с.

Данилюк І.Ю.

студент,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ РОЗРАХУНКОВИХ ЗАДАЧ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ УЧНІВ ПРО ХІМІЧНУ РЕАКЦІЮ

Зміна парадигми сучасної освіти зі знаннєвої на компетентнісну вимагає «оволодіння раціональними прийомами розумової діяльності, формування інтелектуальних умінь» [7, с. 63], всебічний розвиток мислення, які можливі за умов, якщо «в зміст інтелектуального сприйняття ввійдуть проблеми і задачі практичного характеру, які будуть вимагати самостійного мислення з боку учнів, виконання самостійних завдань» [4, с. 38,]. Все це можна здійснити лише у процесі навчальної діяльності, а навчальна діяльність – це, в першу чергу, розв'язування найрізноманітніших задач.

Доцільність використання задач у навчанні обґрунтована в роботах багатьох вчених та методистів: Г. А. Балла, О. Г. Блажка, Д. П. Єригіна, О.Д.-С. Кендиван, С. В. Оконя, І. Ю. Кулагіної, В.І.Старости, Л. М. Фрідмана, Є. А. Шишкіна, О. Г. Ярошенко та інших вчених. В педагогіці прийнято розуміти під навчальною задачею специфічний вид завдання, виданого учням, частіше таке завдання, яке вимагає від них більш-менш розгорнутих розумових дій (продуктивних чи репродуктивних) [2, с. 147].

Задача є однією з форм пізнання оточуючої дійсності через активізацію процесу теоретичного та логічного мислення і логічної пам'яті людини: чим глибше учні осмислюють запам'ятовуване, тим краще, міцніше, докладніше воно збережеться в пам'яті. Як вказує В. І. Староста стратегічною метою навчання є формування не системи знань чи фактів як за традиційного підходу, а системи способів діяльності, здатних перетворити навчальні завдання з хімії на ефективний засіб розвитку особистості [5, с. 26].

Наближення умови задачі до реального життя і обставин, які можуть скластися у професійній діяльності і реальному житті є важливим при складанні задач. Як вказує О.Д.-С. Кендиван, в нинішній час актуальними є не стільки самі знання, скільки знання про те, де їх застосовувати. Але ще важливіше уміти добувати, інтегрувати чи створювати нову інформацію. І перше, і друге, і

третє – результати діяльності, а діяльність – це розв'язування задач [3, с. 76].

Було виявлено, що людина середніх здібностей може придумати майже вдвічі більше рішень, коли він працює в групі, ніж коли він працює один. Разом з тим експерименти показують, що найкращі результати дає оптимальне чергування періодів індивідуального і групового мислення.

Мета дослідження полягає в тому, щоб на основі розв'язку задач учень сформував знання про хімічні реакції.

Для свідомого засвоєння учнями знань з хімії велике значення мають розрахункові задачі. Розв'язування їх забезпечує закріплення теоретичних знань, дає змогу поєднати теорію з практикою, активізує розумову діяльність школярів в процесі вивчення хімії.

Задачі в хімії є важливим елементом розуміння хімічних реакцій. Особливу увагу у нашому дослідженні приділяємо задачам, для розв'язання яких використовують рівняння хімічних реакцій, що описують хімічні процеси. Які відбуваються у військовій справі. Під час їх розв'язування учні отримують додаткову інформацію про хімічні властивості речовин, краще сприймають, осмислюють, переробляють інформацію, яка стосується хімічного перетворення.

Задачі на обчислення маси (об'єму) продукту реакції, якщо одна з вихідних речовин дана в надлишку, мають визначену структуру розв'язання. Для розв'язання таких задач нами розроблено алгоритм навчальних дій, включаючи «кроки-підказки», які ми використовуємо у процесі групової роботи. «Алгоритм допомагає учневі знаходити і здійснювати раціональні логічні операції, уникати зайвих затрат сил, звільняючи його розумову напругу для розв'язання складніших процесів» [6, с. 4]. Доповнюючи умову таких задач військово-професійним змістом, ми розглядаємо їх як моделі реальних ситуацій. Інтегрування знань хімії і військової справи сприяє не тільки формуванню пізнавальних мотивів, а й призводить до усвідомлення потреби в одержанні знань, переносу їх в практичну діяльність, використання в нестандартних ситуаціях, адже в реальному житті і професійній діяльності, особистість зіштовхується з вирішенням найрізноманітніших проблем, які можна розглядати як задачі і завдання, які людина формулює, складає і розв'язує.

Застосування групової форми роботи у процесі формування навичок розв'язування задач військово-професійного змісту дозволяє відійти від авторитарного викладання предмету, забезпечує

активізацію навчальної діяльності, сприяє формуванню уміння здобувати знання у процесі їх практичного застосування. Під час групової діяльності учні висловлюють свої думки і погляди, запитують, обговорюють навчальні проблеми, шукаючи раціональні шляхи їх вирішення. Це сприяє розвитку критичного мислення, творчих задатків.

Дослідженням були охоплені 272 учні 10-х класів Київського військового ліцею імені Івана Богуна. Використовувались форми роботи: фронтальна, групова та індивідуальна (самостійна робота). Ми погоджуємось з думкою Webb N.M., що характер внутрішньогрупової взаємодії і успішність учіння багато в чому визначається складом групи та індивідуальними особливостями її членів: в однорідних групах більше питань залишаються без відповіді, ніж у змішаних [1]. Тому для вирішення завдання нашого дослідження при розподіленні ліцеїстів на групи, був врахований рівень сформованості умінь і навичок ліцеїстів розв'язувати задачі з хімії.

Для 142 ліцеїстів (шість взводів) при розв'язуванні задач на обчислення маси (об'єму, кількості) продукту реакції за масами (об'ємом, кількості речовини) реагентів, один з яких узято у надлишку була використана групова форма роботи, а для решти 130 учнів – ні. Під час групової роботи ліцеїсти виконували диференційовані завдання: спочатку розв'язували задачі середнього рівня складності, а потім достатнього і високого. При виникненні проблеми на певному етапі розв'язування задачі, ліцеїстам надавалася допомога у вигляді «кроків- підказок».

Урок проводився в такій послідовності:

- 1) фронтальне пояснення типової задачі вчителем -10хв. ;
- 2) групова робота в малих гетерогенних групах, у процесі якої при необхідності були використані “кроки- підказки» – 20хв;
- 3) індивідуальна робота – самостійне розв'язування задач двох рівнів складності (на «6» та на «11 балів) - 12 хв.

Слід відмітити, що майже у 70% ліцеїстів на кроці 4 («З'ясуємо кількісні відношення реагентів за умовою задачі») просили допомоги або були не зовсім впевнені у своїх міркуваннях.

Після проведення групової форми роботи була проведена індивідуальна (1-4 варіант). Під час перевірки індивідуальної роботи у 30% учнів виникали аналогічні проблеми що і під час групової роботи.

Порівняння результатів самостійної роботи ліцеїстів свідчить, що в умовах застосування групової форми роботи ліцеїсти мають кращі навчальні досягнення ніж учні, які навчалися за традиційною методикою. Зокрема, вміють записувати короткий запис умови задачі 95% і відповідно 92,3%, знаходити кількість речовини вихідних речовин, користуючись формулами 70,4 % (53,8 %), визначати речовину, яка дана в надлишку 45,7% (31,5%), знаходити продукт реакції за речовиною, яка вступила в реакцію повністю 35,2% (23,07 %).

Як показав педагогічний експеримент, поетапне формування і розвиток умінь учнів розв'язувати розрахункові задачі з застосуванням групової навчальної діяльності є ефективним. Застосування «кроків-підказок» дозволяє оперативно ліквідувати виявлену проблему, що забезпечує краще сприйняття, розуміння, осмислення розв'язку задачі, а, отже, забезпечує більш високий результат навчальної діяльності.

Активні методи навчання сприяють формуванню не тільки пізнавальних мотивів, а й соціальних. Навчання у складі малих груп забезпечує розвиток важливих якостей ліцеїстів – комунікативності, колективізму, відповідальності за спільну працю, наполегливості в досягненні мети, прагнення здобувати знання. Все це сприяє розвитку професійно значущих якостей, посиленню позитивної мотивації щодо майбутньої професії.

Список використаних джерел:

1. Webb N.M. Rear interaction and learning in cooperative smallgroups// Psychol. abstract. – 1983 –V.69 (2). – P. 4406.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект.– М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Кендиван О.Д. - С. Конструирование модельных обучающих задач по курсу химии // Педагогические технологии. – 2009. – № 8. – С. 74-81.
4. Оконь В. Процесс обучения. – М.: ГУПИ МП РСФСР. – 1962. – С. 171.
5. Староста В.І. Застосування навчальних завдань у школі: дидактична модель та педагогічна технологія її реалізації // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна преса. - 2007. - №4(57). – С. 21-31.
6. Стрільчик А.К. Розвиток логічного мислення учнів при вивченні хімії. – К.,: Рад. школа, 1984. – 80 с.
7. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. «Психологический справочник учителя».

Кузик О.М.

студентка,

Львівський державний університет внутрішніх справ

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ У ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ (ПЕДАГОГА)

Педагогічна діяльність має велике значення в житті кожної людини. Вона полягає в передачі від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Цю функцію виконують батьки, громадські організації, різні групи, засоби масової інформації. Проте основними у даній сфері вважаються педагоги. Для ефективного здійснення педагогічної діяльності їм необхідно володіти високим рівнем педагогічної майстерності. Вибір форм чи прийомів необхідний вчителю у педагогічній діяльності, цей вибір буде спрямовувати його до вибору правильних професійних рішень тоді, коли у вихованці він буде вбачати особистість суб'єкта. Таким чином ця тема є надзвичайно актуальною для кожного індивіда. «Майстерність завжди розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній» [4, с. 24].

Ознайомимось із самим поняттям «майстерність». В. О. Скакун дає таке визначення: «Майстерність – це високе і постійне вдосконалюючи мистецтво навчання, виховання, доступне кожному вчителю, який працює за покликанням, любить свою справу і вихованців» [5, с. 27].

Першим ввів поняття «майстерність вихователя» і «педагогічна техніка» А. С. Макаренко у своїй статті «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду». Зазначимо, що у педагогічній енциклопедії визначено: «Педагогічна майстерність – високе та постійне мистецтво виховання й навчання, доступне кожному педагогові, який працює за покликанням» [1, с. 251]. Вона є основною умовою продуктивної роботи вчителя і вдосконалюється в міру накопичення досвіду. Існує ряд різноманітних умінь, необхідних для професії вчителя:

- уміння робити складне зрозумілим і доступним;
- уміння зацікавити кожного, знайти підхід до кожної особи;
- уміння аналізувати життя учнів, організувати до виконання спільної роботи;

- проявляти винахідливість;

- уміння, пов'язані з технікою педагогічної справи, яким А. С. Макаренко надавав особливого значення: постановка голосу, вміння педагогічно точно розрахувати свої рухи [3].

В. О. Сластьонін визначає педагогічну майстерність як вищу форму професійної спрямованості особистості, а головним показником майстерності в будь-якій діяльності, на його думку, є володіння спеціальними узагальненими вміннями [6, с. 105].

Нами педагогічна майстерність розуміється як високий рівень педагогічної діяльності, який полягає в умінні педагога якісно та творчо організувати навчання і виховання учнів.

Педагогічна майстерність має структуру. А саме:

- Гуманістична спрямованість – це виявлення професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, її змісту, мети, засобів, суб'єктів.

- Професійна компетентність: знання , вміння , навички , критичні погляди і оцінки, постійне самовдосконалення, високий рівень загальної культури.

- Педагогічні здібності: комунікативність, перцептивність (розуміння інших), динамізм особистості (активність, гнучкість впливу), оптимістичне прогнозування (віра в позитивне в кожній людині, у перспективу її розвитку), креативність (творчість) тощо.

- Педагогічна техніка (форма організації поведінки вчителя).

Педагогічні здібності виділяють як один із основних елементів педагогічної майстерності. Педагогічні здібності є сукупністю психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення [2, с. 35]. Науковці виділяють 6 основних здібностей особистості: комунікативність, перспективність, динамізм, креативність, оптимістичне прогнозування, емоційна стійкість [2, с.79].

Комунікативність є основою формування особистості та педагогічної діяльності. Педагогічне спілкування – це психічна взаємодія педагога з учнями, спрямована на спільне вирішення навчально-виховних завдань, розвиток особистості, створення умов для реалізації творчих здібностей та індивідуальності. Педагогічна творчість полягає в інноваційності, активності для вдосконалення навчального процесу.

У відповідності з теоретичними та практичними дослідженнями науковців доведено, що педагогічна майстерність виявляється у оволодінні вчителем кращими зразками, рівнями діяльності,

педагогічного спілкування та професійної поведінки. Вона відіграє значну роль, яка позначається на результатах навченості, вихованості і розвитку учнів.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник [Текст]: для педагогів-практиків, наукових працівників, студентів і аспірантів, вихователів, батьків / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. – ISBN 966-06-0002-X.2.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник для вищих навч. закл. [Текст] / Іван Андрійович Зязюн. – К.: Вища школа, 1997. – С. 35, 79–80 – ISBN 5-11-004706-56.
3. Макаренко А. С. Избранные произведения / Антон Семенович Макаренко. – К. : Рад. школа, 1985. – Т. 3. – 592 с.
4. Педагогічна майстерність / [І. А. Зязюна, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – [3-тє вид., допов. і переробл.]. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
5. Скакун В. А. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособ. / Владислав Александрович Скакун. – М. : ФОРУМ: ИНФА – М, 2008. – 208 с.
6. Сластьонін В. О. Формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки [Текст] / В.О. Сластьонін // Педагогічна творчість і майстерність : Хрестоматія. – К. : ІЗМН, 2000. – С. 103-107.

Липчанко-Ковачик О.В.

викладач,

Мукачівський державний університет

СУТНІСТЬ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИПУСКНИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Розширення контактів і співпраця фахівців різних країн обумовлює акцентуацію уваги науковців до різних аспектів вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах. В умовах глобалізації економіки, тісного переплетення інформаційних потоків саме іноземна мова стає універсальним засобом професійного життя. Тому процеси реформування вищої освіти України актуалізують таку підготовки фахівців, що сприятиме формуванню іноземної комунікативної компетентності випускників вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що науковці розглядають іншомовну комунікацію у двох аспектах: як обмін інформацією (комунікативний аспект спілкування) і як взаємодію (інтерактивний аспект спілкування) [1, с. 101]. Тому окреслюється необхідність конкретизації сутності комунікативної компетентності у підготовці майбутніх фахівців до іншомовного спілкування.

Незаперечним фактом є розуміння важливості оперування іноземною мовою на професійному рівні для фахівців різного профілю підготовки. Успіх іншомовного спілкування суттєво залежить від багатьох факторів: наявності бажання підвищити рівень іншомовної комунікативної компетентності, що дозволить встановлювати контакти та взаємини з представниками інших мовних культур; рівня володіння іноземною мовою та здатності її використовувати у відповідних ситуаціях спілкування. Окреслені чинники спонукають студентів до підвищення власного рівня іншомовної комунікативної компетентності та дають можливість організовувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціально-культурологічних норм поведінки.

Специфіка іншомовної комунікативної компетенції передбачає здатність особистості адаптувати вихідне значення мовних структур до сприйняття інформації та організації мовленнєвого процесу з урахуванням фактора співрозмовника і контексту ситуації іншомовного спілкування. Науковцями виокремлено три основні підходи до розуміння дефініції «іншомовна комунікативна компетентність» – це:

- актуалізація базових навичок і вмінь, що передбачає готовність до прояву компетентностей в стандартних та нестандартних ситуаціях іншомовного спілкування (особистісний підхід);
- комунікативні та пізнавальні здібності, пізнавальна активність, мотивація, креативність і готовність особи до іншомовного спілкування (системно-структурний підхід);
- багаторівнева інтегральна особистісна якість, яка дозволяє окреслювати вершини професійного зростання, ставити і вирішувати завдання і проблеми різного рівня складності в галузі іншомовної взаємодії (акмеологічний підхід).

Різні наукові підходи до розуміння наукової дефініції «іншомовна компетентність» дають змогу розглядає це поняття як складний феномен, в структурі якого корелюють три види факторів – лінгвістичні, психолінгвістичні та соціолінгвістичні. Під цим терміном розуміється здатність людини спілкуватися однією, декількома чи

усіма видами мовленнєвої діяльності; система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в конкретному середовищі ситуацій міжособистісної взаємодії; складна психічна функція, що полягає у переробці та видачі інформації за допомогою іноземної мови в процесі спілкування; здатність людини виступати в якості суб'єкту іншомовного спілкування та організовувати свою мовленнєву діяльність в її продуктивних і рецептивних видах, що виявляються в кожній конкретній ситуації конкретними мовними засобами і способами.

Іншомовна комунікативна компетентність повинна охоплювати певний набір комунікативних технік (володіння темпом мовлення, інтонацією, паузою, лексичним різноманіттям, навичками недирективного і активізуючого слухання, а також невербальної техніки (міміка, пантоміма, фіксація погляду, організація комунікативного простору).

Важливим аспектом іншомовної комунікативної компетенції у підготовці студентів до професійного спілкування іноземною мовою є формування у них позитивних установок, а саме:

- особистісна зацікавленість і прагнення студента до сформованості високого рівня іншомовної комунікативної компетентності для ефективного професійного спілкування в майбутньому;

- ставлення до професійного спілкування як до діалогічної взаємодії, а відтак до партнера зі спілкування – як до рівноправного суб'єкта;

- вияв толерантності до поглядів партнерів з професійного спілкування й у процесі обміну думками;

- орієнтування на взаємно корисний обмін ідеями та інформацією під час професійного спілкування іноземною мовою.

Формування окреслених установок у сфері професійного спілкування уможлиблюється за умови, коли студент навчається способам ефективної іншомовної комунікативної взаємодії у процесі здобуття вищої освіти. Однак фактичний рівень володіння іноземною мовою у випускників ВНЗ не відповідає потребам сучасного ринку праці.

На основі аналізу наукових праць (К. Брамфіт, Л. Блумфілд, П. Керрел) встановлено, що підходи зарубіжних дослідників до вивчення іноземної мови характеризуються використанням таких методів: граматико-перекладного та текстуально-перекладного,

аудіо-лінгвістичного, прямого; методу аудіо-лінгвальної теорії навичок; когнітивної теорії свідомого оволодіння кодом тощо.

У вітчизняній науці порядок використання основних методик у викладанні іноземної мови у ВНЗ базувався на свідомо-порівняльному та свідомо-практичному методах, комунікативному підході, використанні інтенсивної методики, методу активного підключення та ін.

Формування іншомовної комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземних мов базується на реалізації конкретних функцій мови:

- особистісної (через мову особа виражає почуття та емоції);
- евристичної (як засобу пізнання оточуючого світу);
- регулюючої (як контролюючого фактора поведінки та вчинків інших людей);
- інструментальної (як засобу впливу на оточуюче середовище);
- функції представлення (за допомогою мови можна відобразити певні факти та інформацію);
- функції взаємодії (мова основний засіб комунікації між людьми);
- функції творчої уяви (мова використовується для відображення образу світу у фантазіях, поезії, казках, скоромовках).

Таким чином, комунікативний підхід до вивчення іноземної мови дає можливість студентам повною мірою реалізувати уміння та навички для успішного вирішення різних теоретичних та практичних завдань професійного спрямування.

У цілому, вивчення іноземної мови трактується як набуття комунікативної компетентності та можливості вільно спілкуватися. Завдання викладача зводиться, в основному, до практичної допомоги студентам усіма доступними йому засобами та способами оволодіти іноземною мовою. У свій арсенал викладач ВНЗ може взяти будь-який прийом, який мотивує та сприяє кращому вивченню мови. Особливий акцент слід робити на внутрішній мотивації, яка виникає на основі зацікавлення тим, про що повідомляється засобами мови.

В останні роки в процесі вивчення студентами іноземних мов викладачі використовують інтенсивні методики, спрямовані на пошук нових шляхів швидкого, ефективного та ґрунтового оволодіння студентами іноземною мовою та спрямовані на розвиток комунікативних здібностей особистості.

Зазначимо, що незалежно від того, який саме підхід використовують викладачі, вони спрямовують свою діяльність на формування у студентів належного рівня готовності до професійного спілкування іноземною мовою, тобто формують у студентів іншомовну комунікативну компетентність. Таким чином, іншомовна комунікативна компетентність як особливий феномен та інтегральна характеристика особистості майбутнього фахівця передбачає наявність відповідних якостей, здібностей і використання засобів ефективної взаємодії та спілкування іноземною мовою.

Отже, вивчення іноземних мов у вищій школі має спрямовуватися на оволодіння студентами навичками професійно-орієнтованого спілкування, сприяти комплексному розвитку їх іншомовної комунікативної компетентності та підвищенню рівня загальної професійної підготовки. Студенти повинні володіти теоретичними знаннями й уміннями спілкування у сфері своєї спеціальності, тому вивчення іноземної мови має відбуватись у безпосередньому зв'язку із майбутньою професією.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Общение как обмен информацией (коммуникативная сторона общения). Общение как взаимодействие (интерактивная сторона общения) / Г. М. Андреева // Психология влияния. – СПб. : Питер, 2000. – С. 99–114.

Мажара О.О.

студентка,

Науковий керівник: Грона Н.В.

кандидат педагогічних наук,

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ІМЕННИКА (4 КЛАС)

Однією з актуальних проблем сучасної лінгводидактики є функціонально-комунікативний та когнітивний підходи до вивчення мовної системи, що відповідно окреслюється пріоритетами шкільної

мовної освіти, визначеними державними документами (Держава і національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Закон про Освіту», Державний стандарт початкової загальної освіти) та навчальними програмами.

Головною метою сучасної школи є формування мовної особистості. Важливою складовою цього процесу є розвиток умінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності, реалізація якого відбувається на всіх етапах вивчення шкільного курсу української мови, починаючи з початкової ланки, і у процесі розгляду всіх розділів і тем, передбачених чинною програмою [4].

Значний внесок у дослідження функціонування мовних одиниць різних рівнів зробили (Ф. Буслаєв, Я. Коменський, М. Рибнікова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Чавдаров. Проблема застосування функціонального підходу до вивчення граматичних явищ була і є предметом розгляду таких мовознавців, як Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Гац, Н. Голуб, Т. Груба, К. Климова, Н. Назаренко, Л. Марченко, Л. Мацько).

Вивчення знань із граматики, засвоєння граматичних норм рідної мови, формування відповідних практичних умінь на початковому етапі шкільної мовної освіти дають можливість досягти її найважливішої мети – сформувати в молодших школярів уміння правильно оформлювати власні висловлювання і підвищити рівень їхньої загальної культури усного й писемного мовлення[3].

Учні початкової школи повинні засвоїти лексико-граматичне поняття «іменник»; оволодіти вмінням розрізняти за питаннями назви істот і назви неістот; ознайомитися з родом іменників; уміти змінювати іменники за числами, відмінками; засвоїти іменники різних лексичних груп (синоніми, антоніми, омоніми, багатозначні іменники) та особливості їхнього використання в текстах різних стилів та вміти використовувати іменники у мовленні з урахуванням їхнього функціонального призначення [2, с. 364]. Вивчення цього матеріалу відбувається на основі виконання вправ і завдань різних типів.

У ході вивчення граматичних категорій іменника учнями 4 класу ми пропонуємо такі завдання:

Завдання 1. Прочитайте рядки вірша Л.Українки. Випишіть іменники та визначте відмінок.

*І до білої хатинки,
Немов мати до дитинки,
Вийшло сонце, засвітило
І хатинку звеселило.*

Завдання 2. Запишіть словосполучення, вставляючи в дужках питання до іменників.

Показав ()друзові

Побачив ()горобенятко

Вимостив () пір'ячком

Нагодував () зерном

Гуляв () на дворі

- Складіть з даними словосполученнями невеличку розповідь.
- Як ви допомагаєте взимку птахам?
- Чому потрібно піклуватися про пірнатих друзів?

Завдання 3. Визначте відмінки виділених іменників.

1. *Учень саджає клен. Клен ростиме в парку.*

2. *Трактор оре поле. Незабаром поле зазеленіє.*

- Чому виділенні слова мають різні відмінки?

Завдання 4. Прочитайте уривок з тексту. Поставте виділені іменники в О. в.

Учителька привітала своїх учнів і показала кольорові папірці. Вона запропонувала кожному обрати улюблений колір. Їжачок вибрав зелений, бо він так любить яблучка. А Горобчик — світло-жовтого кольору, який нагадував йому печиво.

Завдання 5. Складіть речення, ставлячи замість питань іменники за змістом у відповідній формі.

Хто? сидить під чим?

Хто? підійшов до чого?

Що? виглядає з-за чого?

Хто? виконує що?

Отже, засвоєння молодшими школярами лексико-граматичного матеріалу має здійснюватися на функціонально-стилістичній основі.

Збагачення словника учнів молодшого шкільного віку, засвоєння норм добору і сполучуваності лексико-граматичних одиниць, розвиток інтересу й уваги до слова як до важливого засобу висловлювання думки є основним завданням під час вивчення граматичних категорій іменника.

Список використаних джерел:

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посіб. / М.С. Вашуленко. - К.: Освіта, 2006. - 268 с.

2. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера, 2010. – 364 с.

3. Собко В.О. Граматична пропедевтика в процесі навчання грамоти/В.О. Собко//Поч. школа. – 2008. – №12.

4. Українська мова. 1-4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання:[Електронний ресурс] – Режим доступу http://www.mon.gov.ua/images/gr/pr/ukr_mova.doc. – Назва з екрану.

Наумова Л.Н.

доцент,

*Белгородский государственный технологический университет
имени В.Г. Шухова*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЗАЩИТА СТРОИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ОТ КОРРОЗИИ»

Реформирование системы высшего образования до настоящего времени является актуальным и связано с вхождением России в мировое образовательное пространство [1, с. 3-6].

Инновационные образовательные технологии основываются на поиске по линии репродуктивного и исследовательского обучения; разработки моделей учебной дискуссии; организации обучения на основе игровых моделей [2, с. 12-27].

В БГТУ им. В.Г. Шухова разработка инновационных подходов и их внедрение в учебно-воспитательный процесс ориентированы как на приоритетные цели образовательного процесса, так и на подготовку грамотных высококвалифицированных специалистов. Эффективным способом решения этой проблемы является использование перспективных образовательных технологий, позволяющих усвоить в полном объеме теоретические знания [3, с. 23-39].

Теория и методика обучения в БГТУ им. В.Г. Шухова проявляется в использовании преподавателями информационных технологий [3, 54-68] в образовательном процессе, организации учебных презентаций, проведении студенческих научных конференций. Научно-исследовательская деятельность студентов,

подготовка и защита рефератов на актуальные темы, применение технологии оппонирования, постановка проблемных вопросов, использование опорных схем и чертежей способствуют развитию креативных способностей, поскольку позволяют излагать и формировать различные точки зрения. Одновременно такие технологии делают учебные занятия яркими и познавательными и, в конечном счете, обеспечивают последовательное, непрерывное приближение студентов к будущей специальности. Студенты, увлеченные как научно-исследовательской работой, так и спортивной (первые места в различных видах) получают достойную стипендию за свой труд.

В своей профессиональной деятельности при проведении практических занятий по дисциплине защита строительных конструкций от коррозии использую методы и приемы активного обучения: лекцию-дискуссию, лекцию-исследование, лекцию-консультацию. Указанные виды занятий являются не видами лекций, это – разновидности семинарских занятий с повышенной численностью студентов, так как направлены на разъяснение сути теоретических положений, включают решение учебных или учебно-исследовательских задач с целью демонстрации практического применения соответствующих знаний. Студенты, изучающие дисциплину «Защита строительных конструкций от коррозии» должны понимать определение коррозии и разбираться в механизме разрушения различных строительных материалов под действием агрессивных сред. На практических занятиях студенты самостоятельно занимаются расчетами по диагностике и прогнозированию разрушения материалов, проводят количественную оценку коррозионного разрушения материалов, решают задачи по электрохимической и химической коррозии, по химическому сопротивлению неметаллических материалов.

Наряду с практическими занятиями по данной дисциплине проводится также «обычная» (традиционная) лекция, которая является информационно-сообщающей, основана на монологе преподавателя на базе традиционных средств (доска, мел, маркер). Предполагается, что студенты способны хотя бы частично усвоить содержание в ходе лекции. «Проработка» учебного материала возлагается также на самостоятельную внеаудиторную работу студента.

«Видео-лекция» позволяет получать объем информации посредством зрения. Визуализация лекционного материала является

одним из видов технологического обеспечения обучения. Графическое, образное изложение учебного материала позволяет значительно увеличить объем передаваемой информации и повысить уровень ее усвоения. В настоящее время у преподавателя есть богатый выбор средств визуализации – от рисунков мелом на доске до слайдов на проекторе или «живых картинок» на экране компьютера с видеодемонстрацией изучаемых процессов и явлений. Использование мультимедийной информационной технологии позволяет студентам использовать свои природные возможности для восприятия учебной информации на рациональном и иррациональном уровнях. Лекция организовывается как последовательный просмотр графической информации с комментариями лектора. Такой вид лекции дает значительную экономию учебного времени по сравнению с «чисто словесным» изложением, позволяет намного увеличить объем передаваемых знаний и уменьшить время на разъяснение их смыслового содержания.

«Компьютерная лекция» дает возможность оперативной демонстрации закономерностей, описываемых сложными формулами. Данный вид лекции позволяет убедительно и наглядно излагать сложный теоретический материал, не доступный для традиционной лекции. На основании этого возрастают объем и уровень учебной информации. Технология «показа» является убедительнее технологии «рассказа» и позволяет студенту получать информацию в полном объеме при использовании выше-приведенных методик обучения для освоения теоретических знаний по дисциплине защита строительных конструкций от коррозии.

Список использованных источников:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие.– СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
2. Образование и культура Северо-Запада России / Под ред. Бордовской Н.В. – СПб.:Питер. – Вып. 4, 1999. – 103 с.
3. Резникова Л.Н., Игнатенко Е.Г., Трунова Т.М., Гладких И.В.Инновационный подход в деятельности преподавателя высшей школы. Белгород: Изд-во БГТУ, 2008. – 97 с.

Рацлав В.В.

кандидат технічних наук, доцент;

Шумілова Е.Д.

кандидат технічних наук, доцент,

Донбаський державний педагогічний університет

СИСТЕМА ДІАГНОСТУВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ З ДИСЦИПЛІНИ «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ»

В останні часи термін «комп'ютерні технології» використовують як синонім терміну «інформаційні технології», так як усі інформаційні технології невід'ємно зв'язані з використанням комп'ютера. Він є універсальним технічним засобом обробки будь-якої інформації, виконує роль посилювача інтелектуальних можливостей людини та суспільства в цілому. Сучасна освіта, як і інші галузі все більше використовують інформаційні технології в інформаційному обслуговуванні, переробки та діагностики інформації. Сьогодні говоримо про певну усталену концепцію використання комп'ютерних технологій як в навчанні, так і діагностуванні знань та компетенцій з різних дисциплін у вищій школі. Бурхливий розвиток засобів інформатизації (комп'ютерів, комп'ютерних комунікацій, усяких електронних пристроїв), а отже, поява нових технологій обробки, передачі, одержання і збереження інформації відкриває нові можливості, для застосування комп'ютерів у навчальному процесі, та перевірки знань та компетенцій при вивченні студентами дисципліни «Безпека життєдіяльності». Слід почати з того, що навчальний процес при оволодінні знаннями в певній сфері повинен бути комплексним, будуватися на принципі «зворотнього зв'язку» учня і педагога, а також формувати самокритичність студента, його самоактуалізацію. У даному випадку педагог виступає в ролі суб'єкта, який зацікавлений в отриманні якісних знань студентом [1]. Гостро стоїть проблема між якістю особистісного вміння оперувати знаннями в реаліях існування і в рівні обізнаності студента, в нашому випадку майбутнього педагога, в області безпеки життєдіяльності. При вивченні дисципліни студент повинен мати уявлення про:

- способи дій при збереженні життя в таких ситуаціях як аварії, катастрофи, стихійні лиха;

- усвідомлювати значимість поінформованості про небезпеки, як невід'ємні компоненти сучасної інформаційної епохи;
- тактовно і правильно спілкуватися в різноманітному суспільстві, при цьому уникаючи ризику виникнення соціальних конфліктів різної природи.

При подачі навчального матеріалу слід відразу ж відкинути сухе його підношення: студента слід поставити в ситуацію подібну критичної, простежити хід дій, вказати на помилки і дати практичні рекомендації, які допоможуть успішно до автоматизму відпрацювати схему дій, що є важливим чинником, тому що у всіх критичних ситуаціях, особливо в екстрених умовах (темрява, дощ, холод, відсутність необхідних засобів порятунку), у людини може бути присутнім відчуття заціпеніння або паніка, при яких можна легко піддати себе ще більшій небезпеці. При діагностиці підготовки студентів слід враховувати рівень знань, динаміку дій, емоційний стан. Все це може реалізуватися за допомогою проведення різних заходів, тренінгів, змагань між факультетами у вузі. Існує така методика проведення аудиторних занять для студента-бакалавра, яка розрахована на 90 хвилин. Її суть лежить в чергуванні таких видів діяльності як: лекційний матеріал (35 хв.), практичне закріплення (25 хв.), ситуативні задачі та їх вирішення (15 хв.), тестові завдання для перевірки отриманих знань (10 хв.), підсумки та домашнє завдання (5 хв.). Таким чином, програмний матеріал кількісно не зменшується, активно засвоюється студентами. При цьому вони керуються допомогою викладача, далі проводиться діагностика знань, незасвоєні моменти відпрацьовуються в позаурочний додатковий час. З цією методикою на підсумковому контролі виявляється більш високий рівень знань, умінь і навичок, ніж при використанні лекційно-семінарської системи [2].

При подачі навчального матеріалу студентам слід орієнтуватися на сучасні підходи дидактики: особистісний, діяльнісний, соціальної спрямованості, цілісний, технологічний. Необхідно додати, що вирішальним фактором при діагностиці та подачі знань грає забезпеченість наочністю, так як складно визначити вміння, наприклад, користуватися вогнегасником, навіть якщо теоретично студент матеріал знає на «5». На сучасному етапі розвитку педагогіки існують різні форми, методи і прийоми контролю ефективності навчання.

Форми:

- індивідуальна;
- групова;
- фронтальна;
- усна;
- письмова;
- практична;
- залік;
- іспит.

Методи і прийоми:

- усний контроль (бесіда, розповідь, пояснення, читання тексту, доповідь);
- письмовий контроль (контрольна робота, опитування за картками);
- програмований контроль (таблиці, графіки, схеми, комп'ютерні тести);
- практичний контроль (лабораторні роботи, практичні роботи);
- самоконтроль.

Підходи діагностики включають в себе ряд проблем:

1. Підвищення ролі стимулу болонської системи.
2. Введення додаткових балів оцінювання.
3. Навчання без оцінок.
4. Різномірівнева діагностика на основі новітніх інформаційних технологій результатів навчання.
5. Використання також перевірочних завдань у тестовій формі [3].

Можливими методами контролю знань студентів з дисципліни «Безпека життєдіяльності», що допомагають одночасно діагностувати якісний і кількісний обсяг знань студентів є:

- індивідуальне опитування;
- фронтальна усна перевірка;
- ущільнене опитування (являє собою комбінований тип контролю, при якому частина студентів групою працюють усно, а інші виконують письмові завдання, потім вони міняються);
- письмова робота розрахована на короткий проміжок часу 10-15 хв.;
- використання комп'ютерних технологій при написанні рефератів;
- відповіді на тести за допомогою інформаційних технологій.

Оцінювання компетентності студентів, їх знань, умінь та навичок при діагностуванні, служить стимулюванню їх при вивченні

як окремих тем, так і всього курсу. Залежно від етапності розрізняють такі види діагностики:

- попередня перевірка – перевірка наявних знань, постановка педагогом основних (проблемних) напрямків навчального процесу;
- поточний – визначення якості засвоєння матеріалу, проблемних моментів і чинників, що перешкоджають продуктивній роботі з студентами;
- періодичний – контроль знань з поточних тем і закріплення попередніх, з наступним встановленням логічних зв'язків між ними;
- підсумковий – перевірка засвоєного матеріалу з попередніх тем у вигляді заліку, іспиту і оцінка знань за загальними критеріями.

В останній час все більш використовують тестування на комп'ютерах, за допомогою новітніх програм. Тест являє собою систему спеціально підібраних питань, які дозволяють виявити сформованість уявлень з певної теми. Але існує думка педагогів, що тести з неправильними відповідями можуть дезорганізувати студента. Головний недолік тестування в тому, що воно не визначає всієї повноти суджень, так як відповіді правильно можна методом «наукового тику» [4].

У результаті констатуючого експерименту проведеного з студентами, було виявлено, що 21,8 % з них мали низький рівень обізнаності про стан свого здоров'я, 45,4 % – середній, 32,8 % – вище середнього. Це дозволяє дати оптимістичну оцінку знанням, отриманим при засвоєнні освітньої програми «Безпека життєдіяльності» [5].

Розглянувши дану проблему можна зробити висновок, що діагностика знань, умінь і навичок з безпеки життєдіяльності має величезне значення в майбутньому, тому що у вищих навчальних закладах навчаються майбутні фахівці педагогічної, політичної, юридичної, екологічної, медичної та інших сфер діяльності сучасної людини. Доказом важливості служить простий приклад про те, що кожна мама буде проти вихователя і педагога, який не здатний повною мірою забезпечити безпеку її дитини. Потрібно прагнути до вдосконалення своїх теоретичної та практичної баз умінь і знань з дисципліни «Безпека життєдіяльності», так як ціна помилки в сучасному суспільстві зростає і людина повинна вміти пристосовуватися до того, що створила сама.

Список використаних джерел:

1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://baza-referat.ru>

2. Федоров А.В. Формирование ключевых профессиональных компетенций в области медицинских знаний у студентов-педагогов // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11 (часть 6). – С. 1404-1408.

3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 1994.ru/ip/gvd/faculty?id=5&specId=1.

4. Абрамова С. В. Теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности: учебно-методическое пособие / С. В. Абрамова. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2012. – 244 с.

5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com>.

Трембецька Ю.В.

викладач,

*Львівська академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного*

МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У сучасному світі питання освіти постає дуже гостро. Оскільки кожна держава воліє мати у себе висококваліфікованих фахівців. Світ дуже швидко розвивається, зникли бар'єри між державами і мовами.

Кожна освічена людина для того щоб бути компетентним спеціалістом повинна знати декілька мов, а оскільки на даний час англійська мова стоїть на вершині міжнародного спілкування, вона повинна бути основним або додатковим показником у всіх сферах навчання.

У свій час проблемами навчання займалися такі вчені як: В. Брокбенк, Д. Парсон, Дж. Грехем, Е. Денісон, П. Дракер, С. Аржиріс, В. Савченко, В. Куценко, Д. Богиня, І. Бондар, Л. Антошкіна, О. Грішнова.

Атакож ми бачимо що проблеми освіти у своїх працях аналізували такі вчені як: В.П. Андрущенко, І.А. Зязюна, К.В. Корсака, В.Г. Кременя, В.М. Литвина, В.І. Лугового, М.І. Михальченка та інших.

На даний час ми бачимо, що система навчання іноземних мов яка склалася у ХХ уже не може підходити під стандарти сучасної

освіти, оскільки потреби студентів у різних сферах навчання стають все більші.

У багатьох освітніх закладах країни випробовують нові методи викладання цього предмету і вносять все нові методи і розробки для вдосконалення навчання іноземної мови. Під впливом часу мова постійно змінюється. Основним чинником впливу на те, як мова постійно поповнює свій лексичний запас є розвиток технологій, модернізації обладнання.

У Національній доктрині розвитку освіти йдеться про те, що пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є:

- особистісна орієнтація освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей; постійне підвищення якості освіти,
- оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
- запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій;
- інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів» [1].

Навчальний процес формується як максимально наближений до реального процесу сучасного спілкування, Розширення мовних кордонів зумовлює потребу у висококваліфікованих, комунікабельних спеціалістах, особливо це спостерігається у військових закладах освіти. Оскільки відбувається обмін досвідом та участь у міжнародних миротворчих операціях для яких основним з важливих факторів є знання саме англійської мови як засіб комунікативного спілкування. Для цього у військових навчальних закладах впроваджують різноманітні курси для яких необхідно інноваційні методи навчання іноземної мови [2].

Для досягнення найвищого результату військовослужбовців створюються спеціальні умови, які допомагають як найкраще оволодіти англійською мовою. Для цього створюють і моделюють різні ситуації які б могли статися у бою на чужині. На зайнятті з іноземної мови використовуються також групові види навчання, а також роботу у парах. Такий спосіб навчання є дійсно ефективним. Також для удосконалення комунікації для військовослужбовців проводять відео та аудіо уроки на яких вони можуть почути мову від людей для яких вона є рідною, також отримати актуальну інформацію для них, те що стосується їхньої галузі навчання та роботи. Але лише цього недостатньо, оскільки мова повинна

вивчатися і ґрунтуватися на чотирьох етапах: читання слухання, письмо та говоріння.

Також військовослужбовці вивчають не лише специфіку військової термінології, але й правильність написання військових листів для передання інформації. Тому необхідність вивчення мови полягає і у граматичному вираженні. Для цього вони вивчають різні граматичні правила, щоб правильно сформулювати свою думку на письмі та передати достовірну та правдиву інформацію.

Для удосконалення мови військовослужбовець повинен читати різноманітну літературу, яка відноситься безпосередньо до їхньої тематики і світогляд.

Отже, для досягнення найвищих результатів на сьогоднішній час потрібно розробити нові методи викладання і подавання матеріалу які будуть трансформовані до сучасного світу, і допомагати студентам у всіх їх починаннях.

Мова – душа народу, його духовна сутність. Значення її дозволяє людині піднятися вище у своєму розвитку. Мова – не тільки засіб спілкування. Це етнічна категорія, що притаманна кожному народові. Отож з цього випливає, що для вивчення іноземної мови потрібно також пізнати культуру, традиції та звичаї народу. І тільки тоді людина може сказати, що вона володіє іноземною мовою.

Список використаних джерел:

1. Вiнтюк Ю.В. Дмитришин О.Р. Вивчення можливості інтенсифікації учбового процесу шляхом дослідження мотивації до навчання у студентів ВУЗу // Філософські пошуки. – 1998. С. 360-361.
2. Висоцька О.Л. Важливість психологічної категорії мотивації для мультилінгвалізму в Європі // Міжкультурні комунікації: діалог та співпраця. – Сімферополь 2003. – С. 215-220.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Адамів С.Є.

викладач,

Тернопільський національний економічний університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Динамічні глобалізаційні зміни і розвиток сучасної економіки ставлять питання професійної підготовки майбутніх фахівців економічної сфери відповідно до нових потреб суспільства. Економістам різного профілю, в тому числі й маркетологам, відводиться особлива роль у вирішенні багатьох завдань, що сприятиме розв'язанню в Україні економічної кризи та виходу держави на світовий ринок. Це потребує реалізації нових підходів до формування професійної компетентності майбутніх фахівців ще на стадії здобуття професійної освіти у вищій школі.

Вимоги до організації навчання майбутніх економістів в Україні окреслені в низці нормативних і методичних документів, зокрема, рішення колегії Міністерства освіти і науки України затверджені в «Концепції вдосконалення освітнього процесу на економічних факультетах класичних університетів України в контексті Болонського процесу» (від 15.11.2005 р.) та «Концепції розвитку економічної освіти в Україні» (від 4.12.2003 р.).

Різні аспекти проблематики формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей досліджуються в працях українських та російських науковців. Зокрема, формування професійної спрямованості й компетентності майбутніх економістів досліджували О. Бабаян, В. Бобров, А. Войнаровський, В. Волкова, М. Заворочай, М. Коляда, С. Коптякова, О. Куліш, Т. Распопова, Г. Романова та ін. Ученими активно здійснюється пошук шляхів ефективного формування професійної компетентності майбутніх економістів, використовуючи можливості інформатики, математики, іноземної мови, екології або економічних дисциплін професійно орієнтованого

блоку. Проте питанням формування професійної компетентності майбутніх маркетологів ще не приділялося належної уваги.

Аналіз можливостей ефективного розв'язання в теорії й практиці проблем формування професійної компетентності студентів економічної спеціальності «Маркетолог» сприяв виявленню низки суперечностей між: потребою суспільства й народного господарства у високому якісному рівні підготовки майбутніх маркетологів та недостатнім усвідомленням необхідності гармонійного поєднання теоретичної і практичної підготовки студентів цього профілю з орієнтуванням на фахову спрямованість; необхідністю формування професійної компетентності студентів економічної спеціальності «Маркетолог» та невизначеністю педагогічних умов, що сприятимуть ефективності досліджуваного процесу.

Формування професійної компетентності майбутніх маркетологів базується на розумінні студентами ролі і місця маркетингової політики у діяльності вітчизняних і зарубіжних підприємств. Підприємства розглядають маркетинг як засіб для досягнення цілей по кожному конкретному ринку і його сегментах з найвищою економічною ефективністю.

Для проведення експериментального дослідження з формування професійної компетентності майбутніх маркетологів необхідно вдосконалити методику вивчення як фахових дисциплін, так і навчальних курсів, які на перший погляд не пов'язані з фахом маркетолога, але повинні мати професійне спрямування, (наприклад, іноземна мова, комплекс психолого-педагогічних дисциплін та ін.).

Так, метою вивчення дисципліни «Маркетинг» є формування у студентів системи знань про сутність і зміст маркетингу як філософії підприємницької діяльності в умовах ринкової економіки і конкуренції, а також засвоєння майбутніми фахівцями теорії і практики здійснення маркетингової політики фірм у сфері планування товарного асортименту, ціноутворення, збуту товарів і послуг, реклами, просування товарів, а також організації управління маркетингом. Знаннями особливостей кон'юнктурних досліджень світових ринків, структури світових ринків, механізмів формування кон'юнктури світових товарних ринків, форм прояву економічної кон'юнктури студенти опановують під час вивчення курсу «Кон'юнктура міжнародного ринку».

Водночас, ознайомлення студентів із зарубіжними досягненнями у галузі маркетингу потребує від майбутніх

маркетологів належного рівня знань іноземної мови професійного спрямування. З цією метою до навчальних планів Тернопільського національного економічного університету введено дисципліни: «Ділова іноземна мова», «Іноземна мова професійного спрямування», «Бізнес комунікації».

Відомо, що професійна діяльність майбутніх маркетологів передбачає активну роботу зі споживачем на основі використання таких методів, як аналіз, прогнозування, що за своєю суттю спрямовується на управління поведінкою споживача. Це повсякденна складова професійної діяльності кожного фахівця, зайнятого у сфері маркетингу, – продавця, торгового агента, маркетинг-менеджера і маркетолог-директора, віце-президента з маркетингу. Враховувати специфіку роботи зі споживачами студенти матимуть змогу в процесі вивчення дисципліни «Поведінка споживачів».

Поєднати набуті фахові знання, комунікативні вміння у сфері іншомовного спілкування з моделями взаємодії із споживачем студенти матимуть змогу в процесі використання інтерактивних технологій – дидактично-ділових ігор, навчальних тренінгів, фокус-груп, що моделюватимуть зразки професійної діяльності маркетологів і сприятимуть формуванню у них професійної компетентності.

Таким чином актуалізується проблема оновлення методичного забезпечення для вивчення як фахових, так і гуманітарних дисциплін на засадах використання інноваційних педагогічних технологій, в основі яких – активна міжособистісна взаємодія учасників навчального процесу. Такий підхід уможливить використання на заняттях змодельованих професійних ситуацій. Будучи активними учасниками таких інтерактивних ситуацій, студенти матимуть змогу виявити теоретичну підготовленість з окремих питань, які є предметом вивчення певної дисципліни, набуватимуть умінь, навичок і досвіду вирішення фахових завдань, реалізуватимуть індивідуальний підхід і творчу самостійність, що в сукупності відобразатиме сформованість певного рівня професійної компетентності майбутніх маркетологів.

Зінонос Н.О.

асистент,

Криворізький національний університет

ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПІВ АДАПТИВНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Реформування системи вищої освіти характеризується пошуком оптимальної відповідності між традиціями, що склалися у вітчизняній вищій школі та новими вимогами, що пов'язані, перш за все, з входженням нашої країни у світовий освітній простір. Міжнародні обміни в освітній сфері набувають сьогодні особливої актуальності і мають тенденцію збільшення. Україна, починаючи з другої половини ХХ століття, стабільно займає провідне місце серед країн, що надають освітні послуги іноземним громадянам. Вихід України на міжнародний ринок передбачає забезпечення конкурентоспроможності освітніх послуг, що потребує підвищення якості навчання у вузах як для українських, так і для іноземних студентів.

Початок навчання у вищих навчальних закладах завжди супроводжується адаптаційним процесом та викликає певні труднощі у студентів, і в більшій мірі це стосується іноземних студентів. Довузівська підготовка в Україні є важливою частиною системи неперервної освіти іноземних громадян, в ході якої вони повинні компенсувати розбіжності у навчальних програмах національних систем освіти за всіма дисциплінам, які необхідні для подальшого навчання у вишах. Тому необхідна система педагогічного супроводу іноземних студентів для успішної адаптації в навчальному процесі. Дослідження процесу навчання іноземних студентів в українських вузах свідчить про пряму залежність ефективності навчання від ступеня адаптації студентів до навчальної діяльності в нових умовах. У свою чергу, адаптація студентів до педагогічної системи залежить від здатності самої системи враховувати адаптаційні можливості студента і розвивати їх. Взагалі, під адаптаційною здатністю розуміють здатність людини пристосовуватися до різних вимог (соціальних та фізичних) середовища без відчуття внутрішнього дискомфорту. Передумовами успішної адаптації людини до нових умов життя служать його готовність до самостійної навчальної та трудової діяльності, комунікабельність, ініціативність, творчий потенціал та інші якості.

Спроби привнести елементи адаптивності в процеси навчання і контролю налічують багаторічну історію. Певною мірою можна вважати, що основні настановні ідеї адаптивності закладено великим чеським педагогом-мислителем Яном Амосом Каменським. Розробляючи нові форми і методи навчання, вчений дійшов висновку про пріоритет тих навчальних завдань, які відповідають природним можливостям учнів, стверджуючи тим самим необхідність посильних завдань, що стимулюють успіхи у навчанні. Ідеї Каменського були підтримані більшістю педагогів, які бачили можливість оптимізації навчання і контролю кожного з учнів у введенні різних ігрових форм навчання, в активізації самонавчання і самоконтролю, у вивченні психологічних особливостей особистості кожного учня. Таким чином, вже наприкінці XIX – початку XX століть у педагогіці простежується тенденція на врахування індивідуальних особливостей учнів, на розвиток їх самостійності і творчого відношення до навчання, надання їм можливості прояву своїх здібностей та інтересів. Тобто, саме у вказаний період були закладені перші фундаментальні ідеї адаптивного навчання і контролю, але отримати належну реалізацію в той час ці ідеї не змогли.

Адаптивна система навчання(АСН) – це система, що пристосовується до людини, віку, статі, до психологічного і фізичного стану студента. Іншими словами адаптивна система передбачає пристосування всіх елементів педагогічної системи (цілей, змісту, методів, способів, засобів навчання, форм організації пізнавальної діяльності студентів, діагностики результатів) до сучасних умов освіти і вимог часу, що є дуже актуальним у навчанні іноземних студентів на етапі довузівської підготовки. Домінантою такої системи навчання є модель організації навчання на основі самостійної діяльності, керованої за допомогою різних навчальних і контролюючих програм, плану і графіка самообліку. Виділимо основні подібності та відмінності адаптивної і традиційної систем навчання. Під традиційною системою ми розуміємо систему, в якій процес навчання укладається в наступну структуру: виклад матеріалу, розуміння, узагальнення, застосування. Домінуючою в цій системі є діяльність викладача. Подібність такої системи з адаптивною в єдиній меті – розвитку особистості і використанні одного змісту. Серед відмінностей ми виділимо дві, які тягнуть за собою всі інші. Перша відмінність полягає в ролі студента і викладача в освітньому процесі, в системі їх взаємовідносин. Якщо

в традиційній системі викладач є суб'єктом навчання, інформатором, відповідальним за процес навчання і його результати, то в адаптивній системі викладач – організатор навчально-пізнавальної діяльності іноземних студентів з урахуванням їх досвіду навчання на батьківщині, їх здібностей, рівня знань, умінь і навичок; він розділяє з ними відповідальність за результати освітнього процесу на етапі довузівської підготовки. Як наслідок, перевага надається не авторитарному стилю керівництва, а демократичному, в основі якого – співпраця студента і викладача. Студент-іноземець в цьому випадку стає не об'єктом навчання, не пасивним одержувачем інформації з установкою на запам'ятовування, а суб'єктом навчання. Він сам з допомогою викладача оновлює та видобуває знання, бере участь в організації навчального процесу, частково планує навчальну діяльність, включається в активний розумовий процес, він відповідальний за результати навчального процесу, усвідомлює їх значимість для свого розвитку.

Адаптивна система навчання, як всяка інша модель навчання міцно стоїть на основоположних принципах її використання. Оскільки ми говоримо про адаптацію процесу навчання іноземних студентів на етапі довузівської підготовки, ми не можемо не говорити про такі фундаментальні особистісні категорії як індивідуальність, особистість, рефлексія. Тому, в першу чергу, в АСН повинен бути використаний принцип індивідуалізації процесу навчання в цілому, як в загальнотеоретичному сенсі, так і в практичному, при організації процесу навчання іноземних студентів на підготовчих відділеннях університетів. Суть самої адаптації до процесу навчання не може виходити з інших позицій, оскільки тоді це буде суперечити самому поняттю адаптації особистості до навчального процесу. У зв'язку з уже сказаним, з'являється необхідність говорити про принцип орієнтації на особистість іноземних студентів. Саме тому принцип обліку особистісних характеристик у нас стоїть за важливістю на другому місці. В умовах адаптивної системи навчання дуже важливо, щоб кожна особистість, просуваючись до кінцевої мети свого навчання постійно відчувала і усвідомлювала як проходить процес навчання на етапі довузівської підготовки і чи всі резерви особистості і потенціал самого студента-іноземця використовуються. Принцип успіху – один з найважливіших принципів адаптивної системи, умова для постійної підтримки інтересу до вивчення дисциплін. Тим більше це важливо при навчанні іноземних студентів в умовах АСН,

коли втрата мотиву через неуспіх шкодить процесу навчання на етапі довузівської підготовки в цілому. Однак, необхідно відзначити, що сама модель АСН при правильному її використанні завжди гарантує успішне формування предметної компетенції, оскільки щільність роботи просто унеможлиблює відсутність успіху. Наявність успіху або його відсутність може визначатися за допомогою рефлексії. Але спостереження показують, що в практиці навчання рефлексія іноземних студентів на першому етапі підготовки зазвичай замінюється моніторингом викладача, що проводиться деколи дуже бездумно. Відсутність рефлексії у практиці навчання часто призводить до дезорієнтації іноземних студентів. При наявності відмінних оцінок з предмету, вони не вміють ні говорити мовою навчання, ні тим більше розуміти наукову інформацію на слух. Навички розвиваються однобоко (в основному це виконання завдань за зразком, за готовими алгоритмами). Рефлексія в новій моделі навчання допомогла б не тільки іноземним студентам зрозуміти, яких висот вони могли б домогтися у процесі навчання на етапі довузівської підготовки, а й допомогла б самому викладачеві більш раціонально будувати процес навчання. Тому принцип постійного проведення рефлексії – шлях до успіху у процесі навчання іноземних студентів на етапі довузівської підготовки в адаптивній системі навчання.

Особистість в умовах АСН мислить і діє (А ідея вчити мислити і діяти належить автору цієї системи Границькій Антоніні Степанівні) [1]. Вона може діяти одна, в парі і в колективі, тому принцип колективної взаємодії є одним з найважливіших. Він передбачає виконання іноземними студентами таких завдань, які моделюють реальну комунікацію мовою навчання (українською або російською) в парах, в трійках і в режимі «натовп». Так, спостереження показують, що монотонна робота за допомогою примітивних вправ не дуже ефективний засіб формування умінь та навичок у іноземних студентів на етапі довузівської підготовки. досвіду. Принцип всілякої інтенсифікації і концентрації в організації навчального процесу на етапі довузівської підготовки означає використання таких ресурсів навчання іноземних студентів, які могли б дозволити вивчати велику кількість матеріалу за рахунок ущільнення термінів її подання, що передбачають жорсткі параметри часу (від 7 до 9 місяців). Ігнорування цього принципу створює велику проблему в умінні іноземними студентами в умовах нового освітнього простору

раціонально використовувати свій час і направляти свої зусилля на досягнення поставленої мети.

Реалізація принципів використання адаптивної системи навчання на етапі довузівської підготовки наближає результат – реальну адаптацію іноземних студентів до навчального процесу, що саме по собі стає новим стимулом для їх подальшого навчання в університеті. Таким чином, ми можемо сказати, що сама АСН – це гарантія успіху навчання іноземних студентів.

Список використаних джерел:

1. Границкая А. С. Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе: книга для учителя/ А.С. Границкая. – М.: Просвещение, 1991. – 174 с.

Кончович К.Т.

викладач,

Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Навчання майбутніх учителів оптимальним зразком професійної поведінки може бути більш ефективним за умов участі студентів у спеціально створених навчально-тренінгових ситуаціях професійного спрямування. Це обумовлює доцільність моделювання ситуацій, у яких майбутній учитель-філолог матиме змогу не тільки сприймати педагогічну теорію, а й удосконалювати власні професійно-педагогічні дії, закріплювати досвід педагогічного спілкування, стимулювати професійний саморозвиток, самовираження й самоствердження в самостійній педагогічній праці. Саме проектування та реалізація різних педагогічних ролей у процесі професійної підготовки уможливується шляхом застосування навчальних тренінгів.

Основна особливість використання навчальних тренінгів у підготовці майбутніх учителів-філологів полягає в тому, що під час роботи в навчально-тренінговій групі студенти мають змогу

проаналізувати взірці розв'язування штучно організованих віртуально-професійних ситуацій, збагатитися певним професійним досвідом виконання функцій учителя-філолога, що може бути підґрунтям формування професіоналізму майбутніх педагогів цього профілю. Тому перед викладачами постає завдання так організувати діяльність студентів під час навчального тренінгу, щоб його результатом було досягнення найважливіших цілей навчальної діяльності й особистісно-професійного зростання майбутніх учителів.

Особливості використання тренінгів різного спрямування свідчать їх специфічні характеристики: соціально-психологічний, мотиваційний, акмеологічний, емоційної зрілості, конструктивного мислення, самоосмислення індивідуальності, саморозкриття, ділового (професійного) спілкування, комунікативних умінь та комунікативної компетенції в діловій взаємодії, тренінги з вибору професії й особистісного зростання, тренінги впливу та протистояння впливу, прогнозування поведінки, подолання конфліктів, упевненості в собі та розвитку рефлексивних складових самосвідомості та ін.

Особливого значення у контексті нашого дослідження набуває розуміння специфіки використання тренінгів у навчальному процесі вищої школи, оскільки «саме тренінг дає змогу реалізувати необхідні умови розвитку професійного і особистісного самоусвідомлення» [1, с. 12], що є важливим для випускників ВНЗ.

Результати аналізу останніх досліджень і публікацій свідчать, що метою використання тренінгів у вищій школі є формування спеціальних умінь і навичок студентів на основі певного рівня знань, які характеризують специфіку професійної діяльності фахівця і визначають рівень його професіоналізму. Однак, існують тренінгові програми, які можна використовувати для підготовки фахівців будь-якого профілю, оскільки спрямовані на оптимізацію організаційного розвитку, для виявлення лідерських ознак, формування управлінських умінь, командоутворення, розв'язання конфліктів, публічного виступу, комунікацій і міжкультурного взаєморозуміння, ефективної взаємодії дітей та батьків тощо [3].

Участь студентів у роботі навчальних тренінгів спрямовується на формування у майбутніх учителів індивідуального стилю навчання, навичок активного слухання, вмінь постановки запитань і створення оптимального міжособистісного зв'язку. Зазначені аспекти особистісних надбань мають особливе значення для

професійної діяльності вчителів, як представників соціономічних професій, щоденна робота котрих пов'язана із суб'єкт-суб'єктною взаємодією на різних рівнях: «учитель – учень», «учитель – батьки учнів», організація взаємодії між учнями та їхніми батьками й учителями та ін. Зосередження уваги на окреслених аспектах професійної діяльності вчителя дає змогу розглядати участь студента у навчальних тренінгах як одну із складових професійної підготовки, що спрямована не лише на опанування необхідними фаховими знаннями, а є роботою студента над особистісно-фаховим зростанням.

Визначаючи роль тренінгів у навчанні майбутніх учителів, ми погоджуємося з розумінням цієї педагогічної інновації іншими дослідниками, котрі визначають тренінг як метод ігрового моделювання педагогічних, навчальних, професійних, життєвих ситуацій з метою розвитку професійної компетентності, формування й удосконалення різних професійних та особистісних якостей, умінь і навичок майбутнього фахівця, підвищення адекватності самосвідомості та поведінки шляхом включення студентів до тренінгової ситуації в ролі учасників і глядачів [2, с. 186].

Використання навчальних тренінгів у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів передбачає вирішення певних завдань і досягнення визначеної мети у формуванні необхідних педагогічних якостей у студентів: формування вмінь вербалізувати власні почуття, думки, ідеї; набуття особистісного професійного досвіду; перевірка дієвості теоретичної фахової підготовки; переживання емоційної близькості з іншими учасниками тренінгу; усвідомлення власної професійної спроможності; спостереження за діями інших учасників тренінгу для проведення порівняльного аналізу й оцінювання ефективності власної готовності до педагогічної діяльності; руйнування рольових стереотипів; визначення оптимальної моделі професійних дій педагога; формування комунікативних умінь.

Отже, проведення навчальних тренінгів у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів сприятиме не тільки вдосконаленню процесу професійної освіти студентів і кращому засвоєнню теоретичного матеріалу з фахових дисциплін, але й надаватиме кожному з них оптимальні можливості для особистісного та професійного становлення.

Список використаних джерел:

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ось-89, 2000. – 224 с.
2. Мельничук І. М. Цільові аспекти використання тренінгів / І. М. Мельничук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – 2007. – Вип. 19. – С. 185–192.
3. 18 програм тренінгов : руководство для профессионалов / под науч. ред. В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2007. – 368 с.

Мартинів О.М.

старший викладач,

Львівська державна фінансова академія

РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ЗБЕРЕЖЕННЯ СТУДЕНТІВ

Культура здоров'язбереження студентів є одним із компонентів фізичної культури та загальної культури майбутнього фахівця. Основними показниками сформованості культури здоров'язбереження є рівень здоров'я і фізичного розвитку студента, ступінь використання фізичної культури в різних сферах діяльності, самостійної діяльності у напрямі збереження здоров'я та ін.

На державному рівні спостерігається поглиблений інтерес до питання про загальні правові, соціальні, економічні й організаційні основи зміцнення здоров'я громадян, досягнення високого рівня працездатності та довголіття засобами фізичної культури і спорту [2]. На підставі зазначених показників розробляється державна програма розвитку фізичної культури і спорту в Україні. Науковці вважають, що сукупність цінностей здорового способу життя є основою культури здоров'я [3], або в інтерпретації деяких дослідників визначається як «культура здоров'язбереження» [1].

Філософське тлумачення поняття «культура» спрямовує розгляд його змісту як системи надбіологічних програм людської життєдіяльності (діяльності, поведінки і спілкування), що розвивається історично і забезпечує відтворення та зміну соціального життя в усіх його основних напрямках. Програми діяльності і поведінки представлені різноманіттям знань, норм,

навичок, ідеалів, зразків діяльності та поведінки, ідей, гіпотез, цілей і ціннісних орієнтацій. Культура зберігає, транслює цей досвід, генерує нові програми діяльності і поведінки, які, реалізуючись у відповідних видах і формах людської активності, породжують реальні зміни в житті суспільства.

Якщо набуття знань, умінь, навичок здорового способу життя сприятиме формуванню у людини ціннісного ставлення до здоров'я, то можна говорити про формування сукупності духовних цінностей, певних видів діяльності, що спрямовуються на створення сприятливих для здоров'я ефектів. Виникає певний вид культури, що реалізується у вигляді нового виду людської активності – реалізації здорового способу життя, що має назву «культура здоров'я».

Сучасні дослідники нараховують понад 500 визначень культури, що зумовлено, насамперед, багатогранністю феномена та широким вживанням цього терміну в різних словосполученнях («культура мови», «культура спілкування», «фізична культура», «культура здоров'я» та ін.).

У межах найбільш загального, філософського уявлення про світ концепт «культура» розглядається як соціально-прогресивна творча діяльність людини в усіх сферах буття і свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредмечування (створення цінностей, норм, знакових систем тощо) і розпредмечування (освоєня культурного спадку), спрямована на перетворення дійсності, багатства людської історії у внутрішнє багатство особистості, на всебічне виявлення і розвиток сутнісних сил людини.

У повсякденному житті поняття «культура» вживають, насамперед, у трьох значеннях. По-перше, під культурою розуміють певну сферу життя суспільства, закріплену в окремих інституціях (міністерство культури; журнали, театри, музеї, що займаються виробництвом і поширенням духовних цінностей). По-друге, під культурою розуміють сукупність духовних цінностей і норм, які властиві великій соціальній групі, нації (наприклад, елітарна культура, українська культура, антична культура тощо). По-третє, культура є виразом високого рівня якісного розвитку духовних досягнень («культурна людина» в значенні «вихована»). «Рівневий» смисл вноситься в поняття «культура», коли вона протиставляється некультурності – відсутності культури.

Культура – це специфічний спосіб людської діяльності, тому зрозуміти сутність культури можна через призму діяльності людини. Тому феномен культури можна визначити як сукупність не тільки матеріальних, а й духовних цінностей, які відображають активну творчу діяльність людей в освоєнні світу в процесі гармонізації відносин між людиною, суспільством і природою.

Основними функціями культури визначаються адаптаційна, інтегративна, нормативна, пізнавальна, комунікативна. У загальній характеристиці зазначених функцій доцільно вичленити ті ознаки, які спрямовуються на формування культури здоров'язбереження майбутніх фахівців у вищій школі.

Виокремлюючи культуру здоров'я як базовий, фундаментальний шар культури особистості і суспільства, що визначає різні форми та механізми «вбудовування» природного начала в соціокультурну систему, З. Литвинова конкретизує сутність таких понять, як «культура здоров'я суспільства» і «культура здоров'я особистості». Культура здоров'я суспільства розглядається дослідницею як сукупність цінностей і норм, які реалізуються соціумом і забезпечують необхідні умови (економічні, соціальні, світоглядні тощо) для формування потреб особистості в максимальній самореалізації і можливостей задоволення цих потреб. Культура здоров'я особистості, в свою чергу, може розглядатися як єдність потреб і здатності індивіда до максимальної самореалізації в якості соціально та індивідуально значущого суб'єкта на основі використання природного потенціалу, перетвореного у відповідності з цілями та принципами культуровідповідності в межах його оптимального функціонування.

Таким чином, загальна культура і культура здоров'я, яка передбачає спрямованість особистості на формування культури здоров'язбереження, є одним із засобів (форм, способів) задоволення головної потреби будь-якої системи, в тому числі й суспільства: потреби у виживанні, в існуванні, у самозбереженні.

Культура здоров'язбереження як предмет вивчення перебуває в центрі наукових пошуків багатьох учених, котрі характеризують культуру здоров'я як єдність пріоритету цінності здоров'я, високої активності із засвоєння та трансляції в майбутній професійній діяльності глибинних знань про шляхи та засоби ефективного формування, збереження і зміцнення здоров'я [1, с. 127].

Робота зі студентами в цьому напрямі передбачає формування у них необхідних знань (гностичний компонент), ціннісного

ставлення до збереження здоров'я (аксіологічний компонент), що є показниками сформованості культури здоров'я, а також умінь і навичок на практиці підтримувати здоровий спосіб життя, виявляючи певний рівень культури здоров'язбереження (діяльнісний компонент), що в сукупності можна визначити за певними параметрами (оцінювальний компонент).

Отже, феномен «культура здоров'язбереження» слід розглядати як важливий компонент загальної культури людини, обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, що знаходить вираз у системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок формування, збереження та зміцнення її здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Башавець Н. А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Башавець Наталія Андріївна. – Одеса, 2012. – 555 с.
2. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» від 10 лютого 2000 року №1453-III / Голос України. – 21.03.2000 р.
3. Соловьева Н. И. Здоровьесберегающая система образования в обеспечении формирования культуры здорового образа жизни учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Соловьева Наталья Ивановна. – Ставрополь, 2005. – 195 с.

Онищук А.С.

викладач,

Хмельницький національний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Зростаючі потреби суспільства у перекладачах-професіоналах, фахова підготовка котрих відзначається високою кваліфікацією, конкурентноздатністю, належним рівнем інтелектуального розвитку, передбачає спрямованість освіти на формування у них професійної компетентності. Створення і реалізація сприятливих педагогічних умов для саморозвитку майбутніх перекладачів ґрунтується на використанні педагогічних інновацій, у яких

пріоритетами є процесуальність, полілогічність і діалогічність міжособистісної взаємодії, миследіяльність, можливості самореалізації завдяки створенню комплексу. Адже освіта є такою галуззю соціальної сфери, де стійкий розвиток інноваційної діяльності має розглядатися як процес відтворення людського капіталу на розширеній та інноваційній основі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що феномен інновацій розглядається науковцями як «ідеї та пропозиції (що в багатьох випадках ґрунтуються на результатах відповідних спеціальних наукових досліджень, соціополітичних і технічних розробок), які можуть стати основою для створення нових видів суспільного буття, продукції чи значно поліпшити характеристики (технічні, моральні, правові, економічні тощо) існуючої реальності, створення нових процесів, послуг, усього того, що може покращити «якість життя» людства» [4, с. 97-98].

Реалізація інноваційних підходів у вищій школі вважається процесом творення, запровадження та поширення в освітній практиці ВНЗ нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів вищої освіти, відбувається перехід системи підготовки майбутніх фахівців до якісно нового стану. Комплексне значення терміну «інновація» полягає в тому, що це поняття складається з власне ідеї та процесу її практичної реалізації [2, с. 338].

Інновації в освіті умовно можна поділити на такі категорії залежно від їх спрямування:

1) інновації теоретичного характеру, до яких увійшли теорії, ідеї, концепції, які ще потребують розробки, доведення до практичного рівня (наприклад, теорія неперервної освіти, синергетичний підхід в освіті, гуманізація освіти, гуманітаризація вищої освіти тощо);

2) інновації практичного характеру – це нові педагогічні технології, які використовуються у навчальному процесі (наприклад інтерактивне навчання, дистанційне навчання, технологія мультимедійного навчання, технологія проектного навчання, тренінгові технології навчання тощо);

3) інновації інтеграційного характеру: а) це ті інновації, які мали теоретичний характер і отримали подальший розвиток на практиці (наприклад, розвивальне навчання, діяльнісний, особистісно-орієнтований підхід, контекстне навчання (технології моделювання

ситуацій) тощо; б) інновації, які спочатку з'явилися на практиці, а далі обґрунтовувались в теоретичному аспекті (наприклад, технології активного навчання) [1, с. 56].

Обґрунтовуючи важливість та актуальність інноваційних педагогічних технологій, зазначимо, що їх мета не тільки удосконалити попередні уміння та навички, а й сформувати нові, й у майбутньому генерувати ідеї, використовувати міждисциплінарний підхід на основі міжпредметних зв'язків.

Найбільш сучасною і продуктивною є інтерактивна модель навчання – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес будується на умовах постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, що сприяє створенню атмосфери співпраці, взаємодії у студентському колективі, формуванню цінностей, навичок і вмінь [3].

Дидактичною метою використання інтерактивних технологій у процесі формування особистості майбутнього перекладача є розвиток його творчого потенціалу; здатності до самосвідомості і самоуправління; уміння раціонально організовувати свою діяльність; оперувати інформацією; розвивати професійну компетентність.

Інноваційні інтерактивні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах. Використання інтерактивних методів надає можливість вирішити комунікативно-пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування. Таким чином, новітні методи навчання іноземних мов сприяють вирішенню проблем комунікативного, пізнавального та виховного характеру: розвивати уміння і навички спілкування, встановити емоційний контакт із студентами, навчити їх працювати в команді, зважати на думки і висловлювання інших.

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів

і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. На практиці виявили досить високу ефективність такі форми підготовки майбутніх перекладачів, як індивідуальна, парна, групова і робота в команді. Найбільш відомі форми парної і групової роботи: внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles); мозковий штурм (brain storm); читання зигзагом (jigsaw reading); обмін думками (think-pair-share); парні інтерв'ю (pair-interviews); рольові та ділові ігри (role-playing and business games) та ін.

Корисним видом діяльності є створення дискусій англійською мовою на різноманітну тематику. Доцільно створювати професійно-орієнтовані дискусії. За основу таких обговорень можна брати інформацію з прочитаних текстів та статей. Викладач бере на себе роль організатора спілкування, формулює питання, звертає увагу на оригінальні думки учасників, суперечливі питання, допомагає у розв'язанні напружених моментів, що виникають під час дискусії.

Використання інтерактивних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів спрямоване на формування особистості, яка володіє креативним та аксіологічним потенціалом, технологіями творчого саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації. Інтерактивне навчання майбутніх перекладачів створює сукупний ефект, який виявляється в тому, що на фоні програмного засвоєння знань з іноземних мов формуються вміння співпрацювати на основі стратегії взаємодії; формується комунікативна компетентність, що визначається зміною стилю спілкування, усвідомленням бар'єрів спілкування та вирішенням комунікативних завдань; виявляється толерантність, яка характеризується сприйняттям інших людей і забезпечує повноту й адекватність іншомовного спілкування в різних ситуаціях.

Список використаних джерел:

1. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах : монографія / Л. В. Буркова. – К. : Інформ. системи, 2010. – 278 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
4. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : [монографія] / [за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 472 с.

Піндосова Т.С.

викладач,

Херсонська державна морська академія

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

XXI століття означене трансформаційними перетвореннями в усіх сферах життєдіяльності. Серед них виділяють проблеми, пов'язані з глобалізацією економіки, управлінням соціальними системами, змінами у виробництві, засобах, методах життєзабезпечення людей. Здатність особистості адаптуватися до змінного оточуючого середовища, зберігши при цьому морально-етичні цінності, потребує не стільки інтуїції, як відповідних знань, компетенцій, щоб на їх основі гнучко реагувати на зміну ситуації та бути готовим до сталого розвитку і формування себе як конкурентоспроможної особистості.

Поняття конкурентоспроможної особистості в системі освіти впливає на оновлення та модернізацію підготовки майбутнього фахівця. Це потребує суттєвої зміни структури спеціаліста, ставить перед ним високі вимоги до його кваліфікації, компетентності, професіоналізму, вимагає високого рівня освіти й потреби навчатися впродовж усього життя.

Немає сумніву, що проблема ефективності, результативності педагогічного процесу може бути розв'язана лише за умови забезпечення високої компетентності та професійної майстерності кожного викладача, що є актуальним предметом дослідження у сучасній педагогічній науці.

Основу компетентності фахівця, на думку сучасних науковців О.О.Бодальова, В.І.Жукова, Л.Г.Лаптева, В.О.Сластьоніна складають: компетентність діяльності, спілкування і саморозвитку. Професійна компетентність – це професійна підготовка і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності [5].

Аналіз сучасної педагогічної літератури та наукових досліджень свідчить, що автори активно звертаються до поняття «професійна компетентність»: Н.В.Євдокимова, І.О.Зимня, І.А.Зящюн, Т.І.Свириденко, В.О.Сластьонін. Більшість учених, як вітчизняних, так і зарубіжних, сходяться на думці, що професійна компетентність

педагога визначається професійними знаннями і вміннями, ціннісними орієнтаціями в соціумі, мотивами його діяльності, культурою, що виявляється у мові, стилем спілкування, загальною культурою, здібністю до розвитку свого творчого потенціалу, а також володінням методикою викладання предмету, здатністю розуміти і взаємодіяти із студентами, пошаною до них, професійно значущими особистими якостями. Відсутність хоча б одного з цих компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності викладача іноземної мови.

Таким чином, професійну компетентність педагога вищої школи, зокрема викладача іноземної мови, можна визначити як сукупність діяльнісно-рольових та особистісних характеристик, що забезпечує ефективне виконання ним обов'язків педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі; є мірою й основним критерієм його відповідності професійній діяльності.

Досліджуючи професійну компетентність вчителя вищої школи, науковець Л.М.Мітіна, підкреслює її складну інтегративну природу й зазначає, що це поняття включає знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку особистості. В.Краєвський, І.Лернер, А.Хуторський запропонували розглядати професійну компетентність вчителя вищої школи як єдність трьох складових: 1) когнітивна складова (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань); 2) операційно-технологічна складова (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії, методами навчання даного предмета); 3) особистісна складова (етичні й соціальні позиції та установки, риси особистості спеціаліста) [2, с. 3-10].

А.Маркова виокремлює у структурі професійної компетентності такі компоненти: 1) спеціальний (володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); 2) соціальний (володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці); 3) особистісний (володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості); 4) індивідуальний (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного

зростання, уміння раціонально організувати свою працю без перевантажень) [3, с. 26-29].

Метою статті є дослідження професійної компетентності викладача іноземної мови, визначення основних компонентів досліджуваного поняття.

Основними діяльнісно-рольовими компонентами професійної компетенції викладача, які представлені у стандартах вищої освіти, визначені професійні знання, вміння і навички. Науковець О.Овчарук, яка досліджуючи теоретичні засади компетентнісного підходу у вітчизняній освіті, визначає такі загальні навчально-інформаційні вміння та навички: 1) швидко аналізувати й відтворювати потрібну інформацію; 2) самостійно шукати нову інформацію з різних джерел; 3) вміння користуватися інформаційно-комунікативними технологіями; користуватися каталогами, складати бібліографію; 4) знати й застосовувати прийоми швидкого читання; 5) досконало застосовувати загально мовленнєві вміння й навички [4, с. 22].

Названі вміння й навички мають бути характерними для професійної компетентності будь-якого викладача. Проте особливості педагогічної культури саме іноземної мови визначаються специфікою професійної діяльності та власне фахового предмета. Характеризуючи специфіку предмету «іноземна мова», слід зазначити, що процес навчання йому здійснюється в руслі культурологічного, лінгвістичного, лінгвокраїнознавчого, комунікативного і ситуативно-тематичного підходів. Це висуває ряд важливих вимог до викладача іноземної мови, а саме – бути джерелом достовірних і коректних знань з предмету, носієм іншомовної культури, організатором продуктивної ситуативно-тематичної комунікації, що призводить до розвитку і виховання особистості студентів в цілому.

Найбільш важливою для професійної компетенції викладача іноземної мови вчені вважають комунікативну компетенцію, під якою розуміють здатність спілкуватися усно і письмово з носієм мови в реальній життєвій ситуації. При цьому особлива увага приділяється смисловій стороні вислову, а не тільки правильному використанню мовних форм. У змісті комунікативної компетенції американські лінгвісти виділяють граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну і мовну компетенцію.

Другою важливою складовою професійної компетентності викладача іноземної мови є дидактичний компонент, до якого

входять обізнаність, володіння знаннями, досвідом, і який є системою придбаних знань з урахуванням їх широти, глибини, об'єму, стилю мислення, норми педагогічної етики, соціальних функцій педагога. Крім того, з одного боку, викладач повинен мати вміння навчати студентів своєму предмету, виховувати їх на його основі, а з іншого – потребу й вміння самоосвітньої діяльності.

Таким чином, в основу дидактичної компетенції викладача іноземних мов входить набутий синтез знань (психолого-педагогічних, соціальних, загальноосвітніх); умінь (професійно-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх); навичок творчої педагогічної діяльності, що трансформується з потенційного в реальне, і функціонує у вигляді способів діяльності, необхідних викладачу для проектування власної технології навчання студентів, конструювання логіки навчального і виховного процесу, розв'язання труднощів і проблем, нестандартного мислення, що в цілому сприяє підвищенню його самоосвіти й професіоналізму.

В основі ціннісно-мотиваційного компонента педагогічної компетентності викладачів іноземної мови є загальнолюдські та педагогічні цінності. Загальнолюдські цінності – це світоглядні ідеали, моральні норми, які відображають духовний досвід усього людства. На думку відомого дослідника І. Ісаєва, педагогічні цінності – сукупність ідей, принципів, правил, норм, що регламентують педагогічну діяльність і педагогічне спілкування. Вони дозволяють викладачеві задовольнити власні матеріальні, духовні та суспільні потреби, слугують орієнтиром його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичної мети освітньої діяльності [1, с. 5-33].

Отже, всі перераховані компоненти і види компетенцій інтегруються в одне найбільш синтезоване утворення – професійну компетенцію, що є інтеграційною властивістю особистості фахівця, виявляється в соціолінгвістичній, дидактичній, комунікативній, ціннісній орієнтації викладача, його здатності до рефлексії у професійно-педагогічній діяльності. З цих позицій професійну компетенцію слід розглядати як загальний критерій педагогічної компетентності викладача іноземної мови.

Список використаних джерел:

1. Исаев И.Ф. Профессионально – педагогическая культура преподавателя высшей школы: Воспитательный аспект./ Исаев И.Ф. – Москва: Издательский центр Академия, 2004. – 208с.

2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное образование в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-10.

3. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К.Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 26-29.

4. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / Овчарук О.В.: Київ К.І.С., 2004. – 112 с.

5. <http://studentam.net.ua/content/view/7702/97/>.

Чичкан Н.В.

студентка,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

НАЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ ІНДІЇ КВАЛІФІКОВАНИМИ УЧИТЕЛЬСЬКИМИ КАДРАМИ

Широко визнано, що наявність достатньої кількості висококваліфікованих і підготовлених вчителів є ключем до розвитку освіти. У зв'язку з цим країни витрачають значні кошти на професійний розвиток вчителів.

Загальноприйнято, що вчитель відіграє життєво важливу роль у загальному розвитку дітей. Він не тільки надає академічні знання, а також несе відповідальність за виховання, прищеплення моральних цінностей своїм учням. Особливо значну роль вчитель відіграє тоді, коли діти вперше приходять до школи. Тому дуже важливо мати професійно кваліфікованих викладачів саме у початковій школі, щоб забезпечити повноцінний розвиток школярів [2, с. 18-21].

Індія має одну з найбільш розгалужених систем педагогічної освіти в світі. Крім університетів, департаментів освіти та їх афілійованих коледжів, державних і урядових установ, що отримують державну допомогу, є приватні і самофінансовані, відкриті університети, коледжі, які також займаються педагогічною освітою. Хоча більшість програм підготовки викладачів майже ідентичні, але їх стандарти варіюються в різних інститутах і

університетах. У деяких регіонах кількість вчителів набагато перевищує попит, а в інших – існує гостра нестача кваліфікованих кадрів, що призводить до призначення на учительські посади осіб з низьким рівнем кваліфікації [3, с. 4-7].

Як було з'ясовано в ході дослідження, у 1995 році урядом Індії була створена Національна рада з підготовки педагогів. Її основним завданням було визначено планування розвитку системи підготовки педагогів, регламентування стандартів та норм педагогічної освіти [4].

Для підготовки вчителів, вихователів, найбільш популярна програма магістра педагогіки, хоча деякі університети надають магістра світи (M.Ed.). У M.Ed. програма, за великим рахунком, має загальний характер і не може готувати фахівців з різних галузей. Один і той самий курс відповідає вимогам шкіл, педагогічних інститутів та адміністрації. Отже сучасна система педагогічної освіти повинна проявляти більшу увагу до соморозвитку.

Нами з'ясовано, що заклади педагогічної освіти в Індії контролюються з боку таких державних установ: Національна рада педагогічної освіти, Комісія університетських грантів, Національна рада освітніх досліджень і підготовки, Національний інститут планування та управління освітою, Індійська рада наукових соціальних досліджень, Центр передових освітніх досліджень (на національному рівні) та ради педагогічної освіти штатів, університетські департаменти освіти [3].

У ході дослідження доведено, що вагомим здобутком педагогічної освіти Індії на сучасному етапі є поява багаторівневої системи підготовки вчителів, яка відповідає критеріям відкритості, особистісної орієнтації, технологічності та ґрунтується на принципах гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, професіоналізації, культурологічного підходу та демократизації діяльності навчального закладу. Зміст багаторівневої вищої педагогічної освіти реалізується шляхом упровадження моделі на трьох рівнях: загальному, базовому і повному. Ця система є адекватною вимогам ринку праці, оскільки передбачає варіативність здобуття освіти, орієнтацію на загальнолюдські та національні цінності, створює умови для розвитку особистості студента як суб'єкта навчання, а також стимулює академічну та професійну мобільність.

Порівняння організаційних засад діяльності закладів педагогічної освіти дало змогу виокремити їх типи, серед яких:

педагогічні школи (училища, технікуми), педагогічні коледжі (інститути) та педагогічні факультети (відділення) університетів, центри неперервної педагогічної освіти, центри дистанційної (або заочної) педагогічної освіти, літні освітні інститути (на рівні штатів), які пропонують професійне навчання в галузі дошкільної, початкової, середньої та вищої освіти.

Найавторитетніші навчальні заклади педагогічної освіти в Індії:

- Technical Teacher's Training Institute (ТТТІ), Bhopal (Технічний педагогічний інститут, м.Бхопал)
- National Institute of Technical Teachers' Training and Research (NITTTTR), Chandigarh (Національний інститут Технічного навчання викладачів та наукових досліджень, м.Чандигарх)
- Children Educational Society's TTI for Women, Karnataka (Технічний педагогічний інститут дитячих освітніх товариств для жінок, м.Карнатака)
- Indian Association for Pre School Education, Dehradun, (Індійська асоціація з дошкільної освіти, м.Дехрадун)

З'ясовано, що терміни навчання та освітні стандарти в Індії характеризуються значною варіативністю, що проявляється у відсутності єдиних державних вимог до абітурієнтів, а також форм, методів, термінів і змісту навчання.

Найпоширенішими з підготовки вчителя є: курси NCTE (Teacher Education and National information for Teachers Education) та VES (Vidhyanidhi Education Society).

Курси NCTE призначені для вчителів-початківців. Тут вони розширюють свій досвід, знайомляться з новими, цікавими інтерактивними методами і прийомами викладання у різновікових групах, для підвищення ефективності навчання. Курси VES переважно орієнтовані на підвищення кваліфікації досвідчених-практиків [1; 5].

Поняття професіоналізму в системі підготовки індійських педагогів вимагає знань, умінь, навичок, цілеспрямованості, компетентності та дотримання професійного етичного кодексу. В наш час навчальні плани з підготовки фахівців передбачають велику кількість заходів: теоретичних та практичних, які повинні сприяти підготовці майбутніх вчителів для підвищення їх професійної компетенції і зобов'язань. Педагогічна освіта повинна підпорядковуватися професійному кодексу, порушення якого може призвести аж до відсторонення викладача від роботи в школі.

Отже, в ході дослідження ми з'ясували, що система педагогічної освіти Індії є доволі розгалужена. В останні роки в країні особлива увага приділяється наданню якісної педагогічної освіти в закладах різних типів і цей процес регулюється та контролюється урядовими та громадськими організаціями. Подальше наше дослідження буде зосереджено на методичних аспектах процесу підготовки майбутніх педагогів.

Список використаних джерел:

1. NCTE – Педагогічна освіта і Національна інформація учителів освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ncte-in.org/>
2. R. Govinda Доступ до початкової освіти в Індії: Аналітичний огляд країни [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.create-grc.org/pdf_documents/India_CAR.pdf
3. Ахтар Сіддікі. Національна освітня програма для педагогічної освіти 2009р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.teindia.nic.in/Files/national_curriculu-for-teacher-education-2009.pdf
4. Індійська система освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://indonet.ru/article/indiiskaya-sistema-o>
5. Педагогічна освіта в Індії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.teachertrainingindia.co.in/Teacher-Education-India.html>
6. Підготовка вчителів в Індії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.indiaacademic.com/career-courses/teacher-training-courses.html>

Ярославцева М.І.

старший викладач,

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність проблеми професійної самореалізації студента зумовлюється концептуальними положеннями та державними вимогами оновлення освіти в Україні, спрямованими на становлення особистості майбутнього педагога, розвиток його здібностей і обдарувань.

Наукові розробки Г. Балла, О. Волошенко, І. Зязюна, М. Костенко, І. Краснощок, Л. Мільто, В. Моляко, О. Пехоти, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Л. Левченко, І. Шемелюк, Т. Яценко присвячені розвитку творчої, гармонійної особистості, яка спроможна реально будувати й стверджувати демократичне та цивілізоване суспільство України. Важливим надбанням вищезазначених психологів та педагогів є вивчення та дослідження особливостей становлення та розвитку особистості студента, особливо в аспекті його самореалізації.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить про неослабну увагу вчених до становлення людини у професії, її успішне самоздійснення та самореалізацію. Тому поняття самореалізації досить часто пов'язується з професійною діяльністю (А. Маслоу, І. Кон), адже саме вона утворює основну форму активності людини, задає напрям розвитку її особистості і саме вона для більшості людей дає можливість задовольнити свої потреби, ствердити себе як особистість.

Професійну самореалізацію студента в навчальному процесі ми розуміємо як процес і рівень свідомого, за власною ініціативою, прагнення до самовиявлення та реалізації своїх можливостей протягом теоретичної та практичної підготовки у ВНЗ.

Так, Н. Борисова, проводячи дослідження з позицій функціонально-структурного підходу, суть якого полягає у дослідженні будови і функціонування окремих компонентів явища, виокремлює структурні (самостійність, свобода, творчість) та функціональні компоненти функції самореалізації особистості (мотиваційно-оцінний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний) [1, с. 47].

Т. Єфімова, розглядаючи професійну самореалізацію як етап професійного розвитку, зазначає, що сама самореалізація проходить певні стадії, кожна з яких характеризується новоутвореннями та результатом. Так, самореалізація розглядається дослідницею одночасно як етап розвитку, процес та результат цього розвитку [2, с. 40].

Аналізуючи наукові доробки вчених, ми вважаємо, що одним із основних компонентів професійної самореалізації студентів є *мотиваційно-ціннісний*, в якому інтегровано мотиви, цілі, педагогічні цінності, що забезпечують прагнення студентів оволодіти знаннями, вміннями та навичками професійної діяльності.

Оскільки кінцевою метою навчання у вищому навчальному закладі є професійна готовність спеціаліста з дошкільної освіти до професійної самореалізації, то ставлення студентів до майбутньої професії вихователя можна розглядати як форму і міру прийняття кінцевих цілей навчання. Найбільш узагальненою формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, яка визначається як інтерес до професії та схильність займатися нею. Поняття «спрямованість» охоплює уявлення про мету; мотиви, які стимулюють до діяльності; емоційне ставлення до певної діяльності, задоволеність нею [4, с. 58]. Ставлення студентів до професії, до цілей практичного навчання в період педагогічної практики у вищому навчальному закладі, наповнюють професійною значущістю і змістом власне професійну самореалізацію, яка є відносно професійних цілей навчання засобом їх досягнення.

Незважаючи на різницю поглядів різних дослідників з цієї проблеми, більшість з них сходяться на тому, що термін «мотив» – це складне інтегральне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків і є для них основою та «опредмеченою потребою» [3, с. 344].

На думку ряду дослідників (А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн), потреба в самореалізації особистості потенційно існує у кожного, однак, не кожна діяльність, яку організовує педагог, мотивує до реалізації своїх можливостей. Мотиви пов'язують між собою потребу в самореалізації та мету, адже саме мотивація відображає рівень усвідомленості та нагальності потреби, а мотив завдяки власній усвідомленості, перетворюється на мотив-ціль. Так, мотиви професійної самореалізації виходять із потреби у ній, набувають усвідомленого характеру та перетворюються на мотиви-цілі, які визначають напрям активності суб'єкта самореалізації, являють собою те майбутнє, яке особистості потрібно перетворити на реальність життєвого шляху засобами своєї активності [7, с.186].

Крім цього, вчені класифікують мотиви на реально-діючі, знані та мотиви вимушеності [3].

Реально-діючі мотиви не потребують додаткової зовнішньої активізації, виникають та розвиваються самостійно, що свідчить про внутрішню потребу студента до професійної самореалізації в період педагогічної практики. Знані мотиви є наслідком виникнення конкретних обставин, які змушують студента брати участь у підготовці до необхідного аспекта професійної самореалізації. Мотиви вимушеності характеризуються відсутністю усвідомлення

значущості професійної самореалізації в системі загальної педагогічної діяльності.

Складовими мотиваційно-ціннісного компонента професійної самореалізації є педагогічні цінності, що відображають професійну орієнтацію майбутнього вихователя.

Цінності є основою формування особистості, цілей її діяльності та розвитку ціннісних орієнтацій. Педагогічні цінності у сфері професійної діяльності існують у формі ідей, уявлень, норм, правил, теорій.

Цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійної підготовки, пов'язані з його світоглядною позицією, з його особистісними пріоритетами, інтересами та звичками. У нашому випадку він відбиває визнання професійної самореалізації як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів кращих вихователів-майстрів як орієнтирів у житті та професії.

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент професійної самореалізації становить ведучу і системотвірну її ланку, виконує ціннісно-орієнтувальну функцію, сутність якої полягає у формуванні позитивної установки на педагогічну діяльність, спрямованості студента на вдосконалення механізмів навчальної та професійної діяльності. Отже, сформованість цього компонента забезпечує процес засвоєння професійних цінностей, розвиток мотивів майбутнього вихователя, які й будуть орієнтирами для його успішної професійної самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Борисова Н.В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Борисова Наталья Вячеславовна. – Волгоград, 2001. – 248 с.
2. Ефимова Т.О. Игровые технологии как средство профессиональной самореализации студентов вузов в процессе обучения иностранному языку: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ефимова Татьяна Олеговна. – Краснодар, 2009. – 186 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.
5. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

6. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [авт.-уклад. Рапацевич Е. С.]. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.

7. Садовая М.А. Категория цели как составляющая потенциала самореализации // Наукові праці Міжнародної Академії управління персоналом: зб. наук. праць. – Вип. 3(22). – Київ, 2009. – С. 185-189.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Дуванська К.О.

асистент,

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСТОСУВАННЯ ПОКАРАННЯ, НЕ ПОВ'ЯЗАННОГО З ПОЗБАВЛЕННЯМ ВОЛІ, ДО НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ У ДІЯЛЬНОСТІ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ ІНСПЕКЦІЇ

В українському суспільстві на сучасному етапі швидкоплинних і масштабних змін у всіх сферах людського життя особливо важко доводиться молоді з її ще невизначеним світоглядом, динамічною системою цінностей, що в більшості випадків призводить до зросту кількості агресивно налаштованих молодих людей, які визнають насильство та вчинення правопорушень звичним способом протидії соціальному середовищі.

В Україні переважним засобом покарання злочинців, у тому числі неповнолітніх, є позбавлення волі. Проте, стає все більш зрозумілим, що ув'язнення має деякі негативні наслідки не тільки для злочинця, а й для суспільства в цілому. Особливої гостроти набуває це питання в тому разі, якщо йдеться про злочинців юнацького та підліткового віку. Зазвичай, жорстокість застосованих санкцій до особистості неповнолітнього правопорушника, дуже рідко призводить до бажаних змін в поведінці неповнолітнього, а, навпаки, результатом такого покарання стає озлобленість, агресивність неповнолітніх засуджених, бажання помститися, протиставляння себе суспільству. Сенс покарання полягає в тому, щоб людина усвідомила свою провину, покалася та ніколи не звернула в бік злочинного шляху, саме тому потрібно знайти такі дієві заходи, які мали б на меті спонукати неповнолітнього злочинця до каяття.

Проблеми виховної роботи з неповнолітніми, яким властива протиправна поведінка, широко досліджувалися у вітчизняній науці. Проблеми профілактики правопорушень досліджували О. Ємець, Н. Квітковська, І. Козубовська, В. Оржеховська, О. Пилипенко, А. Татенко, Ю. Янченко та ін. Проблеми виховної роботи з

неповнолітніми, засудженими до позбавлення волі, досліджували П. Вівчар, С. Горенко, О. Караман, В. Кривуша, В. Синьов та ін. Різним аспектам соціальної адаптації дітей та молоді, що відбули покарання в пенітенціарних закладах, присвячені роботи О. Беци, В. Сулицького, В. Любченко, І. Пінчук, С. Толстоухової, проблемам застосування альтернативних покарань – О. Беци, М. Панасюка та ін. У роботах указаних авторів розкрито ряд ефективних моделей та методів профілактичної, корекційної та реабілітаційної роботи з підлітками, яким властива протиправна поведінка. Більшість сучасних вчених, які працюють у цій царині, вважають, що позбавлення волі як вид покарання є необхідним і дієвим засобом боротьби із злочинністю, але разом з тим, воно поєднане з багатьма негативними соціальними і соціально-психологічними наслідками. Один з них полягає в тому, що процес перевиховання злочинця протікає в середовищі, глибоко дефектному в педагогічному і моральному аспектах. Проте в літературі недостатньо розкриті виховний потенціал покарання, не пов'язаного з позбавленням волі та специфіка виховної роботи з неповнолітніми, що засуджені за скоєння злочину, проте не перебувають у пенітенціарних закладах.

Покарання – міра примусу, що застосовується від імені держави після вироку суду до особи, яка визнана винною у скоєнні злочину, і виражається в передбачених законом позбавленні прав або обмеженні прав і свобод засудженого. Покарання не повинно заподіяти фізичних страждань чи приниження людської гідності [1, с. 52].

Законодавство України передбачає таке покарання, що застосовується до неповнолітніх, які скоїли злочин: 1) педагогічного і громадського характеру; 2) примусові заходи виховного характеру; 3) адміністративна відповідальність (унаслідок припинення кримінального слідства); 4) кримінальна відповідальність. Залежно від характеру і ступеня суспільної небезпеки правопорушень до особи, яка скоїла таке діяння, застосовуються міри покарання, що передбачають цивільну, адміністративну чи кримінальну відповідальність [6, с. 14].

Побудова системи покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, здійснюється на основі принципів: законності, гуманізму, демократизму, невідворотності, індивідуалізації, визначеності, економії каральних заходів. Аналіз даних принципів показує, що:

– принцип *законності* припускає побудову системи покарань у точній відповідності до положень Конституції, а також заснованих на ній законів та інших нормативних актів;

– принцип *гуманізму* характеризує відмовлення вітчизняного законодавця від невизначених, а також грубих, жорстоких, принижуючих і ганебних покарань, а також у прагненні виявити поважне ставлення до людської гідності злочинця;

– принцип *демократизму* передбачає встановлення в системі покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, таких їхніх видів, які можливо було б застосовувати до будь-якого громадянина, що вчинив злочин, незалежно від його соціального, майнового і службового становища, національної, расової приналежності і віросповідання, виходячи із суспільної небезпеки його особистості і ним учиненого злочину;

– принцип *невідворотності* характеризується тим, що діюча система покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, передбачає певну розмаїтість їхніх видів в інтересах забезпечення можливості й обов'язковості реагування держави і громадськості на будь-який випадок вчинення злочину і, тим самим, попередження злочинності;

– принцип *індивідуалізації* припускає наявність у системі не тільки різноманітних видів покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, для того щоб призначати покарання з урахуванням характеру і ступеня суспільної небезпеки вчиненого злочину, особистості винного й обставин справи, що пом'якшують і обтяжують відповідальність, але також і дію покарання на конкретного злочинця персонально, для того щоб заподіювати по можливості менше тягот близьким йому особам;

– принцип *визначеності* знаходить своє вираження у тому, що встановлюваний законом перелік видів кримінальних покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, є вичерпним. Ніякі інші покарання, крім охоплених системою відповідного Кримінального кодексу, не можуть бути призначені судом;

– принцип *економії каральних засобів* виражається у прагненні законодавця встановити такі види покарання, такий порядок їхнього застосування і використання, за яких якомога менше обмежувалися б свободи громадян, існувала можливість заміни суворих покарань більш м'якими і можливість звільнення від кримінальної відповідальності і покарання.

Аналіз теорії та практики застосування до неповнолітнього таких мір покарання, які не пов'язані з позбавленням волі, у діяльності кримінально-виконавчої інспекції дозволяє виділити такі особливості:

- застосування до неповнолітніх правопорушників такої міри покарання дозволяє виконати щодо них функцію покарання, адже участь у відновних процедурах та виконання добровільно взятих на себе зобов'язань щодо усунення завданої злочином шкоди сприймається самими правопорушниками як санкція, що лежить у прямій залежності від скоєного ними. У такому випадку покарання вважається самими правопорушниками справедливим, а виконання визначених в ході відновних процедур дій не викликають опору;

- застосування покарання дозволяє уникнути як формальної, так і неформальної стигматизації неповнолітнього правопорушника, і, таким чином, не сприятиме подальшому залученню його до асоціальних груп. Відсутність офіційної судимості, статусу засудженого або екс-в'язня, надмірного розголосу сприятиме захисту неповнолітнього від обмеження в правах та можливостях, негативного ставлення в навчальних закладах, за місцем роботи та проживання, а сумлінне виконання ним своїх зобов'язань покращить його репутацію;

- участь у відновних процедурах та виконання укладених на них угод вчиняє виховний вплив на неповнолітнього правопорушника, допомагаючи йому усвідомити реальні наслідки скоєного, відчути власну провину та відповідальність перед постраждалими та своєю сім'єю. Таким чином у неповнолітнього може сформуватися негативне ставлення до правопорушень, мотивація виправлення та законослухняного життя, сформуватись моральні переконання, несумісні із протиправною діяльністю;

- соціально-педагогічна робота кримінально-виконавчої інспекції створює умови для реальної реінтеграції неповнолітнього правопорушника до соціально-позитивних спільнот, зокрема сім'ї та громад, що дозволить йому, з одного боку, побачити їх ставлення до скоєного, з іншого – отримати їх підтримку, усвідомити себе частиною сім'ї й громади, зрозуміти свою цінність для близьких людей.

Таким чином, відповідно до сучасних наукових поглядів та положень нового кримінально-виконавчого законодавства покарання як суспільний інструмент поєднує в собі дві найважливіші функції: захист громадської безпеки та перевиховання злочинця, тобто переорієнтація його особистості на високоморальну, законослухняну особистість. А така форма покарання, не пов'язаного з позбавленням волі, хоча і здається більш ліберальною, але вона здатна продуктивно вплинути на свідомість неповнолітнього правопорушника, демонструючи йому,

що держава надає шанс залишаючись в суспільстві змінитися на краще і не допускати правопорушень в майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Соціальна, педагогічна та психокорекційна робота з неповнолітніми, засудженими до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі: Методичний посібник з питань соціальної реабілітації у громаді неповнолітніх засуджених / Автори-упоряд.: Т.П. Авельцева, З.П. Бондаренко, Н.В. Зимівець, В.І. Лазаренко, В.П. Лютий, Н.Ю. Максимова, Т.П. Цюман; За науковою ред. І.Д.Звереві. – К.: Наук, світ, 2006. – 277 с.

2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 288 с.

3. Козубовська І.В., Товканець Г.В. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей в процесі професійного педагогічного спілкування – Ужгород : Патент, 1998. – 195 с.

4. Соціальна, педагогічна та психокорекційна робота з неповнолітніми, засудженими до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі: Методичний посібник з питань соціальної реабілітації у громаді неповнолітніх засуджених / За науковою ред. І.Д.Звереві. – К.: Наук, світ, 2006. – 277 с.

5. Парфанович І.І. Організаційно-педагогічні засади виховної роботи з умовне засудженими неповнолітніми: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 - Тернопіль: Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. 2002. – 20 с.

Кудінська М.В.

студентка,

*Навчально-науковий інститут
соціально-педагогічної та мистецької освіти
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Обдаровані діти – категорія дітей, які не менше, ніж інші потребують особливої уваги та допомоги з боку вчителів, психологів, соціальних педагогів. На сьогодні існує більше ніж 100 визначень обдарованості, причому всі вони не універсальні і не

можуть задовольнити всіх психологів і педагогів. Одні фахівці вважають головним критерієм обдарованості стійку потребу дитини в складній розумовій праці. Це може бути і прагнення розв'язувати складні математичні задачі, і бажання писати вірші або розробити нову електронну програму. Інші трактують обдарованість як високий рівень розвитку здібностей людини в тій чи іншій області діяльності [3, с.78].

Діагностування обдарованої дитини пов'язується з визначенням її соціального статусу і прогнозом її поведінки, а також направлення її до навчального закладу відповідного типу. З досвіду роботи вчителів відомо, що обдаровані діти у звичайних загальноосвітніх школах проводять половину, а то й весь навчальний час. Школи не можуть задовільнити інтереси і можливості обдарованих учнів тому, що вони розраховані на дітей різних індивідуальних здібностей. У зв'язку з цим в обдарованих дітей виникає уявлення про себе як про нормальних, а про інших – як про розумово неповноцінних учнів [4, с.69].

Одним з важливих напрямків соціально-педагогічної роботи соціального педагога в умовах навчального закладу є робота з учнями, яким властиві підвищені навчальні можливості. Такі учні характеризуються порівняно високим розвитком мислення, довготривалим запам'ятовуванням навчального матеріалу, добрими навичками самоконтролю в навчальній діяльності, великою працездатністю тощо.

Для них характерна неординарність, свобода вираження, багатство уяви, чіткість різних видів пам'яті, швидкість реакції, вміння піддавати сумніву і науковому осмисленню певні явища, стереотипи, догми [1, с.94].

Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми вимагає належної змістової наповненості, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової аполітичної, розвиваючої, творчої діяльності.

Формами роботи можуть бути групові та індивідуальні в позаурочний час та факультативи. Зміст навчальної інформації має доповнюватись науковими відомостями, які можуть одержати в процесі виконання додаткових завдань у той же час, що й інші учні, але за рахунок вищого темпу обробки навчальної інформації. Серед методів навчання обдарованих учнів мають превалювати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь і навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати

поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їх навчанні. Домашні завдання повинні мати творчий, диференційований характер [5, с.142].

Вибір форми навчання залежить від можливостей викладацького колективу, його здатності й уміння налагодити навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дітей, стимулювати їх когнітивні здібності, індивідуальні особливості кожної дитини [2, с.2].

Спираючись на всесвітній досвід важливим фактором у розвитку обдарованості є особливості сімейного виховання, культурне середовище. Дослідження біографій великої кількості обдарованих людей дозволили фахівцям зробити висновки про деяку спільність в характеристиках кожної сім'ї, яка виростила талановиту особистість: царина творчої атмосфери, пріоритет духовних цінностей, культ освіти, зацікавленість батьків будь-якою справою [6, с.91-93]. Увага до обдарованої дитини не повинна вичерпуватися лише періодом її навчання. Досвід показує, що значні труднощі обдаровані люди переживають і в періоді професійного самовизначення, і надалі, у самому процесі творчості. Іншими словами, таланту потрібна постійна турбота всього суспільства.

Список використаних джерел:

1. Волкова Н. П. Навчання обдарованих учнів / Н. П. Волкова // Волкова Н. П. Педагогіка : посібник. – К., 2001. – С. 362-366.
2. Козлик Т.О. Творчий підхід до організації роботи з обдарованими учнями / Т.О. Козлик // Завуч: усе для роботи. – 2011. – № 11-12.
3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. — М.: Гардарики, 2005. —269 с. ISBN 5-8297-0160-X (в пер.)
4. Моргун В. Ф. Обдаровані діти чи обдарування дітей, або профілювання без профанування / Моргун В. Ф., Мироненко Ю. С. // Обдарована дитина. – 2006. – № 1. – С. 211.
5. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка: Навчальний посібник – К.: Кондор, 2005. – 560 с.
6. Сокольська Л.П. Робота соціального педагога в закладах освіти. Конспект лекцій для студентів спеціальності “Соціальна педагогіка та практична психологія» / Л.П. Сокольська. – Хмельницький: ХНУ, 2006. – 98 с.

Норець О.В.

студентка,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У сучасних умовах в Україні спостерігається дефіцит сприятливого соціального середовища для виховання дітей і молоді. Все це впливає на погіршення криміногенної ситуації серед молоді. Збільшується число дітей і підлітків, поведінка яких виходить за межі моральних і правових норм. Структура і динаміка правопорушень, скоєних останнім часом підлітками, викликає занепокоєння суспільства.

В Україні дослідженням профілактики правопорушень підлітків займалися О. Ємець, В. Єрмоєнко, Г. Кашкар'юв, Н. Квітковська, І. Козубовська, Г. Мін'ковський, С. Немченко, В. Оржеховська, Є. Петухов, О. Пилипенко, Г. Пономаренко, О. Северов, В. Татенко, М. Фіцула, Ю. Янченко та ін.

Складність розв'язання проблеми посилюється суперечностями, які мають місце у шкільній системі навчання і виховання та роботі правоохоронних органів.

Метою даної статті є висвітлення особливостей здійснення соціально-педагогічної профілактики правопорушень підлітків у загальноосвітній школі, що здійснюється сумісно з працівниками правоохоронних органів.

Для розуміння теоретичних засад профілактики правопорушень слід розглядати її у співвідношенні понять: правопорушення – підлітки – профілактика.

Глибше стали розумітись і причини правопорушень. Г.М. Мін'ковський [1] відносить до причин правопорушень підлітків такі обставини: негативний вплив сім'ї; несприятливе побутове оточення, зв'язки і контакти за місцем проживання, які залишили навчання; збіг ряду обставин, які зумовлюють неправильну реакції неповнолітнього; підбурювання з боку дорослих злочинців. Передумовами злочинів неповнолітніх Г.М. Мін'ковський називає: бездоглядність, недоліки учбово-виховної роботи, недоліки в організації культурного дозвілля.

Серйозним дестабілізуючим фактором у сучасному виховному процесі є втрата учнями інтересу до навчання. Про це свідчать дослідження багатьох авторів [2, с. 113-114], які згодні з тим, що неуспішність, втрата інтересу до навчання у більшості випадків є причиною правопорушень неповнолітніх.

Згідно досліджень А.Ю. Єгорова, С.А. Ігумнова [3] правопорушення – це недотримання правил поведінки, установлених законом та іншими нормативними актами.

У нашому дослідженні ми виходимо з розуміння правопорушень як таких дій, що не відповідають соціально визнаним нормам морально-правових відносин, і виявляють у формі, за якими настає адміністративна і правова відповідальність. Доцільно розрізняти: проступок – у вигляді прогулів, бійок, куріння, вживання алкоголю, прояви грубощів, нечесності, лінощів, жорстокості, систематичні порушення дисципліни і норм моралі; правопорушення – дрібні крадіжки, хуліганство, порушення адміністративних і правових норм; злочин – найбільш тяжкі правопорушення, а саме: порушення норм кримінального кодексу.

Процес профілактики правопорушень підлітків в діяльності загальноосвітнього закладу охоплює широкий діапазон заходів, які здійснюються не лише на рівні безпосередньо суб'єктів виховання, а й у більш широких соціальних масштабах у співпраці з педагогами, психологами, лікарями, соціальними працівниками. Однак сучасні погляди на цю проблему пов'язуються з педагогічними, моральними процесами як найбільш перспективними шляхами її здійснення. Тому кінцевою метою профілактичного процесу ми визначили дотримання підлітками правомірної поведінки.

Оскільки ефективність профілактики правопорушень засвідчує сформована правомірна поведінка підлітків, і втілення її в різних оцінювальних поведінкових актах, то під складовими сформованої правомірної поведінки ми розуміємо ознаки свідомої поведінки, яка формується в результаті знань про таку поведінку, розвинення емоційно-вольової сфери, готовності і вміння дотримуватися її у повсякденній діяльності [4].

Оскільки нас цікавило, як на практиці здійснюється профілактика правопорушень серед підлітків в загальноосвітніх школах, ми звернулися до аналізу практики роботи загальноосвітніх навчальних закладів щодо профілактики правопорушень, яка

здійснюється сумісно з правоохоронними органами, з метою з'ясування реального стану профілактики правопорушень підлітків.

Пристаючи до формувального експерименту, і виділяючи одним з пріоритетних завдань в діяльності загальноосвітніх закладів аналітико-профілактичну діяльність, ми виходили з того, що в масовій практиці сили зосереджують на подоланні ситуації, що вже виникла, яка стала фактом скоєння протиправних дій, і в центрі уваги не профілактика зла, а боротьба з ним, коли воно вже відбулося. Тому наша експериментальна робота мала за методичне підґрунтя «Регіональну модель профілактики підліткової злочинності», яку розроблено в межах проекту «Стратегії міліції щодо профілактики підліткової злочинності в Україні».

Діяльність правоохоронних органів з попередження та розкриття правопорушень та злочинів, скоєних підлітками, не може здійснюватись ефективно без залучення педагогів, психологів, соціальних працівників. Адже специфічність світосприйняття учнівської молоді, особливо її психологічного стану ставить додаткові вимоги перед посадовими особами, які здійснюють оперативну та процесуальну діяльність [5, с. 64-68]. Ці вимоги передбачають не лише об'єктивне розкриття та розслідування злочину, а й передчасне попередження, прогнозування правопорушень, використання діагностико-прогностичних методик.

Для розробки адекватної системи виховних впливів на підлітків ми враховували той факт, що одна з основних тенденцій профілактичної педагогіки пов'язана з усвідомленням впливу соціальних відхилень на спосіб життя підлітків. Педагоги та працівники правоохоронних органів повсюдно відмічають зростаючу кількість негативних проявів у поведінці школярів. Відзначимо, що поведінка – це комплексне явище, обумовлене впливом економічних, соціальних, психологічних та інших чинників. Тому розробка профілактичних заходів можлива при реалізації системного, міждисциплінарного підходу. Таким чином, зміцнення взаємозв'язку правоохоронних органів з навчальними закладами є необхідною умовою підвищення якості і результативності профілактики правопорушень учнівської молоді.

При роботі з підлітками ефективними виявились наступні методи: інформування, метафора (метод аналогій), установлення логічних взаємозв'язків, конкретне побажання, парадоксальна інструкція, переконання, аналіз ситуацій.

Найбільш ефективним у ході дослідження виявилось інтерактивне освоєння правового досвіду. Принципова відмінність цієї організації від інших полягає в тому, що вона розрахована на комплексне використання емоційно-чуттєвих, інтелектуальних та вольових сил і можливостей підлітків. Такий рівень організаційного забезпечення профілактичного впливу стає реальним лише тоді, коли працівники правоохоронних органів виявляють готовність до спілкування з учнями на умовах діалогу. За інформаційною насиченістю, характером залучення психологічних властивостей підлітків інтерактивні форми є найбільш придатними для освітньо-профілактичної роботи. Суттєвою ознакою інтерактивного освоєння правового досвіду є те, що учні виступають в ролі активного учасника розмови, бесіди, диспуту, їх активність виявляється в тому, що саме вони можуть запропонувати тему обговорення, визначити окремі проблеми, які б вони хотіли особливо осмислити, висловити свої міркування щодо їх практичного вирішення.

В такому контексті дуже цікавою формою профілактичної роботи в загальноосвітньому закладі виявилось створення Ради профілактики правопорушень як прояву шкільного самоврядування. Діяльність такої ради обумовлена положенням та затверджена наказом адміністрації школи. Положенням обумовлені її основні завдання, функції та критерії, за якими учня загальноосвітнього закладу можуть поставити на облік як порушника правопорядку. Досвід введення такої форми самоврядування в загальноосвітній школі цінний тим, що дозволяє привчати учнів до відповідальності кожного.

Таким чином, можемо підсумувати, що важливими умовами організації ефективною профілактичної роботи в загальноосвітній школі є взаємодія педагогічного колективу, соціальних педагогів та психологів з представниками правоохоронних органів та систематичність, послідовність і цілісність подання знань щодо правової поведінки підліткам.

Список використаних джерел:

1. Миньковский Г. М. Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних / Г. М. Миньковский, А. П. Тузов. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 213, [2] с.
2. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / Маргарита Исидоровна Бобнева. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
3. Егоров А. Ю. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.

4. Плоткин М. М. Социальное воспитание школьников: [монография] / Михаил Маркович Плоткин. – М.: Ин-т педагогики социальной работы, 2003. – 200 с.

5. Заросинський Ю., Заросииський О. Причини і умови злочинності неповнолітніх потребують теоретичного і практичного розроблення // Право України. – 2004. – № 3. – С. 64.

Осіпова А.В.

студентка,

Науковий керівник: **Біліченко П.Г.**

кандидат педагогічних наук, доцент,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

СУЧАСНІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У НІМЕЧЧИНІ

Питання сімейного виховання посідає одне з чільних місць серед важливих та актуальних історико-педагогічних проблем посідає одне з чільних місць, оскільки сім'ї відведена вирішальна роль у формуванні особистості. Сім'я відіграє велику роль у передачі культурних і моральних цінностей від покоління до покоління. Однією із головних функцій сім'ї є виховання. Українські вчені визначають сімейне виховання як форму виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків з щоденним впливом сімейного побуту [2].

Нажаль, як показало наше дослідження, традиційні сімейні цінності відіграють дедалі слабшу роль у формуванні особистості навіть у розвинених країнах світу, зокрема і в одній із економічно розвинених країн Європи – Німеччині. Зв'язувати себе шлюбними обов'язками не поспішає велика кількість молодих людей. Вісбаденський Інститут дослідження населення на замовлення федерального уряду Німеччини, з'ясував детальну картину суспільних настроїв щодо проблем сім'ї. Результати виявилися приголомшуючими: народження дітей у Німеччині є непопулярним серед німців як ніколи до цього. Головною причиною дослідники називають страх багатьох матерів перед труднощами поєднання кар'єрних та сімейних обов'язків, а також особливості суспільного сприйняття мам, які працюють [1].

Провівши порівняльний аналіз, німецькі науковці з'ясували, що лише близько десяти країн у Європі мають нижчі, ніж у ФРН, темпи народжуваності: на останньому місці Латвія, тоді як Ісландія у цьому списку займає лідерські позиції – у середньому двоє дітей у родині [1]. Як свідчить статистика, частка німецьких чоловіків у віці від 18 до 39 років, які приймають рішення не створювати сім'ю за останні десять років зросла з 34 до 43 відсотків [2]. Небажання створювати сім'ю вони обґрунтували жіночою емансипацією і прагненням останніх до самореалізації в професійній кар'єрі. Тому чоловіки бажають жити власними інтересами – робота, хобі, спорт, породожі. На сьогодні, на одну німкеню припадає лише 1,4 дитини, а це єдина країна в Європі, в якій цей показник впродовж останніх 30 років не змінився [1]. За статистичними даними 2008 року кожна п'ята німецька жінка віком від 40 до 44 років не мала дітей [3].

Німців не задовольняє такий стан сім'ї у їхній країні, тому вони шукають вирішення проблем сімейного виховання. Як встановлено у дослідженні, протягом багатьох років у Німеччині діють консультаційні центри дитячих містечок, наприклад, один з таких є у місті Пфальц. Його мета – надання безкоштовної психолого-педагогічної допомоги батькам, дітям і молоді, а також подружнім парам, які вирішили розлучитися. Основною формою його роботи є консультації. Вони базуються на інтенсивному спілкуванні, учасники якого спільно намагаються знайти розв'язання проблемної ситуації, окреслюють сприятливі умови для щасливого сімейного життя. Центр допомагає також мігрантам, які, як правило, не мають можливості звернутись за професійною допомогою. Кількість бажаючих отримати консультації зростає з кожним роком. Як показали виявлені нами статистичні дані, у 1980 році їх було 80 осіб, у 2009 – 650 чоловік. Активна діяльність таких центрів обов'язково забезпечується професійними педагогами та психологами [4].

Гострою проблемою у сучасній Німеччині є питання легалізації одностатевих шлюбів. 12 років тому (1 серпня 2001 року) в Німеччині набув чинності закон, що дозволив офіційно укладати такі союзи. Ці шлюби майже прирівняні у громадянських та майнових правах до традиційних. У сучасній ФРН налічується вже більше 34 тисяч одностатевих подружніх союзів. Звертає на себе увагу той факт, що доля розлучень серед таких пар складає лише 10 відсотків, що набагато менше, ніж в середньому у гетеросексуальних союзах [5].

Згідно з даними німецького Державного інституту досліджень сім'ї у 2009 році в Німеччині майже 7 тисяч дітей виховувалося одностатевими парами, серед них більше 2,2 тисяч – парами, які офіційно зареєстрували свої стосунки. За деякими оцінками, число дітей, які виховуються одностатевими парами, сягає у Німеччині 8 тисяч, при цьому близько 86% з них – в сім'ях, які складаються з двох жінок [6].

Ми з'ясували, що у німецькому парламенті чотири з п'яти фракцій політичних партій підтримують право одностатевих пар на спільне усиновлення дітей, і лише депутати фракції ХДС (Християнський демократичний союз) категорично виступають проти. Члени цієї партії вважають, що особистість дитини може повноцінно розвиватися лише в традиційній сім'ї [6].

Незважаючи на усе матеріальне благополуччя, що оточує дітей в німецьких сім'ях, по допомогу до психологів сьогодні звертається все більше батьків. Їх турбує замкнутість і нетовариськість їхніх дітей, що пов'язано, найчастіше, з відокремленістю від сусідів і знайомих, відсутністю друзів. Допомагають розібратися з цими проблемами численні психологи, невропатологи, дитячі і підліткові психотерапевти [1].

Таким чином, пошуки вирішення проблем сімейного виховання, спільних як для німецьких, так і українських родин, можуть стати напрямками співпраці вітчизняних та німецьких соціальних педагогів, практичних психологів та науковців. Адже перераховані проблеми сімейного виховання Німеччини і причини їх виникнення є, за великим рахунком, типовими і для українських реалій. Подальший наш пошук буде реалізований у напрямку вивчення питання організації сімейного дозвілля у німецьких родинах.

Список використаних джерел:

1. Каневський Д. Народжувати дітей у Німеччині непопулярно як ніколи / Д. Каневський, Т. Бондаренко // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dw.de/p/173ny>
2. Будафенко А. Куди веде жіноча емансипація в Німеччині? / А. Будафенко // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://rakurs.rovno.ua/info.php?id=9528>
3. Факти про Німеччину [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/uk/suspilstvo/main-content-08/simja-jak-vazhliva-socialna-institucija.html>
4. Карпенко О. Концептуальні засади співпраці педагогів з батьками у дитячих містечках Німеччини / О. Карпенко // [Електронний ресурс] – Режим

доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Gshuk/2010-2011_6-7/071_karpenko.pdf

5. Кобяков А. Однополые браки в Германии уже не в диковинку / О. Карпенко / / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dw.dea-15274845>

Панченко С.П.

асистент,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

**СОЦІАЛЬНО-ВИХОВУЮЧЕ СЕРЕДОВИЩЕ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ
В ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАПОБІГАННЯ
ЖОРСТОКОГО ПОВОДЖЕННЯ З ДІТЬМИ В СІМ'І**

Прийняття міжнародних правових норм щодо дітей, ратифікація Конвенції ООН про права дитини та узгодженням з ними законодавчої бази України, прийняттям низки законів, постанов, програм, наказів тощо зумовлюють необхідність формування в громадян сучасного ставлення до прав дитини та її захисту. Значну роль у популяризації відповідального ставлення батьків до виховання та захисту дітей разом з правоохоронними органами, ЗМІ, соціальною рекламою, діяльністю соціальних служб для молоді, органами охорони здоров'я, повинні відігравати заклади освіти. Запобігання жорстокого поводження з дитиною потребує розширення знань вчителів та батьків щодо особливості самої проблеми, сучасного законодавства, шляхів її вирішення. Тому постала потреба у вдосконаленні системи умов соціально-виховуючого середовища школи щодо запобігання жорстокого поводження з дитиною в сім'ї.

Жорстоке поводження з дітьми – нанесення фізичної, психологічної, емоційної шкоди дитині шляхом свідомих дій, а також нехтування батьками, вихователями, іншими особами обов'язками по відношенню до неї, які наносять шкоду його фізичному та психічному розвитку. Це складна і багатофакторна проблема, запобігання якої потребує тривалої соціально-виховної та профілактичної роботи.

Питання профілактики жорстокого поводження батьків з дитиною та формування відповідального батьківства розглядають у своїх працях І. Алексєєва, Ю. Антонян, Н. Асанова, О. Вроно, О. Караман, Н. Лавриненко, К. Левченко, Л. Міщик, М. Московка, Ж. Петрочко, В. Ролінський, Т. Сафонова, І. Трубавіна, Ю. Якубова та інші.

Соціально-педагогічна профілактика в школі – це гуманістична формуюча, науково обґрунтована та своєчасна діяльність, спрямована на мінімізацію факторів соціального ризику, створення оптимальної соціальної ситуації розвитку особистості, проявлення різних видів її активності, розкриття її внутрішньої потенції [1]. Профілактика жорстокого поводження з дітьми в сім'ї повинна бути спрямована як на соціально-виховуюче середовище, в якому воно проявляється, так і на особистість, яка від цього страждає.

При отриманні інформації про факти жорстокого поводження з дитиною від самої дитини або інших фізичних осіб посадові особи загальноосвітніх закладів (класні керівники, вчителі-предметники, соціальний педагог, психолог, адмінперсонал) згідно наказу «Про затвердження Порядку розгляду звернень та повідомлень з приводу жорстокого поводження з дітьми або реальної загрози його вчинення» [2] протягом однієї доби повинні передати її до відповідного територіального підрозділу служби у справах дітей [3, с. 365].

Визначення форм та методів запобігання жорстокого поводження з дітьми є важливою умовою соціально-педагогічної діяльності школи. Соціально-педагогічну діяльність ми розглядаємо як «різновид професійної педагогічної діяльності, спрямованої на надання допомоги дитині в процесі її соціалізації, освоєння нею соціокультурного досвіду й на створення умов для її самореалізації в суспільстві» [4, с. 187].

Отже, соціальна профілактика жорстокого поводження з дітьми здійснюється в школі шляхом керування обставинами, які прямо або опосередковано діють на учнів, організацією цих обставин в оптимальну систему – соціально-виховуюче середовище школи, що забезпечує необхідний позитивний вплив на запобігання жорстокого поводження батьків з дітьми.

Виходячи з узагальнення наукової літератури можна зазначити, що позитивний вплив складових соціально-виховуючого середовища школи (соціального, педагогічного, процесуального) на запобігання жорстокого поводження батьків з дітьми може бути реалізований за певних обставин. Можна припустити, що це:

підготовленість вчителів до запобігання жорстокого поводження батьків з дітьми; взаємодія суб'єктів впливу; профілактична та соціально-виховна робота з учнями та їх батьками, з сім'єю.

Соціально-виховуюче середовище школи – це системне утворення, яке включає низку компонентів, має організаційну структуру і взаємодіє з зовнішнім середовищем, це відкрита система, яка розвивається, якісна характеристика якої залежить від педагогічного колективу. Основними компонентами є соціальні суб'єкти взаємодія яких обумовлюється метою: запобігання жорстокого поводження батьків з дітьми шляхом позитивного впливу на ситуацію.

Для перевірки припущення було розроблено та поетапно проведено педагогічний експеримент. Його організаційна схема передбачала послідовність трьох етапів: констатувального, формувального, підсумкового.

Метою експерименту було: виявити ступінь захищеності від батьківського жорстокого поводження учнів 6-8 класів. Завданнями експерименту було: наукова розвідка усвідомлення учнями 6-8 класів проблеми насильства в сім'ї, дослідження визначення ступеня жорстокості у стосунках «батьки-діти»; вивчення стану підготовленості вчителів до запобігання жорстокого поводження батьків з дітьми використовуючи потенційні можливості школи, аналіз спрямованості соціально-виховних та профілактичних заходів щодо запобігання жорстокого поводження батьків з дітьми, що плануються класними керівниками 6-8 класів.

Усе це дало змогу виділити педагогічні умови соціально-виховуючого середовища школи, що сприяють ефективному вирішенню питання запобігання жорстокого поводження з дітьми в сім'ї та впровадити модель впливу соціально-виховуючого середовища школи на запобігання жорстокого поводження батьків з дітьми.

Оскільки було доведено, що питання здійснення запобігання соціально-виховуючим середовищем школи жорстокого поводження батьків з дітьми підліткового віку не знайшло достатнього висвітлення в науково-педагогічних розвідках, основна увага в нашому експериментальному дослідженні була приділена цій категорії дітей.

На підставі даних досліджень, а також з урахуванням складових соціально-виховуючого середовища школи щодо запобігання жорстокого поводження батьків з дітьми, для оцінки рівня

захищеності учнів від жорстокого поводження батьків з ними було виокремлено критерії, показники та визначені рівні впливу соціально-виховуючого середовища школи, за якими ми змогли виявляти його ефективність.

Головними завданнями, які ми ставили під час моделювання процесу соціально-виховуючого середовища школи щодо запобігання жорстокого поводження з дітьми в сім'ї, як соціально-педагогічної умови були: осмислення змісту і напрямів діяльності щодо запобігання жорстокого поводження батьків з дітьми; оптимізація структури роботи запобігання жорстокого поводження з дітьми; розробка технологічного забезпечення запобігання жорстокого поводження.

За результатами констатувального експерименту були уточнені педагогічні умови соціально-виховуючого середовища школи щодо запобігання жорстокого поводження батьків з дітьми:

- організація соціально-виховуючого середовища школи, узгодженість дій, підготовка педагогічного колективу до запобігання жорстокого поводження батьків з дитиною, підвищення готовності педагогів до запобігання жорстокого поводження батьків з дітьми,

- дослідження стану системи заходів запобігання жорстокого поводження батьків з дітьми,

- удосконалення правового напрямку виховання,

- цілеспрямована підтримка і супровід учнів, сімей, надання соціально-педагогічної допомоги, профілактична робота.

Отже, питання профілактики жорстокого поводження батьків з дітьми повинні стати невід'ємною частиною роботи з підвищення кваліфікації вчителів. Основними напрямками здійснення запобігання жорстокого поводження батьків з дітьми був безпосередній вплив на учнів, їх правове виховання, соціально-педагогічна профілактика негативних впливів батьків на дитину, створення соціально-виховуючого середовища школи. Організація соціально-педагогічної профілактичної роботи в загальноосвітніх закладах здійснювалася за такими напрямками: робота з учнями; робота з батьками з метою усунення негативних впливів на дитину, робота з батьками та учнями разом для створення комфортного соціально-виховуючого середовища.

Список використаних джерел:

1. Золотова Г. Д. Соціально-педагогічна профілактика адитивної поведінки студентів (на прикладі навчальних закладів I-II рівня акредитації) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Золотова Ганна Дмитрівна. – Луганськ, 2006. – 20 с.
2. Наказ «Про затвердження Порядку розгляду звернень та повідомлень з приводу жорстокого поводження з дітьми або реальної загрози його вчинення» Наказ Державного комітету України у справах сім'ї та молоді, Міністерства внутрішніх справ України, Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України від 16 січня 2004 р. № 5/34/24/11 // Інформаційний вісник Вища освіта. – К., 2006. – № 18. – С. 35-39.
3. Насилие и его влияние на здоровье : Доклад о ситуации в мире / [под ред. Этьенна Г. Круга и др.] ; Всемирная организация здравоохранения. – М. : Издательство «Весь мир», 2003. – 376 с.
4. Рудь М. В. Соціально-педагогічна робота в загальноосвітній школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Рудь Марія Валентинівна. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 254 с.

Силкіна С.А.

студентка,

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ВАЖКОВИХОВУВАНІСТІ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасна соціальна ситуація яка склалася у нашій країні зумовила зростання актуальності усіх питань пов'язаних з вихованням. До найбільш значимих належить проблема важковиховуваності підлітків саме у сільській школі [2].

Сільська школа розглядається як сукупність різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, що функціонують в Україні. На жаль, на сьогоднішній день ми маємо змогу спостерігати негативну тенденцію щодо зростання важковиховуваних підлітків як в містах так і на селі. Розроблені сучасними науковцями шляхи та методи щодо соціально-педагогічної роботи з важкими підлітками мають велике значення та на практиці дають позитивний результат, але варто зазначити, що підлітки саме сільської місцевості мають свої особливості і потребують спеціально розроблених шляхів попередження цього феномену [1].

Проблема «важковиховуваних» у соціально-педагогічній, педагогічній та психологічній науковій літературі не є новою. Так, психологічні особливості підліткового віку досліджували такі вчені, як М. Алемаскін, Л. Зюбіна, Н. Верцинська; шляхи та методи виправлення поведінки підлітків з психологічної точки зору запропонував А. Кочетов; вивченням важковиховуваності як передумови виникнення відхилень у поведінці займались А. Капська, Л. Мардахаєв, В. Сорочинська; особливостям профілактики важковиховуваності підлітків приділяли увагу Л. Колесова, Н. Максимова; теоретичні засади та окремі технології роботи соціального педагога освітнього закладу з важковиховуваними учнями розглядали Л. Завацька, О. Полякова, В. Оржеховська, С. Харченко; різні аспекти та специфіку соціально-педагогічної діяльності у сільській школі досліджували М. Гурьянова, О. Межицький.

Метою роботи є надати характеристику результатам констатуючого дослідження, щодо визначення рівня важковиховуваності підлітків в умовах сільської школи, а також готовності батьків та педагогічного колективу школи щодо роботи з ними.

Вивчення педагогічних, соціально-педагогічних, психологічних наукових джерел показало, що проблему «важких підлітків» досліджували вчені протягом багатьох десятиліть, але єдиного трактування поняття «важковиховуваність» в сучасній науковій літературі не існує. У своєму дослідженні ми спиралися на визначення поняття «важковиховуваності» яке надає Л. Мардахаєв – свідомий або несвідомий опір дитини цілеспрямованому педагогічному впливу, викликаний різноманітними причинами, включаючи педагогічні прорахунки вихователів, батьків, відхилення психічного і соціального розвитку, особливості характеру, інші особистісні характеристики вихованців, що ускладнюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних програм і соціальних ролей [3].

Для ефективної соціально-педагогічної роботи з важковиховуваними підлітками в умовах сільської школи необхідно визначити рівень важковиховуваності підлітків, спираючись на специфіку сільської школи.

Експериментально-діагностична діяльність проходила на базі Нещеретівської ЗОШ I-III ступенів, Білокуракинського району, Луганської області. Нами була створена експериментальна група, до якої увійшли 60 учнів (38 дівчаток, 22 хлопчика) віком 13-16 років.

Крім дітей до експериментальної діяльності було залучено учителів школи у кількості 20 осіб віком від 30 до 60 років; батьків у кількості 60 осіб (48 жінок і 12 чоловіків) віком від 35 до 40 років.

Експериментальна діяльність проходила у кілька етапів.

На *першому етапі* нашого дослідження нами була здійснена діагностика спрямована на: 1) виявлення рівня важковихованості підлітків; 2) вивчення причин їх відхилення у поведінці; 3) виявлення відносин підлітка у сім'ї; 4) дослідження рівня сформованості морально-етичних цінностей; 4) визначення рівня дезадаптованості.

Аналіз проведеної роботи дозволив розділити респондентів на три групи відповідно до визначених критеріїв (поведінкового та морально-ціннісного): *I група (низький рівень важковихованості)* – у підлітків не виявлена схильність до важковихованості, вони проявляють активність, відповідально ставляться до доручень, морально-етичні цінності знаходяться на високому рівні (4 особи або 7%); *II група (середній рівень важковихованості)* – підлітки не проявляють активності в навчальній діяльності, у суспільно-корисній діяльності участі не беруть, сформованість морально-етичних цінностей знаходиться на середньому рівні, проявляється схильність до важковихованості (38 осіб або 63%); *III група (високий рівень важковихованості)* – підлітки нехтують дорученнями, байдуже ставляться до прохань вчителів та батьків, нецензурно висловлюються, не проявляють поваги до старших, морально-етичні цінності знаходяться на низькому рівні (18 осіб або 30%) (рис. 2.1).

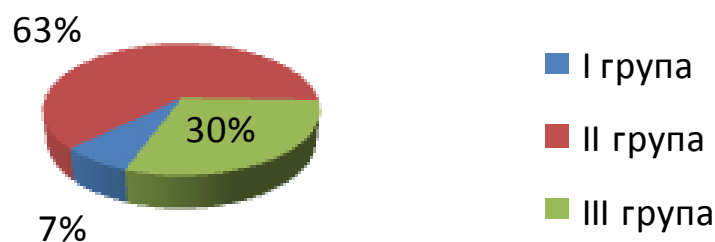


Рис. 2.1. Рівень важковихованості підлітків

На *другому етапі* було проведено діагностику рівня готовності класних керівників та педагогів щодо формування просоціальних поведінки та морально-етичних цінностей у підлітків. У результаті були отримані наступні результати: високий рівень готовності щодо формування просоціальних поведінки та морально-етичних цінностей

підлітків мають 40% (8 вчителів), середній рівень – 35% (7 вчителів), низький рівень – 25% (5 вчителів) (рис.2.2.).

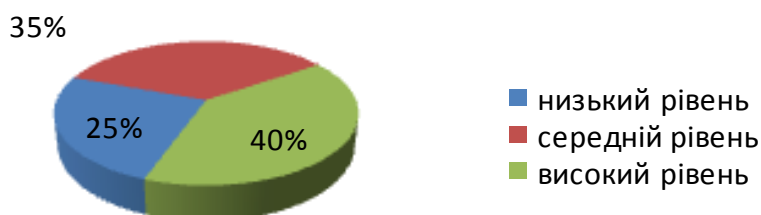


Рис. 2.2. Рівень готовності педагогічного колективу школи щодо формування просоціальних поведінки та морально-етичних цінностей підлітків

На *третьому етапі* була проведена діагностика з батьками підлітків щодо виявлення готовності формувати у підлітків просоціальних поведінки та морально-етичних цінностей, а також виявлення рівня їхньої педагогічної культури. У результаті отриманих даних ми об'єднали дві експрес-діагностики і отримали такі результати: 42% (25 осіб) батьків мають високий рівень готовності щодо формування просоціальних морально-етичних цінностей підлітків, 33% (20 осіб) – середній і 25% (15 осіб) – низький (рис. 2.3.).



Рис. 2.3. Рівень педагогічної культури батьків та готовності щодо формування просоціальних поведінки та морально-етичних цінностей підлітків

Таким чином, підлітки, що увійшли до 2-ої та 3-ої групи, потребували соціально-педагогічної підтримки; 60% учителів потрібно було надати допомогу у підготовці до формування просоціальних поведінки та морально-етичних цінностей у підлітків; 58% батькам необхідно було допомогти у соціально-педагогічній просвітницькій роботі щодо підвищення рівня педагогічної культури.

У цілому, проведена нами діагностика сучасного стану соціально-педагогічної підтримки дітей важковиховуваних підлітків

в умовах сільської школи дає змогу визначити, що на сьогоднішній день більша частина опитаних підлітків які навчаються у сільській школі мають значну кількість психологічних проблем, низький рівень морально-етичних цінностей, вони нехтують інтересами інших людей заради власних. Проведена діагностика також показала, що батьки важковиховуваних підлітків мають низький рівень педагогічної культури і не можуть правильно формувати у дітей просоціальні морально-етичні цінності. У свою чергу педагогічний колектив сільської загальноосвітньої школи не готовий до формування у важковиховуваних підлітків просоціальних морально-етичних цінностей. Отже, отримані результати констатуючого експерименту підтверджують необхідність розробки та впровадження системи соціально-педагогічної підтримки важковиховуваних підлітків в умовах сільської школи.

Список використаних джерел:

1. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика / М. П. Гурьянова. – М.: Аманфея, 2000 – 448 с.
2. Соціальна педагогіка : підручник / [за ред. проф. А. Й. Капської]. – К. : Центр навч. літ-ри, 2009. – 488 с.
3. Социальная педагогика: словарь / Сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2001. – 445 с.

Симонтовська Я.В.

студентка,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА СЛУЖБА В СПЕЦІАЛІЗОВАНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Актуальність дослідження полягає в тому, в наш час гостро стоїть проблема розвитку соціально-педагогічної служби у спеціалізованих (корекційних) дошкільних навчальних закладах, що є мало досліджуваною у нашій країні. Тому що, діти з порушеннями в розвитку, а особливо дошкільники, самостійно не можуть адаптуватись до умов навколишньої дійсності, так як у цьому віці дитина перебуває у повній залежності від дорослих – батьків і

педагогів. Також діти з особливими потребами потребують спеціальних умов навчання та виховання, корекції чи подолання дефектів у розвитку, індивідуального підходу та інше. Проте головним є соціалізація таких дітей до умов соціуму та підготовка їх до подальшого життя. Сім'ї, що мають дітей з порушеннями в розвитку також стикаються з безліччю проблем щодо виховання дитини, вони потребують підтримки, психолого-педагогічної допомоги, рекомендацій, спеціальної освіти з боку спеціалістів. Саме це є основою в роботі соціально-педагогічної служби.

Мета – розкрити основні аспекти роботи соціально-педагогічної служби в спеціальному дошкільному навчальному закладі.

Проаналізувавши науково-методичну літературу по даній темі, ознайомившись з особливостями роботи психологічної служби в Україні, зокрема положенням «Про психологічну службу», вивчивши досвід роботи соціального педагога та психолога у дошкільних навчальних закладах різних типів, дослідивши роботу різних служб, зокрема психологічної та соціально-педагогічної у Росії та Білорусії, де ці служби є головними в роботі системи освіти, можна зробити висновок про те, що доцільно в роботі дошкільних закладів спеціалізованого типу організувати роботу соціально-педагогічної служби. Тому що, діяльність даної служби спрямована на соціалізацію дитини дошкільного віку з порушеннями в розвитку в суспільстві, надання їй соціально-педагогічних та психологічних послуг, набуття соціальних навичок, корекції чи компенсації певних дефектів, розкриття їх потенційних можливостей, талантів, соціально-педагогічний супровід сімей, що мають дітей з особливими потребами, що є необхідним для підготовки таких дітей до самотійного життя.

Соціально-педагогічну службу досліджували такі російські вчені та педагоги, як Аксенова Л.І, Сапожников І., Голоухова Г.Н., Стребелевой Е.А., Дегтяренко Т.М., Вавіна та інші.

Соціально-педагогічна служба в системі освіти – це сукупність закладів, установ, підрозділів і посад, що складають єдину систему, основу якої становлять фахівці у сфері соціальної педагогіки і практичної психології.

Соціально-педагогічна служба спеціальних дошкільних закладів – це сукупність кваліфікованих фахівців у сфері соціальної педагогіки та практичної психології, що здійснюють соціально-педагогічний патронаж дітей з особливими потребами.

До соціально-педагогічної служби спеціальних дошкільних закладів можуть входити соціальний педагог, практичний психолог, медпрацівники, дефектологи та інші педагогічні працівники [1].

Соціально-педагогічна служба спеціальних дошкільних навчальних закладах повинна бути спрямована на забезпечення успішної соціалізації дошкільників, збереження та зміцнення здоров'я, попередження та корекція відхилень в розвитку і поведінці; соціально-педагогічний супровід їх в життєвому самовизначенні, створення сприятливого клімату в дошкільному закладі і оточенні. Вчасно допомогти дитині, виявити проблему і з коригувати дії всіх учасників навчального процесу – головне в роботі даної служби.

На етапі спеціальної дошкільної освіти важливі: діагностика раннього розвитку; сприяння розвитку пізнавальної сфери, конструктивного становленню особистості дитини, її моральному розвитку; корекція порушень у розвитку; психологічна підготовка до навчання у школі [3].

Основним напрямком діяльності соціально-педагогічної служби в дошкільному закладі виступає корекційно-розвивальна (на основі вивчення особистості вихованців). Практичний психолог організовує роботу з розвитку емоційно-вольової та поведінкової сфер дітей, формує в них навички саморегуляції, гармонізує емоційний стан, вчить розпізнавання своїх та чужих емоцій. Соціальний педагог сприяє адаптованості дитини до умов навколишньої дійсності, налагодженню стосунків, подоланню агресивності, комформності, невпевненості, формування соціальних навичок [2].

Фахівці соціально-педагогічної служби здійснюють моніторинг психофізіологічного та емоційного стану вихованців в освітньому процесі, відвідують заняття з метою спостереження за відповідністю режиму, методів виховання, умов освітнього середовища віковим особливостям дітей, своєчасно інформують вихователів про особливості здоров'я і працездатності дітей.

В роботі соціально-педагогічної служби з батьками значне місце належить профілактиці. Доцільно через розміщення інформації в батьківському куточку (стенди, папки-пересування, газети, інформаційні листки), виступи на батьківських зборах, організацію роботи батьківського клубу вести профілактику шкідливих звичок (куріння, зловживання алкоголем та інші), що згубно впливають на здоров'я, перш за все, маленьких дітей, профілактику соціального

сирітства (ухилення від виконання батьківських обов'язків, жорстоке поводження з дітьми та насильства в сім'ї), пропаганду здорового способу життя, рекомендувати психологічну літературу по розвитку і вихованню дітей [2, с. 34].

Спеціалісти служби здійснюють соціально-педагогічний патронат сім'ї з метою забезпечення умов для здобуття дошкільної освіти дітьми дошкільного віку, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, але не відвідують дошкільних закладів, та надання консультативної допомоги сім'ї.

Соціально-педагогічна служба бере участь у розробці програм розвитку дошкільної установи, проводить моніторингові дослідження соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі, бере участь у програмах роботи з молодими фахівцями, навчає вихователів психологічним технікам адаптації і соціалізації дітей на різних етапах їх розвитку, проводить психолого-педагогічні консилиуми з питань попередження дезадаптації вихованців, оптимізації освітнього процесу.

Таким чином, робота соціально-педагогічної служби спрямована на підтримку дітей, батьків, педагогів у рамках роботи дошкільного закладу спеціалізованого типу, допомогу в успішній соціалізації дошкільникам, що мають відхилення в розвитку, створення сприятливого мікроклімату для їх розвитку, навчання та виховання. Тому соціально-педагогічна служба є необхідною в спеціалізованому дошкільному навчальному закладі.

Список використаних джерел:

1. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навчальний посібник / Т.М. Дегтяренко, Л.С. Вавіна. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008 – 302 с.
2. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальной образованиии: учебное пособие для студентов по специальности 0319 – специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях / Л.И. Аксенова. – М: ИЦ «Академия», 2001 – 192с.
3. Стребелевой Е.А. Специальная дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед. / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: ИЦ «Академия», 2002 – 321 с.
4. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2012. – 99 с.

Тадаєва А.В.

аспірант,

Харківська державна академія культури

СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

За даними представників різних наук приблизно з середини ХХ століття людство вступило в якісно нову фазу розвитку, головним цінностями якого є інформація і, як наслідок, знання. В свою чергу сучасний етап розвитку цивілізації характеризується фундаментальними змінами майже в усіх сферах життя людини: політичній, економічній, соціальній, культурній та інших. Ці зміни відбиваються в першу чергу на підростаючому поколінні, а саме на дітях молодшого шкільного віку, адже саме це вік є сенситивним для фізичного, психічного та соціального розвитку. Тому постає необхідність вивчення соціально-педагогічних технологій направлених на гармонізацію процесу соціалізації дітей молодшого шкільного віку в сучасному інформаційному просторі.

Особливості соціалізації в умовах інформаційного суспільства розглядають Н. Гавриш, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, П. Плотніков, А. Рижанова, С. Савченко та інші; питаннями впливу нових медіа на соціалізацію людини займаються В. Мудрик, О. Петрунько, В. Плешаков, Л. Рейман та інші. Психовікові особливості дітей молодшого шкільного віку досліджують А. Валлон, І. Дубровіна, О. Данилова, С. Літвіненко, Р. Павелків, М. Поліщук, А. Прихожан, О. Скрипничечко та інші; медіасоціалізацію вивчають у своїх працях В. Іванова, О. Волошенюк, О. Петрунько; специфіку соціально-педагогічного супроводу розглядають у власних працях Н. Анненкова, Н. Захарова, Л. Мудрик, Л. Пономаренко, І. Рогальська, Г. Сімонова з точки надання супроводу нужденним категоріям, а процес супроводу соціалізації вивчено недостатньо. Таким чином, аналіз наукової літератури дозволяє нам констатувати, що досліджувана нами проблема є актуальною, оскільки соціально-педагогічний супровід процесу соціалізації дитини молодшого шкільного віку в сучасному інформаційному просторі вивчено недостатньо.

Актуалізація нових медіа як засобу ІКТ в інформаційному суспільстві вплинула на розвиток нової категорії – медіасоціалізація. О. Петрунько звертає увагу на те, що в суспільстві

XXI ст. істотно змінюється уявлення про соціалізацію і однією з провідних моделей цього процесу постає модель медіасоціалізації, тобто соціалізація в медіа середовищі [3, с.47]. Безумовно, процес медіасоціалізації передбачає освоєння не лише досвіду використання ІКТ, а й спілкування з медіакористувачами. На нашу думку, медіасоціалізація є невід'ємною складовою процесу соціалізації (з усіма її компонентами: адаптація, інтеграція, індивідуалізація) людини інформаційного суспільства в сучасному інформаційному просторі, частиною якої, у свою чергу, є кіберсоціалізація. Отже, з будемо розглядати медіасоціалізацію як складову процесу соціалізації людини інформаційного суспільства в сучасному інформаційному просторі, яка здійснюється через нові медіа та уможливорює доручення до соціального досвіду людства кожної особистості.

Нові медіа неоднозначно впливають на процес соціалізації людини будь-якого віку, а особливо на молодших школярів, адже саме в цей період розвиваються психічні процеси та формуються соціальні норми.

Початок молодшого шкільного віку визначається вступом дитини до школи. З введенням 4-х класної початкової школи, діти стають школярами у шестирічному віці, таким чином, межі молодшого шкільного віку аналогічні періоду навчання дитини у початковій школі: з 6-7 до 10-11 років. Психологи Л. Долинська, З. Огороднійчук, Р. Павелків, В. Поліщук, О. Скрипниченко одностайні в тому, що зазначений вік є періодом позитивних змін і перетворень. Відбувається фізіологічна перебудова: підвищена втомлюваність, нервово-психічна уразливість дитини; але фізіологічна криза сприяє більш успішній адаптації дитини до нових умов, це в свою чергу пояснюється тим, що фізіологічні зміни, що відбуваються відповідають підвищеним потребам нової соціальної ситуації. Саме в цей період на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта, який пізнає оточуючий світ і самого себе, що набуває власний досвід діяльності в цьому світі. Цей період характеризується активним фізичним, психічним і соціальним становленням особистості молодшого школяра [4; 5; 6].

Представники різних наук (філософія, психологія, соціологія, педагогіка, соціальна педагогіка тощо) розглядають як позитивні так і негативні аспекти впливу нових медіа на молодшого школяра. Нині існує тенденція того, що діти набувають порушення здоров'я,

психіки з самого раннього дитинства. Аналізуючи особливості медіасоціалізації, як складової процесу соціалізації, не можна не звернути увагу на вплив ІКТ на здоров'я дитини молодшого шкільного віку. Аналізуючи дослідження фізіологічних особливостей молодших школярів Р. Павелків, М. Поліщук, можемо виокремити, що у цьому віці активно розвивається опорно-рухова система, відбуваються значні зміни в анатомо-фізіологічній структурі організму [4; 5]. Наслідки тривалої взаємодії молодшого школяра з ІКТ загальновідомі: зниження зору, розвиток неврозів, затримка в фізичному та психічному розвитку. Отже, в цьому віці необхідно приділяти особливу увагу осанці, особливо при використанні ІКТ, які передбачають тривале перебування в одній позі, що може негативно позначитися на фізичному розвитку молодшого школяра. Дітям цього віку необхідне чергування інтелектуальної та фізичної діяльності, а взаємодія з новими медіа не передбачає фізичних навантажень. Загроза нових медіа для молодших школярів має скритий характер, наприклад, нові медіа негативно впливають на фізичне здоров'я молодшого школяра через пропаганду сумнівних дій, звичок, рекламу шкідливих продуктів. Популяризація мобільних телефонів призвела до того, що дитина вже у молодшому шкільному віці постійно використовують телефони як розважальний засіб, що теж негативно позначається на її здоров'ї. Але сучасність вимагає від особистості постійно бути на «зв'язку з світом», тому дитина майже не випускає із рук телефон.

Дитина молодшого шкільного віку активно використовує нові медіа, але сам процес соціалізації молодшого школяра в сучасному інформаційному просторі залишається здебільшого стихійним, іноді загрожує фізичному, психічному та соціальному розвитку дитини. Саме тому гармонізувати процес соціалізації молодших школярів в цих умовах можливо через соціально-педагогічний супровід. Тлумачний словник української мови подає таке пояснення поняття «супровід»: «супровід – те, що супроводить яку-небудь дію, явище» [2, с. 461]. Отже, необхідно зазначити, що особливість супроводу полягає в одночасному знаходженні поруч з об'єктом для посередництва між соціальним світом та його життєвим світом.

Переважає більшість фахівців з соціальної педагогіки (Н. Анненкова, Н. Захарова, Л. Мудрик, Л. Пономаренко, І. Рогальська, Г. Сімонова та інші) розглядають соціально-педагогічний супровід як вид соціально-педагогічної діяльності, метою якого є допомога чи підтримка тих категорій населення, які

опинились в складних життєвих обставинах. В рамках нашого дослідження, визначаємо соціально-педагогічний супровід молодших школярів в сучасному інформаційному просторі як вид соціально-педагогічної діяльності спрямований на розвиток соціальної компетентності дитини, шляхом супроводження фахівцем із соціальної педагогіки.

Соціально-педагогічний супровід молодших школярів в сучасному інформаційному просторі має здійснюватися в 2 напрямках: надання комплексу соціально-педагогічних послуг молодшому школяру для гармонізації процесу соціалізації та створення сприятливих умов соціалізації в соціально-виховному середовищі.

Стосовно тлумачення поняття гармонізації, то цілком слушною, на наш погляд, є думка А. Рижанової: «гармонізація саме в соціальній педагогіці стосується по-перше соціального розвитку людини (злагодженого набуття різних форм та рівнів соціальності й погодження її з індивідуальністю, а по-друге створення у соціумі для цього сприятливих умов (координація, регулювання, зміцнення) позитивних виховних впливів соціального середовища та нейтралізація негативних через залучення самої особистості, інших соціальних суб'єктів у цей процес для взаємокорисного соціального розвитку, як суб'єкта так і середовища» [1, с.385]. Отже, одним із напрямів соціально-педагогічного супроводу молодших школярів в сучасному інформаційному просторі являється підвищення позитивних виховних впливів та нейтралізація негативних впливів суспільства на процес соціалізації людини.

Отже, наразі постає необхідність розробки програми соціально-педагогічного супроводу молодших школярів в сучасному інформаційному просторі, для гармонізації процесу їх соціалізації.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за аг. Ред.проф. І.Д. Звереві. – Київ. Сімферополь: Універсум. 2012. – 536 с.
2. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови. – Харків: Фоліо, 2006. – 540с.
3. Петрунько О. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі / О. Петрунько : Монографія. – Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. – С. 480.
4. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник / В. М. Поліщук. – Вид. 3-те, виправ. – Суми : Університетська книга, 2010. – С. 352.

5. Павелків Р.В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл.. -К.: Кондор, 2011. – С. 468.

6. Скрипниченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: [навч. посіб.] / О.В. Скрипниченко, Л.Р. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. [2-ге вид.]. – К. : Каравела, 2007. – 400 с.

Шахрай В.М.

кандидат педагогічних наук, доцент,

*Білоцерківський інститут економіки та управління
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»*

ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА СПОСОБІВ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ

Проблема формування соціальної компетентності, яка забезпечує якість взаємодії особистості із соціумом, гостро постала в останні десятиріччя ХХ ст. і набуває особливої актуальності на поч. ХХІ ст. у зв'язку із вступом суспільства в інформаційний, постіндустріальний етап свого розвитку, що призводить до ускладнення різних сфер його функціонування. Для належного утвердження себе в такому суспільстві людині слід володіти як належною сумою знань, так і вмінь результативного їх застосування в практичній сфері. Інтегративна характеристика особистості, що відображає її спроможність до ефективної життєдіяльності в соціальному середовищі, визначається в науці як її соціальна компетентність.

Затребуваність суспільства в соціально компетентних його членах спричинила поступове утвердження в освіті, спочатку в західній, а пізніш й у вітчизняній компетентнісного підходу як адекватної педагогічної відповіді на вимоги сучасності. Це також зумовило значну кількість наукових досліджень щодо сутності соціальної компетентності, її структури, ролі, функцій у життєдіяльності як соціуму загалом, так і окремої особистості. Аналіз цих праць дав нам змогу з'ясувати, що соціальну компетентність доцільно розглядати в 3-х основних аспектах: як ступінь розвиненості особистісних ресурсів (знання, вміння, навички, цінності, досвід); як досягнення особистості в процесі її соціалізації, зокрема в інтерналізації соціальних ролей; як

різномірний феномен, що дає можливість особистості знаходити для себе відповідне місце в соціально-компетентному просторі.

Беручи до уваги наукові підходи до характеристики соціальної компетентності особистості, ми визначаємо її як цілісне інтегративне особистісне утворення, як сукупність соціальних знань, вмінь, цінностей, що забезпечують гармонійну взаємодію людини і суспільства (насамперед через засвоєння провідних соціальних ролей, ефективне вирішення соціально-проблемних ситуацій), відображаючи якісний ступінь соціалізованості індивіда.

До структури соціальної компетентності нами включено 3 компоненти: статусно-рольовий, ціннісно-диспозиційний, комунікативний.

Статусно-рольовий компонент відображує рівень здатності особистості орієнтуватися в соціальному просторі та визначати власне в ньому місце, інтерналізувати важливі соціальні ролі, прагнути до утвердження в соціумі через досягнення бажаних статусів тощо. Особливий наголос ми робимо на певній аналогії соціальної ролі та ролі театральної, сценічного спектаклю та спектаклю соціального, що дає змогу здійснювати педагогічну підготовку до реалізації соціально-рольової поведінки школярів в реальному соціумі через її театральне програння в умовному просторі театального дійства.

Ціннісно-диспозиційний компонент є виявом розвитку цінностей, потреб, життєвих цілей, стратегій особистості, що сприяють гармонізації її з соціумом, зокрема, таких загальнолюдських цінностей, як добро, справедливість, краса, свобода, та власне соціальних цінностей – колективізму, солідарності, соціальної статусності та ін. Соціальна компетентність знаходить відображення також у життєвих цілях особистості (соціальна безпека, соціальне благополуччя, соціальний успіх, соціальна творчість) та життєвих стратегіях (просоціальна спрямованість, активність, самостійність).

Комунікативний компонент є показником здатності особистості реалізувати інтерналізовані соціальні ролі та інтеріоризовані соціальні цінності через взаємодію, насамперед, в малій групі. До комунікативного компоненту ми включаємо належний рівень розвитку мовленнєвої культури, соціального інтелекту (вміння адекватно сприймати партнерів по взаємодії та передбачати їхні поведінкові реакції), спроможність до якісної групової роботи, спрямованість на дружні взаємини тощо.

Найбільші можливості для формування соціальної компетентності дітей та молоді, на наш погляд, має загальноосвітня школа, переважаючи інші соціально-виховні інституції масштабами залучення дітей до різних видів соціальної взаємодії, системністю у своїй діяльності, усвідомленою відповідальністю перед суспільством за результати своєї соціально-педагогічної роботи. Перед українською школою поч. ХХІ ст. постає завдання допомогти дітям у процесі входження в дорослий світ не лише через оволодіння певної суми знань та вмінь, але й через формування готовності застосовувати ці знання та вміння в реальних життєвих ситуаціях.

На основі науково-педагогічних підходів до формування соціальної компетентності школярів та аналізу соціально-виховної практики ми прийшли до висновку, що зміст, форми, методи діяльності, що застосовуються в цьому процесі, мають наближати школярів до реалій життя, залучати підлітків та учнівську молодь до осмислення особистісно та соціально значущих проблем, бути емоційно насиченими, будуватися на принципах діалогічності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Важливого значення набуває організація групової діяльності дітей, при цьому особливої уваги потребують школярі, котрі мають певні вияви дезадаптації у взаємодії з навколишнім соціальним середовищем. Ми вважаємо, що результативному формуванню соціальної компетентності школярів сприятиме система педагогічної роботи, заснована на включенні в навчально-виховний процес засобів, механізмів театрального мистецтва.

Театрально-мистецькими засобами, здатними посприяти ефективному процесу формування соціальної компетентності школярів, є, на нашу думку, такі: 1) театральна гра, через яку відбувається засвоєння різноманітних соціальних ролей, удосконалюється особистість; 2) театральний колектив як модель соціально-сприятливого соціуму; 3) відповідні якість та зміст драматичного компоненту театральних дійств; 4) належна організаційно-методична система підготовки театральних постановок; 5) комплекс різних видів мистецтва, що використовуються в театральних постановках та посилюють емоційно-почуттєвий вплив театрального мистецтва на школярів.

Визначені засоби театрального мистецтва впливають на формування різних аспектів соціальної компетентності школярів: багатство драматичних образів розкриває перед школярами важливі

сторони соціального життя, вводить їх у коло багатьох соціальних ролей, сприяє усвідомленню провідних соціальних цінностей; у процесі театральної-ігрової діяльності школярі набувають вмінь для конструктивної соціально-комунікативної практики; під час театральної-ігрової творчості відбувається формування соціально-орієнтаційних, вольових якостей дітей та ін. Надзвичайно важливим є те, що умовна ігрова реальність дає можливість розвивати в дітей життєво важливі навички соціальної взаємодії в безпечних соціально-психологічних умовах.

Нами було проаналізовано стан використання театального мистецтва з соціально-виховною метою в сучасній українській школі. Слід констатувати, що рівень його застосування недостатній. Більшість педагогів до театральних-мистецьких засобів або не звертається взагалі, або використовує його епізодично, не опираючись на належне теоретико-методичне підґрунтя та базуючись лише на власних театральних-ігрових здібностях. Така ситуація кардинально відрізняється від театральної-педагогічної практики шкіл західноєвропейських країн, в яких цей важливий засіб має широке та ґрунтовне застосування.

На нашу думку, постає необхідність більш активного введення засобів театального мистецтва в навчально-виховну діяльність школи, зокрема з метою соціального розвитку школярів, формування їхньої соціальної компетентності.

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**СУЧАСНА ПЕДАГОГІКА:
ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА**

**МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

Матеріали друкуються в авторській редакції

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна
Верстка: Н. Кузнєцова

Контактна інформація організаційного комітету:
73005, Україна, м. Херсон, а/с 20,
Науковий журнал «Молодий вчений»
Телефон: +38 (0552) 399 530
E-mail: info@molodyvcheny.in.ua
www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 05.05.2014. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 6,51. Тираж 100. Замовлення № 0514-52.
Віддруковано з готового оригінал-макета.

Надруковано: Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 399 580
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.