

МАТЕРІАЛИ II МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
**«АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ»**
(24-25 жовтня 2014 року)

Львів
2014

УДК 37.01(063)
ББК 74.00я43
А 43

Актуальні питання сучасної педагогіки. Матеріали II Міжнародної
А 43 науково-практичної конференції (м. Львів, 24-25 жовтня 2014 року). –
Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2014. – 160 с.
ISBN 978-617-7041-73-9

У збірнику представлені матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання сучасної педагогіки». Розглядаються загальні питання педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання, корекційної педагогіки, теорії і методики професійної освіти, соціальної, дошкільної педагогіки, теорії і методики виховання, а також питання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

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

УДК 37.01(063)
ББК 74.00я43

ISBN 978-617-7041-73-9

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

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бакало О.М. ОБ'ЄКТИВНІ ТА СУБ'ЄКТИВНІ КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ АДАПТОВАНOSTІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	7
Вознюк В.В. ІННОВАЦІЙНИЙ ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ РОЗШИРЕНИХ ШКІЛ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ.....	10
Заболотна І.А. ІДЕЇ Г.С. СКОВОРОДИ ЩОДО РОЗВИТКУ ДИСЦИПЛІНОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ).....	14
Куцак Ю.В. ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ОДНА ІЗ ФОРМ СОЦІАЛЬНО-ЕКОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА	16
Лях Г.Р. ДЕМОКРАТИЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	20
Матрос О.О. УЧЕНЬ ІВАНА ЛУЧИЦЬКОГО – ВОЛОДИМИР ПІСКОРСЬКИЙ ЯК ВИХОВАНЕЦЬ НОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЗА ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИМ ЗРАЗКОМ.....	24
Моїсєєва О.В. НЕОБХІДНІСТЬ В ІНТЕРАКТИВНОМУ НАВЧАННІ У ВНЗ.....	28
Сойнова Н.І. ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС.....	31
Турбар Т.В. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	35
Шийка Ю.І. СУЧАСНИЙ СТАН БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	37

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Кузнєцова Н.Ю. ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ТА ГРИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	42
Паняничук А.П., Лабан В.Ю., Абаза О.Ю. ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	47

Якимчук Н.В.

РОЛЬОВА ГРА ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ51

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Старцева А.О.

ПРОДУКТИВНІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ (БІСЕРОПЛЕТІННЯ)
ЯК ЕФЕКТИВНІ ЗАСОБИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ.....54

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Арістова Н.О.

САМОСТІЙНА РОБОТА У ХОДІ СТАНОВЛЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ57

Іванова О.В.

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ
НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ «ПРАКТИЧНОГО КУРСУ ДРУГОЇ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ)».....60

Ковальчук М.О.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ63

Ковальчук О.М.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ
МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....67

Коростіянець Т.П.

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....71

Кошелева Н.Г.

ХАРАКТЕРИСТИКА ДИДАКТИЧНОГО ПРОЕКТУ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ
ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ75

Лопашова Ю.О.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ: КОМПАРАТИВНИЙ АСПЕКТ81

Марченко Н.М.

ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ ФОРМУВАННЯ РЕЦЕПТИВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ84

Мекшун А.Д.

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ НА ШЛЯХУ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ88

Орел-Халік Ю.В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ92

Поліщук О.М. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	96
Сажко Г.І., Піршл Д. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ БЕЗПОМИЛКОВІЙ ОПЕРАТОРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ	99
Сірик Т.В. ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	105
Скорик Ю.М. ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЯК ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ	108
Трегуб С.Є. ІНФОРМАТИВНЕ ЧИТАННЯ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ	111
Троценко Р.В. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	115
Фальштинська Ю.В. ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	118
Хромченко О.В. ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	121

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Зайченко Н.І. СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК КОНСТРУЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У СУЧАСНОМУ ІСПАНОМОВНОМУ ДИСКУРСІ	125
---	-----

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Бившева Т.Ф. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ	129
Гавриш І.І. ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ДОБРОДІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	132
Іщенко К.О., Бондаренко Т.А., Пересунько К.О. СТАТЕНЕ ВИХОВАННЯ І ПІДГОТОВКА ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	135

Мунтян А.М., Сушко Ю.М.

ЗНАЧЕННЯ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У СТАНОВЛЕННІ
ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ.....139

Павлюченко В.В.

КАЗКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ МОРАЛЬНОГО
ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....141

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Олійник О.М.

ШЛЯХИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА ЕМОЦІЙНОГО
РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЗАСОБАМИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ТЕАТРАЛЬНОЇ СТУДІЇ.....145

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Ковтун Н.В.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ.....150

Соляр Л.В., Кордонська А.В., Соляр А.П., Дрючило О.А.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС У КОЛЕДЖІ.....154

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бакало О.М.

аспірант,

Національний авіаційний університет

ОБ'ЄКТИВНІ ТА СУБ'ЄКТИВНІ КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ АДАПТОВАНOSTІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Адаптація іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України – процес тривалий і складний. Він містить багато аспектів, серед яких – пристосування до нових кліматичних умов, соціокультурного середовища, освітньої системи. Для характеристики результативного аспекту процесу адаптації використовується поняття «адаптованість». Адаптованість визначається науковцями як стан взаємодії особистості і середовища, який досягається в результаті процесу адаптації.

Визначення критеріїв оцінки адаптованості – дискусійне питання, вивченню якого присвячені роботи багатьох вчених (В.Н. Безносікова, І.О. Георгієвої, А.Н. Жмирікова, А.О. Реана, Л.Л. Шпака). Дослідники виділяють дві групи критеріїв адаптованості: об'єктивні (зовнішні) і суб'єктивні (внутрішні).

Л.Л. Шпак до суб'єктивних ознак соціокультурної адаптованості відносить: задоволеність своїм становищем в системі соціальних відносин; свідоме підтримання норм і традицій соціокультурного середовища; прагнення і готовність збагатити зміст, форми і способи взаємодії з цим середовищем.

Основними об'єктивними ознаками адаптованості, на думку автора, є:

- творча активність в соціокультурних процесах даного середовища і всього суспільства;

- збагачення змісту і характеру діяльності, динамічне освоєння досягнень культурного прогресу (науково-технічних нововведень, нововведень у праці, політичній і духовній сферах життя);

- стабільність суб'єкта адаптації в даному соціокультурному середовищі [7].

А.А. Реан внутрішній критерій пов'язує з психоемоційною стабільністю, особистісною комфортністю, станом задоволеності, відсутністю дистресу, відчуття загрози і т. П. Зовнішній критерій, з його точки зору, відображає відповідність реальної поведінки особистості установкам суспільства, вимогам середовища, прийнятим в соціумі правилам і критеріям нормативної поведінки [6].

Проаналізувавши дослідження науковців, можна зробити висновок, що зовнішній критерій визначає хорошу пристосованість, відповідність вимогам середовища. Результат адаптації за цим критерієм розуміється як досягнення бажаної поведінки особистості.

Внутрішній критерій частіше описується через загальне психологічне благополуччя, комфорт, суб'єктивну задоволеність своїм становищем, соціальне самопочуття. Він пов'язаний з можливістю задоволення індивідуальних потреб, самовираженням, збереженням внутрішніх енергетичних ресурсів, відсутністю напруги, тривожності.

Учені виділяють також системний критерій, що відображає характер взаємодії адаптанта і середовища: наявність позитивної взаємодії з середовищем, зацікавленість в контакті, ступінь реалізації внутрішньоособистісного потенціалу.

На рівень адаптованості іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах впливають суб'єктивні і об'єктивні фактори. До суб'єктивних факторів належать: індивідуальні (демографічні та особистісні) характеристики індивідів, що адаптуються; життєвий досвід індивідів; встановлення дружніх відносин з місцевими жителями; до об'єктивних: ступінь схожості або відмінностей між рідною та приймаючою культурою; особливості культури іноземних студентів; особливості країни перебування; тривалість контакту [5].

Адаптованість студента до навчання у вищому навчальному закладі характеризується наявністю таких особливостей у його поведінці і діяльності:

- задовільний психологічний і фізичний стан студента в навчальних та позанавчальних ситуаціях у вищому навчальному закладі;
- прийняття студентом соціальних очікувань і висунутих до нього вимог, а також відповідність його поведінки цим очікуванням і вимогам;
- здатність надавати процесам, що відбуваються у вищому навчальному закладі, бажаний для себе напрямок і користуватися наявними умовами для успішного здійснення своїх навчальних та особистісних прагнень і цілей.

Аналіз робіт О.І. Зотової, В.І. Каконіна, Н.А. Свірідова показав, що до об'єктивних критеріїв адаптованості студентів відносять:

продуктивність діяльності; реальний стан студента в колективі; стаж навчання; авторитет особистості. Основними суб'єктивними критеріями адаптованості є: оцінка ставлення новачка до колективу; ступінь і характер задоволеності навчанням, відносинами в колективі; самооцінка своєї позиції в системі офіційних і неофіційних відносин [3, с. 173-188; 4, с. 80-82].

На основі аналізу наукових джерел, ми виділяємо такі критерії оцінки ефективності процесу адаптації іноземних студентів до навчання в вищих навчальних закладах:

1. Група об'єктивних критеріїв:

- виконання навчальних вимог, успішність навчальної діяльності (поточна і сесійний успішність);
- стабільність в процесі навчання функціонального стану організму студентів (відсутність різких зрушень в стані психофізіологічних функцій);
- відсутність яскраво виражених ознак втоми при виконанні навчальної діяльності;
- зміни моделей поведінки іноземних студентів через прийняття особливостей побуту, традицій, звичаїв іншого народу.

2. Група суб'єктивних критеріїв:

- вміння будувати міжособистісні відносини, включеність в діяльність групи;
- задоволеність процесом навчання;
- задоволеність колективом і відносинами, що склалися в ньому (психологічним кліматом);
- прояви активності іноземних студентів в навчальній і суспільній діяльності;
- ступінь емоційного комфорту.

При оцінці адаптованості іноземних студентів ми враховуємо єдність об'єктивних і суб'єктивних критеріїв.

Таким чином, адаптованість іноземних студентів – це результат процесу їхньої адаптації. Для оцінки успішності адаптаційного процесу науковці використовують зовнішні (об'єктивні) і внутрішні (суб'єктивні) критерії. В процесі нашого дослідження ми також виділяємо об'єктивні і суб'єктивні критерії адаптованості іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України.

Список використаних джерел:

1. Акименко А.К. Понятие адаптации, ее критериях и механизмах адаптационного процесса / А.К. Акименко // Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: ИЦ «Наука», 2011. – Вып. 3. – С. 5-18.
2. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации / В.Г. Асеев // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности (межвузовский сборник научных трудов). – Иркутск: ИркГПИ, 1986. – С. 3-19.
3. Зотова О.И. Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации / О.И. Зотова, И.К. Княжева // Методология и методы социальной психологии. – М., 1977. – С. 173–188.
4. Каконин В.И. Исследование производственной адаптации молодежи / В.И. Каконин // Опыт социологической работы на предприятии. – М., 1970. – С. 80-82.
5. Порох Д.О. Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних навчальних закладах України : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д.О. Порох. – Луганськ, 2011. – 23 с.
6. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика // А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб: Прайм-еврознак, 2006. – 479 с.
7. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: дис. ... доктора социол. наук / Л.Л. Шпак. – Кемерово, 1992. – 398 с.

Вознюк В.В.

аспірант,

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНИЙ ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ РОЗШИРЕНИХ ШКІЛ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Соціально-політичні трансформації останніх років в Україні, включаючи систему освіти (зміна структури власності та соціально-економічних умов функціонування, варіативність надання освітніх послуг, розмежування компетенцій та владних повноважень у сфері управління освітою), призвели до значного розриву між потребами учнів, батьків, сімей та громади в цілому та якістю послуг, які надає традиційна школа. Саме тому, на наш погляд, актуальним є вивчення позитивного досвіду розвинених країн, зокрема, розширених шкіл Великої Британії, яка має певні позитивні досягнення в цьому аспекті.

Розширені школи вже тривалий час є осередком надання допомоги учням, їх батькам та громаді в цілому. Поряд із тим, вони є і найдосліджуванішими на сучасному етапі, оскільки найбільш повно задовольняють потреби осіб та сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах і не можуть самотійно з них вийти. Діяльність розширених шкіл широко досліджували такі науковці, як М. Бол, Е. Дайсон, Дж. Драйфус, К. Кіндер, Е. Робсон, Р. Уайт, Е. Уілкін та ін.

Згідно Закону «Про освіту» Об'єднаного Королівства (2002 р.) *розширені школи* – це такий тип шкіл, який пропонує широкий спектр соціальних послуг і видів діяльності, що часто виходять за межі навчального дня та допомагають задовольнити потреби учнів, їх сімей і суспільства в цілому [2].

Законодавчою основою для створення розширених шкіл, що надають широкий спектр послуг із збереження здоров'я, соціальних та інших послуг, стала публікація низки державних документів:

1. Законодавчого Акту «Школи, що досягають успіху» (Schools achieving success) (2001 р.), який містив рекомендації стосовно усунення бар'єрів для шкіл у наданні підтримки батькам учнів і місцевим громадам [1].

2. Закону «Про освіту» (2002 р.), за яким органи управління школами наділяються повноваженнями впроваджувати соціальні послуги в школах [2].

3. Проспекта «Розширені школи: доступ до можливостей та послуг для всіх» (Extended schools: Access to opportunities and services for all: A prospectus) (2005 р.), який визначав сутність розширених шкіл, види послуг та механізм їх надання цільовим категоріям [4].

4. Програми «Кожна дитина має значення» (Every Child Matters) (2005 р.), спрямованої на заохочення співпраці шкіл та інших соціальних інституцій, головними результатами якої мали стати: покращення стану здоров'я дітей, підвищення рівня їх безпеки, поліпшення результатів навчальних досягнень та підвищення рівня матеріального добробуту сімей [3].

Розширена школа як центр громади приділяє значну увагу позашкільним заняттям, спрямованим на естетичне виховання членів громади та розвиток їх творчих здібностей.

Підкреслимо, що надання додаткових освітніх послуг передбачає залучення не лише вчителів, а й інших компетентних спеціалістів, зокрема, волонтерів, представників дитячих та молодіжних організацій тощо.

До спектру послуг розширеної школи, зокрема, належать додаткові освітні послуги: адаптовані до потреб школярів навчальні програми; робота з невстигаючими учнями; організація дозвілля.

Поряд із тим, навчальні заклади такого типу надають послуги відповідно до потреб місцевої громади: адаптовані до потреб громади навчальні програми; організація дозвілля; заходи, що активізують зв'язок із громадами; консультаційні послуги тощо.

У напрямі дошкільної підготовки дітей існують: ясла; дошкільні дитячі групи; організація дозвілля.

Не оминають своєю увагою і задоволення потреб батьків / сім'ї шляхом залучення батьків до роботи школи, послуг спеціалістів, спеціального навчання та підтримки батьків.

Крім того, розширені школи забезпечують надання послуг іншими установами: медичні послуги, молодіжні центри, соціальні послуги, волонтерські організації, зв'язки з поліцією.

На особливу увагу, на наш погляд, заслуговують також спеціальні послуги, яким надається велике значення у процесі організації змістовного дозвілля всіх членів громади. Це, зокрема різні види мистецтва, заняття спортом, доступ до бібліотеки, проведення різноманітних семінарів, тренінгів та занять бізнес-центрами [4].

Зважаючи на комплексність надання послуг школами, головним завданням виступає налагодження партнерства між усіма учасниками процесу забезпечення спектру соціальних послуг.

Так, потенційними партнерами розширених шкіл можуть виступати:

- місцеві освітні адміністрації;
- інші загальноосвітні навчальні заклади;
- коледжі подальшого навчання;
- центри професійної підготовки;
- вищі навчальні заклади;
- об'єднання батьків та громадські організації;
- бізнесові структури;
- центри здоров'я та медичні працівники;
- спортивні організації;
- релігійні організації;
- поліція, служби пожежної безпеки та швидкої допомоги;
- соціальні служби, центри раннього розвитку дітей, місцеві волонтерські організації тощо [3].

Таким чином, на думку британських науковців, необхідність розширених шкіл є суспільно визнаною. Доступ до інформації та консультація дорослої довіреної особи може допомогти уникнути

деяких ситуацій, які можуть негативно позначитися на навчанні та здоров'ї молоді.

Наголосимо, що розширена школа, працюючи як центр громади і в партнерстві з іншими установами, вона забезпечує доступ до широкого спектру послуг високої якості та здійснює діяльність, яка сприяє задоволенню потреб дітей, молоді, сімей і суспільства в цілому. Вона передбачає створення шкільних центрів (school-based health advice services), які б надавали практичні поради, консультації та соціально-педагогічну підтримку здорового способу життя й попередженню негативних наслідків для здоров'я, які негативно позначаються на навчанні. Діяльність цих центрів спирається на розпорядження місцевих органів влади щодо розповсюдження стратегії попередження підліткової вагітності, яка включає комплекс заходів для доступу молоді до контрацепції та порад щодо статевого здоров'я [4].

До вищезазначеного слід додати переваги розширених шкіл:

- 1) покращення рівня відвідувань навчальних занять учнями;
- 2) усунення бар'єрів на шляху навчання за допомогою раннього втручання;
- 3) покращення якості превентивних медичних послуг;
- 4) забезпечення широкого доступу громади.

Отже, виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що розширена школа є дійсно інноваційним утворенням освітньої системи Великобританії. Саме тому ми вважаємо за доцільне впроваджувати позитивний досвід зазначених закладів у вітчизняний освітній простір.

Список використаних джерел:

1. Department for Education and Employment. White Paper : Schools Achieving Success. – Annesley, Nottinghamshire : DfEE Publications, 2001. – 73 p.
2. DfES (Department for Education and Skills) Education Act. – Annesley, Nottinghamshire : DfES Publications, 2002. – 238 p.
3. DfES (Department for Education and Skills). Every Child Matters. Green Paper. – Summary. – 2003. – 15 p.
4. DfES (Department for Education and Skills). Extended schools : Access to opportunities and services for all : A prospectus. – Annesley, Nottinghamshire : DfES Publications, 2005. – 32 p.

Заболотна І.А.

*кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Харківський національний аерокосмічний університет
імені М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»*

ІДЕЇ Г.С. СКОВОРОДИ ЩОДО РОЗВИТКУ ДИСЦИПЛІНОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Аналіз педагогічної спадщини видатного просвітителя-гуманіста XVIII століття Г. Сковороди засвідчив, що педагог приділяв значну увагу питанню формування дисциплінованості особистості. Г. С. Сковорода розглядав дисциплінованість як одну з моральних чеснот, що вбирає в себе чесність, поміркованість, працьовитість, стриманість, здатність до приборкання примх, зневагу до спокуси «житейського моря», багатства, чинів, лицемірства [3].

У часи Г. Сковороди навчання зводилося в основному до механічного заучування текстів підручників і відзначалося суворою дисципліною; тілесні покарання були неминучим його супутником: сікли і на уроках і після них, сікли в кінці тижня, на так званих «суботках» [1].

Г. Сковорода, як гуманіст, рішуче відходить від тогочасної зашкарублої педагогічної практики, пориває з нею, висуває нову систему принципів і методів навчання, практично доводить їх доцільність, дає ряд корисних порад про розвиток «натури» дітей, їхніх природних нахилів і здібностей. Осягнення істини неможливе без власної ініціативи, самостійності й активності вихованців. Для розвитку дисциплінованості, самостійності і старанності в навчанні потрібна любов до науки: «хто її любить, той ніколи не перестає учитись».

Високо підносив просвітитель виховну силу слова. Воно (слово), писав він, «по ударенію воздуха и по начертанію своєму есть ничтожное, но по силе утаеннаго внутрь духа, самое на сердце и плодоприносящее новую тварь и новые дела, есть важное» [2].

Запорукою успішного виховання у дітей такої моральної якості як дисциплінованість, за Г. Сковородою, мають бути добрі настанови з боку вчителя, викорінення поганих звичок. Він рекомендував. у зв'язку з цим, такі методи виховання, як бесіда, роз'яснення, приклад, поради тощо. Виховуючи дітей, радив він, необхідно вдаватися до переконання, привчати їх критично аналізувати свої вчинки.

Г. Сковорода відстоював необхідність виховувати дітей у дусі гуманізму і демократизму, привчати до самодисципліни, самоаналізу.

Він наголошував на необхідності з раннього віку виховувати у дітей чесність, скромність, безкорисливість, дисциплінованість, любов до праці. Багато педагогічних думок, сформульованих педагогом, близькі до перлин народної мудрості.

Завдання вихователя – не заважати природі дитини, уважно ставитися до неї, вивчати її особливості і тим самим допомогти розкритися її природним здібностям. Кожна дитина має природний хист, здібності та нахили до якоїсь діяльності. Це положення Г. Сковорода доповнив ідеєю розвитку природних здібностей наполегливо підкреслюючи потребу знання, науки, виховання, тобто постійної роботи над собою. Він уважав, що вихователь повинен керувати становленням дитини, а природні задатки дітей розвивати шляхом формування у дитини дисциплінованості і постійних вправ [1].

Г. Сковорода був педагогом-гуманістом. Його гуманізм мав багато проявів. Він вважав більш дієвими умовами формування дисциплінованості у дитини такі:

- 1) щирі довірливі стосунки між учителем та учнями впливають на їхнє життя і діяльність;
- 2) учня слід розглядати не як об'єкт виховання, а як колегу в педагогічному процесі;
- 3) учитель повинен любити своїх учнів, викликаючи у них взаємну повагу і любов.

Отже, педагог уважав, що треба враховувати не тільки нахили і здібності дітей, але й вікові та індивідуальні їх особливості. Він стверджував, що природні здібності дитини найповніше розкриваються тоді, коли вона усвідомлює істину самостійно, закликав розвивати свідому ініціативу, самодисципліну, творче мислення. Правильне виховання, на переконання Г. Сковорода, полягає в єдності істини й доброчесності, знань і високих моральних можливостей. Окрім того, виховання має бути спрямоване на серце людини. Виховання дисциплінованості особистості він убачав у розвитку таких якостей, як чесність, помірність, працьовитість, стриманість, здатність до приборкання примх, зневагу до спокуси «житейського моря», до багатства, чинів, лицемірства, тощо.

Список використаних джерел:

1. Сковорода : дослідження, розвідки, матеріали., – К., 1992. – 123 с.
2. Сковорода Г. Соч.: в 2 т. – М., –1973. – Т. 2. – С. 373-414.
3. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: Навч. посіб. – К.: Вікар, 2003. – С. 119-121.

Куцак Ю.В.

викладач,

Рівненський державний гуманітарний університет

ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ОДНА ІЗ ФОРМ СОЦІАЛЬНО-ЕКОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

В сучасних умовах розвитку України як європейської держави особливого значення набуває формування підростаючого покоління, здатного цінувати та помножувати культурне надбання та соціальний досвід свого народу, дотримуватись сучасних єдиних норм і правил природокористування для задоволення основних людських потреб при збереженні систем життєзабезпечення планети Земля, згідно загальноприйнятої у світовому співтоваристві «концепції сталого еколого-соціально-економічного розвитку», усвідомлюючи двобічний зв'язок між суспільством і навколишнім середовищем, центральною частиною яких є людина [3]. Відповідно до замовлення суспільства, вказані стратегічні задачі вирішуються шляхом забезпечення соціально-екологічного розвитку особистості за період її навчання в освітньо-виховних установах, починаючи з дошкільного віку і до старшого шкільного (підліткового) включно під педагогічним керівництвом та самостійно протягом всього подальшого життя людини. Так, згідно Концепції екологічної освіти України, учні старшої школи (10-11 кл.) повинні бути обізнані в екологічному законодавстві, мати знання про особливості впливу на навколишнє середовище обраної майбутньої професії, добре орієнтуватися в екологічних проблемах України – мати сформовану особистісну екологічну позицію і вміння її відстоювати в умовах правової демократичної держави.

Однією із дієвих форм соціально-екологічного розвитку школярів доцільно вважати театральне мистецтво, великий спектр засобів якого, забезпечує комплексний вплив на формування світобачення особистості, її духовної культури та «екологічної філософії» (К. Леонтьєв). «Театр не механічно поєднує мистецтво актора, режисури, музики, живопису, архітектури, а надає їм іншої якості як складовим синтетичного сценічного образу, що підпорядковується єдиному художньому задуму та архітектоніці творчої реалізації», формує культуру особистості [5]. На думку Є. Гончарової, лише та людина, яка володіє високим рівнем культури, здатна жити у суспільстві та природі, забезпечуючи гармонію відносин між цими

середовищами життєдіяльності, знаходячи оптимальний баланс збереження та розвитку цих систем [1].

Аналіз літературних джерел виявив наявну сукупність досліджень щодо соціально-екологічної освіти та виховання особистості за різними аспектами розгляду: розвиток у культурно-творчих видах діяльності, що відбуваються у природному, соціальному та освітньому середовищах (Л. Виготський, В. Семенов, С. Шацький та ін.), теоретико-практичні аспекти екологічної освіти, спрямованої на збереження життя природи та людини (С. Алексєєв, І. Зверев, Є. Ткаченко та ін.) тощо. Проте, більшість розглянутих нами досліджень переважно висвітлюють особливості розвитку представників першої та початкової ланок освіти, тоді, як проблема даного виду розвитку особистості підліткового віку – періоду життя людини, в якому відбувається «завершення соціально-культурного становлення особистості» (Л. Виготський), в аспекті різних форм та засобів розвитку, у тому числі театрального мистецтва, розкрита недостатньо.

Мета статті – визначення особливості впливу театрального мистецтва на соціально-екологічний розвиток особистості підлітка, наведення прикладів використання мистецтва театру та окремих його елементів у навчально-виховній взаємодії.

Соціально-екологічний розвиток особистості – це процес взаємопов'язаних кількісних та якісних змін особистості, що відбуваються в екологічній свідомості людини відповідно до її віку та під впливом соціоприродного середовища, які полягають в узгодженні між екологічними уявленнями, гуманно ціннісним ставленням до природи, соціокультурною поведінкою у природному середовищі, та створюють можливість особистості гармонійно взаємодіяти у системі «людина-природа» і здійснювати доступні їй природоохоронні види діяльності (О. Гончарова) [2, с. 124]. Згідно критеріїв та показників сформованості компонентів соціально-екологічного розвитку особистості, які виокремлює дослідниця, ми визначаємо наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний та предметно-практичний. Розглянемо показники сформованості компонентів соціально-екологічного розвитку особистості підлітка та їх ознаки; наведемо приклади їх утворення у особистості підлітка засобами театрального мистецтва.

Так, мотиваційно-ціннісний компонент соціально-екологічного розвитку особистості підлітка визначає усвідомлення тотальної необхідності особистості гармонійно взаємодіяти у системі «людина-природа» для здійснення необхідних природоохоронних видів

діяльності, гуманного ставлення до природи. Ознакою сформованості даного компоненту виступає внутрішня позитивна мотивація особистості підлітка (психологічна готовність) до оволодіння необхідною системою знань та формування екологічної свідомості.

Даний компонент розвитку особистості підлітка вимагає особливої уваги. Перш за все, це пов'язано з психологічними особливостями представників даної вікової групи. Згідно психологічних даних, «підлітковий вік вважають критичним і педагогічно найскладнішим онтогенетичним етапом формування екологічної свідомості; в цьому віці домінує об'єктивне уявлення про світ природи, а прагматичне ставлення до природи досягає максимуму, саме тому педагогічний процес у цьому віці повинен бути коригувальним» [4, с. 9]. Формування мотиваційно-ціннісного компоненту доцільно здійснювати засобом залучення школярів до ознайомлення з репертуаром українських та закордонних діячів театрального мистецтва, до перегляду театральних постанов шкільного драматичного театру на актуальні соціально-екологічні теми («СНІДу – ні», «Я – мешканець планети Земля», «Здорова людина – здорова нація» тощо); організації та проведення за участю учнів школи виставок-презентацій колажів з використанням театральних етюдів для підкріплення емоційного сприйняття виставкових матеріалів на теми: «День Землі», «День Довкілля», «День захисту дітей» тощо.

Когнітивно-пізнавальний критерій соціально-екологічного розвитку підлітка визначає рівень екологічних знань та уявлень особистості, необхідних для формування екологічної свідомості для соціально-культурного становлення особистості. Ознакою сформованості даного критерію є система знань підлітка (науково-теоретична готовність) про наявну екологічну ситуацію нашої держави на світовому рівні, про екологічне законодавство, про природу, людину, суспільство, еколого-соціально-економічний розвиток України. До прийомів формування вказаного компоненту соціально-екологічного розвитку особистості підлітка в умовах навально-виховного процесу можна віднести добір репертуару постанов шкільного драматичного колективу, що супроводжується аналізом та обговоренням українських документальних кінофільмів, які відображають тотальні проблеми соціального та екологічного стану розвитку нашої держави; проведення дискусій та диспутів з елементами рольової гри та моделювання ситуацій на позакласних годинах за матеріалами науково-публіцистичних статей («Екологія. Людина. Суспільство», «Наукове осмислення еволюційної взаємодії людства та природи», «Екологічні проблеми в світлі сучасної філософії») тощо.

Предметно-практичний компонент соціально-екологічного розвитку підлітка визначає поведінку особистості у соціокультурному та природному середовищі. Ознакою сформованості предметно-практичного компоненту є сукупність умінь та навичок особистості (практична готовність), необхідних для виконання природоохоронних видів діяльності у системі «людина-природа» згідно сформованої особистісної екологічної позиції в умовах правової демократичної держави. Можливими варіантами формування зазначеного компоненту соціально-екологічного розвитку особистості є: включення школяра до активної театральної діяльності пришкільного драматичного гуртка (учать в обговоренні ролей, створення декорацій та костюмів, акторська гра); організація та проведення акцій на актуальні теми соціально-екологічного спрямування з використанням елементів драматичного мистецтва («День відмови від паління», «День боротьби з наркоманією і розповсюдженням наркотиків», «Дзвони Чорнобиля») та інші види діяльності, пов'язані з закріпленням соціально-екологічної системи знань, умінь, навичок та формуванням соціально-екологічної культури особистості.

Сформованість мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального та предметно-практичного компонентів розвитку особистості підлітка визначає сформовану особистісну екологічну позицію школяра як представника суспільства, його соціально-екологічну готовність до взаємодії в системі «людина-природа», як необхідної умови реалізації сталого еколого-соціально-економічного розвитку та екологічної безпеки. Окрім того, використання засобів театрального мистецтва сприяє підвищеному емоційному сприйняттю підлітком актуальних соціально-екологічних проблем; елементи драматизації на уроках та позакласних заходах, у тому числі і в роботі театрального гуртка, формують стійкий інтерес до важливих проблем людства, надають можливість здійснення самоконтролю власних дій школярем, стимулюють до саморозвитку.

Таким чином, нами було розглянуто особливості впливу театрального мистецтва на соціально-екологічний розвиток особистості підлітка в умовах навчально-виховного процесу, визначено компоненти соціально-екологічного розвитку учнів старшої школи. Перспективи подальших розвідок над означеною проблемою полягають у розробці програми та методичних рекомендацій для соціально-екологічного розвитку особистості підлітка в умовах пришкільного драматичного театру.

Список використаних джерел:

1. Гончарова Е. В. Социально-экологическое развитие ребенка в культурологической парадигме экологического образования // Вестник НГТУ. 2009. № 3. [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekologicheskoe-razvitie-rebenka-v-kulturologicheskoy-paradigme-ekologicheskogo-obrazovaniya>
2. Гончарова Е. В. Социально-экологическое развитие личности ребенка в условиях гуманистического дошкольного образования / дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Гончарова Елена Владимировна. – Сургут, 2005. – 475 с.
3. Зеркалов Д. В. Проблеми екології сталого розвитку : монографія. – К.: Основа, 2013. – 430 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zerkalov.kiev.ua/sites/default/files/problem_i_ekologiyi_stalogo_rizvitku._monografiya.pdf
4. Взаємодія сім'ї і школи у формуванні екологічної компетентності школярів: метод, пос. для вчителя / автор Л. Д. Руденко. – К.: Педагогічна думка. – 32 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Т. : Навч. кн., 2005. – 360 с.

Лях Г.Р.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Донбаський державний педагогічний університет*

ДЕМОКРАТИЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Соціалізація особистості – процес складний, він передбачає входження індивіда в суспільство і соціальну групу, до якої він належить, завдяки засвоєнню ним норм і правил поведінки, цінностей, притаманних суспільству.

У психолого-педагогічній літературі розглядаються різні напрями соціалізації особистості: гендерна соціалізація (В. Новицька, Н. Пилат, І. Стахів, Т. Говорун, Н. Мельник, Д. Логвінова, Н. Слюсаренко, Л. Лохвицька, Л. Яценко), економічна соціалізація (З. Антонова, В. Москаленко), політична соціалізація (О. Карп'як, Н. Гедікова, О. Поліщук, В. Мачуський, М. Катаєва), релігійна соціалізація (М. Пірен).

Як стверджує О. Годз, процес соціалізації особистості складається з трьох фаз: перша фаза передбачає адаптацію індивіда (освоюючи різні

соціальні норми і цінності, він повинен навчитися бути як усі, уподібнитися всім, «загубити» на якийсь час свою особистість); друга фаза характеризується прагненням індивіда до самоактуалізації; у третій фазі відбувається інтеграція індивіда в групу [4, с. 14].

Отже, соціалізація передбачає не просто адаптацію індивіда до певних соціальних умов життя і діяльності, а самореалізацію в суспільстві або певних його колах.

У педагогічній літературі виявлено різні рівні соціалізації в залежності від дії різних чинників: мегафакторів (космос, планета, світ), макрофакторів (країна, етнос, суспільство, держава), мезофакторів (місце і тип поселення, в яких живе індивід: регіон, село, місто, селище, район) та мікрофакторів (сім'я, сусіди, групи однолітків, навчальні, виховні організації, різні суспільні, державні, конфесійні організації) [6, с. 14-16].

На рівні мікрофакторів дитина засвоює елементарні норми і правила поведінки та привчається до життя у близькому середовищі (сім'я, родичі, сусіди, друзі, школа), на рівні мезофакторів – до умов життя у певних соціо-етнічних умовах, у певному типі поселення (місто, село), на рівні макрофакторів та мегафакторів – до існування і перетворювальної діяльності у державі, на планеті. Таким чином, процес соціалізації проходить певні етапи – від члена сім'ї і члена суспільства, громадянина держави до громадянина планети. Завдання полягає в тому, щоб не просто навчити дитину жити у певних умовах, а виховати в неї відповідальність за те, що відбувається навколо неї – у сім'ї чи школі, у місті (селі), у державі, на планеті.

У процесі соціалізації людина повинна усвідомити свій обов'язок перед собою, іншими людьми, всім народом, державою, людством. З огляду на це перед вихователями постає завдання виховання творчої, ініціативної, самостійної особистості, готової до активної перетворювальної діяльності в суспільстві. Це завдання реалізується у сім'ї та школі, різних позашкільних інституціях, громадських об'єднаннях та організаціях тощо. Та школа, на нашу думку, має найвагоміший вплив на дитину, оскільки тут відбувається цілеспрямована соціалізація особистості – як у процесі виховання, так і у процесі навчання.

Основний зміст соціалізації – у набутті соціального досвіду. У процесі як стихійної, так і цілеспрямованої соціалізації школяр набуває знання і навички, необхідні для соціальної взаємодії та соціальних контактів індивідів, засвоює загальнолюдські цінності, оволодіває різноманітними способами діяльності, навчається спілкуватися з іншими людьми, відкриває світ власного «Я», навчається

керувати ним. Дитина набуває соціальний досвід у процесі різноманітної діяльності (навчально-пізнавальної, громадської, художньо-естетичної, спортивної, трудової) та спілкуванні. Провідною соціалізуючою діяльністю у шкільні роки є навчання [5].

Щоб діяльність мала позитивний вплив на соціалізацію особистості, слід добирати такі її форми, щоб вона була привабливою для дитини, щоб дитина могла самореалізуватися в ній. Але ж відомо, що не для всіх школярів навчальна діяльність є привабливою. Тому в класі слід створити атмосферу теплої, взаємної довіри – за умови високої професійної компетентності вчителя. Надаючи учням певну свободу в процесі навчання, учитель повинен підтримати їх, скерувати їхню діяльність у потрібному напрямку. Така підтримка, на думку Р. Бернса, «дає можливість дитині відчувати себе самотійною у досягненні успіхів і віднести їх на рахунок власних здібностей» [1, с. 38]. При цьому вчитель повинен давати корисні поради, а не нав'язувати їх в авторитарній формі.

У процесі навчання, який має примусовий характер (учні повинні вивчати те, що закладено у навчальних планах і програмах), закладені і демократичні основи. У ньому відображена не проста сукупність і послідовність дій учителя та учнів. Як соціально-педагогічне явище, процес навчання передбачає певну спільну діяльність і спілкування між учителем та учнями, спрямовані на вирішення спільних цілей: засвоєння учнями знань, умінь та навичок, розвиток їхніх розумових здібностей, формування світогляду.

Втім, якщо говорити про виховання громадянина демократичного суспільства, слід цілеспрямовано підсилювати демократичне навчання, основними характеристиками якого мають бути такі: всі учні рівні у навчанні; кожен учень знає, що він може навчитись і чогось домогтись; діалог у малих і великих групах; добровільна співпраця і самодисципліна; відкрите визнання академічних і міжособистісних труднощів; конструктивне залагодження конфліктів; свобода вибору: чого вчитись, як навчатись, з ким учитись і як демонструвати свої знання. При демократичному навчанні відповідальність за атмосферу навчального процесу несуть учитель та учень [3].

На відміну від авторитарного, при демократичному навчанні змінюється характер стосунків між учасниками процесу навчання, переходячи у площину співпраці, партнерства, взаємодії, співтворчості. При цьому вчитель зберігає свої ролі організатора, керівника і координатора навчально-пізнавальної діяльності учнів, вихователя і державної особи, водночас виступає в ролі співтворця і фасилітатора – радника, який сприяє особистісному становленню учня. Отже,

вчитель і учні перетворюються у рівноправних партнерів, які однаково зацікавлені у позитивних результатах навчального процесу.

Отже, при демократичному навчанні керівна роль учителя зберігається, але не абсолютизується, що веде до авторитарного навчання, до сліпого визнання вчительського авторитету. Керівна роль учителя у процесі навчання ґрунтується на його ерудиції, таланті, громадянськості, демократичності. Крім цього, вчитель сам повинен розуміти сутність демократизму і бути демократом і на роботі, і в житті, розуміти, що основою розвитку дитини є її особистий досвід. Тому і навчання полягає у тому, щоб збагатити цей досвід і сформувати свої думки, погляди, враження, переконання.

Зважаючи на примусовий характер навчання, вчитель змушений вирішувати суперечність між вимогливістю та суворістю вчителя та щиросердним, поважним ставленням до учнів, наданням дитині свободи і обмеженням цієї свободи. Ця суперечність криється у вчителеві, який повинен так побудувати навчальний процес, щоб дитина, за словами Г. Ващенко, «суб'єктивно будучи самостійною, об'єктивно перебувала під продуманим і мудрим керівництвом педагога» [2, с. 406].

Одним із показників демократичного навчання є активність учнів. Власне, рівень активності учнів у процесі навчання і є головним фактором демократизму в процесі отримання освіти, оскільки він перетворює об'єкт педагогічної діяльності (учня) на суб'єкт взаємодії вчителя і учня. Тому слід так організувати процес навчання, щоб учні були максимально активними: ставили питання вчителеві та іншим учням, активно обговорювали проблеми, коментували висловлювання учнів і давали їм критичну оцінку, аргументували свою точку зору, обирали види і обсяг навчальної діяльності, а також пропонували деякі види діяльності тощо.

Таким чином, ознаками демократичного навчання є: спрямованість на формування творчої, незалежної особистості, громадянина демократичної держави, який має активну життєву позицію; співробітництво, партнерство вчителя і учнів у процесі навчання; демократичний стиль спілкування вчителя і учнів; використання методів навчання, які ставлять учня в активну позицію; надання учням самостійності і права вибору у процесі навчання (навчаючи їх самостійної роботи і робити вибір).

Список використаних джерел:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 423 с.

2. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Григорій Ващенко. – Видання перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.

3. Ворон М. Демократизація навчання, або як розуміється навчання / М. Ворон // <http://ru.osvita.ua/school/theory/1049/>.

4. Годз О. В. Соціалізація особистості (реферативний огляд) / О. В. Годз // <http://www.dnpb.gov.ua/datas/upload/files/720001532.doc?PHPSESSID=30e624535ae>.

5. Дудик Н. Т. Соціалізація особистості як результат соціальної педагогічної роботи з дітьми / Н. Т. Дудик // http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/8/visnuk_27.pdf.

6. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик / Под ред. В. А.Сластенина. – 5-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 200 с.

Матрос О.О.

аспірант,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

УЧЕНЬ ІВАНА ЛУЧИЦЬКОГО – ВОЛОДИМИР ПІСКОРСЬКИЙ ЯК ВИХОВАНЕЦЬ НОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЗА ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИМ ЗРАЗКОМ

Більш як за півстолітню педагогічну діяльність І. Лучицький виховав цілу когорту учнів, які перейняли його педагогічний хист та дослідницький нахил, а в подальшому стали видатними діячами освіти, науки та блискучими істориками. Серед видатних учнів І. Лучицького по Київському університеті св. Володимира був Володимир Костянтинович Піскорський – видатний історик, фундатор української іспаністики. В. Піскорський народився 1867 року в Одесі у родині службовця. Гімназичні й студентські роки майбутнього вченого пройшли в Києві, куди переїхала родина Піскорських. Після закінчення 1-ї гімназії юнак вступив на історико-філологічний факультет університету [3, с. 95].

В. Піскорський став учнем І. Лучицького, який одразу помітив здібності свого студента та бачив спадкоємцем на кафедрі. Будучи студентом та учнем Івана Васильовича, останній не тільки керував науковою роботою В. Піскорського, а й запрошував його до себе додому. В майбутньому учень став духовною й ідейною опорою

вченого. І. Лучицький пробуджував у своїх учнях цікавість до соціально-економічних проблем, до історії соціальної боротьби, долі народних мас. Тому В. Піскорський збирав документи про Переяславську Раду. Ще в студентські роки В. Піскорський написав і видав серйозне дослідження «Франческо Ферручі і його час». За цю роботу його було нагороджено медаллю історико-філологічного факультету Київського університету св. Володимира. Навчаючись, молодий студент змушений був викладати в гімназії, щоб допомогти своїй багатодітній сім'ї.

Під впливом професора І. Лучицького, який вивчав історію Франції, Іспанії, Італії, Данії, Німеччини, Швеції, В. Піскорський зайнявся вивченням західноєвропейською історією. Зокрема, він досліджував минуле Іспанії, приділяючи увагу Каталонії і на цю тему написав кілька статей і досліджень («Кріпосне право в Каталонії») [3, с. 96-97].

Разом В. Піскорський та І. Лучицький працювали з пошуку документів із історії землеволодіння в архівах України, а саме матеріали Румянцевої описі. Ці матеріали були знайдені в архівах Київського університету, Полтавської та Чернігівської казенних палатах (всього близько 150 томів). Більшу їх частину І. Лучицький та його учні видали в 1883–1884 роках [6, с. 60].

Коли у 1890 році В. Піскорський закінчив історико-філологічний факультет Київського університету св. Володимира, то був залишений для підготовки до професорського звання. У 1893 році був затверджений на посаді приват-доцента Київського університету св. Володимира, що дало можливість читати лекції з нової історії [1, с. 432].

Для цього молодий викладач прочитав дві вступні лекції «Філіпп II і падіння вільностей Арагону» та «Архієпископ Лод» [4, с. 20].

Під час викладацької роботи неодноразово надсилав свої статті до «Университетских известий», «Киевской старины» та інших періодичних видань [4, с. 7].

За складного матеріального становища, В. Піскорський змушений був читати історію у середніх навчальних закладах, зокрема у Кадетському корпусі, з березня 1894 року у приватній гімназії В. Ващенко-Захарченко та приватній гімназії О.Т. Дучинської, а з 20 січня 1898 року у III гімназії. Також давав приватні уроки з історії [4, с. 20].

Але згодом у листі, скаржився своєму вчителю про зайнятість та про брак часу для читання пробних лекцій, а саме: «... відчуває моє серце за що ви мене сварите, за те, що не вислав і не прийшла програма.

Справа в тім, що програму я вже склав та хотів висилати її вам, але раптом передумав і вирішив не висилати її вам і не читати в наступному році пробних лекцій. ... Викладання в інституті двох загальних курсів і ведення практичних занять справа досить складна, і якщо віднестись дуже серйозно, то вільного часу у мене мало, щоб прийняти курси публічних лекцій. ...» [5, с. 1].

В цей же період молодий вчений брав активну участь у громадській роботі. Разом з професором І. Лучицьким він співпрацював у газеті «Киевское слово», виступав з науковими розвідками краснавчого характеру в історичному товаристві імені Нестора-літописця при Київському університеті св. Володимира, очолив Товариство грамотності та займався поширенням знань серед малоосвічених людей. Членами цього ж товариства були І. Лучицький та його дружина М. Лучицька. У 1891 році за рекомендацією історика М. Кареева вченого обрали дійсним членом Історичного товариства при Санкт-Петербурзькому університеті [4, с. 21].

В 1896 році з ініціативи І. Лучицького молодого ученого відправили за кордон для завершення магістерської дисертації і роботи в історичних архівах та бібліотеках. А вже в 1898 році за дослідження «Костильські кортеси в перехідну епоху від середніх віків до нового часу» В. Піскорський отримав ступінь магістра всесвітньої історії [3, с. 97-98].

Ще у 1897 році І. Лучицький та Ф. Фортинський дали рецензію на роботу В. Піскорського «Костильські кортеси в перехідну епоху від середніх віків до нового часу (1118-1520)», яка була присвячена представницьким установам Кастилії. На думку вчених праця В. Піскорського: «... представляє собою результат роботи його не тільки над всією масою виданого ним матеріалу, але і над матеріалом недослідженим, знайденого ним у бібліотеках і архівах, як іспанських, так і французьких та англійських. У нього досить нове висвітлення, яке вказує на самостійний характер його праці. Та по відношенню уже раніше винайденому і розробленому матеріалу дослідження автора є самодостатнім, а своєю працею зробив вклад у наукову літературу розробленого ним питання...» [2, с. 1-2].

Офіційним опонентом виступив професор І. Лучицький. «Ця праця вважається однією із найкращих з історії європейського парламентаризму. ...Увага до питань парламентаризму на початку сторіччя була зумовлена проблемами суспільного життя в тогочасні й Росії» – вважає П. Сохань [4, с. 9-10].

У 1905 році вчений розпочав читати курс з «Історії представницьких установ на Заході» з метою ознайомлення з

особливостями парламентів Західної Європи студентів, що прагнули демократичних змін у країні [4, с. 10-11].

Після захисту докторської дисертації «Кріпосне право в Каталонії у середні віки», у 1901 році В. Піскорський отримав ступінь доктора всесвітньої історії. У цьому ж році за фундаментальний вклад у дослідженні історії Іспанії вченого обрали членом-кореспондентом Барселонської Королівської Академії наук і мистецтв та членом об'єднання барселонських вчених, літераторів і художників – Атенео.

Згодом переїхав працювати до Ніжинського історико-педагогічного інституту імені кн. Безбородька, де обіймав посаду професора кафедри всесвітньої історії. Крім читання лекцій, В. Піскорський керував науковою роботою студентів, разом з ними займався складанням каталогу праць з питань середньовічної історії. Вчений проводив велику популяризаторську роботу. Студенти любили свого вчителя, який поважав їх, прищеплював їм смак до наукової праці, привозив багато літератури із-за кордону для семінарських занять [3, с. 97-98].

В цей період написав багато лекцій та спецкурсів, найзначніші з них спецкурс «Історія аграрних відносин у Західній Європі» (1903-1904) та конспекти 2-х курсів з «Історії середніх віків» (1901-1904) [4, с. 29].

У 1905 році В. Піскорський підтримав страйк студентів Ніжинського історико-філологічного інституту, тому переїхав до Казані очолити кафедру всесвітньої історії в Казанському університеті. У 1906 році став професором цього університету [2, с. 432].

У Казанському університеті професор В. Піскорський читав курс лекцій середньовічної і нової історії країн Західної Європи, а після закордонного відрядження до Італії вчений написав статтю про стан місцевих університетів. А також зусиллями В. Піскорського був створений кабінет всесвітньої історії для самостійних занять студентів. Крім університету, вчений викладав на вищих жіночих курсах, давав публічні лекції на користь бідних студентів. В своїх лекціях і виступах професор відобразив історичні портрети Франческо Ферручі, Савонаролли, Гарібальді, Леонардо да Вінчі, Яна Амоса Каменського та інших. А у 1910 році, в 43-річному віці, внаслідок нещасного випадку на залізниці, Володимир Костянтинович Піскорський загинув [3, с. 101-102].

Отже, завдяки багатолітньому педагогічному досвіду роботи у сфері освіти професора І. Лучицького дало можливість виховати видатного діяча освіти та науки, як В. Піскорський, який перейняв його досвід та настанови, що в майбутньому дало можливість втілити у життя та продовжив вивчати теми з історії західноєвропейський країн, які ще були започатковані його вчителем, І. Лучицьким.

Список використаних джерел:

1. З іменем Святого Володимира: [у 2 кн.] / [упоряд. В.А. Короткий, В.І. Ульяновський]. – К. : Заповіт, 1994. – Кн. 2. – 1994. – 453 с.
2. Лучицкий И., Фортинский Ф. Рецензия на работу К. Пискорского «Кастильские кортесы в переходную эпоху от средних веков к новому времени (1118-1520)». 1897 г. // Ф.66, спр. 200, 2 арк.
3. Новікова О.О. В.К. Піскорський / О.О. Новікова // Український історичний журнал. – 1992. – № 6. – С. 95–102.
4. Піскорський В.К. Вибрані твори та епістолярна спадщина / В.К. Піскорський ; упоряд. О.О. Новикова, І.С. Пічугіна ; НАН України, Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М.С. Грушевського. – К. : Відродження, 1997. – 352 с.
5. Пискорский В. Лучицкому И. Письмо 3 апреля 1899 г. из Нежина в Киев // Ф.III, спр. 15813, 2 арк.
6. Таран Л.В. Историческая мысль Франции и России. 70-е годы XIX – 40-е годы XX вв. / Л.В. Таран ; отв. ред. А. Санцевич ; Украинский госуд. пед. университет им. М.П. Драгоманова. – К. : Наукова думка, 1994. – 200 с.

Моїсєєва О.В.

аспірант,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

НЕОБХІДНІСТЬ В ІНТЕРАКТИВНОМУ НАВЧАННІ У ВНЗ

Зміни, які відбуваються в житті суспільства, вимагають перегляду основних цілей і призначення сучасної освіти. Формуються сучасні уявлення про фундаментальність освіти, отримавши яку, людина здатна самостійно працювати, вчитися і переучуватися. Сучасні психологи і педагоги готові створювати і реалізовувати особистісний підхід до студента, як один з принципів організації навчально-виховної роботи. Зміна мети освіти повністю переорієнтує процес навчання на особистість студента – його гуманізацію, загальнорозвиваючий характер. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає організацію навчання, яке ґрунтується на глибокій повазі до особистості вихованця, врахування особливостей його індивідуального розвитку, відношення до студента, як до відповідального суб'єкту навчально-виховної взаємодії. Реформування освіти вимагає впровадження сучасних педагогічних технологій. Тому для науковців та викладачів актуальним залишається питання, як викладати і вчити, як вчити і вчитися, щоб

зробити ефективним процес навчання. У центрі уваги сучасної освіти повинні бути не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення і діяльність студентів. Впровадження інтерактивних технологій у викладання дисциплін дозволяє докорінно змінити навчання у вищій школі.

Останнім часом зацікавленість науковців інтерактивними технологіями, зокрема їх можливостями для розвитку творчого потенціалу студентів, зростає. Цьому питанню присвячені праці вітчизняних та зарубіжних методистів: М.В. Кларін, О.І. Пометун і Л.В. Пироженко, О.І. Когут та інші, які стверджували, що інтерактивні технології в освіті є важливим елементом для навчання і розвитку.

Слово «інтерактив» запозичене з англійської мови («interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти). Таким чином, «інтерактивний» – здатний до взаємодії та діалогу [2]. Інтерактивне навчання – це така форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну мету – створити необхідні, комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність і розумову здатність. Особливість інтерактивних технологій навчання полягає в тому, що навчальний процес здійснюється в умовах постійної, активної взаємодії всіх учасників навчання. Аналізуючи свої дії та дії інших учасників, студенти змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння. Тому можна говорити про інтерактивні технології не тільки як про засіб покращення навчання, але і як про засіб посилення виховного впливу.

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевагою є те, що ті, хто навчається засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння застосування, оцінка), збільшується в групах кількість студентів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Студенти займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їх інтерес в одержанні знань. Значно підвищується особистісна роль викладача – він виступає як лідер, організатор.

Інтерактивна технологія – така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть учасника у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання. Кожен студент має конкретне завдання, за яке він повинен публічно відзвітуватись або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та перед усіма учасниками завдання.

Інтерактивні технології навчання включають у себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, розумові й

навчальні умови та процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

При інтерактивному навчанні студент перетворюється з об'єкта в суб'єкт навчання; він відчуває себе активним учасником подій, а також власної освіти та розвитку (це особливо важливо для студентів старших курсів). Саме це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності. Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що студенти вчаться ефективній роботі в колективі. Інтерактивне навчання сприяє не тільки формуванню цінностей, навичок і вмінь, а й створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дозволяє педагогу стати справжнім лідером навчального колективу [1, с. 2-4]. Одним з принципів гуманної педагогіки є принцип розвитку всіх студентів – і сильних, і слабких, що можливо в умовах співпраці студентів, різних за рівнем розвитку. Їх спільна діяльність у процесі навчання і освоєння навчального матеріалу означає, що кожен студент вносить у цей процес свій індивідуальний внесок, що відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки, що не тільки дозволяє отримувати нові знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації та співробітництва. Тому особливо важливо, щоб студенти дійсно могли повністю себе реалізувати. Саме на таких інтерактивних заняттях студенти будуть сміливо висловлювати свою думку, будуть готові почути критику на свою адресу, висловити зауваження. На таких заняттях викладач повинен стати невидимим диригентом, який вміє вчасно почути, помітити, підтримати кожного студента.

У Національній доктрині розвитку освіти України пріоритетним напрямком у розвитку освіти є підготовка освічених людей, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження сучасних технологій. Людей, здатних вчитися та переучуватися. Саме тому впровадження інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах є необхідним завданням. За допомогою інтерактивних технологій студенти вчаться критично мислити, спілкуватися один з одним, висловлювати свої думки, легко засвоювати навчальний матеріал та використовувати його на практиці.

Потрібно розглядати кожного студента як окрему особистість з її поглядами, переконаннями, почуттями. Саме інноваційні технології, зокрема інтерактивні, передбачають вирішення цього питання.

Список використаних джерел:

1. Алексич Т. М. Використання інтерактивних технологій на уроках іноземної мови як засіб підвищення ефективності навчання: методичний матеріал / Т. М. Алексич // Англійська мова та література. – 2008. – № 13. – С. 2-4.
2. Суворова Н. Інтерактивне навчання нові підходи / Н. Суворова. М.: Прогрес, 2005. – 214 с.

Сойнова Н.І.

викладач,

Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я. Франка

ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2014-2021 рр. визначено, що освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості.

З огляду на визначені пріоритети найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. До механізму реалізації поставлених завдань віднесено розроблення, затвердження та впровадження в освітню практику положень про дистанційну форму навчання в системі загальної середньої, позашкільної професійної освіти, зокрема ВНЗ I-II рівня акредитації.

Сьогодні стає очевидним, що форми організації професійної освіти у ВНЗ I-II р. а. є неадекватними сучасним соціально-економічним запитам. Це породжує об'єктивні протиріччя між: потребою громадян різних соціальних груп у виборі цілей, змісту, режиму, термінів, методів і засобів навчання з урахуванням особистісних та професійних потреб – з одного боку, і відсутністю умов для їх забезпечення – з іншого; потребою освітніх установ початкової професійної освіти у розвитку нових інформаційних технологій навчання, форм організації індивідуальної освітньої діяльності, інтерактивних методів управління

навчальним процесом на базі комп'ютерних навчально-програмних засобів – з одного боку, і відсутністю необхідного теоретичного і практичного досвіду – з іншого.

Необхідність вирішення цих протиріч визначає педагогічні передумови розвитку системи дистанційного навчання у ВНЗ I-II р.а. Актуальність і практична значимість дистанційної освіти підкреслюється її істотними перевагами: масовість, доступність, відкритість, гнучкість, гуманізація, демократизація і економічна ефективність.

Розвиток освіти супроводжується появою у педагогічній науці нових понять. Цей процес посилюється з появою нових освітніх форм і педагогічних технологій, обумовлених проникненням у сферу освіти інформаційних, зокрема, Інтернет – технологій, які є технічною основою системи дистанційного навчання (ДН). Розвиток ДН здійснюється в умовах специфічної, просторово-розподіленого освітнього середовища за допомогою нових інструментів спілкування суб'єктів освітньої діяльності, нових дидактичних можливостей цих інструментів, методів і форм навчального взаємодії, заснованих на застосуванні цих інструментів.

Аналіз дистанційних форм освіти вимагає розгляду та інтеграції в понятійний апарат педагогіки термінів і понять, пов'язаних з ДН. У педагогічній науці існує декілька означень ДН.

Найбільш глибоко і всебічно поняття «дистанційне навчання» розкрито у навчальному посібнику В. Овсяннікова, А. Густирь «Введення до дистанційної освіти»: «Дистанційно освіта – це форма освіти, що відрізняється від інших форм способом отримання (надання) освіти або характером освітньої комунікації, здійснюваної, в основному, опосередковано (на відстані). Інформаційні та комунікаційні технології (медіа), використовувані при дистанційному навчанні, є його засобами, склад і питома вага яких змінюється в залежності від технологічного прогресу, ступеня доступності для учнів, моделі організації навчального процесу» [2, с. 15].

Дослідник В. Саєнко визначає ДН як «освітній процес, у якому значну частину матеріалу викладає вчитель, віддалений у просторі або часі від учня» [4]. Саме таке тлумачення наводить і педагогічний словник.

А. Остапенко дистанційне навчання визначає як «одну з форм організації навчального процесу, коли всі або частина занять відбуваються з використанням сучасних інформаційних і

телекомунікаційних технологій за територіальної віддаленості викладача та учнів» [3].

Отже, у тлумаченні змісту дистанційного навчання орієнтуються на два підходи.

Перший, передбачає обмін інформацією між учителем/викладачем та учнем/студентом або групою учнів/ студентів за допомогою електронних мереж, зовнішніх запам'ятовувальних пристроїв чи інших засобів комунікацій. У такому підході учень постає як одержувач деякого інформаційного змісту й системи завдань для подальшого самостійного засвоєння. Результати такої роботи повертають учителю для оцінювання якості та рівня засвоєння матеріалу. Знання оцінюють як трансформовану інформацію, а особистий досвід учнів та їхню діяльність із конструювання знань майже не враховують.

Другий підхід принципово відрізняється від попереднього. У ньому основою є особистісна продуктивна діяльність учнів, організована за допомогою сучасних засобів телекомунікацій. Цей підхід передбачає інтеграцію інформаційних і педагогічних технологій, що забезпечують інтерактивність взаємодії суб'єктів освіти й продуктивність навчального процесу. Обмін інформацією відіграє в цьому випадку роль допоміжного середовища організації продуктивної освітньої діяльності учнів. Навчання відбувається в реальному часі (чат, відеозв'язок, «віртуальні дошки» тощо) або асинхронно (телеконференції на основі електронної пошти, форуми). Паралельно зі створенням учнями освітніх продуктів відбувається їх внутрішнє освітнє зростання.

Використання обох цих підходів потребує наявності вільного доступу до глобальної мережі Інтернет. Таким чином, видовим атрибутом ДН від інших форм освітнього процесу, перш за все, від очної та самоосвіти, є спосіб отримання знань через опосередковану (на відстані) інтерактивну комунікацію. При цьому конкретні засоби, канали і технології такої комунікації не носять характеру критичної ознаки ДН. Їх набір не може бути визначений раз і назавжди, він варіюється і включає в себе, поряд з телекомунікаціями інтерактивні навчально – методичні матеріали на різних носіях.

Виходячи з цього, можемо визначити дистанційне навчання як технологію навчання, при якій цілеспрямовано опосередкована або не повністю опосередкована взаємодія учня/студента та викладача здійснюється на основі інформаційних технологій, насамперед з використанням засобів телекомунікацій та телебачення [1].

Проте, тут потрібно зазначити, що, з урахуванням походження з англо-американської мовної традиції, термінологічно коректно застосовувати на означення дистанційної освіти наступні терміни:

дистанційна освіта – як систему спільної діяльності учнів/студентів та вчителів/викладачів;

дистанційне навчання – на означення діяльності вчителя/викладача та освітніх установ;

дистанційне вивчення – щодо частково або повністю самостійної діяльності учнів/студентів.

Щодо історії розвитку ДН, то його використовували задовго до появи не те що Інтернету, а й комп'ютерів загалом. Це поняття вживали на позначення таких форм навчання, як заочна, кореспондентська, домашнє навчання та екстернат. Саме для таких форм характерне навчання на відстані. Однак сучасне дистанційне навчання насамперед пов'язують із використанням технологій і ресурсів мережі Інтернет.

Останнє виступає визначальною характеристикою побудови системи дистанційної освіти для ВНЗ I-II р.а. ДН у ВНЗ I-II р.а. відкриває можливість вивести на новий рівень профільну підготовку студентів, дає змогу забезпечити гнучкість і багатоваріантність у навчанні, сприяє більш повному розкриттю потенціалу студентів через фактично необмежену кількість дистанційних навчальних курсів.

Дистанційна форма навчання у ВНЗ I-II р.а. дає можливість студенту дистанційно, через Інтернет, ознайомитися з навчальним матеріалом у вигляді різнотипних інформаційних ресурсів (текст, відео, анімація, презентація, електронний посібник), виконати завдання та відправити результати їх виконання на перевірку, пройти електронне тестування в режимі самоконтролю та контролю. Викладач має змогу самостійно створювати дистанційні електронні курси і проводити навчання на відстані, надсилати повідомлення студентам, розподіляти, збирати та перевіряти завдання, вести електронний журнал обліку оцінок, налаштовувати різноманітні ресурси навчального курсу тощо. Проте, така можливість виникає за умови правильного будування індивідуальної стратегії навчання студента.

Загалом, ширше впровадження дистанційного навчання у ВНЗ I-II р.а. стимулюватиме подальші інновації у наданні освітніх послуг для підвищення ефективності навчання.

Список використаних джерел:

1. Морзе Н.В. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі: [Електронний ресурс] / Н.В. Морзе, О.В. Глазунова. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/content/08mnvshi.htm>.

2. Овсянников В.И., Густырь А.В. Введение в дистанционное образование: Учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. – М.: Альфа МГОПУ, 2001.

3. Остапенко А. Дистанційне навчання/ Анатолій Остапенко// Завуч. – 2012. – № 22(496). – С. 21-22.

4. Саєнко В. Використання елементів дистанційної освіти у навчальному процесі // Вікторія Саєнко/ Завуч. – 2012. – № 23(497). – С. 17-19.

Турбар Т.В.

аспірант,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ШКОЛЯРІВ

Проблеми гармонізації відносин між людиною і природою та їх співіснування є однією з найбільш актуальних проблем ХХІ століття. Якщо раніше у цих взаємовідносинах домінувала споживацька концепція, то на сучасному етапі розвитку суспільства кожна людина чітко розуміє наслідки забруднення навколишнього середовища та нераціонального використання природних багатств. Вирішення цих проблем можливе за умови виховання молоді з високим рівнем екологічної свідомості. Провідна роль в реалізації цього завдання належить загальноосвітній школі, як осередку освіти, навчання та виховання підростаючого покоління. Саме загальноосвітнім навчальним закладам відводиться вирішальна роль у формуванні екологічної свідомості суспільства.

До проблеми формування екологічної свідомості звертались І. Бех, А. Захлебний, І. Зверєв, І. Костицька, С. Лебідь, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, І. Суравегіна, І. Сяська, Л. Юрченко та інші.

Екологічна свідомість – глибоке, доведено до автоматизму розуміння нерозривного зв'язку людини з природою, залежності добробуту людей від цілісності й порівняної незмінності в їхньому середовищі проживання [2, с. 118]. Екологічну свідомість визначають також і як сукупність поглядів, теорій та емоцій, що відображають проблеми співвідношення суспільства і природи в плані оптимального їх вирішення відповідно до конкретних соціальних і природних

можливостей. Формування екологічної свідомості передбачає перебудову поглядів та уявлень людини, коли засвоєні нею норми стають одночасно нормами її поведінки по відношенню до природи [3, с. 13].

Визначають дві різноспрямовані тенденції формування екологічної свідомості суспільства, що визначають її типологію: антропоцентричну та екоцентричну. Нагальною проблемою екологічної освіти і виховання є створення відповідних умов для розвитку саме екоцентричної екологічної свідомості, що передбачає формування в учнів не тільки системи екологічних знань, а й адекватних уявлень про гармонійну взаємодію природи і людини та її екологічно доцільну поведінку в довкіллі; розвиток емоційно-ціннісного сприйняття світу природи; формування суб'єктного ставлення до природних об'єктів та явищ; актуалізацію непрагматичного характеру взаємодії з природою [4, с. 9].

Формування екологічної свідомості визначається Концепцією екологічної освіти України як одна головних цілей екологічної освіти. Відповідно до цієї концепції основу екологічної свідомості складають елементарні знання про природу: орієнтування у найближчому природному оточенні; усвідомлення життєво-необхідних потреб живих істот в умовах існування; ознайомлення з елементарними відомостями про взаємозв'язки живої і неживої природи, значення її в житті людини; розуміння впливу людини, її господарської діяльності на природне середовище [1, с. 9-10].

Формування в учнів знань про залежність екологічних проблем від поведінки кожної людини на планеті в тому конкретному місці, де вона живе, розуміння сутності цих проблем, причин виникнення, усвідомлення необхідності їх недопущення є основою формування екологічної свідомості школярів. Виховання молоді з високим рівнем екологічної свідомості є етапним процесом переходу екологічних знань, наповнених ціннісним змістом, у переконання, які мотивують діяльність у довкіллі і є відображенням єдності свідомості особистості та її поведінки [4, с. 15].

Екологічна свідомість формується на базі логічного перетворення знань у переконання. Саме переконання обумовлюють ціннісні орієнтації суспільства та встановлюють рівень власної відповідальності за прийняття екологічно доцільних рішень. Тому показниками, що встановлюють рівень сформованості екологічної свідомості є відчуття відповідальності за збереження природи, небайдужість за стан навколишнього середовища, любов до природи. Високий рівень сформованості екологічної свідомості характеризується наявністю системи міцних екологічних знань, умінь і навичок та пізнавальної

активності стосовно стану довкілля; наявністю позитивної мотивації до екологічно доцільної поведінки й діяльності в природі й непрагматичного характеру взаємодії з нею та відповідає екоцентричній орієнтації свідомості [4, с. 11].

Виховання екологічного світогляду підростаючого покоління сприяє розвитку екологічного грамотного суспільства. Однак, у практиці роботи шкіл спостерігається невідповідність між збільшенням зацікавленості до екологічних знань і необхідністю у перегляді цілей та змісту екологічної освіти. Адже саме екологічна свідомість, як один із елементів, що складають основу екологічної культури, відіграє ключову роль у досягненні цілей екологічної освіти і виховання.

Таким чином, слід підкреслити, що домінуючим напрямом навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах у ХХІ столітті має бути вдосконалення змісту екологічної освіти і виховання як механізму формування екологічної свідомості школярів.

Список використаних джерел:

1. Концепція екологічної освіти України. – К.: Аспект-Поліграф, 2008. – 32 с.
2. Мусієнко М.М. Екологія: тлумачний словник. – К.: Либідь, 2004. – 376 с.
3. Отношение школьников к природе: (Педагогическая наука – реформе школы) / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
4. Сяська І.О. Формування екологічної свідомості старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / І.О. Сяська. – Миколаїв, 2010 – 25 с.

Шийка Ю.І.

асистент,

Національний університет «Львівська політехніка»

СУЧАСНИЙ СТАН БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Протягом століть території сучасної України були під впливом різних держав, а відтак і різноманітних мов та культур, що і спричинило до зародження білінгвізму. На сьогодні у межах незалежної України проживає більше сотні етнічних груп. Україна є порівняно етнічно однорідною країною, де етнічні українці становлять приблизно 75%

населення [1]. Однак в окремих регіонах мешкають представники різних національних меншин, серед яких поляки, угорці, румуни, молдавани, росіяни тощо. Проте частка представників національних меншин не є однаковою. Так, якщо у західних регіонах кількість представників національних меншин не перевищує 3-5%, то у деяких східних областях їх частка становить близько 48-49% [1]. Проте не всі групи національних меншин однаково забезпечені доступом до освітніх чи культурних закладів, які б використовували їхню рідну мову. Наприклад, упродовж 1999-2000 н.р. російською мовою навчалися близько 32% учнів, зважаючи на той факт, що етнічні росіяни становлять приблизно 20% від загальної кількості населення України [1]. Мовами інших національних меншин навчалися близько 1% учнів, серед яких румунською – 35 тис., угорською – 22 тис., кримськотатарською – 4 тис., польською – 1 тис. [1].

Білінгвальна освіта в Україні не є феноменом ХХІ століття. Так, у 1919 р. у Галичині діяли 2420 народних (початкових) шкіл з українською мовою викладання [3]. Проте з приходом польською влади перед українськомовними школами постала проблема полонізації. Першим етапом до переведення шкіл на польську мову навчання стало усунення громадського чиннику у шкільній адміністрації. Шкільні ради втратили своє значення, і у 1933 р. їх повністю скасували. У 20-х рр. ХХ ст. українські школи Галичини стали двомовними, а згодом повністю перейшли на польську мову. У 1921-22 рр. різко зросла кількість польських шкіл. Згідно із законом міністра освіти С. Грабського, українські і польські школи однієї місцевості об'єднувались в одну – утравістичну, або двомовну. Закон дозволяв батькам обирати мову навчання для своїх дітей. Проте результати таких волевиявлень часто ігнорувались польською адміністрацією.

Система неперервної мовної освіти, а також мовна політика України сприяють оволодінню державною мовою, а також вивченню іноземних мов, що своєю чергою сприяє розумінню іншої культури та розвитку толерантності до представників інших етнічних груп населення. Білінгвальна освіта в Україні реалізується за двома напрямками [4]:

- мовна освіта для національних меншин (учні вивчають рідну та державну мову);
- вивчення іноземної мови українцями (учні вивчають рідну та іноземну мову).

В Україні функціонує система державних шкіл з чітко визначеними основними мовами викладання. У більшості шкіл навчання проводиться державною – українською – мовою, а іноземна мова вивчається як

окремих предметів. Водночас існують школи з російською, польською, угорською та румунською (молдавською) мовами навчання, де усі навчальні дисципліни, крім української мови, літератури та іноземної мови, викладаються відповідно російською, польською, угорською чи румунською мовою. Недоліком такої системи шкіл можна назвати той факт, що учні україномовних шкіл, які знаходяться у регіонах, де мешкає та чи інша національна меншина, отримують недостатньо знань про мову й культуру останньої. Водночас, учні неукраїномовних шкіл недостатньо добре інтегруються в українське суспільство, не отримують високого рівня знань з української мови і, як результат, у них виникають проблеми з гуманітарною, природничою та технічною термінологією, що створює труднощі під час навчання у вищих навчальних закладах, в яких викладання навчальних дисциплін, згідно з чинним законодавством, повинне здійснюватися державною мовою [1].

Загалом у школах національних меншин України почала застосовуватися практика білінгвального навчання. Одним з прикладів створення таких шкіл може служити ухвала Уряду АР Крим від 1997 р. про Програму формування і розвитку мережі освітніх закладів, класів з українською, кримськотатарською мовою навчання, шкіл і класів з двома мовами навчання. Зрештою створення білінгвальних шкіл є доцільнішим, аніж формування шкіл з навчанням виключно мовою національної меншини, адже не завжди є можливість забезпечити такі школи фахівцями зі всіх дисциплін, які б були носіями мови національної меншини чи володіли нею на рівні носія. Окрім того існує ризик, що випускники таких шкіл опиняться у мовній ізоляції, відрізані від кар'єрних можливостей на відміну від випускників білінгвальних шкіл. Білінгвальні школи на практиці можуть бути кількох видів. Наприклад, у кримськотатарських школах у початкових класах мовою викладання є мова національної меншини. Згодом нею викладають предмети, пов'язані з мовою, культурою та історією кримськотатарського народу. Мовою викладання інших предметів стає російська. Схожа система застосовується і у школах з польською мовою викладання, з тією різницею, що природничі та гуманітарні предмети згодом викладаються українською мовою.

Як приклад двомовної школи можна навести СЗШ № 3 у м. Верхньодніпровськ Дніпропетровської області. Згідно з наказом відділу освіти Державної адміністрації Дніпропетровської області № 144 від 28.09.2010 р. про забезпечення організаційно-методичного супроводу щодо поліпшення вивчення української мови у Верхньодніпровській СЗШ № 3 розроблені методичні рекомендації щодо застосування елементів двомовного навчання при вивченні

окремих предметів у школі. Такий наказ скерований на покращення вивчення української мови і розширення сфери її застосування в загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин. Починаючи з 2008-2009 н.р. у школі здійснювався поступовий перехід на білінгвальне вивчення окремих предметів. Таке навчання передбачало одночасне використання української та російської мови. Можна навести такі приклади елементів двомовного навчання:

- у 10 класі математичного профілю використовуються україномовний навчальний посібник О. Митника «Логіка»;
- у 2-9 класах при вивченні англійської мови використовується україномовний підручник О. Карп'юк «Англійська мова»;
- у 5-11 класах на уроках математики використовуються дидактичні матеріали українською мовою;
- навчальна дисципліна «Історія України» у 5, 6, 10 і 11 класах викладається українською мовою;
- при вивченні навчальної дисципліни «Географія» у 9 класі застосовується білінгвальне навчання з використанням україномовного підручника та атласу України.

Під час проведення білінгвальних занять учителі звертали увагу на те, щоб учні не змішували дві мови. Окрім того самі не переходили з однієї мови на іншу без відповідного попередження. На уроках з предметів природничо-математичного циклу шляхи розв'язання задачі або прикладу обговорюються українською мовою. Наприкінці уроку короткий висновок робиться спочатку російською, а потім українською мовою. На уроках української мови більше уваги приділяється лексиці, яка використовується під час вивчення інших навчальних дисциплін.

Ще одним прикладом успішного функціонування білінгвальних шкіл в Україні може служити спеціалізована школа № 20 м. Києва з поглибленим вивченням французької мови, яка існує з 1979 р. і у якій у 2000 р. з'явився двомовний профіль. Загалом у школі навчаються близько 840 учнів, 490 з яких вчаться за програмою двомовного профілю. Уже з 1 класу учні починають поглиблене вивчення французької мови. У 2 класі додається ще одна іноземна мова – англійська. Вивчення математики французькою мовою починається у 3 класі. У базовій школі математика, інформатика, історія та географія викладаються французькою мовою. У старшій школі продовжується вивчення деяких предметів французькою мовою, окрім того вводяться спеціальні курси ділової французької мови, французької літератури та технічного перекладу для вдосконалення володіння французькою мовою.

Так зване мовне питання відіграє важливу роль у формуванні державної етнополітики. Слід зауважити, що мова має безпосереднє значення у навчально-виховному процесі, формуванні громадянської відповідальності та самосвідомості. Однак, часто виникають проблеми з політизацією цього питання з боку різних політичних сил. Аби уникнути ізоляціоністських тенденцій, державна влада України та відповідні установи АР Крим докладають значні зусилля щодо гармонійного поступового розвитку української культури та освіти на півострові, а також мов та культур національних меншин, відповідно до Конституції України, Конституції Автономної Республіки Крим, Закону України «Про національні меншини в Україні» та інших нормативно-правових актів [2].

Список використаних джерел:

1. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації [Електронний ресурс] / за ред. О. Гриценка // Українські культурні дослідження. Експериментальна веб-сторінка науковців УЦКД. – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_3.php
2. Беднарський І., Шевчук О. Проблеми навчання державною мовою та мовами національних меншин у загальноосвітніх навчальних закладах АР Крим [Електронний ресурс] / Регіональний філіал НІСД у м. Сімферополі. – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/monitor/desember08/19.htm>;
3. Семчишин М. Тисяча років української культури / М. Семчишин. – Нью-Йорк, 1985.
4. Товчигречка Л. В. Особливості двомовної освіти в Україні / Л. В. Товчигречка // Педагогічний дискурс. – 2011. – № 9. – С. 346-349.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Кузнєцова Н.Ю.

викладач,

Хмельницький політехнічний коледж

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ТА ГРИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Характерна риса нашого часу – зростаючий інтерес до вивчення іноземних мов. В сучасному світі знання іноземних мов є безперечною умовою кар'єрного успіху та умовою цікавого та повноцінного життя.

Разом з тим, зростає потреба і в кваліфікованих викладачах іноземної мови. Викладач повинен не лише знати свій предмет, але й працювати за певною програмою та методикою, продумувати й систематизувати процес навчання. Йому необхідно вміти швидко й правильно оцінювати рівень знань і потреби учня (студента) й обирати найбільш оптимальні для конкретного випадку методи викладання. З досвідом більшість викладачів розуміє, що обмежуватись якоюсь однією методикою чи працювати з однотипним матеріалом – мало ефективно.

Однак, якою б не була методика, з якою б віковою групою не працював викладач, на якому б етапі вивчення мови не знаходились його підопічні, без ігрових та творчих завдань в навчальному процесі йому не обійтись, адже вони допомагають вирішити відразу декілька задач.

Ігрові завдання вносять різноманітність в навчальний процес і підвищують до нього інтерес. Окрім того, вони націлені на тренування пам'яті, фантазії, логічного мислення й служать виконанню практичних задач: закріплення чи актуалізація знань, перевірка вмінь та навичок вживання того чи іншого явища тощо.

Ігрові види робіт можуть бути використані на всіх етапах навчання – від початкового до старшого. Їх можна використовувати і при закріпленні нового матеріалу, і при тестуванні на засвоєння попередніх тем, і при узагальненні знань, і в позаурочний час.

Співвідношення ігрових завдань з іншими формами роботи повинно залежати від віку тих, хто навчається, від наявності в них

мотивації тощо. Якщо з дітьми потрібно грати якомога більше, перетворюючи будь-яке завдання в змагання чи гру, то з дорослими ситуація інша. Якщо дозволяє час, то є сенс відводити 10-15 хвилин на проведення гри, яка обирається з урахуванням підготовки та потреб відповідного етапу навчання. Мета гри, її практична значимість та своєчасність на даному етапі повинні бути очевидними як самому викладачеві, так і тим, хто навчається. Мовні ігри повинні передуватись з мовленнєвими.

Мовні ігри.

У багатьох людей (переважно старшого віку), що вивчають іноземну мову, виникають складнощі при запам'ятовуванні слів. На допомогу їм пропонувалась деякі методики, які подавались як неймовірне відкриття, прорив у вирішенні проблеми, але які насправді вимагали неабияких зусиль і затрат часу від тих, хто навчався. Наприклад, придумати яскраві зорові образи до слів, що вивчаються; класифікувати слова по семантичному принципу й рознести їх по різних таблицях, після чого запам'ятати зміст цих таблиць. Автори американської системи *Superlearning*, яка використовувала ідеї Г. Лозанова (метод «Суггестопедія») щодо активізації можливостей особистості завдяки аутогенному тренінгу, прийомам йоги та розслаблюючій музиці, стверджували, що мову краще всього вчити уві сні, – це викликало хвилю скепсису та недовіри до суггестопедії в цілому, хоча незаперечною, для прикладу, є думка Г.Лозанова про те, що знайомство з лексикою повинно відбуватись через текст. Коли слово вживається в контексті, можна бачити, який його стилістичний окрас, з яким прийменником чи додатком воно вживається. Крім того, читання текстів забезпечує багаторазове повторення слів, що є необхідною умовою для запам'ятовування.

Наведемо приклади мовних ігрових завдань, що можуть бути використані при вивченні лексики

Вибери потрібні слова

Кожен учень (студент) отримує набір карток, на якому написані різні слова. Задача – швидше за інших вибрати слова, що мають відношення до певної лексичної теми.

Можна змішати слова, що відносяться до різних тем, й поросити якомога швидше розподілити їх по категоріям

Слова, слова

Потрібно підібрати якомога більше слів, що починаються з певної літери алфавіту (це можуть бути слова до конкретної теми)

Вгадай предмет за його описом(визначенням)

Ведучий або викладач промовляє фразу(іноземною мовою), яка містить натяк на якийсь предмет (наприклад, «Бачу...щось червоне» або «Бачу, що починається на літеру О», або «цей предмет служить для».

Лишнє слово.

Учням пропонується проаналізувати ланцюжки слів й знайти в них одне «лишнє». Слова можуть бути термінами з певної технічної чи наукової галузі знань (наприклад, автобудування та програмна інженерія)

Акроніми

Акронім – це слово, що складається з початкових букв інших слів. Учасникам гри пропонується перетворити слово в акронім. Наприклад, при вивченні теми «Зовнішність. Характер» можна запропонувати учням записати своє ім'я та придумати на кожен літеру свого імені слово, яке б характеризувало його зовнішність чи характер.

Асоціації.

Викладач повідомляє якесь слово (наприклад, технічний термін), учні говорять, які асоціації воно в них викликає.

Навпаки

Викладач промовляє короткі речення. Наприклад, «Дівчата розмовляють», «Вантажівка стоїть». Гравець повинен придумати речення протилежного змісту: «Хлопці мовчать». «Легковий автомобіль їде». Цю гру можна проводити в формі змагання.

Слід відмітити, що грати можна не лише *зі словами*, але й *словами*. Прикладом таких ігор можуть бути ребуси, шаради, анаграми. На занятті можна як відгадувати вже існуючі ребуси, так і дати завдання придумати свої власні. Цей вид завдань особливо стане в нагоді при роботі з обдарованими учнями (студентами).

Перетворення (Word chains)

Змінюючи одну букву перетворити за 5 кроків Head -Tail (head-heal-teal-tell-tall-tail)

Ігри, направлені на розвиток мовлення

Основна мета вивчення іноземної мови – навчитись нею спілкуватись. Практика усного мовлення повинна відбуватись на кожному занятті. Тоді не буде виникати так званого «мовного бар'єру», учні будуть відчувати реальну користь від занять, практично використовувати свої знання, бачити зв'язок навчального матеріалу з життям та повірять в перспективу скорого оволодіння іноземною мовою.

Для виконання ігрових завдань на розвиток усного мовлення учням слід бути знайомими з правилами побудови речень та запитань. Речення

будуть ускладнюватись і розширюватись в залежності від етапу навчання.

В цих іграх необхідна присутність викладача. Він буде направляти хід гри в необхідне русло та своїм прикладом покаже, що від учасників вимагається. Йому також слід виправляти грубі помилки та допомагати будувати речення, якщо виникають труднощі. Якщо помилка систематична, після гри її слід обговорити всією групою.

Опис малюнка – «Правда чи ні?»

Ведучий промовляє речення, що описують малюнок. Гравці повинні визначити, правильні ці речення чи ні та виправити, якщо речення невірні

Опис малюнка – «Хто більше?»

Кожний учасник групи промовляє речення, яке описує картинку. Той, хто не може придумати більше жодної фрази, вибуває з гри. Виграє той, хто придумає більше всіх речень

Опис малюнка – «Найди відмінності»

Пропонується два схожих малюнка, які відрізняються лише деякими деталями. Потрібно знайти відмінності. Цю гру краще проводити у вигляді змагання між учасниками групи.

Опис малюнка – «Вгадай, що він робить?»

Підбираються малюнки, які зображають виконання якоїсь дії. Вони розрізаються таким чином, щоб не було видно, яка саме дія виконується. Учасникам пропонується здогадатись, що саме відбувається на малюнку. Після того, як всі висловлять свої припущення, викладач поєднає розрізані частини, щоб було видно, що ж зображено насправді. Бажано підбирати такі картинки, щоб відповідь не була очевидною, а були можливі варіанти.

Опис людини (Вгадай, хто?)

Дається завдання описати людину (відому особистість чи однокласника), не називаючи її. Учні (студенти) по черзі описують когось. Всі інші повинні здогадатись, про кого йдеться.

Снігова куля

Викладач промовляє речення. Наприклад, «Пітер – англієць». Студент повинен повторити речення і додати свою інформацію. Наприклад, «Пітер – англієць. Він з Лондона.» Інший студент повторює ці речення і також додає щось своє. Наприклад, «Пітер – англієць. Він з Лондона, але зараз живе у Києві»

Таємне бажання

Учасники групи загадують по декілька бажань, які записують на листках паперу. Викладач перемішує листки, потім по черзі

зачитуються бажання, студенти повинні здогадатись, кому вони належать.

Варіант цієї гри: кожен студент повинен дати відповіді на декілька запитань. Наприклад. Якою твариною ти себе уявляєш. Які 5 речей ти б взяв на острів?тощо. Потім відповіді зачитуються й потрібно здогадатись, кому саме належать ті чи інші відповіді.

Ігри з віршами, прислів'ями та приказками

Говорячи про творчі завдання в навчальному процесі, слід виділити декілька основних їх типів:

1. Завдання, що вимагають збору матеріалу, його аналізу та презентації результатів в групі (творчі проекти) – проведення опитування, інтерв'ю, а також колективна підготовка журналу чи газети на іноземній мові.

2. Рольові ігри.

3. Спілкування на різноманітні теми – проведення ток-шоу.

Варіантів творчих завдань може бути безліч, кожен викладач може сам обирати або вже з відомих, пристосовуючи їх до цілей та задач заняття, або створювати власні, виходячи з конкретних потреб, інтересів та здібностей учнів (студентів). В будь-якому випадку, роль цих завдань в навчальному процесі важко переоцінити, адже вони дозволяють як опрацьовувати певні лінгвістичні аспекти, так і розвивати у учнів пам'ять, фантазію та творчі здібності, що особливо важливо в сучасному світі, де серед вимог до особистості ставляться вміння критично мислити, вміння швидко та адекватно реагувати на зміну умов і ситуацій, та креативність.

Список використаних джерел:

1. Рижак Н.А. 200 обучающих игр на занятиях иностранным языком. – М.: Астрель : АСТ, 2010. – 158 с.

Панянчук А.П., Лабан В.Ю., Абаза О.Ю.

студенти,

Науковий керівник: Казанжи І.В.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Життя вчителя – це обов'язок бути світилом, утверджувати ідеали правди, краси, добра. Учитель – це той, хто сіє зерно добра. Щастя для нього – гідні учні, які сяють, як сонце, наслідуючи його чесноти та продовжуючи його добродієність.

Саме про це говорив В. О. Сухомлинський: «У наших школах не повинно бути нещасливих учнів, душу яких гнітить думка, що вони ні на що не здібні. Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил учня, які породжують енергію для долаття труднощів, бажання вчитися» [2].

В. О. Сухомлинський – людина, педагог, директор сільської школи який, за відносно коротке життя, зумів своїм талантом і працею підняти до висот світової педагогіки, увійти в наступне покоління з таким наробком, який під силу кільком інститутам.

У вчительській професії Василь Сухомлинський виділяв дві ідеї – учитель насамперед особистість, учитель і учень живуть один в одному. Він у масовій, і на перший погляд, непрестижній професії розкрив глибини духу і мислення, практично довів можливість всебічного виховання дитини в умовах взаємопроникнення школи і середовища. І завдання вчителів докладати щебільше зусиль, щоб не лише досліджувати, а й розширювати і доглядати освітянське поле засіяне зернами ідей Сухомлинського.

Сучасна педагогіка розглядає і його самого і його педагогічну спадщину в розвитку, у контексті сучасної дійсності. Величезне значення і сьогодні і в майбутньому має і матиме його літературно-педагогічна творчість, той дидактичний засіб, який дав змогу йому, як тонкому знавцеві дитячих душ, психології впливати на учнів засобами художнього слова, якими володів досконало. Його художні твори, написані для молодших школярів, позбавлені прямого дидактизму. Вони спонукають розум і почуття дитини до аналізу вчинків літературних героїв, до відповідних висновків, викликають бажання наслідувати їх або, навпаки, чинити по-іншому.

Зміни, що відбуваються в цей час у науці, на виробництві, у соціальному житті, викликали необхідність розробки нових підходів до системи навчання і виховання школярів. Кому, як не нам, вчителям початкових класів, знати, що зацікавити дитину легко тоді, коли розмовляємо доступною їй мовою. Тоді у пригоді стають казки В. О. Сухомлинського. Він писав: «Через казкові образи в свідомість людей входить слово з його найтоншими відтінками... Під впливом почуттів, що пробуджуються з казковими образами, дитина вчиться мислити словами... П'ять, десять разів дитина може переказувати одній ту саму казку і щоразу відкриває в ній щось нове. Багата спадщина нашого земляка В.О. Сухомлинського простими, доступними казками. Читаючи їх на уроках читання, мови, природознавства, образотворчого мистецтва та інших уроках, ми черпаємо мудрі поради, які здаються зовсім простими, ненав'язливими, зрозумілими. Його твори допомагають учням спостерігати, думати, висловлювати думки.

Особлива увага звертається на твори, в яких Сухомлинський порушує важливі проблеми сімейного виховання: стосунки дітей з матір'ю, їхнє ставлення до рідної неньки. Вони виховують повагу до найріднішої людини, учать цінувати її працю, розуміти значення матері в сім'ї, в суспільстві. Мудрі ідеї виховання поваги й любові до матері по своєму розробив Сухомлинський у художніх творах: «Чому мама тепер плаче?», «Хто кого веде», «Прийшла мама», «Сиві волосинки», «Моя мама пахнехлібом».

Сухомлинський створював культ неминущого: Матері, Вітчизни, Книги, Хліба. В цьому він вбачав головну умову розвитку громадянських якостей особистості, основа високої культури людини. Невеличке за розміром оповідання «Дідоваколиска», формує у дітей поняття Батьківщини суто побутовим предметом – дитячою колискою, в якій колись колихали дідуся сучасного хлопчика. Навчає дітей пам'ятати про предків, пишатися своїм родом, Батьківщиною. «Наша сучасна колиска – це наше рідне село, рідна хата, мати, батько. З рідної хати починається для нас Батьківщина»[4].

Дуже добре проводити читання з передбаченням за повчальними і цікавими творами В.О.Сухомлинського.

Багато творів автора закликають любити свій край, свою Батьківщину, висміюють лінь, нероб, виховують любов і пошану до рідних, вчать жаліти і прощати («Як Сергійко навчився жаліти», «Горбатенька дівчинка» ...).

«Людина була і завжди залишиться сином природи, і те, що ріднить її з природою, повинно використовуватися для її залучення до багатства духовної культури. Світ, який оточує дитину, це перш за все світ

природи безмежним багатством явищ, з невичерпною красою. Я вбачаю виховний сенс у тому щоб дитина бачила, відчувала, переживала, осягала розумом таємницю, як велику таємницю, залучення до життя в природі»,— ці слова В. Сухомлинського заставляють замислитися нас над тим, що сьогодні людство переживає надзвичайно критичний період своєї історії. Це період небаченого досі загрозливого для існування цивілізації зростання низки негативних факторів: деградації природи, збільшення забруднення навколишнього середовища, деградації людської моралі. Саме Василь Олександрович наголошував, що ми – невід’ємна частина природи, Всесвіту й мусимо керуватися законами Природи, пам’ятати, що всі живі істоти такі самі рівноправні члени біосфери, як і ми. Тому велику увагу педагог приділяв екологічному вихованню. Яскравими зразками екологічного виховання є казки «Осінні сні клена», «Сині квіти», «Дуб під вікном», «Краплина роси», «Метелик і квітка» та багато інших. Такі твори спонукають молодших школярів до мислення, вчать правильної поведінки у природі. З бажанням діти їх читають і слухають [3].

Вчителі часто звертаються до надбань великого педагога. Добре запам’яталися його такі слова: «Перші уроки мислення повинні бути не в класі, не перед дошкою, а серед природи. Як можна описати калину, не знаючи, яка вона. Тому перед описом калини виходимо у шкільний парк, знаходимо, де цей кущ, розгадуємо загадки про калину, розглядаємо листочки, гілочки, плоди, замальовуємо її, згадуємо прислів’я, приказки, легенди, пісні про калину, беремо її руками, смакуємо плодами, і лише потім починаємо описувати. Стільки вражень у маленьких учнів, що й не передати словами!» [1].

Дуже важливим компонентом проектування творчої особистості В. О. Сухомлинський вважав «педагогічну характеристику учня», яку вимагав готувати від кожного класного керівника. Педагогічні характеристики молодших школярів були вагомим внеском В. О. Сухомлинського в дитячу психологію, бо вони і доповнювали традиційні уявлення, які існували в цій галузі. Педагогічна характеристика вимагала «проникнення педагога в духовний світ дитини ... вивчення її мислення, почуттів, характеру, волі, інтересів. «Виховувати – це насамперед знати дитину, а щоб знати – треба постійно бачити, вивчати», – відмічав В. О. Сухомлинський. Педагогічна характеристика включала в себе: спостереження і аналіз здоров’я, фізичного розвитку дитини, умови її всебічного розвитку, індивідуальних особливостей розумового розвитку.

Активно використовуються педагогічні ідеї В. Сухомлинського і під час роботи групи продовженого дня. Діти залюбки малюють

ілюстрації до творів педагога, складають власні казки під час екскурсій у природу, слідкують за змінами у природі.

Уроки милування природою, уроки пізнання природи, екологічні мандрівки та операції зі збереження джерел, лісів, пташиних гнізд, години спілкування із квітами і лісовими галявинами – це не повний перелік навчально–виховних заходів, під час яких вчителі початкових класів спрямовують увагу, емоції, дії учнів на формування екологічної культури, беручи до уваги поради В. О. Сухомлинського.

Особливе місце В. О. Сухомлинський відводить показу невичерпних можливостей казки для розвитку уяви, образності, мислення і мови дитини для емоційного, розумового, морально-естетичного виховання учнів початкових класів. Тому я прагну, щоб школярі вчилися самостійно створювати казки з метою збагачення власного словникового запасу, правильної побудови речень і послідовної розповіді. Казка, у розумінні Сухомлинського – це друг і навчитель дівчата. Вона допомагає їм краще пізнавати навколишній світ, робить їх добрішими, людянішими.

Отже, всім своїм життям, своєю самовідданою працею В. О. Сухомлинський став для нас, педагогів, прикладом беззавітної відданості благородній справі виховання підростаючого покоління.

Список використаних джерел:

1. Антоненко М. Гуманізм педагогічних нововведень В.О. Сухомлинського // Початкова школа. – 1997. – № 9. – С. 35-38.
2. Бик А. Мислення як категорія педагогіки В.Сухомлинського в контексті новітньої освітньої парадигми // Наук.зап. – Вип. 52. – ч. 2. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2003, – С. 7-11.
3. Сухомлинський В. Слово вчителя в моральному вихованні // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 5. – К., 1977. – С. 321-330.
4. Українська педагогіка в персоналіях: У 2-х кн. / За ред. О. Сухомлинської. – К: Либідь, 2005. – Кн. 2. – 550 с.

Якимчук Н.В.

аспірант,

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

РОЛЬОВА ГРА ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасний навчальний процес орієнтований на розвиток пізнавального та творчого потенціалу особистості, формування таких професійно значущих для майбутнього спеціаліста якостей, як самостійність, ініціативність, креативність, вміння приймати оптимальне рішення у конфліктних ситуаціях. З огляду на це актуальним завданням сьогодення залишається розробка й удосконалення прийомів і методів, що сприяють інтенсифікації процесу навчання, підвищенню його ефективності, а також дають студентам можливість розвивати комунікативні навички і вміння в умовах, типових для повсякденного спілкування. Велику роль серед таких методів відіграє рольова гра.

У методичній літературі рольова гра визначається як спонтанна поведінка студентів, їх реакція на поведінку інших людей, які беруть участь у гіпотетичній ситуації, максимально наближеній до реальної. Основним змістом гри стають відносини між людьми в процесі виконання різного роду діяльності. Таким чином, рольова гра має соціалізуючий ефект, дозволяє сформувати модель поведінки у реальній ситуації.

За цілком справедливим зауваженням І.Луцик, рольова гра є «простим і природнім способом пізнання людиною навколишнього середовища, найдоступнішим шляхом для оволодіння знаннями, вміннями, навичками» [4, с. 132].

Наукові дослідження свідчать, що рольова гра забезпечує максимальну активізацію комунікативної діяльності; сприяє розвитку уваги, кмітливості, критичного, логічного і творчого мислення; виховує самостійність, колективізм, дисциплінованість, почуття відповідальності, взаємодопомоги і взаємопідтримки.

Обов'язковими елементами рольової гри є її динамічність та вирішення проблемних ситуацій і комунікативних задач. Учасникам гри повинні бути задані такі умови, за яких необхідно з'ясувати соціальні, емоційні й пізнавальні сторони міжособистісних відносин [3, с. 7].

Існує поділ структури рольової гри як процесу і як діяльності. У структуру рольової гри як діяльності входить визначення мети, планування, досягнення мети та аналіз результатів. Структура рольової

гри як процесу включає ролі, які виконуються гравцями; ігрові дії, що є засобом реалізації цих ролей; ігрове використання предметів, тобто заміна реальних речей умовними; реальні взаємини між учасниками; сюжет (зміст), сфера дійсності, що умовно відтворюється у грі [6, с. 51].

Рольова гра виступає потужним мотиваційним чинником навчально-пізнавальної діяльності загалом та мовної діяльності зокрема. Як слушно зауважує І. Луцик [4, с. 134], чітко визначені «запропоновані обставини» створюють загальну спонукальну сферу, а конкретна роль дає студенту суб'єктивний мотив. Цікавою є й думка дослідниці про те, що у процесі рольової гри сором'язливі та невпевнені в собі студенти мають можливість одягнути «маску», за якою вони можуть сховатися, і, таким чином, розкрити свої приховані здібності [4, с. 134].

Результативність гри, за свідченням науковців (І. Гордієнко-Митрофанова, Т. Губанова, Є. Нівіна, І. Петренко, О. Тарнопольський та ін.), значною мірою залежить від позиції викладача. Так, викладач повинен сам вірити у ефективність рольової гри; бути максимально стриманим, особливо коли виникають конфліктні ситуації; показувати студентам, що його цікавить насамперед сама гра, зміст висловлювань, а не просто їхня мовна форма; брати участь у грі, ідентифікуючи себе зі студентами, тобто дивитися на все їхніми очима. Іноді викладач може взяти на себе певну роль, але важливо, щоб це була не головна роль, в іншому випадку гра перетвориться на традиційну форму роботи під його керівництвом.

При організації рольової гри необхідно дотримуватися етапів її проведення, а саме: 1) орієнтація, де педагог визначає тему обговорення, характеризує правила гри, її загальний хід; 2) підготовка до проведення, де педагог презентує сценарій гри, ознайомлює студентів з ігровими завданнями, процедурами та розподіляє ролі; 3) основна частина: на цьому етапі педагог організовує проведення гри, стежить за її перебігом; 4) обговорення: проводиться аналіз гри, обговорюються її події, ставлення учасників до цих подій, труднощі, які виникали в процесі гри, ідеї, які появлялись тощо. Важливе значення на завершальному етапі має зіставлення моделювання з реальністю, встановлення зв'язку гри зі змістом навчальної теми, курсу [2, с. 95].

Використання рольової гри в процесі навчання іноземної мови має ряд переваг:

- рольова гра дає студентам опору: підказує, якими мовленнєвими зразками можна виразити ту чи іншу думку саме в даній конкретній ситуації [1, с. 18];

- вона придатна для кожного виду роботи з мовою: під час гри використовуються різні граматичні структури, лексичні одиниці, інтонаційні моделі; розвиваються навички і вміння спонтанного мовлення [4, с. 134];

- студенти вчаться, як почати бесіду, підтримати її, ввічливо перервати партнера, у потрібний момент погодитися / не погодитися з його думкою тощо [5, с. 3; 7, с. 8], тобто засвоюють конвенційні стратегії та тактики;

- долаються мовні бар'єри, сором'язливість та страх студента говорити іноземною мовою, бути розкритикованим і висміяним товаришами.

Таким чином, рольова гра сприяє найбільш повній реалізації одного з найголовніших методичних принципів навчання іноземної мови – принципу комунікативності, зміцнює мотивацію вивчення мови й позитивно впливає на особистісний розвиток студентів.

Список використаних джерел:

1. Калимулина О.В. Ролевые игры в обучении диалогической речи / О.В. Калимулина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 17-20.
2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995 – 176 с.
3. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Ливингстоун; предисл. на рус. яз. и прилож. Н. И. Гез = Role Play in Language Learning / Livingstone C. – М.: Высш. шк., 1988. – 127 с.
4. Луцик І. Рольова гра як засіб інтенсифікації процесу навчання іноземним мовам у педагогічному коледжі / І. Луцик // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – Вип. 22. – С. 131-137.
5. Петренко І. Рольова гра на уроках як елемент комунікативного підходу до вивчення іноземної мови / І. Петренко // Англійська мова та література. – 2011. – № 10. – С. 2-5.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: [учеб. пособие] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Черниш В.В. Організація та проведення рольових ігор на уроках іноземної мови / В.В. Черниш // Іноземні мови. – 2010. – № 4. – С. 7-15.

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Старцева А.О.

асистент,

Бердянський державний педагогічний університет

ПРОДУКТИВНІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ (БІСЕРОПЛЕТІННЯ) ЯК ЕФЕКТИВНІ ЗАСОБИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

Центри відповідальні за мовлення та рухи рук розташовані досить близько, вони безпосередньо впливають один на одного. Ще В.О. Сухомлинський говорив: «Розум дитини – знаходиться на кінчиках пальців». Це не просто гарний вислів видатного вченого, у ньому викладено нерозривний зв'язок між розвитком дрібної моторики та розумом дитини, а саме її мовленням. Він виявляється у тому, що, якщо помічено недоліки розвитку мовлення, то у дитини не достатньо буде розвиватися й дрібна моторика чи навпаки.

Стимулюючи дрібну моторику та активізуючи відповідні відділи кори головного мозку, ми активізуємо зони, які відповідають за мовлення. Рухи у яких беруть участь дрібні м'язи, відносять до дрібної моторики. Ці рухи не є безумовним рефлексом, як наприклад хода, тому потребують спеціального розвитку.

Ще з давнини відомо, що розвиток дрібної моторики впливає на розвиток відділів кори головного мозку, активізує тактильні відчуття, розвиває м'язову пам'ять, розвиває посидючість, уважність, готує до оволодіння письмом, ознайомлення з елементарними геометричними формами, художнього сприймання, навчання комунікативним навичкам [2, с. 258].

Мовленнєва готовність є важливим компонентом перед вступом до школи. Для того щоб підготувати дитину до школи необхідно, велику уваги приділити розвитку саме дрібної моторики так як, саме це дозволить вирішити такі завдання, як: загальний інтелектуальний розвиток, готовність до письма та навчанні у школі.

Проаналізувавши роботи присвячені розвитку дрібної моторики, дослідників таких, як: Е.В. Черних, А.В. Мельникова, З.І. Богатєєва, М.М. Кольцової, можемо стверджувати про нерозривний зв'язок мовленнєвого розвитку та розвитку дрібної моторики. Саме,

М.М. Кольцова дійшла до висновку, що формування мовленнєвих зон здійснюється під впливом кінестетичних імпульсів від руки, точніше від пальців до кори великих півкуль [1, с. 132].

Удосконалення мовленнєвих реакцій виявляється у прямій залежності від ступеня тренування пальців рук. Таким чином, кисть руки, другий центр мовлення. З цієї позиції проекція руки – ще одна мовленнєва зона.

Ми пропонуємо використовувати для розвитку дрібної моторики засоби продуктивних видів діяльності, а саме бісероплетіння, як дієвий спосіб покращення мовлення дітей. Крім того звертаємо увагу на розвиток дрібної моторики пальців рук; розвиток чіткості, координації рухів руки та ока, гнучкості рук, ритмічності; удосконалення рухів рук, розвиваючи психічні процеси (довільну увагу, логічне мислення, зорове та слухове сприймання, пам'ять, мовлення дітей); вміння діяти відповідно словесної інструкції; контролювання власних дій.

Бісероплетіння відомо з давнини як вид художньої діяльності. Воно зберігає своє значення і у наш час. Заняття з бісероплетіння викликають у дошкільників неабиякий інтерес.

Бісероплетіння – це творчість у якій дитина із задоволенням нанизує намистинки, формуючи їх у браслети або намиста, які із задоволенням дарують своїм мамам та бабусям, а також виробами прикрашають свої іграшки. Такі заняття заспокоюють, розвивають уяву, вчать зосереджуватися, розвивають дрібну моторику, координацію рухів, що пов'язано з мовленнєвим та розовим розвитком дошкільників.

Для досягнення вище висвітлених завдань пропонуємо у роботі використовувати саме цей засіб розвитку мовлення дитини у вигляді занять.

На заняттях з бісероплетіння діти засвоюють знаннями про дизайн, поглиблюють знання з конструювання та моделювання. Ми розвиваємо естетичний смак, формуємо уявлення про декоративно прикладне мистецтво.

Заняття з бісереплетіння практичного характеру, тобто теоретичній частині ми приділяємо меншу частину. У якій нагадуємо про техніку безпеки поводження з матеріалами, пояснення матеріалу, і основна частина – виконання роботи. Протягом заняття використовуємо особистісно-орієнтований підхід до дітей враховуючи їх індивідуальні особливості. Для прикладу рекомендуємо виконати з дітьми такі роботи, які будуть цікаві як для хлопчиків та дівчаток «Наші друзі смішарики», «Літачок», «Весняна галявина», «Метелики», «Крододильчик», «Веселі жабенята», «Автомобіль», «Гелікоптер» та інші.

Таким чином, проведення занять з бісероплетіння позитивно впливають на розвиток дрібної моторики, що сприяє мовленнєвому та розумовому розвитку дітей старшого дошкільного віку. Крім того ми здійснюємо всебічний та гармонійний розвиток дітей, готуємо до навчання у школі.

Список використаних джерел:

1. Кольцова М.М. Рухова активність та розвитку функцій мозку дитини / М.М. Кольцова. – М. – 1973. – С. 132.
2. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – М. : У-Фактория, 2006. – 258 с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Арістова Н.О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний університет біоресурсів
та природокористування України*

САМОСТІЙНА РОБОТА У ХОДІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Проблема наукової організації самостійної роботи майбутніх перекладачів є особливо актуальною для сучасної вищої професійної освіти, так як їй відводиться особлива роль в якісній підготовці всебічно розвинених кадрів у сфері перекладу: становлення особистості студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, готового до саморозвитку й самовдосконалення.

Становлення професійної суб'єктності майбутніх перекладачів неможливо без застосування самостійної роботи, в процесі виконання якої студенти вчаться самостійно здобувати необхідні знання, самостійно орієнтуватися в інформаційному потоці, науково аргументувати сформовані переконання з певного питання та використовувати набуті знання у майбутній практичній діяльності.

Значне місце серед наукових досліджень сучасних українських та зарубіжних вчених посідають питання сутності та структури процесу самостійної роботи студентів, організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах, пошуку різних підходів щодо класифікації самостійної роботи, визначення ефективних методів її реалізації у ході навчально-пізнавальної діяльності (А. Алексюк, Ю. Бабанський, О. Биконя, А. Вербицький, О. Гаврилюк, В. Євдокимов, І. Зимня, А. Капська, Л. Онучак, Л. Панова, П. Підкасистий, Т. Ясакова). У той же час визначення критеріїв організації самостійної роботи та систематизування класифікацій організації самостійної роботи у ході становлення професійної суб'єктності майбутніх перекладачів у вищих непрофільних навчальних закладах України потребує подальшого розвитку.

Теоретичний аналіз результатів наукових досліджень свідчить про те, що впровадження самостійної роботи у навчальний процес вищих

непрофільних навчальних закладів, які здійснюють професійну підготовку майбутніх перекладачів, базується на основі відібраних певним чином принципів, суттєвою ознакою яких є їх комплексність і одночасне втілення у практику вищих навчальних закладів України, а саме: доступності, індивідуалізації навчання, професійної спрямованості, варіативності, автентичності навчання, розвивального навчання [2].

Процес організації самостійної роботи студентів вищої школи, який носить складний і суперечливий характер, потребує чітких вказівок викладачів, їхньої безпосередньої допомоги; чіткого визначення обсягу навчального матеріалу; методичних вказівок та рекомендацій щодо організації самостійної роботи, перевірки ходу виконання самостійної роботи, систематичний контроль за діяльністю студентів з боку викладача, який дозволяє сформувати у студентів навичок самостійної творчої діяльності. Слід додати, що на ефективність організації самостійної роботи студентів впливають наступні педагогічні фактори, а саме: моделювання, організація різних видів професійної практики студентів, стимулювання, врахування особистісних якостей студентів, оскільки без здатності аналітично мислити та вибагливості до себе неможливо очікувати продуктивної самостійної роботи [8, с. 4].

Хоча, вчені єдині в думці про те, що від правильної організації самостійної роботи студентів багато в чому залежить ефективність навчального процесу, у сучасній дидактиці відсутня єдина думка щодо визначення сутності самостійної роботи та класифікацій видів самостійної роботи.

Так, внаслідок відсутності єдиного трактування поняття «самостійна робота» її відносять до:

- 1) форми організації навчання [12];
- 2) засобу навчання [3; 11; 12];
- 3) виду навчальної діяльності [3; 4; 7];
- 4) методу навчання [9].

Для цілеспрямованого формування у студентів потреб в усвідомленій самоосвіті, в самореалізації, в прагненні придбати високий професіоналізм дуже важливим видається систематизація самостійної роботи. Теоретичний аналіз результатів наукових досліджень дозволяє констатувати існування різних підходів щодо класифікації видів самостійної роботи студентів, через різні точки зору щодо критеріїв її організації. Найпоширеніші з них:

- 1) відповідно до характеру управління і контролю за ходом виконання самостійної роботи [1; 5];
- 2) залежно від способу виконання завдань [1; 5];

- 3) залежно від кількості учасників [1; 5];
- 4) залежно від типу пізнавальної діяльності [3];
- 5) залежно від міста та часу проведення самотійної роботи [3];
- 6) залежно від змісту та способу подання інформації [10];
- 7) за джерелом знань [3];
- 8) за формою організації навчальної діяльності [6];
- 9) за дидактичною метою [3].

Отже, викладені підходи щодо класифікації самотійної роботи студентів, виявлені у ході проведеного теоретичного аналізу, а також ті що залишилися поза нашою увагою, мають своїх послідовників. Це підтверджується аналізом робіт іноземних та вітчизняних вчених. Детальне вивчення структури процесу самотійної роботи майбутніх перекладачів, організації самотійної роботи у вищих непрофільних навчальних закладах, визначення ефективних методів її реалізації у ході навчально-пізнавальної діяльності виступає ефективним засобом формування самотійності, мобільності, творчого потенціалу та становлення професійної суб'єктності майбутніх перекладачів.

Список використаних джерел:

1. Биконя О. П. Форми та види самотійної поза аудиторної роботи з англійської мови в економічному вищому навчальному закладі // Теоретичні питання культури, освіти і виховання. – К., 2012. – В. 45. – С. 90-93.
2. Галузинський В. Педагогіка: теорія та історія // Київ, 1995. – 237 с.
3. Грицюк Л., Сірук М. Організація самотійної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/1010/3/Gritsyuk.pdf>.
4. Єсипов Б. Самостоятельная работа учащихся на уроках // Москва, 1961. – 239 с.
5. Задорожна І. Організація самотійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки // Тернопіль, 2011. – 414 с.
6. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page3>. – Назва з екрану.
7. Зимняя И. Психология обучения неродному языку // Москва, 1989. – 219 с.
8. Капська А. Організація самотійної роботи студентів у світлі вимог Болонської системи // Соціалізація особистості. Том XXIX. Київ, 2007. – С. 3-11.
9. Крысько В. Психология и педагогика // Москва, 2006. – 368 с.
10. Онучак Л. Педагогічні умови організації самотійної поза аудиторної роботи студентів економічних спеціальностей // Київ, 2002. – 202 с.
11. Пидкасистый П. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Москва // 1980. – 240 с.
12. Шамова Т. Активизация учения школьников // Москва, 1982. – 208 с.

Іванова О.В.

кандидат педагогічних наук, доцент,

в.о. завідувача кафедри,

Національний університет біоресурсів і природокористування України

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ «ПРАКТИЧНОГО КУРСУ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ)»

Сучасний курс англійської мови у виші має відповідати певним вимогам, головна з яких полягає в забезпеченні його мовленнєвою спрямованістю. Звідси завдання викладача полягає не в простому репродукуванні іншомовного матеріалу, а в стимулюванні активності студентів, залученні їх до розв'язання комунікативних завдань, застосуванні прийомів навчання, що дають змогу кожному брати участь у мовленнєвій діяльності, а також розвивають у них мовленнєву ініціативу.

Найбільш оптимальними інтерактивними методами за О. Часовським вважаються дискусія, евристична бесіда, «мозковий штурм», ділова гра, рольова гра, метод проведення тренінгів. Вибір того чи того методу навчання обумовлюється навчальними завданнями, побоюваннями й очікуваннями групи, мірою володіння викладачем тією чи тією методикою, контекстом ситуації [2, с. 94]. Тому на заняттях з «Практичного курсу другої іноземної мови (англійської)» доцільними є застосування цих методів навчання у процесі вивчення навчальних тем, передбачених навчальною програмою курсу та на різних етапах заняття.

На етапі проведення зі студентами мовленнєвої / фонетичної розминки застосовували організаційний інтерактив «Ice-break game» («Криголам»).

Викладач: When people meet, they usually ask each other: «How are you today? I want to ask you the same. How are you?» (Студенти мають дати різні відповіді).

Пізнавальними інтерактивними методами є способи пізнавальної взаємодії (діалога) учасників з метою отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення наявних у певній галузі умінь. Широкого застосування набув метод ділової гри та евристичний метод «мозкова атака».

Метод ділової гри дозволяє перевірити граматичні знання і навички студентів й уміння застосовувати їх у практичній діяльності. Ігри допомагають моделювати певні комунікативні ситуації,

використовуючи теоретичні знання і набутий власний практичний досвід, а також активізувати самостійну роботу студентів у придбанні професійних навичок, уникаючи в подальшому складнощів і граматичних помилок в усному мовленні. Так, при вивченні теми «*The world of work*» доцільним буде проведення ділової гри: *Interview your groupmate and make notes. Would he/she suit the job of journalist? Why / Why not? Use the construction would like +ing in your questions and arguments.*

Розігрування ролей є простішим методом порівняно з діловою грою але не менш ефективним. Прикладом мимовільного запам'ятовування граматичної конструкції *used to*...може бути ситуативна рольова гра:

Гра «Come back to school»

Викладач пропонує повернутися в минуле й написати листа своєму шкільному другу, використовуючи речення з конструкцією *used to* ...

Навчання у співпраці ґрунтується на власному досвіді учасників заняття, їх взаємодією зі сферою засвоюваного професійного досвіду. При такому навчанні зростає роль студента, який бере участь не лише в отриманні знань, а й у їх пошуку, розвитку, трансформації в практичні уміння й навички. Практика показує, що навчатися разом не лише легше, але й цікавіше та значно ефективніше. Це стосується не тільки академічних успіхів, а й інтелектуального і морального розвитку студентів. Допомогти один одному, разом дійти до істини, вирішити проблему, розділити радість успіху та переживання щодо невдач – ті якості, що стануть у пригоді в професійній діяльності й у житті. Для викладача ж це унікальна можливість для творчого підходу до студентів і матеріалу.

Навчання у взаємодії може бути реалізоване під час засвоєння граматичної теми «*Adjectives. Degrees of comparison*» у таких видах дискусій:

1. Discuss the questions in groups.

a) What kind of jobs make people happier?

b) When are you the happiest person in the world? At work? At home? With friends?

c) It's often said «laugh is the best medicine». Do you agree?

2. Work in group of four. Work together to agree on the three most important inventions. Which has changed the world the most?

Go around the class. Everyone must make a statement about themselves or give an opinion about something. The others in the class must respond.

3. Many people think that Great Britain is a country of traditions. Do you agree? What's your opinion? Explain your point of view. While listening

to your group-mates be ready to give some more reasons to support or refuse the point of view being discussed.

Під час вивчення теми «*Relationships*» Прикладами ситуативних вправ можуть бути наступні:

Speak on the following topics. Use your imagination and creativity in language usage:

The notion «ideal» family has greatly changed lately. Prove it.

1. *Discuss the following: a man and a woman should be equal partners in marriage.*
2. *It's considered that friends make us happy. How far do you agree with this statement?*
3. *Who knows you better: your mother or your best friend. Argue your answer.*
4. *If you were given a chance to travel in time, which would you choose? Why?*

Аргументуючі інтерактивні методи допомагають студентам логічно й послідовно викладати власні думки, слухати інші точки зору, давати поради, висловлювати особисте ставлення до обговорюваної теми тощо.

Так, у процесі вивчення теми «*Personality*» студенти можуть навести власні аргументовані відповіді на таке запитання:

Which of these is the closest to your philosophy on life?

- a) *Whatever will be will be.*
- b) *Life is not a dress rehearsal.*
- c) *There is a season for everything.*
- d) *Grasp every moment.*
- e) *If you are not the first then be the best.*

Використання комп'ютерних навчальних програм на заняттях із практичного курсу іноземної мови дає змогу вивчати нову лексику, відпрацювати вимову, засвоювати діалогічне й монологічне мовлення, навчитися письму, відпрацювати граматичні конструкції. Глобальна мережа Інтернет надає безмежні можливості для пошуку тематичної й країнознавчої інформації, статей із газет і журналів, користування онлайн-словниками, прослуховування новин мовою оригіналу та багато іншого. Ефективними та корисними є країнознавчі конференції. Такий вид роботи можна використати при вивченні теми «*New York – the city of freedom*» на занятті з англійської мови. Студенти доповідають про визначні місця цього міста, стиль життя, цікаві факти, а останні учасники конференції готують питання, якщо якісь моменти залишаються нез'ясованими. В кінці заняття нагороджуються автори кращих повідомлень. В Інтернеті іноземна мова перестає бути навчальним предметом, а стає засобом спілкування.

Наведені приклади з використання інтерактивного навчання підтверджують думку про те, що така організація занять з англійської мови є цілком доцільною і виправданою в навчанні студентів філологічних спеціальностей. Застосування комунікативних ситуацій стимулює студентів до комунікативно-вмотивованого виконання мовленнєвих дій, залучення до яких дає їм змогу краще засвоїти іншомовний матеріал.

Список використаних джерел:

1. Скрипник М. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / М.Скрипник; упоряд. І.Галіцина. – К.: Ред. загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с.
2. Часовский А.В. Интерактивные методы обучения в преподавании «психологии здоровья» / А.В. Часовский // Инновации в образовании. – 2002. – № 3. – С. 92-97.
3. Swan M.A. Critical look at the Communicative Approach / M.A. Swan // ELT Journal. – 1985. – Vol. 39. – № 1. – P. 1-11.

Ковальчук М.О.

асистент,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сьогодні надзвичайно швидко розвиваються нові інформаційні технології й це призводить до вагомих змін не тільки у виробничих галузях, а й у сфері освіти. У всьому світі комп'ютер використовується не тільки як предмет вивчення, але і як засіб навчання. Як показує практичний досвід, комп'ютер найбільш повно задовольняє дидактичні вимоги, оскільки володіє цілим рядом додаткових можливостей, які дозволяють управляти процесом навчання, максимально адаптувати його до індивідуальних особливостей учня. У цьому зв'язку інформаційні технології необхідно розглядати як потужний засіб підвищення ефективності навчання, психічного розвитку учнів. Однак слід розуміти, що комп'ютери не повинні і не можуть повністю

замінити вчителя, цілком автоматизувати його працю, чи навчальну діяльність школярів.

Позитивні результати у застосуванні технологій в освіті нерозривно пов'язані з широкими можливостями сучасного прикладного програмного забезпечення навчального характеру та психологічними особливостями його використання з обов'язковим дотриманням ергономічних норм по тривалості безперервного перебування учнів за комп'ютером. Так, молодші школярі можуть працювати за комп'ютером не більше 15 хвилин протягом уроку з обов'язковим провденням фізкультхвилинки по закінченню роботи.

Застосування ІТ на уроках в початковій школі дозволяє ефективно формувати стійкий пізнавальний інтерес, уміння і навички розумової діяльності, творчої ініціативи та самостійності в пошуках способів вирішення поставлених задач.

Сучасний учитель повинен вміти грамотно застосовувати у своїй професійній діяльності ІТ, використовуючи весь спектр можливостей, що надається комп'ютерною технікою. Оволодіння знаннями і вміннями, що дозволяють високоефективно працювати з мультимедійною інформацією, є необхідною умовою для професійного зростання педагога будь-якої спеціалізації, і в тому числі для вчителя початкових класів. Це один з критеріїв якості підготовки справді сучасного фахівця. Метою статті є розгляд організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій у професійної діяльності.

Аналіз стану забезпечення навчальних дисциплін комп'ютерними навчальними програмами свідчить, що на ринку послуг постійно з'являються нові програмно-педагогічні засоби, призначені для розвитку логічного, образного мислення молодших школярів (збірники навчальних комп'ютерних ігор для дітей, наприклад, «Скарбниця знань»), з навчання грамоти («Бджілка Жу-Жу», «Букварик Котигорошка», «Українська абетка»), удосконалення орфографічних умінь і навичок («Грамотійка допомагає звірятам», «Дитячий тренажер грамотності»), з природознавства й математики тощо. Застосування цих програм у навчально-виховному процесі потребує обізнаності вчителів початкових класів із теоретико-практичними аспектами комп'ютерної дидактики.

Реалізація в Україні пілотного проекту на основі технологій Intel і подальше створення та змістове наповнення інформаційно-навчального середовища впроваджуваних шкільних нетбуків, планшетів диктує необхідність не тільки підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у сфері проектних, розвивальних, дослідницьких методів

навчання з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, а й підготовку високопрофесійних кадрів у вищій школі, здатних наповнити новими інноваційними моделями середовище електронного навчання в умовах «1 учень – 1 комп'ютер», зокрема розробляти й застосовувати власні комп'ютерні навчальні програми [1].

В. Сериков під час реалізації особистісно-діяльнісного підходу в предметно-методичній підготовці вчителя початкових класів за основу взяв наступні положення:

1. Щоб навчальний предмет став інструментом виховуючого впливу вчителя на особистість учня, він повинен бути опанований на належному рівні. Для реалізації інструментально-педагогічної функції недостатньо орієнтуватися в предметі на пояснювально-репродуктивному або навіть узагальнюючо-проблемному рівнях. Особистісний підхід здатний реалізувати лише вчитель, який сам оволодів предметом на особистісному рівні, що виявляється у вільному володінні науковою інформацією з предмета, умінні виділяти суб'єктивний контекст історії науки (діяльність і особистість дослідника), бачити її ціннісно-світосприймальницькі і соціально-прогностичні висновки, обирати спосіб викладення матеріалу, найбільш цінного з боку педагогіки.

2. Пріоритет педагогічних цінностей у свідомості майбутнього вчителя повинен виявлятися в його прагненні не лише засвоїти зміст шкільного предмета, але й залучити інших людей до його розуміння, співпереживання, спільного осмислення зробити матеріал предметом спілкування, діалогу.

3. Студента необхідно спрямувати на пошук перетворення логічних структур науки в форми спільної діяльності, дослідницьких задач – у навчальні проблеми [2].

Так В.І. Імбер у своєму дисертаційному дослідженні на основі аналізу компонентів педагогічного процесу визначає такі педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання: мотиваційне забезпечення оволодіння студентами мультимедійними засобами навчання (МЗН) в умовах створення мультимедійно-навчального середовища; алгоритмізація викладачами навчального процесу у ВНЗ на основі системного використання МЗН; оволодіння студентами етапами мультимедійної візуалізації навчального матеріалу [3].

Виконання згаданих умов можливе лише за умови впровадження в навчальний процес підготовки майбутніх учителів початкових класів спецкурсу з мультимедійних технологій. Метою якого є підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання технологій мультимедіа у своїй професійній діяльності, формування навичок

практичного застосування мультимедійних навчальних засобів з різних предметів у початковій школі, розвиток мотивації студентів до професійного самовдосконалення в аспекті основних завдань курсу.

Основними завданнями спецкурсу є:

- надання студентам необхідної науково-методичної інформації для систематизації та поглиблення знання методик початкової освіти, поглиблення загальнотеоретичних і методичних знань з використання технологій мультимедіа на різних предметах;

- озброєння майбутніх учителів початкових класів знаннями про принципи побудови уроку з мультимедійною підтримкою; удосконалення умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи користування комп'ютерною технікою та мультимедійними освітніми ресурсами, раціонального їх застосування в майбутній професійній діяльності;

- формування вмінь використовувати мультимедійне програмне забезпечення для підготовки та проведення уроків, виховних заходів у початковій школі;

- формування навичок відбору та створення власного мультимедійного супроводу до уроків;

- здійснення пошуку та відбору інформації в глобальній мережі Інтернет; вміння активно працювати в інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми 6.010102 «Початкова освіта» студенти повинні знати: основні тенденції інформатизації освіти, вимоги до вчителя початкових класів в інформаційному суспільстві; правила та норми роботи молодшого школяра з комп'ютерною технікою; компоненти та технічні характеристики мультимедійних засобів навчання; основні способи використання мультимедійних технологій на уроках мистецького циклу в початкових класах; вимоги до створення та застосування мультимедійних навчальних засобів на уроках у початковій школі.

Сучасний вчитель початкових класів, що в достатній мірі володіє мультимедійною технологією має уміти: ефективно працювати з основними програмними пакетами Windows 2007 (Power Point, Movie Maker, Microsoft Paint), графічними редакторами за вибором для забезпечення мультимедійного супроводу уроків мистецтва; раціонально використовувати мережу Інтернет, добирати та створювати за допомогою мультимедійних технологій програмні дидактичні засоби для молодших школярів, добирати та аналізувати мультимедійні продукти, запускати та встановлювати мультимедійні програми раціонально застосовувати мультимедійні навчальні засоби під час

підготовки та проведення уроків та інших форм організації навчально-виховного процесу у початковій школі.

Список використаних джерел:

1. Бадер В. І. Формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до застосування інформаційних технологій. – Режим доступу: http://www.gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnuk_17/V17_10_16.pdf

2. Свіржевський М. П. Впровадження сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання: проблеми, пошуки, перспективи / М. П. Свіржевський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2008. – Випуск 19. – С. 78-83.

3. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів : Дис... канд. наук: 13.00.04. – Імбер Вікторія Іванівна. Вінниця. – 2008.

Ковальчук О.М.

аспірант,

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасні соціально-економічні та суспільно-політичні умови в Україні вимагають кардинальних перетворень у підходах до професійної педагогічної підготовки фахівців з освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр».

Ефективність навчально-пізнавальної діяльності магістрів на всіх етапах навчання від мети до результату визначається сукупністю принципів та умов організації професійної підготовки, які тісно пов'язані та взаємозалежні.

Організаційно-педагогічні умови підвищують ефективність професійної підготовки, забезпечують безперервність освітнього процесу, актуалізують усвідомлення магістрантом свого професійного розвитку. Трактуювання поняття «умови» визначається як необхідна, обов'язкова обставина, передумова, що забезпечує існування, здійснення чогось [1].

Саме тому, вбачаємо необхідним описати способи реалізації умов, які проходили експериментальну перевірку в реальному процесі підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності.

Для реалізації першої умови *персоналізація інноваційно-освітніх маршрутів магістрів гуманітарних спеціальностей* нами передбачалось проходження науково-дослідницької та асистентської практик. Оскільки в основі цієї умови лежить персоналізація, тобто індивідуальна освітня траєкторія, яка передбачає індивідуальний інноваційно-освітній маршрут професійної підготовки, персоналізація процесу їхньої підготовки на основі визначення життєвої та професійної стратегії, розвитку особистого й професійного потенціалу на основі поєднання власного та суспільного досвіду, традиційного й інноваційного підходів до навчальної та професійної діяльності відповідно до індивідуальних потреб і можливостей кожного учасника освітнього процесу.

Впродовж практики магістри були зорієнтовані на виконання індивідуальних завдань, спрямованих на набуття ними вмінь із здійснення свого особистісно-професійного самовдосконалення щодо розробки та впровадження інновацій в навчально-виховний процес.

Інноваційна спрямованість науково-педагогічної практики магістрів реалізується при виконанні наступних вимог: знайомство магістрантів з інноваційними освітніми технологіями, вивчення інноваційного педагогічного досвіду кваліфікованих викладачів; проведення занять зі студентами із застосуванням активних методів навчання та інноваційних форм (лекції-бесіди, колективний тренінг, ділові ігри, активні дискусії, та ін.; розробка нових дидактичних матеріалів (наочних посібників, розділів електронних підручників, слайд-лекцій, комп'ютерних навчальних програм, методів і засобів контролю знань студентів).

Формування комунікативних умінь відбувається в процесі активного спілкування магістрів з науковим керівником, студентами та іншими магістрантами в процесі практики. При цьому формуються навички виступу перед аудиторією, вміння захопити слухачів, навички міжособистісного спілкування, навички дозволу педагогічних конфліктів.

Головною метою підготовки магістрів гуманітаріїв є отримання якісно нової освіти, яка потребує реального перегляду наукових і освітніх парадигм. Для здійснення таких змін важливим є навчальне, розвивальне середовище, яке повинно підтримувати творчі ідеї, використання сучасних інноваційно-комунікаційних технологій,

різноманітних активних форм та методів навчання та сприяти розвитку сучасної творчої особистості.

Це можливо лише тоді, коли є стійка основа у ВНЗ: початково-методичне забезпечення, морально-психологічна обстановка, висококваліфіковані викладачі, які знають та вміють створювати, впроваджувати та розповсюджувати інновації в професійній діяльності та можуть передавати свої знання молодим фахівцям. Щоб освітнє середовище володіло розвивальним ефектом, воно має бути здатним забезпечити комплекс можливостей для самореалізації усіх суб'єктів освітнього процесу.

Поняття «середовище» відображає залежність та взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини, її взаємодію з оточенням. У цьому контексті правомірно розуміти під середовищем найближче оточення суб'єкта, у взаємодії з яким він формує і виявляє свої кращі якості. Це актуалізує завдання створення такого середовища, яке розвивало б особистість індивіда, створювало б культуродоцільні умови для його самореалізації, самовираження, для пошуку «кращого себе» у процесі визначення власної траєкторії освоєння знань [3, с. 181].

Зазначимо, що для реалізації другої педагогічної умови, *моделювання інноваційного контексту професійної діяльності магістрів гуманітарних спеціальностей у розвивальному середовищі ВНЗ*, нами був розроблений спецкурс «Основи інноваційної професійної діяльності у вищому навчальному закладі» для магістрів гуманітарних спеціальностей.

Мета спецкурсу передбачала закріплення у магістрів отриманих теоретичних знань та практичних навичок щодо інноваційної професійної діяльності; формування індивідуальних особливостей та поведінкових навичок; інноваційної сприйнятливості та адаптованості до сучасних умов функціонування; розвиток інноваційного мислення; стійку мотивацію на науково-дослідницьку діяльність.

Щоб успішно включатися в діяльність та самореалізуватись в умовах сучасного навчального закладу, фахівець разом із здатністю до творчості й адаптованості повинен уміти оцінювати оновлення, бачити реальні шляхи їх упровадження; знати самого себе, власні вади та можливості; використовувати ці знання для роботи з колегами та студентами; бути готовим до впровадження інноваційної професійної діяльності та мати всі потрібні для цього знання, навички й уміння.

Друга педагогічна умова передбачає створення середовища для надання студентам можливості проявляти незалежність, самостійність, активність, творчість, в якому здійснюється упровадження нових

інноваційних навчальних форм, методів, засобів навчання завдяки високому рівню підготовки викладацького складу.

Під час проведення формувального експерименту у експериментальних групах з метою створення розвивального середовища ВНЗ нами використовувались наступні методи та форми навчання: тренінги, ділові та інтелектуальні ігри, кейс-метод, метод портфоліо, метод мозкового штурму, метод веб-квесту, активні дискусії.

Професійно-педагогічна освіта має бути гуманістично спрямованою: вільний всебічний розвиток особистістю своїх здібностей, потреб та інтересів; здатність до саморозвитку та самореалізації; орієнтація на усвідомлений відповідальний вибір важливих для себе знань, поведінки у різних життєвих ситуаціях. Тому, особливої уваги заслуговує питання готовність магістра до педагогічного самоменеджменту (самоуправління) – бути внутрішньо активним, управляти собою, чітко планувати свій робочий та вільний час.

Нами виокремлено третю організаційно-педагогічну умову *стимулювання самоуправління інноваційною діяльністю магістрів гуманітарних спеціальностей*.

Виходячи звідси, питання стимулювання самоосвіти набуває особливого значення. Ми повинні зазначити, що серед ефективних способів опосередкованого управлінського впливу на будь-якого працівника є стимулювання, особливість якого полягає в тому, що трудова поведінка людини регулюється не безпосереднім впливом на особу, а на зовнішні по відношенню до неї обставини, на умови її життєдіяльності, які забезпечують появу певних інтересів і потреб.

Мотиваційний процес є поштовхом, що утворюється за рахунок потреб та особистісних факторів зовнішнього характеру (стимулів). Потреби і мотиви виступають у ролі збудників: потреби виконують роль «збудників причини», а мотиви – «збудників – наслідків» [4].

Ми дотримуємося такої ж позиції, як і автор, що мотиви – це стимули, які пройшли через свідомість людини і виступають як її самостимули.

Оскільки самоменеджмент – це самостійність і особисте самоуправління, то його ефективність пов'язана з людською природою, організацією і управлінською педагогічною діяльністю. А коли ми говоримо про самоменеджмент інноваційної діяльності, ми зосереджуємо увагу на самореалізації, самомотивації щодо інновацій в педагогіці і вмінні їх створювати, впроваджувати та розповсюджувати [1].

Для реалізації третьої умови нами проводилась ділова гра «Самоорганізація особистості». Програмою спецкурсу передбачено

розгляд теми «Сутність поняття самоуправління та його функції», тому дуже важливо проведення ділової гри, як додаток до спецкурсу.

Наступним творчим підходом до заданої організаційно-педагогічної умови є створення провідного методу портфолію, яке на різних етапах: при проходженні практики та протягом спецкурсу збагачувалося доробками кожного з магістрантів та сприяло проектуванню своєї професійної траєкторії, розширювало індивідуальний підхід до вирішення творчих завдань; сприяло аналізу помилок та їх корекції.

Отже, завдяки впровадження організаційно-педагогічних умов у навчально-виховний процес, можна забезпечити високу результативність процесу підготовки магістрів до інноваційної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Вознюк Л. В. Гуманістичні засади інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: управлінський аспект: дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Л. В. Вознюк. – Кіровоград, 2008. – 223 с.
2. Ковальчук О. М. Готовність майбутніх учителів до самоуправління інноваційною діяльністю / О. М. Ковальчук // Проблеми сучасної педагогічної освіти / Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип.40. – Ч. 2. – С. 33-38.
3. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Л. М. Пріма. – Дніпропетровськ: ІМА-прес. – 2009. – 367 с.
4. Радченко В. М. Управління якістю професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Радченко Віктор Миколайович. – К., 2006.– 199 с.

Коростіянець Т.П.

кандидат педагогічних наук, доцент,

*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського*

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Особливу увагу при навчанні студентів у педагогічному університеті викликає проблема розвитку їх професійно-педагогічної компетентності. На сьогодні проблема особистості педагога як суб'єкта

педагогічної діяльності, компетентного та здатного до саморозвитку знаходить віддзеркалення в працях українських та російських науковців. Розвитку професійно-педагогічної компетентності присвячені праці В. Аніщенко, Н. Бібік, А. Михайличенко О. Овчарук, О. Пометун, С. Ракова, О. Савченко, Г. Тараненко та інших. Не менше уваги їй приділяють російські учені – В. Адольф, І. Зимня, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін та інші.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів підсилює практичну зорієнтованість освіти, підкреслює роль досвіду, вмінь практично реалізувати знання, встановлюючи підпорядкованість знань уміннями та акцентує увагу на результатах освіти, розглядаючи їх не як суму засвоєних відомостей, а здатність людини вирішувати життєві й професійні проблеми, чітко діяти в різних проблемних ситуаціях.

В. Сластьонін поняття професійної компетентності педагога тлумачить як єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що характеризує його професіоналізм. При цьому зміст підготовки педагога тієї або іншої спеціальності представлений в кваліфікаційній характеристиці – нормативній моделі компетентності педагога, що відображає науково обгрунтований склад професійних знань, умінь і навичок. Кваліфікаційна характеристика – це, по суті, зведення узагальнених вимог до учителя на рівні його теоретичного і практичного досвіду. Основу структури компетентності педагога складають численні педагогічні уміння, що характеризують цю готовність [6; 7].

Цілісна модель праці вчителя представлена в роботах А. Маркової. Особливість її підходу полягає в тому, що пошук підстав професійної компетентності здійснений в психології праці вчителя. Хоча при цьому використовується термін «професійна компетентність», по суті, дається комплексна характеристика професійно-педагогічної компетентності. А. Маркова розглядає компетентність як співвідношення об'єктивно необхідних знань, умінь, психологічних якостей, які властиві вчителю, та їх вплив на процес і результати педагогічної діяльності. Складовими професійної компетентності є такі: професійні (об'єктивно-необхідні) педагогічні знання (гностичний компонент); професійні педагогічні позиції, установки вчителя, які потрібні в його професії (ціннісно-смысловий компонент); професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння (діяльнісний компонент); особистісні особливості, що забезпечують опанування вчителем професійними знаннями і уміннями (особистісний компонент) [4; 5].

В. Веснін окреслює професійну компетентність як здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов [1, с. 59].

Н. Кузьміна окреслює її як здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, засіб формування особистості того, хто навчається, з врахуванням обмежень і розпоряджень, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми. Складові професійної компетентності за Н. Кузьміною такі: спеціальна і професійна компетентність в галузі дисциплін, що викладаються; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів; соціально-педагогічна компетентність в галузі процесів спілкування; рефлексія професійної діяльності [3].

Відзначимо, що сьогодні більшість науковців серед ключових позицій професійної компетентності вчителів виводять на перше місце саме продуктивну компетентність та розглядають її не лише як вміння працювати, а насамперед, як здатність до створення власного продукту, прийняття певних рішень, несення відповідальності за них, готовність і потребу у творчості.

На основі здійсненого аналізу літературних, наукових, науково-публіцистичних джерел, вимог до професійної майстерності вчителів, умінь і навичок, ми можемо сформулювати власне визначення поняття «професійно-педагогічна компетентність».

У нашому розумінні професійно-педагогічна компетентність – це інтегроване професійно особистісне утворення, в якому внутрішні ресурси людини, її особисті якості та здібності розглядаються як джерело й критерії ефективної предметної діяльності в системі освіти. Ми схильні вважати, що це – інтегративна властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів.

Поняття професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін є видовим поняттям по відношенню до поняття професійно-педагогічної компетентності. Тому подане вище означення релевантне і для визначення сутності професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін, але повинно містити видові відмінності.

Професійно-педагогічна компетентність розглядається як система загально-професійних і спеціально-професійних компетентностей. Зважаючи на це, до складу професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін повинна входити природничо-математична компетентність, яка для вчителів математики буде математичною компетентністю, для вчителів фізики – фізичною компетентністю тощо.

Видові відмінності професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін повинні бути закладені у спеціально-професійних компетентностях, які в свою чергу містять особливості, пов'язані зі змістом освіти, методами пізнавальної діяльності, особистісними якостями студентів.

У визначенні структури професійної компетентності майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін спираємося на наукову позицію дослідників, які в структурі праці вчителя виокремлюють такі складові: 1) професійно-змістову; 2) професійно-діяльнісну; 3) професійно-особистісну.

У структурі професійно-педагогічної компетентності вчителя природничо-математичних дисциплін виділяємо такі взаємозалежні, взаємопов'язані компоненти: настановний, гностичний і діяльнісний.

Настановний компонент передбачає формування системи мотивів, що відбиваються в інтересах, цінностях, життєвих цілях, переконаннях, ідеалах, тобто закладають фундамент особистості; визначають прикінцеву ефективність індивідуальної освітньої траєкторії, її спрямованість на оптимізацію професійної підготовки майбутніх педагогів природничо-математичних дисциплін. У межах настановного компонента професійної компетентності вчителя ми виокремлюємо: мотивацію на професійно-педагогічну діяльність та усвідомлення специфіки цієї діяльності, здатність до самовизначення та прагнення до професійної самореалізації, професійну самосвідомість.

Гностичний компонент синтезує науково-педагогічну інформацію академічного та практично зорієнтованого сегментів, де структуру академічного сегмента складають методологічний, історичний, теоретичний, технологічний блоки інформації, а структуру практично зорієнтованого – методичний, суб'єктно-комунікативний блоки. Гностичний компонент професійної компетентності вчителя пов'язаний з професійно зорієнтованими знаннями, знаннями теоретичних і методичних основ предметної галузі освіти, знанням специфіки педагогічного спілкування та самоконтролем у спілкуванні, педагогічним мисленням.

Діяльнісний компонент містить гностичні, аналітичні, проектувально-конструктивні, організаторські, комунікативні, уміння, що реалізуються в професійно-педагогічній сфері. Цей компонент передбачає оволодіння студентом комплексами професійних дій. Специфіка діяльнісного компонента професійної компетентності вчителя полягає у сформованості дослідницьких умінь, умінь застосовувати знання в нових навчальних ситуаціях, перцептивно-інтегративних та рефлексивних умінь.

Список використаних джерел:

1. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе // М., 1998. – 96 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения // М., 1990. – 326 с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. Книга для учителей // М., 1993. – 346 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма: [монография] // М., 1996. – 308 с.
5. Слостёнин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76-84.
6. Слостёнин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Учебное пособие // М., 1976. – 159 с.

Кошелева Н.Г.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Навчально-науковий професійно-педагогічний інститут
Української інженерно-педагогічної академії*

ХАРАКТЕРИСТИКА ДИДАКТИЧНОГО ПРОЕКТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність обраної теми обумовлена необхідністю створення та запровадження в освітній процес нових педагогічних систем для вирішення сучасних педагогічних проблем, що вимагає ретельного попереднього проектування. Однією з важливих освітніх проблем є підготовка майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності під час їхнього навчання у ВНЗ, що поки не була предметом ґрунтовних

педагогічних досліджень і ефективна розробка якої може бути здійснена засобами педагогічного проектування.

Вихідний термін «проектування» походить від лат. *projectus* – «кинутий уперед». Використання засобів проектування в освітньому середовищі сьогодні привертає все більшу увагу вітчизняних педагогів, оскільки дозволяє «звести до мінімуму педагогічні експромти у практичному викладанні» [2, с. 12] та забезпечити цілеспрямоване й ефективне вирішення педагогічних завдань.

Різноманітним проблемам педагогічного проектування присвячені праці багатьох сучасних науковців, зокрема О. Асмолова, В. Безрукової, В. Докучаєвої, О. Заїр-Бек, О. Ілліної, Т. Качеровської, О. Коберника, І. Колесникової, В. Монахова, Г. Савченко, Т. Подобєдової, М. Чобітька, Г. Щедровицького та ін. Проте результати аналізу наукового доробку в даній галузі засвідчили відсутність фундаментальних напрацювань з проблеми проектування підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності, що обумовило мету роботи.

Мета – визначення провідних змістовно-структурних характеристик дидактичного проекту підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності під час їхнього навчання у ВНЗ.

Педагогічне проектування можна визначити як «попередню розробку основних деталей майбутньої діяльності учнів та педагогів» [1, с. 95] або «цілеспрямоване творче попереднє визначення і конструювання програми сумісної діяльності суб'єктів педагогічного процесу та її подальшої реалізації» [4, с. 17]. Більш розгорнута характеристика сутності педагогічного проектування наведена в [7, с. 82]: це діяльність педагога, спрямована на «попередню розробку основних елементів педагогічної ситуації або цілісного педагогічного процесу: мети і завдань, плану, організаційних форм, методів і засобів, форм та методів контролю, корекції та оцінки результатів педагогічної та навчальної праці». Об'єктом проектування може бути педагогічна система, процес, педагогічна технологія, методи, форми та засоби навчання, педагогічна задача, ситуація, цілі або зміст освіти, навчальна програма, підручник, посібник та ін. [6, с. 42]. Результатом педагогічного проектування є дидактичний проект – «продукт інноваційної педагогічної діяльності автора чи колективу авторів, що виражає їхні педагогічні погляди стосовно об'єкта інноваційних перетворень» [3, с. 101].

У вищій економічній освіті об'єктом педагогічного проектування може бути процес професійної підготовки майбутніх економістів і, зокрема, формування їхньої готовності до інноваційної фахової

діяльності. Для його теоретично обґрунтованого поетапного здійснення необхідно розробити дидактичний проект підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності, зміст провідних структурних компонентів якого охарактеризовано нижче.

Вихідною базою для розробки дидактичного проекту було обрано алгоритм його створення [5, с. 24], що має наступний вигляд:

1. Розроблення проекту навчання зі спеціальності: аналіз діяльності фахівця; розроблення змісту професійної підготовки фахівця.

2. Розроблення проекту навчання з дисципліни чи теми: діагностика мети в навчанні; діагностика стану навчання; підготовка інформаційних матеріалів; добір навчальної літератури; розроблення педагогічних технологій навчання; розроблення технологій контролю.

Адаптувавши поданий алгоритм до наших завдань, ми визначили, що дидактичний проект підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності (далі – ІФД) може мати наступні змістовно-структурні характеристики (табл. 1).

Зазначимо, що розроблені змістовно-структурні характеристики дидактичного проекту підготовки майбутніх економістів до ІФД мають бути надалі деталізовані як з наукової, так і з методичної точки зору, а сам проект повинен пройти ряд етапів: теоретичний (теоретичне створення проекту), рефлексивний (самоусвідомлення, самоаналіз), експериментальний (часткове впровадження, апробація), корегувальний (уточнення теоретичного проекту) та завершальний (упровадження проекту) [6, с. 47].

Отже, розробка дидактичного проекту підготовки майбутніх економістів до інноваційної фахової діяльності під час навчання у ВНЗ забезпечує здійснення такої підготовки як технологічного процесу системного наукового обґрунтування вибору її змісту, методів, форм і засобів на основі діагностично поставлених цілей, визначення базового рівня готовності майбутніх економістів до ІФД та спеціально створених організаційно-педагогічних умов її формування.

Таблиця 1

**Змістовно-структурні характеристики дидактичного проекту
підготовки майбутніх економістів до ІФД**

Структурні компоненти дидактичного проекту	Коротка характеристика змісту компонентів дидактичного проекту
Розробка цілей та змісту підготовки майбутніх економістів до ІФД	
Аналіз змісту ІФД економістів	- аналіз ринкових вимог до суб'єктів господарювання щодо необхідності розробки й реалізації інноваційних стратегій підприємств; - аналіз змісту інноваційної діяльності сучасних підприємств та інноваційних процесів, в яких беруть участь фахівці економічного профілю; - аналіз фахової діяльності економістів у частині виконання фахових завдань інноваційного характеру; - аналіз державних стандартів вищої економічної освіти з точки зору їхньої спрямованості на формування готовності майбутніх економістів до ІФД; - визначення функцій, професійних завдань та відповідних умінь економістів, необхідних для здійснення інноваційної діяльності; - розробка функціональної структури діяльності економістів різних спеціалізацій (економіст із планування, економіст з праці, економіст з матеріально-технічного забезпечення, економіст з фінансової роботи, економіст зі збуту і т.ін.) у частині професійних завдань та дій інноваційного змісту; - формулювання стратегічних цілей підготовки майбутніх економістів до ІФД
Розробка змісту підготовки майбутніх економістів до ІФД	- розробка моделі готовності майбутніх економістів до ІФД, критеріїв та показників сформованості готовності; - проектування структурної схеми педагогічної системи підготовки майбутніх економістів до ІФД на основі розробленої моделі; - визначення переліку дисциплін фахової підготовки майбутніх економістів, зміст яких пов'язаний зі сферою інноваційної економічної діяльності;

	- формулювання цілей їх вивчення у вигляді фахових економічних умінь інноваційного змісту та встановлення міжпредметних зв'язків; - складання стратегічної програми підготовки майбутніх економістів до ІФД;
	- визначення етапів реалізації системи підготовки майбутніх економістів до ІФД
Розробка організаційно-технологічних складових підготовки майбутніх економістів до ІФД	
Діагностика поточних цілей і базових умов підготовки майбутніх економістів до ІФД	- визначення організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх економістів до ІФД; - проектування цілей, змісту, педагогічних способів та результатів кожного етапу реалізації системи підготовки майбутніх економістів до ІФД; - визначення потреби та аналіз наявності технічних і дидактичних засобів, необхідних для підготовки майбутніх економістів до ІФД; - аналіз базового рівня готовності майбутніх економістів до ІФД
Розробка педагогічних технологій підготовки майбутніх економістів до ІФД та конструювання інформаційних (дидактичних) матеріалів	- конструювання мотиваційних ситуацій та способів мотивації майбутніх економістів щодо підготовки до ІФД; - вибір поєднання методів, організаційних форм та засобів навчання, що дозволяють ефективно здійснювати підготовку майбутніх економістів до ІФД на кожному етапі; - проектування змісту та технологій самостійної роботи студентів щодо підготовки до ІФД; - створення дидактичних і технічних засобів, необхідних для підготовки майбутніх економістів до ІФД; - розробка методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх економістів до ІФД; - поетапна реалізація системи підготовки майбутніх економістів до ІФД в навчальному процесі економічного ВНЗ

Розробка методики поточного та підсумкового діагностування сформованості готовності майбутніх економістів до ІФД	- аналіз змісту всіх компонентів готовності майбутніх економістів до ІФД, критеріїв та показників її сформованості; - визначення очікуваних результатів підготовки майбутніх економістів до ІФД; - проектування методів, форм і засобів поточного та підсумкового діагностування рівнів сформованості готовності майбутніх економістів до ІФД; - розробка методики поточного діагностування рівнів сформованості всіх компонентів готовності майбутніх економістів до ІФД на різних етапах реалізації системи відповідної підготовки; - розробка методики підсумкового діагностування рівнів сформованості цілісної готовності майбутніх економістів до ІФД; - корекція системи підготовки майбутніх економістів до ІФД відповідно до отриманих результатів поточного та підсумкового діагностування
--	---

Джерело: розроблено автором

Список використаних джерел:

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому середовищі: монографія / В.В. Докучаєва. – Луганськ: Alma mater, 2005. – 304 с.
4. Коберник О.М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі: Навч.-метод. посіб. / О.М. Коберник. – К.: Наук. світ, 2001. – 182 с.
5. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. інж.-пед. спец-тей / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, Н.В. Корольова, Є.В. Шматков. – Харків: ВПП «Контраст», 2008. – 488 с.
6. Подобедова Т.Ю. Подготовка будущих учителей гуманитарного профиля к педагогическому проектированию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Подобедова Татьяна Юрьевна. – Луганск, 2005. – 241 с.
7. Подобедова Т.Ю. Теория и практика педагогического проектирования / Т.Ю. Подобедова // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Серія: «Педагогіка та психологія»: Зб. статей. – Вип. 6. Ч. 2. – Ялта: РВВ КДГІ, 2004. – С. 81-87.

Лопашова Ю.О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Інститут професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України*

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: КОМПАРАТИВНИЙ АСПЕКТ

Глобальні зміни, що відбуваються в світовому співтоваристві, розширюють соціально-економічну, інформаційну та культурну взаємодію і взаємозалежність різних держав, породжують світові тенденції в розвитку освіти. Глобалізація і процеси інтеграції стають основою всіх перетворень в освітній сфері. Національні системи освіти вступають в епоху неперервного реформування та модернізації, основною метою яких є підвищення якості освіти в процесі зближення різних національних освітніх систем. У зв'язку з цим підвищується інтерес до зарубіжного педагогічного досвіду, набувають пріоритетного значення порівняльні дослідження [1, с. 8]. Актуальність таких досліджень в українській педагогіці викликана необхідністю вирішення проблеми підвищення якості вищої освіти, пошуку нових моделей професійної підготовки фахівців, що враховують світовий педагогічний досвід і відповідають новим соціально-економічним умовам життя суспільства.

Порівняльні педагогічні дослідження дозволяють з наукової точки зору пізнавати світовий освітній простір та аналізувати складні системні процеси, що відбуваються у світовій освіті. Вони також сприяють взаєморозумінню між народами різних країн, вдосконаленню форм міжнародного співробітництва у сфері освіти. Важливість компаративних досліджень полягає також у тому, що їх висновки і результати допомагають систематизувати світові та національні освітні тенденції та закономірності, осмислювати і використовувати цінні педагогічні інновації, визначати можливість і необхідність їх впровадження у вітчизняній освіті. Ці дослідження дозволяють оцінити існуючі в країні освітні реалії, усвідомити особливості, переваги та недоліки національної системи освіти, скоординувати управлінські рішення в сфері освітньої політики.

Сучасний етап розвитку української системи освіти, в тому числі професійно-педагогічної, характеризується масштабним реформуванням і модернізацією. Результатом модернізації професійно-педагогічної освіти має стати оновлена система підготовки педагогів професійного навчання, що відповідає вимогам інноваційної економіки,

заснованої на знаннях, а також вимогам, які висуває суспільство до професійно-педагогічних кадрів.

Особлива роль професійно-педагогічної освіти в суспільно-економічній системі полягає в тому, що вона готує «кадри кадрів». Фахівці, яких готує система професійно-педагогічної освіти, покликані формувати майбутніх робітників – основну продуктивну силу суспільства. Суспільне виробництво в сучасній соціально-економічній ситуації вимагає робітника нового типу, професійно компетентного, який володіє широкою політехнічною грамотністю, високою професійною та соціальною мобільністю, має підготовку за інтегрованими професіями. Такі обставини зумовлюють необхідність державної підтримки у створенні оптимальних умов для забезпечення якісної підготовки майбутніх педагогів для системи професійно-технічної освіти. Це завдання необхідно вирішувати з урахуванням прогресивних ідей вітчизняного та зарубіжного досвіду, результатів психолого-педагогічних досліджень.

Підготовку професійно-педагогічних кадрів в Україні здійснюють інженерно-педагогічні вищі навчальні заклади, спеціалізовані факультети технічних, педагогічних та аграрних університетів, професійно-педагогічні технікуми та коледжі. Вони здійснюють підготовку професійно-педагогічних кадрів різної кваліфікації за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями на основі галузевих стандартів вищої освіти. Згідно з чинним законодавством України в освіті, галузь знань для підготовки педагогів професійного навчання визначена як педагогічна освіта.

Пріоритетними напрямками модернізації педагогічної освіти є:

- оновлення змісту педагогічної освіти як необхідна умова підготовки конкурентоспроможних педагогічних кадрів;
- оптимізація структури і вдосконалення організації професійної підготовки педагогів;
- наукове та навчально-методичне забезпечення оновлення педагогічної освіти;
- розробка і прийняття нормативних правових актів, що забезпечують підвищення соціального статусу педагога;
- створення зовнішньої незалежної системи оцінювання якості педагогічної освіти.

Важливим джерелом визначення сучасної стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз світового досвіду підготовки педагогів у різних освітніх системах. В останні роки українськими науковцями активно виконуються порівняльні дослідження

педагогічної освіти високорозвинених країн, таких як США (Т.С. Кошманова, М.В. Нагач, Т.Ю. Осадча, І.В. Пентіна, О.В. Пономаренко, Р.М. Роман, Л.Є. Смалько, Т.Г. Чувакова та ін.), Канада (Л.О. Карпинська, Н.В. Мукан та ін.), Великобританія (Н.М. Авшенюк, В.М. Базуріна, Я.М. Бельмаз, В.В. Бойко, О.В. Волошина, І.П. Задорожна, Ю.В. Кіщенко, С.М. Коваленко, А.В. Соколова, О.З. Стельмашук, О.В. Хижняк, Н.П. Яцишин та ін.), Німеччина (Н.В. Абашкина, Н.В. Козак, О.Ю. Пришляк, А.І. Турчин та ін.), Франція (О.В. Голотюк, В.П. Лащихіна, О.В. Романенко та ін.).

Вітчизняними науковцями проводилися порівняльно-педагогічні дослідження, в яких вивчалися різні проблеми сучасної педагогічної освіти на матеріалі кількох країн, переважно це країни Європи та Америки (І.В. Гушлевська, Т.М. Десятов, М.П. Лещенко, О.І. Огієнко, Л.П. Пуховська, С.І. Синенко та ін.).

Великий інтерес у науковців викликають системи освіти країн, найближчих сусідів України – Польщі, Болгарії, Білорусії, Росії. Виконано багато дисертаційних робіт, в яких досліджено різні аспекти підготовки педагогічних кадрів в означених країнах (П.Г. Буянов, В.М. Вакуленко, А.В. Василюк, С.Я. Когут, Я. Морітз, І. Шемпрух, Л.М. Юрчук та ін.).

В українській педагогічній науці є порівняльні дослідження, в яких розглянуто питання підготовки інженерно-педагогічних кадрів. У докторській дисертації Т. Барського (2000) розглянуті дидактичні основи технології підготовки викладачів технічних дисциплін у Польщі. Становлення та розвиток системи підготовки педагогічних кадрів для закладів професійної освіти в Німеччині досліджено А.І. Турчиним (2003). Автором сформульовано рекомендації щодо можливості використання прогресивних ідей досвіду Німеччини у підготовці вітчизняних педагогічних кадрів. У роботі Е. Нероби (2004) виконано аналіз розвитку системи професійної підготовки інженерів-педагогів у Польщі, визначено спільне й особливе у професійній підготовці інженерів-педагогів в Польщі та Україні, надано рекомендації щодо вдосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів.

Аналіз українських порівняльних досліджень з проблем педагогічної освіти показав, що розглядалися різні аспекти професійної підготовки педагогів: зміни в освітній політиці; закономірності та тенденції розвитку педагогічної освіти; організація та зміст професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ, формування їхньої професійної компетентності; особливості стандартизації професійної підготовки педагогів; проблеми професійного становлення молодих вчителів;

форми та методи підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів та ін. Було встановлено, що більшість досліджень присвячено проблемам підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл. Проведений аналіз показав малу кількість робіт, присвячених підготовці педагогів професійного навчання. У зв'язку з цим в умовах модернізації вітчизняної професійно-педагогічної освіти актуальним є дослідження зарубіжного досвіду підготовки педагогічних кадрів для реалізації програм професійного навчання з метою виявлення його позитивних і негативних сторін, а також творчого використання прогресивних елементів у вітчизняній освітній системі.

На завершення зазначимо, що в період активного розвитку інтеграційних процесів в освітній сфері порівняльно-педагогічні дослідження відіграють важливу роль та мають великий потенціал для наукового забезпечення оновлення української професійно-педагогічної освіти, підвищення її якості та конкурентоспроможності. В даний час порівняльні дослідження з проблем педагогічної освіти – це сфера компаративних досліджень, які орієнтовані на виявлення потенційних можливостей підвищення ефективності національної системи освіти на основі вивчення міжнародного освітнього досвіду.

Список використаних джерел:

1. Мясников В.А. Образование в глобальном измерении : монография / В.А. Мясников, И.А. Найденова, И.А. Тагунова. – М. : ИТИПРАО, 2009. – 512 с.

Марченко Н.М.

старший викладач,

*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди*

ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ ФОРМУВАННЯ РЕЦЕПТИВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ

Питанням постановки цілей навчання іноземної мови займалися багато методистів. М.В. Баришніков, І.Л. Бим, Л.Г. Денисова, М.І. Реутов, Е.І. Соловцова та ін. займалися уточненням цілей навчання другої іноземної мови. Ключовим поняттям у формулюванні цілей

навчання як першої іноземної (ІМ1) так і другої іноземної мови (ІМ2) є комунікативна компетенція. Ціль навчання ІМ2 Л.Г. Денисова та Е.І. Соловцова визначають як формування комунікативної компетенції на основі комунікативних умінь студентів в ІМ1, а також на основі сформованих раніше загально навчальних умінь як на міжмовному так і на міжпредметному рівнях [3].

Метою даної статті є уточнення сучасних вимог до іншомовної комунікації і професійної підготовки вчителя в області граматики та визначення цілей, змісту та завдань формування рецептивної граматичної компетенції німецької мови як другої іноземної на початковому ступені педагогічних ВЗО.

М.В. Баришніков формулює дві пріоритетні цілі навчання ІМ2: 1) когнітивно-комунікативна ціль; 2) когнітивно-розвиваюча ціль. Реалізація комунікативно-когнітивної цілі має на меті в першу чергу оволодіння читанням автентичних іншомовних текстів. Це означає, що навчання в комплексі всім іншим видам комунікативної діяльності (аудіюванню, говорінню, письму) повинно привести до реалізації головної ведучої складової – навчання уміння читати автентичні іншомовні тексти. В методиці навчання ІМ2 закладена продуктивна ідея доучування іноземної мови у відповідності до потреб, що виникають. Суть когнітивно-розвиваючої цілі методист визначає в тому, що вивчення ІМ2 розвиває загальномислительні та мовленнєві здібності тих хто навчається, загострюючи їх увагу до мовних форм вираження думки в іноземній та рідній мовах, роблячи студентів лінгвістично цікавими особистостями [1, с. 18-20].

Як відомо цілі навчання іноземної мови в ВЗО визначаються Державним освітнім стандартом та Програмою з іноземних мов. Згідно з «Типовою програмою з німецької мови...» та сучасними вимогами до навчання можна виділити такі цілі: практична, когнітивна, розвиваюча, освітня, виховна та професійно зорієнтована [5, с. 15]. Згідно з цими цілями процес навчання повинен забезпечити розвиток іншомовної комунікативної та когнітивної компетенції, що поєднують в собі мовну, мовленнєву, соціокультурну, навчальну та професійну складові компетенцій; розвиток умінь переносу знань та навичок у нову ситуацію на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності (використання знань з рідної мови та ІМ1); розвиток навчальних стратегій та готовності до рефлексії, самоосвіти, самовдосконалення; створення підґрунтя для безперервного самостійного навчання; виховання культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі, ціннісних орієнтацій, розуміння важливості оволодіння іноземними мовами і потреби користування ними як

засобом спілкування, позитивне ставлення до мови та культури народу, який розмовляє цією мовою, виховання ціннісних орієнтацій; інтегрований розвиток професійно спрямованої комунікативної компетенції за допомогою практичної презентації різноманітних способів та завдань, через безпосередню участь у формуванні власного процесу навчання та вивчення.

Врахувавши та узагальнивши всі вище перераховані загальні цілі, ми визначаємо конкретно цілі та завдання формування рецептивної граматичної компетенції німецької мови на базі англійської на початковому етапі вивчення :

- *практична* ціль передбачає практичне опанування студентами граматичного матеріалу для здійснення іншомовного спілкування в таких видах мовленнєвої діяльності як читання та аудіювання;

- *розвиваюча* ціль передбачає розвиток лінгвістичної компетенції за допомогою розширення та поглиблення граматичних знань, що необхідні для комунікації про теми та проблеми які відібрані та визначені для I року вивчення мови з урахуванням комунікативних умінь в рідній та першій іноземній мовах;

- *розвиток навчально-стратегічної компетенції* шляхом осмислення власного навчального процесу, що є поштовхом для розвитку рефлексії, та шляхом використання важливих для ВНЗ непрямих навчальних стратегій саморегуляції та прямих або когнітивних, що оптимізують засвоєння граматики та полегшують процеси оволодіння читанням та аудіюванням;

- *виховна ціль* передбачає розвиток соціокультурної компетенції студентів шляхом розширення країнознавчих та соціокультурних знань та виховання позитивного ставлення, толерантності до німецькомовних країн та їх культури засобами навчання, що відібрані для опрацювання граматичного матеріалу;

- *розвиток професійно спрямованої комунікативної компетенції* за допомогою презентації нових методів та способів навчання та спонукання для розвитку рефлексії в процесі вивчення рецептивної граматики.

Специфіка курсу ІМ2 в плані його завдань проявляється в тому, що скромні в порівнянні з ІМ1 практичні цілі навчання повинні передбачати формування таких умінь та навичок і засвоєння такого мовного матеріалу, які б з одного боку забезпечували готовність до викладання цієї мови в школі зразу після закінчення ВЗО, а з іншого – найбільш успішно виконували роль базису для подальшого самовдосконалення в цій мові [4, с. 43-44].

Що стосується рецептивної граматики, то розрив у сфері завдань навчання ІМ1 та ІМ2 повинен бути не великим, так як майбутні вчителі повинні володіти такими знаннями в ІМ2, щоб використовувати їх в сфері своїх інтелектуальних інтересів шляхом читання літератури, газет та журналів.

Оволодіння граматичним матеріалом реалізується у формуванні мовленнєвої компетенції. Рецептивні як мовні так і мовленнєві навички є невід'ємним компонентом уміння читати та сприймати на слух іншомовні тексти при недосконалому володінні іноземною мовою і базою для його розвитку. Від ступеня сформованості рецептивної мовленнєвої граматичної навички, її синтаксичного компонента багато в чому залежить успішність автоматизованого розпізнавання структури речення, виділення суб'єктів та предикатів.

Компетенція на якій базується весь навчальний процес, визначається як навчально-стратегічна. Навчальна компетенція, що характеризується автономністю студента, як і всі інші компетенції, повинна розвиватися поетапно. Так як німецька мова вивчається як друга іноземна, то студенти повинні вже володіти багатьма стратегіями. Це можуть бути елементарні стратегії вивчення мови: непрямі чи метакогнітивні стратегії (афективні, соціальні та ті, що регулюють процес навчання), прямі або когнітивні (що стимулюють запам'ятовування і полегшують засвоєння мовних явищ), а також стратегії використання іноземної мови або компенсаторні стратегії, що допомагають тому хто навчається компенсувати в процесі спілкування недоліки власних знань та умінь [2, с. 81].

Необхідність підготовки майбутніх учителів німецької мови об'єктивно зумовлена вимогами чинної Програми, серед яких – вимоги не лише до граматичної а й до професійної компетенцій. Випереджаюча професіоналізація навчального процесу при формуванні рецептивної граматичної компетенції повинна бути розвинена так, щоб після першого року вивчення німецької мови читаючи та аудіюючи тексти студенти могли чути та розрізняти прості граматичні помилки, виправляти їх, застосовуючи адекватні засоби, розуміти відмінності побудови українського, англійського та німецького повідомлення, звертання, наказу, прохання, що звучать на заняттях, розуміти прості автентичні тексти з лінгвістики, педагогіки та методики, а також професійно-зорієнтовані повідомлення по радіо та телебаченню, вибирати важливу професійно спрямовану інформацію з фахових журналів, знаходити в тексті речення, що ілюструють граматичні правила та ін.

Навчально-стратегічна, професійно-орієнтована, мовленнєва компетенції пов'язані між собою і їх формування відбувається в комплексі, тому ми не можемо чітко розподілити завдання у відповідності до якоїсь однієї компетенції. Вирішення всіх вище перерахованих завдань допоможе досягненню поставлених цілей.

Список використаних джерел:

1. Барышников Н.В. Методика обучения иностранным языкам в школе / Н.В. Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической Языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): монография / Н.Ф. Бориско. – К.: Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
3. Денисова Л.Г., Соловцова Є.И. Второй иностранный язык в средней школе / Л.Г. Денисова, Є.И. Соловцова– 1995. – № 3 – С. 11-15.
4. Лапидус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. Учеб. Пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 179 с.
5. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с.

Мекшун А.Д.

старший викладач,

Чернігівський національний технологічний університет

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ НА ШЛЯХУ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Зміна парадигми вітчизняної вищої освіти визначила нові погляди і підходи на професійну підготовку кадрів. Колишні напрямки вищої освіти орієнтувалися на знання та вміння, виховання студентів здійснювалося в руслі традиційних суспільних цінностей та ідеалів. Вища освіта сьогодні в якості пріоритетних характеристик виділяє компетентність, ерудицію, індивідуальну творчість, самостійний пошук знань і потребу їх вдосконалення, високу культуру особистості.

Формування готовності студентів до майбутньої праці у соціальній сфері є складним процесом, обумовленим взаємодією всіх складових професійної підготовки у вищій школі. Тому важливим є вивчення існуючого у професійній освіті педагогічного досвіду з формування

готовності майбутніх соціальних працівників до здійснення правової діяльності. На жаль, результати проведених на сьогодні педагогічних досліджень з правової підготовки молоді свідчать про обмежений досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до правової діяльності в аудиторній роботі.

Мета дослідження: визначити основні проблеми та фактори соціальної освіти, які впливають на формування правової компетентності студентів – майбутніх соціальних працівників.

У вітчизняній соціальній освіті професійна підготовка студентів регулюється Законами України «Про освіту (2006)» та «Про вищу освіту (2014)»; її основоположні цілі, теоретичні, методологічні, організаційні засади та перспективи розвитку й удосконалення відображено у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) (1993), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Концепції розвитку національної інноваційної системи (2009). Вища соціальна освіта є безперервним процесом, який поєднує спеціалізоване теоретичне навчання з науковою та практичною діяльністю майбутніх фахівців у галузі соціально-правового забезпечення суспільства [2; 3].

Наразі, підготовка студентів за спеціальністю «Соціальна робота» здійснюється за державними стандартами вищої освіти. У практиці світової соціальної освіти діють сформовані загальні стандарти соціальних професій (правила поведінки та етики соціальних працівників) і стандарти підготовки молодшого спеціаліста, бакалавра і магістра соціальної роботи. Стосовно вітчизняних галузевих стандартів соціальної освіти, то на сьогодні вони тільки розробляються та впроваджуються в процес підготовки фахівців-соціальних працівників.

Як зазначає А. Капська, при підготовці соціальних працівників у вищих навчальних закладах навчальні плани перевантажені вивченням дисциплін, які не мають змістовного соціального сенсу, недостатня забезпеченість курсами, спрямованими на оволодіння майбутніми соціальними працівниками практичними навичками професії. У навчальних планах не приділяється також достатньо уваги важливим у повсякденній праці, проте не пов'язаним із безпосереднім застосуванням норм права, не враховуються практичні потреби у підготовці спеціалістів за конкретними напрямками практичної роботи [4, с. 14].

Специфікою підготовки фахівця соціальної сфери має стати збільшення годин на проведення лабораторних занять в польових умовах (соціальні служби різного типу, неурядові організації, притулки,

дружні клініки для молоді тощо). Ключовим компонентом у підготовці фахівця повинна стати професійно-орієнтована практика, оскільки вона визначає ті загальні та конкретні завдання, практичні вміння та навички, якими має оволодіти висококваліфікований працівник соціальної сфери.

Характеризуючи роботу українських соціальних об'єднань у контексті правової допомоги, А.О. Галай, М.В. Дулеба, Я.В. Іваніщ, М.І. Пашковський, А.О. Поляков, В.Я. Тацій вказують на соціальні особливості їх функціонування. У вітчизняній мережі освіти громадянами студентських соціальних об'єднань є ті категорії населення, які вважаються проблемними і потребують соціального захисту та правової допомоги. Це – безробітні, люди, які працюють, але не отримують зарплати, діти, учнівська молодь і студенти, молоді пари, багатодітні або неповні сім'ї, люди із особливими потребами та інваліди, учасники війни, самотні пенсіонери, бездомні люди, біженці, шукачі притулку та інші громадяни, в яких немає достатньо коштів на оплату гонорару адвокату тощо. Так, за статистикою соціального об'єднання «Астра» Волинського державного університету, серед громадян, що зазвичай звертаються по соціальною допомогою, переважають: 40% – пенсіонери, 25% – малозабезпечені, 19% – інваліди, 8% – молодь і підприємці. При цьому 35% справ стосується цивільного права, 22% – житлового права, 11% – процесуальних питань, 11% – трудового права, по 6% – земельного і господарського права.

За один місяць кожне соціальне об'єднання приймає в середньому до 50-60 малозабезпечених громадян, що становить понад 500-600 чоловік на місяць і понад 10 000 громадян у рік у цілому по Україні. Виконуючи функції державного забезпечення безоплатної соціальної допомоги малозабезпеченим та вразливим групам населення, вітчизняні соціальні об'єднання майже на 90% фінансуються не державою, а благодійними донорськими структурами. Недостатня державна і фінансова підтримка вітчизняної практичної освіти значно знижує зацікавленість в її діяльності з боку викладачів та соціальних працівників-практиків, зводить до мінімуму можливості проведення навчальних семінарів, конференцій та тренінгів з обміну досвідом роботи, обмежує кількість студентів, які можуть пройти практичне навчання на базі об'єднання. За даними наукових досліджень із проблем практичної підготовки студентів-соціальних працівників тільки третина з них більш-менш постійно відвідують заняття в об'єднаннях упродовж всього терміну навчання у ВНЗ [1].

Окреслені негативні тенденції позначились і на правовій підготовці майбутніх соціальних працівників у системі практичної освіти. Так як соціальна діяльність вимагає попередньої підготовки студентів із різних галузей права, то ефективно її здійснювати спроможні тільки старшокурсники. Проте тільки окремі вітчизняні соціальні об'єднання практикують сьогодні цілеспрямовану і систематичну соціально-правову підготовку студентів. Якщо врахувати невисокий відсоток відвідування майбутніми соціальними працівниками практичних занять, то можна зробити висновок про недостатній рівень соціально-правової підготовки основної маси студентів під час навчання у ВНЗ.

Практична робота студентів у вітчизняних практичних об'єднаннях обмежується консультуванням населення з соціальних та соціально-правових питань, пошуком нормативних актів, складанням процесуальних документів, веденням нескладних справ за дорученням громадян в органах державної влади та місцевого самоврядування, проведенням роз'яснювальної роботи на підприємствах, в установах та організаціях.

Як бачимо, у практиці роботи вітчизняних та зарубіжних соціальних практичних об'єднань накопичено значний досвід соціально-правової підготовки студентів. На сьогодні у системі соціальної освіти науково обґрунтовано теоретичні та методологічні основи залучення студентів до соціально-правової діяльності. Зокрема, сформульовано принципи консультування громадян студентами; апробовано окремі методи навчання майбутніх соціальних працівників технікам та прийомам організації і проведення різнопланових професійних ситуацій; побудовано систему методик оформлення студентами основних соціально-правових документів, що використовуються у соціальній роботі.

Проте поряд із позитивними перевагами практичної форми правової підготовки майбутніх соціальних працівників необхідно вказати і на такі її недоліки.

По-перше, це неможливість охопити практичною підготовкою на базі об'єднань всіх студентів, що здобувають соціальний фах у ВНЗ. За звітними даними вітчизняних та зарубіжних соціальних практичних об'єднань, відсоток соціальних працівників доволі незначний порівняно з масою студентів соціальних спеціальностей.

По-друге, спостерігається перекис у бік технологічного аспекту правової підготовки соціальних працівників, недостатньо уваги приділяється соціально-психологічному аспекту в технологіях соціальної діяльності. Практика роботи свідчить про необхідність

урахування соціопсихологічних особливостей різних категорій громадян у процесі ведення соціальної роботи.

По-третє, у технологічній підготовці соціальних працівників фрагментарно використовуються методики практичної реалізації правових аспектів, поза увагою лишилися методики попередньої підготовки до даного виду діяльності із вимогами їх моделювання і прогнозування. Тому у практиці роботи соціальних практичних об'єднань спостерігається високий відсоток допущених студентами технологічних і соціальних помилок.

По-четверте, у процесі практичного навчання мало застосовується методик морального виховання студентів-соціальних працівників. Однієї теми з етики практичної роботи явно недостатньо для формування моральних якостей майбутніх соціальних працівників.

Список використаних джерел:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. – М., 1983. – 286 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття): затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 // Вища освіта в Україні: Норм.-правове регулювання. – К., 2003. – С. 52-93.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII // Голос України» за 06.08.2014 р. № 148 (5898).
4. Капська А.Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників / А.Й. Капська // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – № 15. – С. 12-16.

Орел-Халік Ю.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Запорізький державний медичний університет*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Професійна культура стає однією з найважливіших проблем у підготовці майбутніх фахівців. Реалії сьогодення свідчать, що під час надання допомоги хворій людині лікувально-терапевтичний ефект мають не тільки медичні процедури, а й спілкування з пацієнтами. Тому фахова підготовка майбутніх медиків має забезпечувати не тільки

засвоєння ними необхідних професійних знань й умінь, а й формування в них соціально-значущих пріоритетів.

У центрі процесу формування професійної культури майбутнього фахівця знаходиться його особистість, тому особливу увагу акцентуємо на гуманізації процесу фахової підготовки студентів ВНЗ як складника їхньої професійної підготовки.

Гуманізм (лат. «humanitus» – «людяність») розглядається у філософії як світогляд антропоцентризму, витоки якого можна знайти ще в далекій античності. Ідея Цицерона про гуманізм як естетично завершену культурну й моральну еволюцію дійсно людського індивіда є значущою для сучасного розуміння пріоритету культурної і духовної сторони виховання справжнього професіонала.

Історичні дані свідчать, що лікувальна справа у наших предків завжди ґрунтувалася на гуманістичних цінностях: співчутті, безкорисливості, любові до людей та ін.. «Слова, як і ліки, – підкреслював письменник і лікар П. Бейлін, – мають пряму токсичну чи побічну дію. На окремі слова виробляється несприйняття – вони можуть викликати «алергію», шок. А передозуєш, хай навіть за змістом своїм лікувальні слова, може розвинути «лікарська хвороба» [2, с. 54].

Від лікаря пацієнт чекає розуміння та співпереживання, тому і потрібно шукати найточніші і найвиразніші слова, тим самим активно впливаючи на його настрій, самопочуття. В. Скуратівський слушно зауважив, що одним із суттєвих показників людської шляхетності є культура спілкування – поняття не тільки лінгвістичне, а й психологічне, естетичне та етичне».

Стрімкі зміни в розвитку суспільства пов'язані зі змінами в сучасній культурі. Культура – це творча діяльність людей, у праці яких створюються, зберігаються, розподіляються, обмінюються, споживаються суспільно значущі матеріальні та духовні цінності. Культура виявляється в духовному світі людини; в збереженні, створенні та передачі знань; в безпосередньому людському спілкуванні [1, с. 7].

Л.К. Круглова стверджує, що «культура – це історично конкретна система способів і результатів розвитку сутнісних сил людини, яка функціонує в цілях задоволення потреб суспільства, окремих соціальних груп, особистості» [3, с. 12].

Основними напрямками роботи щодо формування професійної культури визначено: мотиваційно-ціннісну, операційно-технологічну та оцінно-рефлексивну підготовку студентів до професійного спілкування у процесі практичної діяльності [2, с. 79].

Як свідчить досвід, лише декілька дисциплін спрямовані на формування та розвиток культури майбутніх лікарів, а саме «Історія культури України», «Історія медицини», «Філософія», однак всі вони лише опосередковано сприяють формуванню професійної культури. На наш погляд лише дисципліни «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Ділова українська мова» мають необмежені можливості для розвитку ідейно-моральних орієнтацій і підвищення професійно-етичного потенціалу студентів. Вивчення вищезазначених дисциплін сприяє усвідомленню загальнолюдських цінностей, формуванню уявлень про морально-етичні норми й традиції, що відіграє позитивну роль у професійному становленні майбутнього лікаря. Зокрема, воно сприяє розвитку пізнавальних функцій людини. При цьому у студентів розвиваються важливі інтелектуальні функції аналізу й синтезу, які необхідні впродовж усього його професійного життя й без чого неможливе виконання фахових обов'язків, формуються мовні узагальнення й розвивається абстрактне мислення.

На думку Т.В. Шестакової, важливими шляхами і засобами стимулювання студентів до активності, самостійності, накопичення особистісного досвіду є різні новітні технології: діалогічні форми і методи освіти й виховання (групові дискусії, аналіз соціально-професійних ситуацій, діалогічні лекції); активні та евристичні методи (мозковий штурм, синектика та ін.); тренінгові технології (тренінг рефлексивності, професійно поведінковий тренінг та ін.). Вони спрямовані на постійне збагачення досвіду творчості, формування механізмів самопізнання, самоорганізації та самореалізації особистості, сприяють розкриттю особистісного потенціалу студентів [5, с. 36].

Етико-психологічні основи спілкування, в основу яких покладено мовленнєвий етикет, становлять те підґрунтя, на якому тільки й можливе формування професійної культури лікаря. Усі його зусилля допомогти пацієнтові можуть бути зруйновані нечемним, фамільярним привітанням, грубістю, неуважністю, нетактовністю, проявленими під час опитування. Спілкування лікаря з хворим – це бесіда обопільно зацікавлених людей, мета яких перемогти недугу. Вона вимагає від медика певних зусиль, нервових витрат, щоб залишатися доброзичливим, невимушеним, терпимим. Усе це, в свою чергу, необхідно для подолання в бесіді з пацієнтом цілком природної його тривожності, дратівливості, виснаженості.

«Іноземна мова – навчальна дисципліна особливого роду, – зазначає Е.Г. Міквабія. – На відміну від низки інших навчальних дисциплін, що вивчаються у вищій школі, кінцевою метою яких є засвоєння змісту освіти, кінцева мета навчання іноземній мові –

сформованість практичних навичок й розвиток культури для успішного вирішення практичних завдань в майбутній професійній діяльності» [4, с. 146].

Таким чином формування професійної культури майбутніх лікарів є результатом складного, динамічного процесу виховання особистості, яка повинна поєднувати професійну підготовку студентів із духовним, моральним, етичним, естетичним розвитком.

Вважаємо, що активізації процесу формування професійної культури майбутніх лікарів сприяє реалізація міжпредметних зв'язків дисциплін гуманітарного циклу з фаховими навчальними дисциплінами та гармонійне поєднання традиційних форм і методів навчання з нетрадиційними (лекції, семінари, бесіди, «круглі столи», конференції), що, в свою чергу, дозволяє створити умови для духовного, інтелектуального, творчого становлення студентів, що є вагомим фактором професійного розвитку майбутніх лікарів.

Список використаних джерел:

1. Амеліна С.М. Самодіагностика рівня культури професійного спілкування студентів аграрних ВНЗ / С.М. Амеліна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – К. ; Запоріжжя, 2008. – Вип. 48. – С. 7-10.
2. Золотухін Г.О., Литвиненко Н.П., Місник Н.В. Фахова мова медика: Підручник / Г.О. Золотухін, Н.П. Литвиненко, Н.В. Місник. – К., Здоров'я, 2002. – 392 с.
3. Круглова Л.К. Дефицит культуры: пути преодоления / Л.К. Круглова. – Л., Знание, 1990. – 16 с.
4. Миквабия Э.Г. Особенности обучения иностранному языку с использованием новых технологий // Теоретичні і прикладні проблеми психології і педагогіки: Зб. наук. праць Східноукр. нац. ун-ту. – 2002. – № 3(3). – Луганськ, 2002. – С. 146-145.
5. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шестакова Тетяна Віталіївна. – К., 2006. – 244 с.

Поліщук О.М.

аспірант,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасний стан розвитку українського суспільства визначається переломним характером і динамізмом, що призводить до трансформування не тільки економічних, але й духовних цінностей. Іншомовна освіта є важливим засобом, що формує свідомість особистості та її здатність бути соціально мобільною в суспільстві, сприяє діалогу культур у світі, що глобалізується навколо розв'язання різноманітних проблем. Однією з них є проблема розвитку професійно-педагогічної компетентності вчителів іноземної мови у системі післядипломної педагогічної освіти.

У контексті « Національної стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року», основних положень Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, документ Ради Європи «Мовна освітня політика України: аналіз та рекомендації», Національної рамки кваліфікацій, Конституції України, нормативно-правових актів у галузі освіти: законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту»; наказу Міністерства освіти і науки України від 17.11.2000 р. № 538 «Про затвердження Положення про Республіканський (Автономної республіки Крим), обласні, Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти» та інших нормативно-правових документів і законодавчих актів, що регламентують і регулюють діяльність системи післядипломної педагогічної освіти, потребує критичного осмислення традиційних поглядів на професійний розвиток вчителя іноземної мови та пошуку якісно нових форм його навчання в означеній системі.

У контексті заявленого надзвичайно актуальною є проблема розвитку комунікативних умінь учителя іноземної мови в системі післядипломної педагогічної освіти, яка сприятиме реалізації його потреб у професійному й особистісному розвитку та потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах системи загальної середньої освіти.

Системному дослідженню теорії та практики післядипломної педагогічної освіти присвячені праці Ю. Бабанського, Т. Браже, Л. Ващенко, Б. Дяченка, Н. Клокар, Н. Ничкало, В. Олійника, В. Пуцова, Н. Протасової, В. Семенченко та інших.

У низці педагогічних, дидактичних і методичних досліджень розкрито такі аспекти означеної проблеми, як діалектична єдність особистісного і професійного самовдосконалення (Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.); освіта дорослих (Г. Єльнікова, Л. Лук'янова, В. Олійникта ін.); порівняльний аналіз моделей професійної підготовки вчителя (О. Місечко, Л. Пуховська, О. Сухомлинська та ін.).

У дослідженнях вітчизняних учених (В. Баркасі, В. Калінін та ін.) і зарубіжних учених (Х. Браун, М. Уолес, О. Солововой та ін.) розкрито проблеми професійного розвитку вчителів англійської мови.

Водночас поза увагою дослідників залишилась проблема розвитку професійних умінь учителів іноземної мови в системі післядипломної педагогічної освіти, що стало основою для виокремлення низки суперечностей між соціальною проблемою щодо забезпечення професійного розвитку комунікативних умінь учителів іноземних мов у системі післядипломної педагогічної освіти і недостатністю фахівців, які б відрізнялися означеною компетентністю.

Мета полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці технології розвитку професійних умінь учителів іноземної мови в системі післядипломної освіти.

Для вчителя комунікативні уміння – головний спосіб професійної праці. Комунікативні уміння вчителя полягають не тільки в тому, щоб передавати вербально інформацію, а й бути особистістю м'якою, доброзичливою, чуйною, уважною, тактовною, зацікавленою в спілкуванні з учнем. І більше того, вчитель має володіти технологією спілкування в спільній пізнавальній діяльності, тобто такою системою впливу на учня, урахування його індивідуально-вікових особливостей, розуміння його прагнень і цінностей, яка дозволяє встановити атмосферу спільності, рівноправного співробітництва та вирішенні пізнавально-освітніх завдань, а не взаємного опору, подолання, боротьби. Це так само уміння передати культуру спілкування без посадового шаблону лексики, мови, норм спілкування і поведінки. Все це передбачає психолого-педагогічну грамотність і розвиненість інтелектуально-духовних, морально-психологічних, етичних якостей самого вчителя, зокрема – усвідомлення своєї реальної, а не уявної чи зовні обов'язкової посадової ролі; реального, а не уявного ефекту свого комунікативного впливу на учня, здійсненості задуманого, результативності устремлінь; готовність узгоджувати, змінюватися, розвиватися разом зі своїми учнями. Уміння вчителя порівнювати власні здібності і можливості своїх учнів, вчитися разом з ними веде до співпраці, взаємного розуміння, взаємодії у досягненні цілей освіти та розвитку.

Значна роль спілкування в педагогічній діяльності, в роботі вчителя вимагає від педагога професійного управління своєю комунікативною діяльністю, що передбачає наявність у педагога цілого ряду комунікативних умінь.

А. Леонтьєв відносить до комунікативним умінь педагога: уміння налагодити контакт з учнями, розуміння внутрішньої психологічної позиції учня, уміння вибудовувати взаємини і перебудовувати їх залежно від педагогічних завдань, управління спілкуванням на уроці, передача власного емоційного ставлення до матеріалу, уміння управляти власним психічним станом в спілкуванні [2]. В. Кан-Калік виділяє наступні комунікативні уміння: уміння спілкуватися на людях, уміння через вірно створену систему спілкування організовувати спільну з учнями творчу діяльність, уміння цілеспрямовано організовувати спілкування і керувати ним [1]. Автор підкреслює, що це лише найбільш важливі комунікативні уміння вчителя. Сюди також входять й інші компоненти: уміння встановлювати психологічний контакт, завойовувати ініціативу в спілкуванні, уміння організовувати пристосування у спілкуванні.

Для комунікативних умінь є типовими наступні здібності в розумінні та промові: видача та перевірка інформації відповідно з простими питаннями і нескладними у мовному плані відповідями; виклад елементарних бажань і потреб з повсякденного життя; позитивні і негативні мовні реакції на прохання, побажання та пропозиції [4]. У методичній літературі виділяються чотири види комунікативних умінь: уміння говорити (промови), аудіювання, читання та письма. Кожне з цих умінь включає приватні уміння. Так, наприклад, промова включає два приватних уміння: діалогічні та монологічні [5].

Так, наприклад, у психологічному словнику поняття «уміння» – це освоєний суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. Уміння формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не тільки в звичних, але і в змінних умовах [6].

Р. Немов вважає, що уміннями є елементом діяльності, що дозволяють що-небудь робити з високою якістю. Наприклад, точно і правильно виконувати будь-яку дію, операцію. Уміння включають в себе автоматично виконувані частини, звані навичками, але в цілому являють собою свідомо контрольовані частини діяльності [3].

Психологічною основою уміння є розуміння взаємини між метою діяльності, засобом і способом її виконання та умовами, в яких доводиться діяти. Фізіологічною основою уміння служить система тимчасових нервових зв'язків, що утворюються в результаті спільної діяльності першої та другої сигнальних систем.

Психолого-педагогічна сутність уміння полягає в тому, що уміння людини означає проявлену ним готовність до досягнення мети і відповідної діяльності шляхом здійснення її під більш-менш строгим контролем з боку, з усвідомленням всієї системи складових її дій або частини цієї системи

Список використаних джерел:

1. Кан-Калік В.А. Учителю о педагогическом общении – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
2. Леонтьев Л.А Педагогическое общение. – М. : Знание. 1979. – 48 с.
3. Немов РС Психология: Учеб для высш пед. учебных заведений. В 3-х кн. – М. Просвещение. Владос, 1995. – 576 с.
4. Орлова О.Б. Коммуникативные умения в структуре деятельности студента на уроке в период педагогической практики: Автореф. канд. пед. наук. – Л., 1978. – 22 с.
5. Пассов Е.И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.
6. Психологический словарь / Под.ред. В В Давыдова – М.: Педагогика, 1983. – 620 с.

Сажко Г.І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Українська інженерно-педагогічна академія*

Піршл Д.

*доцент,
Університет Ніш (Сербія)*

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ БЕЗПОМИЛКОВІЙ ОПЕРАТОРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Згідно із ДСТУ EN 614–1–2001. Безопасность машин. Эргономические принципы проектирования. Часть 1, оператор – це «людина або група людей, обов'язком яких є встановлення, експлуатація, регулювання, технічне обслуговування, чистка, ремонт та транспортування машин». Серед робітників, яких готують професійно-технічні училища, зростає доля робітників, в структурі діяльності яких операторський труд займає значне місце, наприклад, у оператора ЕОМ,

налагоджувальника станків і маніпуляторів з програмним керуванням, референтів в електронному офісі, оператора комп'ютерного набору та ін. Зміст професіограм и професіокарт [1] цих професій показує на необхідність ергономічних знань у тих інженерів-педагогів, які готують цих робітників.

Питання про необхідність ергономічної підготовки всіх майбутніх інженерів вже неодноразово ставилося в вітчизняних і зарубіжних публікаціях [2; 3]. В [4] було обґрунтовано актуальність ергономічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю, які мають готувати робітничі кадри для сучасного комп'ютеризованого виробництва. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра (ОКХ) спеціальності 6.010100.36 «Професійна освіта. Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні» одну з вимог сформульовано таким чином: «На основі знань про структуру й зміст діяльності оператора, про види помилок людини й відмовлень техніки, на основі літературних й експериментальних відомостей про показники якості типових дій визначати показники надійності й якості діяльності людини-оператора, ... кількісно оцінювати варіанти алгоритму діяльності оператора автоматизованого технологічного комплексу». З позиції навчального процесу це означає необхідність введення до навчального курсу «Ергономіка інформаційних технологій», центральною ідеєю якого є вивчення методів оцінки й забезпечення надійності систем «людина-техніка-середовище», теми «Помилки людини-оператора». В цій статті викладено методику проведення занять з теми «Помилки людини-оператора». Конкретні змістовні приклади завдань не наводяться у зв'язку з обмеженням обсягу статті.

Виходячи з наступних припущень: а) поняття «помилка діяльності» на побутовому рівні добре відомо студентам, тому вони легко можуть ідентифікувати навчальну інформацію про помилки з інформацією, що мають в пам'яті; б) помилки діяльності багаточисельні й багатоаспектні, їх наслідки найчастіше надовго залишаються в пам'яті людини, тому їх вивчення торкається емоційної сфери кожного студента; в) знання класифікації помилок, методів їх виявлення й попередження є «ключем» до забезпечення ефективності, якості й надійності систем «людина-техніка-середовище», потрібно розробити методику навчання з цієї теми й навчально-методичні засоби, що підтримують цю методику.



Рис. 1. Етапи технологічного процесу навчання

Педагогічні цілі. В основі прийнятої технології навчання є наступна логічна схема постановки навчальних цілей (рис. 1). Глобальна мета навчання за розділом в ОКХ формулюється таким чином: «На основі знань про структуру й зміст діяльності оператора й значеннях показників якості типових дій кількісно оцінювати варіанти алгоритму діяльності оператора ІТ й оператора автоматизованого технологічного комплексу». Ця мета визначає наявність теми «Помилки оператора» и послідовність локальних цілей з її вивчення, розгорнутих за часом на рис. 1.

Результати вивчення тем, що діагностуються. При плануванні цілей навчання було визначено рівні засвоєння навчального матеріалу на різних етапах. Рівні засвоєння представлено в таблиці 1. Для цих рівнів з урахуванням ступеню сформованості знань розробляються тести досягнень. Види тестів, що використовуються, класифіковані у відповідності до [5].

Таблиця 1

Рівні й індикатори засвоєння знань з теми «Помилки оператора»

Рівні засвоєння			Індикатори рівнів засвоєння (дії-індикатори)
№	Назва	Ознака	
1	Упізнання (ідентифікація)	Знання-ознаки	Ідентифікація помилок, що викладаються в навчальному матеріалі, з особистими помилками діяльності; класифікація особистих помилок діяльності за заданими признакам
2	Розуміння	Знання-копії	Свідоме відтворення інформації про помилки при описуванні діяльності оператора; пояснення причин ненадійності процесів функціонування систем «людина-техніка-середовище»
3	Застосування	Знання-уміння	Виконання сформованих дій подумки; пояснення цих дій на інфологічній моделі даних про помилки
4	Творчість	Знання-трансформації	Якісна оцінка надійності методів виявлення помилкових дій, виявлення причин помилкових дій

Структурно-змістову модель навчального матеріалу представлено графом в ярусно-паралельній формі, вершинами якого є ключові поняття теми, а дуги реалізують відношення наслідування інформації. Ключові поняття теми розділяються на три групи: а) вхідні (поняття з інших тем дисципліни); б) внутрішні (поняття даної теми); в) вихідні (поняття, що є базовими для вивчення наступних тем).

Педагогічні технології. З даної теми передбачено такі види занять: лекції, практичне й лабораторне заняття, а також завдання для самостійної роботи. В основу навчального процесу покладено тези, представлені в таблиці 1.

1. Студенти, що вивчають дисципліну, вже підготовлені як оператори ЕОМ.

2. Не менш половини студентів мають досвід операторської роботи.

3. З урахуванням п.п. 1 і 2 мотивація занять може здійснюватися шляхом рефлексії поведінки студента як оператора ЕОМ й шляхом пояснення місця набутих умінь в структурі поточної й майбутньої діяльності спеціаліста.

4. Поточні контролю на лекціях, на практичній й лабораторній роботах повинні бути тестами на перевірку сформованості конкретних умінь виявляти та попереджувати помилкові дії або безпомилково виконувати певні функції в конкретній задачі діяльності.

5. Підсумкове завдання на самостійну роботу повинно бути тестом на перевірку сформованості умінь аналізувати помилки при виконанні конкретної задачі діяльності.

Навчальна діяльність розбивається на три етапи:

1. Вводно-мотиваційний етап. Так як реалізується діяльнісний підхід до навчання, створення проблемної ситуації досягається легко: студенту пропонується поставити себе на місце майстра виробничого навчання. Рефлектуючи свою поведінку в якості майстра, студент повинен як би попередити потенційних учнів про можливі помилки.

2. Операційно-пізнавальний етап. На цьому етапі у студента формуються уміння виокремлювати й описувати помилки на рівні дій, технологічних операцій і функцій діяльності. Характер навчальних дій студента – репродуктивний, формуються знання-знайомства й знання-копії (за класифікацією, описаною в [6]).

3. Контрольно-оцінювальний етап. Для закріплення навчального матеріалу студенту в якості завдання на самостійну роботу пропонується побудувати причинно-наслідкову мережу подій, пов'язаних з його порушенням графіку навчального процесу. На цьому етапі характер навчальних дій студента – частково-пошуковий. Характер навчальної діяльності студента можна віднести до продуктивного виду, при якому формуються знання-трансформації.

Характеристика навчальної діяльності при проведенні практичного заняття й лабораторної роботи наведено в таблиці 3.

Таблиця 3

**Характеристика навчальної діяльності з теми
«Помилки людини-оператора»**

Етап навчальної діяльності	Характер навчальних дій студента	Вид навчальної діяльності	Рівень розумової діяльності	Знання, що формуються
Вводно-мотиваційний	Репродуктивний	Виконавчий	Упізнавання	Знання-знайомства
Операційно-пізнавальний	Продуктивно-практичний	Репродуктивно-продуктивний	Відтворення, застосування	Знання-копії, знання-вміння
Контрольно-оцінювальний етап	Частково-пошуковий	Продуктивний	Творчість	Знання-трансформації

Висновки. 1. Тема «Помилки людини-оператора» є міждисциплінарною в інженерній й психолого–педагогічній підготовці інженера-педагога, тому її методичному забезпеченню надається особливе значення. 2. В основу навчання з цієї теми покладено мотиваційні педагогічні технології. 3. Поточні контролю на всіх видах занять дозволяють діагностувати рівень сформованості конкретних умінь виявляти й попереджувати помилкові дії або безпомилково виконувати певні функції в конкретній задачі діяльності. 4. Підсумкове завдання на самостійну роботу є тестом на перевірку сформованості умінь аналізувати помилки при виконанні конкретної задачі діяльності.

Список використаних джерел:

1. Профессиограммы и профессиокарты основных профессий: В 2-х книгах / Под ред. В.В. Ерасова / Гос. центр занятости. – Киев, 1995. – Кн. 1: Профессиограммы основных профессий. – С. 66 – 68. Кн. 2: Профессиокарты основных профессий. – С. 105-112.
2. Ашеров А., Т., Лавров Е. А. Людвичек К. В. Концепция эргономического образования в Украине // Новый коллегіум (Науковий інформаційний журнал. Проблеми вищої освіти). – 1999. – № 1. – С. 14-17
3. Proceedings of the IEA 2000 \ HFES 2000 Congress. July 29 – August 4, 2000. – San Diego, California USA – (CD)
4. Сажко Г.И. Формирование эргономической подготовки будущих инженеров-педагогов компьютерных дисциплин: актуальность проблемы // Проблеми інженерно – педагогічної освіти. Зб. наук. праць. Випуск 6. – Харків, УИПА, 2004. – С. 111-120.
5. Салов В.О. Основи педагогіки вищої школи: Навчальний посібник. – Дніпропетровськ: Національний гірничий університет, 2003. – 183 с.
6. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин: Пособие для преподавателей / С.Ф. Артюх, Е.Э. Коваленко, Е.К. Белова, Г.В. Изюмская, В.В. Беликова/ Под ред. С.Ф. Артюха. – Харьков: УИПА, 2001. – 210 с.

Сірик Т.В.

викладач,

*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди*

ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Духовна криза українського суспільства стала характерною особливістю його сучасного розвитку. Втрата старих ціннісних орієнтирів і відсутність нових спонукали до порушення загальнолюдських етичних норм та утвердження подвійної моралі. Особливо гостро реагує на ці зміни сучасна молодь, яка з огляду на відсутність соціального досвіду доволі часто формує одновимірну систему ціннісних орієнтацій, зорієнтованих на однотипне споживання низького рівня.

Сучасна система економічної освіти тісно пов'язана з тими суспільними умовами, в яких вона існує і формується. Її слід розглядати як своєрідний відбиток суспільних соціально-економічних відношень, їх єдності та протиріч.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що описані прояви соціально ефективної поведінки людини сьогодні мають широкий діапазон подібних станів, поява яких обумовлена своєрідністю дослідницької методології авторів. У цьому зв'язку використовуються такі терміни, як соціальний талант (Н.Д. Левітов), соціальний інтелект (Т. Хант, Е. Торндайк), організаційні здібності (Л.І. Уманський), соціальна обдарованість (О.О. Бодальов), лідерська обдарованість (А.М. Матюшкін, О.Л. Яковлева), соціальні здібності (Л.В. Попова), соціальна компетентність (Л.А. Петровська), адаптивний інтелект (С. Берт, Д. Уотсон), синтезований інтелект (Ф. Дітман-Колі, П. Болте) [2, с. 202].

Визначення професійної компетентності та готовності студентів-економістів до роботи з різними категоріями населення підкреслює необхідність не лише системної єдності, цілісності розвитку особистості і діяльності, але їм відводиться певна роль у досягненні професіоналізму, майстерності.

Розуміння професіонала як особистості з їй притаманним стилем індивідуальної діяльності, що формується під час її професіоналізації, властивий і підходу Є.О. Клімова. У сфері професіології цей дослідник відомий як автор вельми поширеної ідеї типологізації різних професій.

На думку академіка І. Зязюна, «головною метою вищої освіти сьогодні стає творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого на людські цінності». Відповідно, розвиток особистості майбутнього фахівця в сучасних умовах поряд із загальноосвітньою та спеціальною підготовкою передбачає формування системи як загальнолюдських, так і професійних цінностей. «Професіонал – це передусім людина, яка має необхідні знання у галузі обраної професії, бездоганно володіє практичними та професійними навичками, креативними здібностями, створює нові способи професійної діяльності... у сучасному індустріальному суспільстві для переходу на вищий щабель розвитку людства особливі вимоги висуваються до моральної професійної діяльності» [6, с. 132].

Сьогодні на професійну освіту впливають макросоціальні чинники. Це, перш за все, формаційні зрушення у сучасному соціумі:

- кардинальна перебудова ідеології розвитку суспільства і на цьому підґрунті формування відповідного мислення, орієнтованого на пріоритети ринкової економіки;

- «посилення процесів глобалізації, зміна ментальності української нації, демографічні особливості останнього часу» [3, с. 315];

- перехід від централізації суспільства до відкритих полікультурних національних, соціально-економічних та політичних практик його суб'єктів;

- доступність до інформаційного простору світового масштабу;

- процес гармонізації вищої школи з європейськими і світовими стандартами: Болонський процес, стандартизація тощо [5, с. 330].

Важливим також компонентом діяльності сучасного економіста є робота з людьми, тому серед низки професійних умінь, напрямків компетентності особливого значення набувають організаторські, методичні та комунікативні психолого-педагогічні вміння, серед яких – вміння оцінювати ділові якості працівників, спілкуватися, обирати відповідні методи роботи, спонукати до спільної праці для досягнення результатів, стимулювати активність, ініціативність, інтерес тощо.

Саме ці професійні якості потрібно формувати у студентів – майбутніх економістів. Тому у процесі пошуку нових форм і методів професійної підготовки студентів слід намагатися поставити того, хто навчається, у позицію активного суб'єкта навчально-виховного процесу. Саме тоді буде створено умови для цілеспрямованого впливу викладача на формування та розвиток певних професійних якостей

студента, які допомогли б йому у майбутній практичній діяльності [1, с. 268].

Ряд дослідників поняття «соціальна компетентність» тісно пов'язується з поняттям «професійна компетентність».

Траєкторія теоретичного розгляду професійної компетентності у вітчизняній психології охоплює низку визначень: рівень освіченості фахівця; наявність відповідної освіти, широкої загальної та професійної ерудиції, постійне підвищення науково-професійної підготовки; професійна підготовленість і здатність особистості виконувати завдання, які ставить перед нею повсякденна діяльність; як потенційна готовність вирішувати фахові завдання зі знанням справи; складова особистісного потенціалу, у якому виділяють загальні та спеціально-професійні знання і вміння, які зумовлюють здатність успішно виконувати конкретну професійну діяльність [4, с. 27].

Специфіка професійної діяльності економістів полягає в її практично утилітарному характері, проте людина високої культури (з відповідним рівнем знань) захищатиме моральні, національні та релігійні цінності. Це повинно стати основою професійного світорозуміння таких фахівців.

У формуванні ідеалу як форми функціонування цінностей пріоритетом повинна стати «особистість, яка б поєднувала в собі високий рівень культури, духовності, принципи гуманізму, демократії». Зрештою, для будь-якої особистості актуальні «вищі цінності» моралі: щастя, любов, дружба, честь, совість, свобода, вірність [6, с. 135].

Отже, професійна компетентність визначає ступінь знань фахівця у професійній діяльності, тому категорії «соціальна компетентність» та «професійна компетентність» не синонімічні, адже особистість може бути професіоналом, але не бути компетентною у вирішенні питань суспільного характеру, або, навпаки, особистість не є професіоналом, але є компетентною в соціальному питанні або ситуації. Але соціальна складова в професійній компетентності відіграє досить важливу роль при формуванні кваліфікованих спеціалістів економічного профілю.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко Н.О. Напрями розвитку професійної компетентності та умови її формування у майбутніх фахівців економічного профілю / Н.О. Андрущенко, Т.С. Коваль // Актуальні проблеми економічного і соціального розвитку регіону. – 2012. – С. 266-269.

2. Вольнова Л.М. Соціальна складова професійної компетентності студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина-людина» / Л.М. Вольнова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з

особливими потребами: тези доповідей: в 2-х ч.; ч. 1. – К: Університет «Україна», 2010. – 400 с. – С. 201-208.

3. Мороз О.В. Методологічні проблеми економічної освіти в Україні / О.В. Мороз, Н.П. Карачина / Збірник наукових праць // за заг. ред. І.М. Бендери, С.Б. Слободяна. – Кам'янець-Подільський, 2011. – С. 314-317.

4. Мудрик А.Б. Соціальна компетентність особистості: постановка проблеми і теоретичні аспекти дослідження / А.Б. Мудрик // Вісник чернігівського національного педагогічного університету. 2. Вип. 94 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. М.О. Носко – Чернігів: ЧДПУ, 2011. – (Серія: Психологічні науки). – С. 26-29.

5. Пархоменко В.В. Проблеми формування економічної культури як регулятивного фактора професійної діяльності майбутнього економіста / В.В. Пархоменко // Міжнародний науковий вісник: збірник наук. доповідей / МОН України, Закарпатський держ. унів-тет. – 2011. – Вип. 3. Ч. 1 – С. 330-341.

6. Яремчук Наталія. Система ціннісних орієнтацій професійної підготовки майбутніх економістів / Наталія Яремчук // Вісник Львівського університету. – Вип. 24. – 2008. – С. 132-138.

Скорик Ю.М.

аспірант,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ЯК ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Феномен професійного вигорання у царині психолого-педагогічних досліджень поступово набуває актуальності. Вперше термін «вигорання» запропоновано американським психіатром Х. Фрейденбергом у 1974 році. Згідно з сучасними даними, професійне вигорання розглядається як стан емоційного, фізичного й інтелектуального виснаження, що властивий фахівцям соціальної сфери [1]. Очолюють групу ризику психофізичного вигорання серед професій системи «людина-людина», вчителі шкіл і викладачі вищих навчальних закладів. Аналіз чинників, що зумовлюють розвиток професійного вигорання, дозволяє умовно класифікувати їх на три основні групи: особистісні, організаційні й рольові. Однак первинною передумовою

психофізичного виснаження є низький рівень опірності до впливу стресів професійного характеру.

Нині виокремлено чотири групи стресорів професійного характеру, які властиві будь-якому виду діяльності. До першої групи належать комунікативні стресори, які зв'язані з особливостями міжособистісних стосунків фахівця. Стресогенні чинники емоційного характеру полягають у наявності високого рівня відповідальності за виконувану професійну діяльність. Група інформаційних стресорів залежить від упорядкованості структури діяльності й послідовності виконання професійних обов'язків. Фізіолого-генетичні чинники складаються зі стресорів що здатні безпосередньо впливати на організм людини [2]. Характер впливу стресу на особистість фахівця залежить від трьох основних чинників: тривалості, інтенсивності й здатності здійснювати конкретною особистістю опір стресогенним чинникам.

Дослідно-експериментальна робота щодо визначення рівня стресостійкості майбутніх викладачів вищої школи охоплювала 250 студентів магістратури педагогічних спеціальностей. Обрана нами методика передбачає розрізнення 9 рівнів стресостійкості [3]. Проведення тестування та інтерпретація отриманих результатів дали змогу зробити висновок, що серед майбутніх викладачів вищої школи більшість студентів володіє рівнем стресостійкості дещо нижчим від середнього. Кількість респондентів з означеним рівнем склала 40% від опитуваних (100 осіб). Значно нижчий від середнього рівня стресостійкості виявився властивим 27,2% респондентів (68 осіб). Низький рівень стійкості до стресів серед студентів магістратури виявлено у 17,6% опитуваних (44 особи). Кращі показники, середній та рівень дещо вище середнього встановлено у 8,8% (22 особи) і 4,4% (11 студентів) відповідно. Дуже низький рівень стресостійкості, що не здатний забезпечити стійкість емоційно-психічного стану особистості до негативного впливу травмуючих ситуацій виявлено у 2% опитуваних (5 осіб). Рівні стресостійкості вище середнього, високий та дуже високий серед респондентів не виявлені. Отримані результати підтверджують необхідність розвитку стресостійкості майбутніх викладачів вищої школи з метою попередження розвитку професійного вигорання.

Розмаїття методів підвищення стресостійкості особистості фахівця умовно поділяють на дві групи: диференціальні й інтегральні. Диференціальні методи в свою чергу поділяються на психологічні й фізіологічні, що спрямовані на вдосконалення психічних і фізичних процесів і властивостей відповідно. Що стосується інтегральних методів розвитку стресостійкості, вони застосовуються комплексно для

зниження психоемоційного і фізичного напруження. Серед них найбільш поширеними є заходи рефлексопрофілактики й рефлексотерапії. Зміст рефлексопрофілактики полягає у застосуванні методів рефлексотерапії з метою покращення адаптивних і захисних механізмів психофізично здорової особистості.

Для підвищення рівня стресостійкості науковці пропонують використовувати ті ресурси, які продукуються позитивним соціальним оточенням, освіченістю і високим рівнем культури фахівця. Мотивація спрямована на подолання стресу може підсилюватись самоповагою, розвинутими емоційно-вольовими якостями особистості, позитивністю і раціональністю мислення. Не менш важливою є усвідомлюваність фахівцем рівня здатності контролювати ситуацію, адаптуватися до нових умов праці. На організаційному рівні стабільність оплати праці й забезпечення належного рівня матеріального доходу викладача, створення безпечних умов праці, також сприяють нівелюванню впливу стресорів професійного характеру на особистість фахівця [4].

Професійне вигорання нині є однією з найбільш складних і неоднозначних проблем у процесі підготовки викладачів вищої школи. З метою забезпечення відповідних умов навчально-виховного процесу і підвищення рівня продуктивності майбутнього функціонування в системі «людина – людина», психофізичне виснаження від стресових впливів потребує для свого усунення застосування комплексних методів підвищення рівня стресостійкості студента. Враховуючи те, що стресостійкість одночасно може бути як успадкованою, так і сформованою в процесі життєдіяльності людини, доцільно використовувати серед розмаїття методів її підвищення саме ті, що є найбільш відповідними до конкретних обставин і сприяють зниженню ймовірності виникнення професійного вигорання.

Список використаних джерел:

1. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1, С. 90-101.
2. Психология профессионального здоровья. Учебное пособие / Под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб: Речь, 2006. – 480 с.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: Бахрах – М., 2001. – 627 с.
4. Чельник К. Стресостійкість учителя // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2008. – № 2. – С. 10-12.

Трегуб С.Є.

старший викладач,

Запорізький державний медичний університет

ІНФОРМАТИВНЕ ЧИТАННЯ ФАХОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

На сучасному етапі підготовки студентів медиків володіння іноземною мовою для професійного спілкування є важливою умовою конкурентоспроможності майбутнього медичного фахівця на ринку праці. Прийняті загальноєвропейські документи в області навчання іноземним мовам, такі як «The Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching and assessment» та «The European Language Portfolio» («Європейський мовний портфель») є основою для взаємного визнання дипломів в державах-членах Ради Європи, надають великі можливості для вибору місця професійної діяльності.

Розвиток сучасних технологій та Інтернет відкривають доступ до нескінченних джерел інформації. В той же час, з розвитком технологій прискорюється процес старіння знань, що викликає у сучасного медика необхідність постійної самоосвіти.

Сучасні засоби комунікації надають великі можливості пошуку інформації. Професійна діяльність майбутнього медика вимагає уміння користуватися базами даних, здійснювати інформаційний пошук, оформляти різні документи, реферувати та анотувати тексти.

Вважаємо, що іноземну мову необхідно розглядати як компонент професійної підготовки майбутніх медиків, де відбувається вдосконалення навичок різних видів інформативного читання (ознайомлювального, вивчаючого, переглядового, пошукового) [2, с. 67]. В процесі читання фахової літератури студенти одержують необхідну інформацію, засвоюють ключову лексику та основні поняття, що містяться у фахових текстах, удосконалюють вміння анотувати прочитане. Одне з основних завдань навчання іншомовного читання полягає в умінні читати й розуміти текст без його перекладу рідною мовою. Саме систематична самостійна робота над фаховою літературою є базою вироблення таких навичок, які звужують відстань між перекладом і розумінням тексту без його перекладу, і загалом зводять нанівець необхідність перекладу.

Сучасні методисти визначають інформативне читання як засіб отримання інформації та інтерактивний процес взаємодії читача з

текстом і читач як учасник процесу активно сприймає написане та взаємодіє з текстом, осмислює, вилучає інформацію та порівнює її з існуючими в нього знаннями [1, с. 81]. Інформативне читання розглядається нами як творчий розумовий процес, успішність якого залежить від вміння читача вибирати та користуватися прийомами і уміннями інформативного читання.

Приступаючи до читання фахової літератури іноземною мовою, слід знати, що в залежності від мети, розрізняють переглядове, ознайомлювальне, вивчаюче та пошукове читання.

Метою переглядового читання є отримання загального уявлення про тему й коло питань, що розглядаються у тексті. Таке читання має місце під час первинного ознайомлення зі змістом публікації. Цим видом читання ми користуємося тоді, якщо нам необхідно переглянути книгу, журнал, статтю тощо.

Ознайомлювальне читання ми використовуємо, якщо нам потрібно швидко прочитати текст для загального ознайомлення зі змістом. Під час ознайомлювального читання предметом уваги читача стає увесь твір (книга, стаття, тощо). На відмінність від переглядового читання, ознайомлювальне читання дає відповідь на запитання не тільки про що цей текст, але й що саме говориться у ньому з того чи іншого питання. Ознайомлювальне читання часто використовується під час роботи зі спеціальною літературою.

Вивчаюче читання передбачає максимально повне і точне розуміння усієї інформації, що міститься у тексті, та критичне її осмислення. Іншими словами, вивчаюче читання означає розуміння усіх фактів і деталей, установлення взаємозв'язків між подіями, порівняння інформації тощо. Вивчаюче читання ми використовуємо тоді, якщо нам необхідно зрозуміти текст до дрібних подробиць.

Пошукове читання орієнтоване на читання газет і літератури зі спеціальності. Його мета – швидке знаходження у тексті певних даних (фактів, характеристик, цифрових показників тощо).

Роботу над новим матеріалом (текстом) рекомендується починати з загального ознайомлення з його змістом, тобто ознайомлювального читання. Перевірка розуміння здійснюється виконанням відповідного завдання (як правило, це перше завдання до кожного тексту). Для більш точного і глибокого розуміння інформації, що міститься в тексті, необхідно опрацювати нові слова і словосполучення, які зазвичай містяться у другому завданні до тексту. Після цього може мати місце вивчаюче або пошукове читання. Перевірка розуміння інформації здійснюється шляхом виконання завдань на визначення правильних та неправильних тверджень, відповідей на запитання тощо. На

завершальній стадії студент має відтворити одержану інформацію у стислій формі (наприклад, у вигляді анотації).

Вимоги до інформативного читання в медичному вищому навчальному закладі визначаються практичною діяльністю студента, а саме: умінням прочитати статтю за фахом, вилучити необхідну інформацію, вільне володіння термінологічними одиницями, вмінням особистої презентації отриманої інформації.

Механізм інформативного читання для професійних цілей містить: цілі передачі, зміст, способи кодування, переробку, трактування і канали передачі інформації.

На наш погляд, навчання інформативного читання для професійних цілей може полегшитися, оскільки англomовний матеріал можна співвіднести з уже знайомим, який був засвоєний під час вивчення суміжних професійних предметів, що викладаються рідною мовою. Професійний зміст навчання встановлює міжпредметні зв'язки, виявляючи в кожній дисципліні комплекс професійних відмінностей. В професійних цілях інформативне читання медичної літератури використовується для отримання необхідної інформації під час дослідницької та наукової роботи, розвитку і вдосконалення методів і прийомів професійної діяльності, самоосвіти і підвищення кваліфікації. Особливістю ситуацій інформативного читання є визначення мети читання у вигляді точних питань або необхідності знайти, привласнити, оцінити, узагальнити інформацію, зробити на її основі висновки, зрозуміти її і створити власний оригінальний текст. У ситуаційному змісті навчання інформативного читання для професійних цілей важливими є уміння організовувати роботу з текстом найбільш правильним способом, а саме: визначити мету звернення до тексту; оцінити необхідність тексту для подальшого його використання; опанувати суть питання; виділити окремі частини тексту; узагальнити і синтезувати інформацію та зробити висновки. У ситуаційному змісті навчання інформативного читання для професійних цілей медиків ми виділили ситуації звернення фахівця до фахової літератури для загального ознайомлення з новинками в галузі медицини. У цьому випадку інформативне читання використовується як засіб отримання нової інформації, самоосвіта і як джерело професійного спілкування і комунікації. Ця ситуація читання заснована на потребі бути ознайомленим з подіями, володіти новою інформацією. Інформативне читання для професійних цілей в цьому випадку має ознайомлювальний характер. Починаючи читання, фахівець може не мати визначеної мети, а вилучена інформація може бути привласнена як нові знання або висновки, без записів та конспектів.

Відповідно до психологічного боку навчання інформативного читання для професійних цілей на сприйняття інформації впливає і сама інформація. Проведений аналіз дозволив нам виявити, що матеріали, з якими медичний фахівець може мати справу в професійній діяльності – це різні за жанрами тексти медичного характеру, наприклад, інструкції, довідники, каталоги, підручники і статті, тексти, насичені термінами і фаховою лексикою, великою кількістю граматичних форм. Вони відрізняються лаконічністю, логічністю, точністю, об'єктивністю повідомлення. Медичні тексти містять велику кількість графіків, таблиць, діаграм. Залежно від їх призначення тексти для інформативного читання для професійних цілей можна об'єднати в такі групи: спеціалізовані тексти, адресовані виключно фахівцям і використовувані в професійній діяльності; інформаційні тексти, до яких фахівець звертається для отримання конкретної інформації – це довідники, інструкції, посібники, каталоги; тексти науково-навчального характеру, що використовуються в процесі вивчення медичних питань під час навчання або підвищення кваліфікації; тексти науково-публіцистичного характеру, які використовуються для засвоєння нової інформації – це різні публікації в газетах, журналах, на інтернет-сайтах, призначені для фахівців медичної галузі і ширшого кола читачів.

Підводячи підсумки, слід підкреслити, що навчання інформативного читання для професійних цілей на основі ситуативного підходу сприяє розвитку іншомовної навчальної діяльності студентів медиків, підвищує мотивацію вивчення іноземної мови, поліпшує якість їх професійної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Скаткин М. И. Проблемы современной дидактики / М. И. Скаткин. – 2-е изд. – М. : Высшая школа, 1984. – С. 79-81.
2. Фоломкина С. К. Обучение на иностранном языке в неязыковом вузе: Учеб.-метод. пособие / С. К. Фоломкина. – 2-е изд., испр. – М. : Высшая школа, 2005. – 225 с.

Троценко Р.В.

викладач,

*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Докорінні зміни в політичній та соціально-економічній сферах життя України зумовили особливу гостроту проблеми формування в студентської молоді як загальної, так і моральної культури особистості. Перехід до ринкової економіки зумовлює еволюцію децентралізованих структур, відповідальних за прийняття рішень. Для роботи у цих структурах необхідні працівники, які впевнені у собі, здатні до самостійних, відповідальних дій. Децентралізація такого характеру вимагає обов'язкового почуття довіри і загальної поваги до чесності, порядності, гідності у вчинках.

Особливої актуальності зазначена проблема набуває в нинішніх умовах, для яких характерними є нестабільність та суперечливість моральної атмосфери в суспільстві. Реалії сьогодення вимагають переоцінки ряду моральних цінностей з урахуванням політики нашої держави в галузі освіти та виховання. Вища школа як одна з визначальних ланок освіти покликана забезпечувати розв'язання цієї важливої проблеми [1].

Усі моральні якості студентів формуються на підґрунті волі, тому важливим їхнім компонентом є інтегральна якість «сила волі». Крім того, моральні якості формуються на засадах характеру студента. Характер – це сукупність суттєвих ознак особистості, які визначають особливості соціально-психологічного ставлення студента до оточення. Моральні якості особистості стають рисами характеру, якщо вони набирають стійкості, систематичності і проявляються постійно в різних діях студента.

Над фундаментальними проблемами духовного розвитку особистості плідно працювали видатні мислителі: Аристотель, Цицерон, Гіппократ, Квінтіліан, Юстиніан, В. Вернадський, Л. Виготський, Г. Гегель, І. Кант, Л. Кольберг, Я. Корчак, А. Макаренко, А. Маслоу, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський.

На думку Л. Рувінського, моральна якість як сукупність психічних станів, процесів і властивостей, є складним цілісним психічним утворенням у структурі особистості студента, що охоплює його

потребно-мотиваційну, інтелектуально-почуттєву й поведінково-вольову сфери. Ця якість є динамічною системою, змістові й структурні складові якої постійно й безперервно розширюються, збагачуються, об'єднуються в більш складні особистісні утворення [2].

Однією із значущих якостей особистості є відповідальність. У «Великому тлумачному словнику української мови» за редакцією В. Бусела це поняття трактується як «покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова» [3, с. 136]. У «Сучасному тлумачному психологічному словнику» поняття «відповідальність» визначається як здійснюваний у різних формах контроль над діяльністю суб'єкта з позицій виконання нестандартних, не прийнятих у суспільстві норм і правил. Відповідальність особистості перед суспільством характеризується свідомим дотриманням моральних принципів та правових норм [4, с. 55].

Почуття відповідальності, зазначає І. Бех, реалізується завдяки таким характеристикам як чесність, совість, здатність відчувати сором і провину. Чесна людина характеризується прямою характеру, правдивістю, ретельним виконанням своїх обов'язків. Під час зіткнення з несправедливістю вона завжди висловлює своє активне негативне ставлення до неї, стає на захист гуманістичних принципів. Така людина здатна на самокритику, має сміливість відверто зізнатися у власних помилках, бо особиста честь для неї – це її достоїнство. Честь спонукає особистість звіряти свої вчинки з вищими культурними надбаннями. Вона не дає змогу суб'єктові поводитися ситуативно, підкоряючись умовам, що склалися на даний час. Натомість моральні дії людини, особистісна честь якої перетворилась у міцний внутрішній стрижень, відзначаються стійкістю, сміливістю, самовладанням, перш за все, в екстремальних і конфліктних ситуаціях.

Відповідальність тісно пов'язана з необхідністю дотримуватись дисципліни. Це особливий вид зв'язку між людьми, частково завдяки якому зберігаються права і свободи кожної людини. Відповідальність є регулятором взаємодії людей, включаючись до дисциплінарних взаємозв'язків у суспільстві. Відповідальність передбачає уміння протистояти аморальним явищам, спокусам, деструктивним силам, допомагає завжди робити правильний вибір, проявляти «моральне самозбереження» [5].

Провідною, стрижневою особистісною моральною якістю людини є самостійність. В «Українському педагогічному словнику» самостійність розглядається як «одна з властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів –

знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності» [6, с. 297].

Самостійність це також «вольова якість особистості, яка полягає в умінні за власною ініціативою ставити перед собою цілі, без сторонньої допомоги знаходити шляхи їх досягнення і виконувати прийняті рішення. Самостійна людина критично ставиться до сторонніх впливів, аналізує їх і оцінює відповідно до своїх поглядів і переконань. Вона активно захищає власні погляди, своє розуміння завдання, впевнена у правильності прийнятого рішення і енергійно бореться за його виконання. Самостійна людина характеризується постійним прагненням відійти від шаблонних рішень і знайти нові ефективні способи розв'язання поставленої проблеми» [3, с. 315].

Таким чином, вивчення і аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень засвідчують, що моральні якості студентів не успадковуються від батьків, а формуються в процесі різних видів їхньої практичної діяльності.

За останні роки в Україні проблема морального виховання молоді частіше привертає все більше уваги. Адже вирішення даної проблеми має забезпечити високий розвиток особистості незалежно від того, в якій галузі їй доведеться працювати.

Список використаних джерел:

1. Бурбейна Л.І. Формування моральної культури студентів вищих навчальних закладів торгівельно-економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13,00,07 «теорія і методика виховання» / Л.І. Бурбейна. – Тернопіль, 2005.
2. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности / Л.И. Рувинский. – Москва: Издательство московского университета, 1981. – 184 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: Перун, 2003. – 1440 с.
4. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
5. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн., Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-методичні засади: [наук. видання] / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

Фальштинська Ю.В.

аспірант,

Науковий керівник: Коломієць А.М.

доктор педагогічних наук, професор,

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Зважаючи на активні інтеграційні процеси між Україною та Європейським Союзом, можливість безвізового режиму в недалекому майбутньому, більше перспектив успішно працевлаштуватися отримають високоосвічені фахівці, які будуть не просто вузькогалузевими спеціалістами, але також на високому рівні володітимуть іноземними мовами. Беручи до уваги досвід Європейських країн при працевлаштуванні існують навіть спеціальні екзамени на знання іноземної мови. Як же збільшити мотивацію студентів до навчання в нашій країні? Як поліпшити процес здобуття знань? Відповідь на ці та інші запитання проста – застосування інноваційних інформаційних технологій навчання. Сучасний світ пропонує багато варіантів для ефективного навчання, починаючи від користування комп'ютером із застосуванням глобальної мережі Інтернет, мультимедійним засобами навчання, інтерактивними дошками, веб-ресурсами, скап-технологіями до використання електронних підручників. Всі ці елементи роблять урок насиченим, активним, створюють атмосферу живого іншомовного середовища.

Поєднати переважну більшість інноваційних інформаційно-технічних засобів навчання покликаний електронний підручник. Проаналізувавши науково-педагогічну літературу можна виділити декілька основних підходів до трактування «електронного підручника». Дуже часто електронним підручником вважають електронні версії паперових підручників. Зазвичай друковані підручники скануються і їм надаються елементи гіпертексту (посилання на розділи, параграфи, тощо). Більш поглиблено цю проблему досліджували М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. Вони вважають що для електронного підручника « характерним є гіпертекстова структура навчального матеріалу, наявність системи управління, блоки самоконтролю, мультимедійні складові» [1, с. 22].

За визначенням Л. Х. Зайнундінової, «електронний підручник – це навчальна програми комплексного призначення, що забезпечує

безперервність і повноту дидактичного процесу навчання, надає теоретичний матеріал, забезпечує тренувальну навчальну діяльність і контроль рівня знань, а також інформаційно-пошукову функцію, математичне та імітаційне моделювання з комп'ютерною візуалізацією і сервісні функції за умови інтерактивного зворотного зв'язку» [2].

Електронний підручник покликаний не замінити друкований посібник, а доповнити його за рахунок подання навчального матеріалу в іншому вигляді – за допомогою акцентів на ключових поняттях, тез та опорних схем, використання інтерактивних завдань, великої кількості мультимедійного ілюстративного матеріалу [3, с. 47].

Вимоги до електронного підручника:

- зручність в обігу;
- структурованість;
- наочність викладеного матеріалу.

Використання сучасних інформаційних технологій на заняттях значно підвищує інтерес студентів до вивчення іноземних мов. Завдяки мультимедійним засобам застосовується емоційна пам'ять студентів для полегшення розуміння іншомовної лексики та запам'ятовування навчального матеріалу. Велика кількість ілюстративного матеріалу активізує розумову діяльність студента на заняттях з іноземних мов і забезпечує практичну наочність навчання. Використання відео та анімації дозволяє передати в динаміці процеси і явища, що вивчаються та створити ознаки іншомовного середовища. Застосування аудіо не лише поліпшує сприйняття нового матеріалу, активізує слуховий апарат, але й вводить в іншомовну атмосферу. Можливість виділення окремих слів, фраз, виразів різними кольорами дозволяє акцентувати увагу на головному, на ключових поняттях. Сучасні програми навігації дозволяють робити закладки в будь-якому місці та миттєво знаходити потрібний фрагмент. Завдяки технічним можливостям можна відразу перекласти невідоме слово, прослухати його вимову та миттєво перевірити його правопис. Широко відома програми «Професор Хігінс», за допомогою якої можна вивчати курс фонетики англійської мови, містить не тільки опис того, як варто вимовляти певні звуки, але й анімовані рухи губ та язика, необхідні для правильної вимови. Що є надзвичайно ефективним у процесі опанування іноземною мовою і водночас заощаджує час студента. На додачу студент сам обирає рівень складності матеріалу та засоби його закріплення. Електронні підручники є відкритими системами, тобто їх можна доповнювати, змінювати, модифікувати, а матеріал підручника доступний для копіювання та виведення на друк.

Електронний підручник має багато переваг, але недоліки також є. Розробка електронного підручника займає набагато більше часу, коштів та людських ресурсів, ніж написання звичайного паперового підручника. Немає висококваліфікованих спеціалістів для розробки електронних навчальних видань. Вони розробляються або програмістами, які не володіють в достатньому обсязі потрібним матеріалом на задану тематику, або викладачами, які не завжди володіють знаннями для створення програмного забезпечення. Для розробки ЕП в ідеалі необхідно залучити таких фахівців: методиста, сценариста, психолога, аніматорів, програміста та вчителя-предметника. Не кожен ВНЗ може дозволити собі таке, тим паче, що прогрес в сфері інформаційних технологій швидкоплинний. Кожного року створюються все нові і нові електронно-технічні засоби, удосконалюється програмне забезпечення. І електронний підручник може дуже швидко «застаріти», а коштує дорожче в порівнянні з друкованим. Користуватися друкованими навчальними виданнями студентам більш зручно, ніж сприймати інформацію з екрана монітора, оскільки зоровий апарат людини швидко стомлюється, це може призвести до шкоди здоров'ю. Використовуючи ЕП необхідно постійно мати під рукою електронний носій з відповідним програмним забезпеченням та стабільним електропостачанням.

Незважаючи на всі недоліки, переваги використання електронного підручника очевидні. Використання ЕП у вивченні іноземних мов забезпечує: розвиток творчого, інтуїтивного мислення; естетичне виховання за рахунок графіки, мультимедіа; розвиток комунікативних здібностей; формування інформаційної компетентності та інформаційної культури. Електронні підручники не тільки сприяють навчанню студентів, але й відкривають перед ними можливості використання інформаційних технологій. Більшість студентів, як правило, вже на ранніх стадіях навчання прекрасно усвідомлюють необхідність застосування новітніх інформаційних технологій у своїй професійній діяльності. Ефект пізнання підсилюється, якщо навчальні завдання пов'язані з практичною діяльністю майбутнього фахівця або становлять інтерес у його сьогоденній навчальній або науковій роботі. Більшість студентів усвідомлюють, що в майбутньому реально захищеною у соціальному відношенні може бути тільки ініціативна і добре освічена людина, здатна гнучко перебудувати напрямок і зміст своєї діяльності у зв'язку зі зміною технологій і соціального замовлення.

Список використаних джерел:

1. Жалдак М., Лапінський В., Шут М. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики // «Інформатика». – № 3-4. – 2006. – 95 с.
2. Зайнутдинова Л. Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин) / Л. Х. Зайнутдинова. – Астрахань: ЦНТЭП, 1999. – 346 с.
3. Вембер В. П. Роль та місце електронного підручника в навчально-методичному комплексі з навчального предмета для загальноосвітньої школи / В. П. Вембер // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка – Т. VIII, Вип. 6. – К., 2009. – С. 43-51.

Хромченко О.В.

аспірант, викладач,

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

З метою оволодіння майбутніми вчителями-філологами прийомами організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників та втілення в ході педагогічної практики засвоєних знань, було впроваджено такі етапи їхньої підготовки: підготовчий (націлений на засвоєння теоретичного матеріалу); відтворювальний (на виконання завдань з метою забезпечення ефективності навчально-дослідницької діяльності учнів); продуктивний (передбачає створення нової інформації, є спрямованим на розробку самостійних проєктів) [2, с. 78].

До системи підготовчої роботи для студентів IV курсу було включене завдання «Професійні вміння вчителя як організатора навчально-дослідницької діяльності», що має на меті проєктування тих професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, які мають бути сформовані у майбутніх фахівців протягом цього виду педагогічної практики. Вони здійснювали аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики, вимог, що висовуються до вчителя-бакалавра, й окреслювали той очікуваний результат власного професійного саморозвитку, який мав бути досягнутий.

Студентам-практикантам також було запропоновано завдання з розробки програми круглого столу, у ході якого передбачалася зустріч з досвідченими вчителями школи. Майбутні вчителі розробляли питання та окреслювали найактуальніші проблеми мотивування старшокласників до вирішення дослідницьких завдань, розробки та впровадження методик та технологій організації навчально-дослідницької діяльності школярів. Особлива увага зверталася на обговорення та аналіз оригінальних, новаторських методів та прийомів, котрі використовують учителі з метою формування дослідницького потенціалу учнів; стратегій розв'язання проблемних ситуацій, пов'язаних з організацією навчально-дослідницької діяльності старшокласників. Така пропедевтична підготовка до прес-конференції дозволила стимулювати інтерес майбутніх учителів до педагогічної діяльності в аспекті організації навчально-дослідницької роботи учнів та потребу у самовдосконаленні.

На відтворювальному етапі майбутні вчителі готували твори-роздуми на такі теми: «Як активізувати творчість дитини», «Творчість школяра: кому це потрібно та чи потрібно взагалі?», «Самореалізація в житті та дитяча творчість: як це пов'язане?», «Як виявити та розвинути в дитині дослідницький потенціал», «Шлях від навчального до наукового дослідження: на скільки він важливий для подальшого професійного розвитку»).

На продуктивному етапі була організована дискусія студентів-практикантів «Особливості формування дослідницьких умінь старшокласників на уроках філологічного циклу» із залученням учителів-предметників та викладачів. Учасники здійснювали колективну генерацію максимальної кількості ідей щодо вирішення означеної проблеми. Після цього майбутні фахівці виконували завдання з підготовки власного «банку ідей», який передбачав узагальнення висунутих пропозицій щодо розв'язання окресленої педагогічної проблеми.

Майбутні фахівці розробляли пам'ятки для учнів старших класів: «Як працювати з книгою», «Поради для читання», «Прийоми ведення записів», «Правила бібліографічного опису при цитуванні друкованих джерел», «Як шукати інформаційні ресурси в Інтернеті», «Як працювати з каталогом», «Як підготуватися до виступу», «Вимоги до оформлення дослідницьких робіт». На цьому етапі практики студенти також розробляли методичні рекомендації для старшокласників «Правила організації навчального дослідження».

З метою ознайомлення майбутніх учителів з основними видами навчання, озброєння студентів уміннями організації виховної роботи у

ході виробничої педагогічної практики на V курсі навчання майбутні педагоги на підготовчому етапі готували повідомлення за темою «Формування дослідницьких умінь у контексті інноваційних технологій навчання». Студентам була запропонована така інструкція виконання цього завдання: виокремте мету та цілі технології; визначте особливості навчально-виховної діяльності вчителів в контексті організації дослідницької роботи учнів; розкрийте методи та форми організації навчального процесу в аспекті розвитку та формування дослідницьких умінь школярів.

Позитивним впливом на підвищення якості підготовки студентів до організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників відзначається й завдання на виявлення власної готовності до організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників та проведення самоаналізу сформованості педагогічних якостей (методика «Педагогічні ситуації» для визначення рівня сформованості педагогічних здібностей за Г. Мешко; тести «Чи сформований у вас педагогічний такт», «Визначте, який ви лектор» за М. Станкіним).

Заключним завданням продуктивного етапу виробничої педагогічної практики студентів було скласти «Щоденник творчих ідей», який уявляє собою перелік та визначення методичної потужності форм та засобів організації дослідницької роботи школярів. З метою виконання зазначеного завдання майбутні вчителі аналізували засвоєні в ході педагогічної практики знання різних педагогічних систем та технологій (особистісно орієнтована освіта, розвивальне навчання, формування творчої особистості, створення ситуації успіху) в аспекті організації навчально-дослідницької діяльності учнів.

Магістрантам було також запропоновано розробити методичні рекомендації для вчителів-практиків з вдосконалення системи організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників. Так, майбутні викладачі здійснювали аналіз новаторського досвіду з розв'язання цієї проблеми, наводили приклади впровадження інноваційних педагогічних технологій в навчальний процес, розробляли виховні заходи для учнів, класифікували їх відповідно до формування певного компонента дослідницької роботи.

Особливу увагу хочемо звернути на завдання в межах продуктивного етапу асистентської практики, яке передбачало розробку та апробацію магістрами практичного семінару для студентів бакалаврату «Учитель – організатор навчально-дослідницької діяльності школярів». Майбутнім учителям була запропонована інструкція щодо виконання окресленого завдання: окресліть психологічні та педагогічні основи організації окресленої роботи учнів;

окресліть засоби діагностики підготовки школярів до проведення навчального дослідження; розробіть та обґрунтуйте дидактичну систему навчально-дослідних завдань для старшокласників на прикладі предметів філологічного циклу; запропонуйте уроки різних типів, що передбачають різноманітні форми навчання та забезпечують формування всіх структурних компонентів навчально-дослідницької діяльності школярів; розробіть різнорівневі контрольні роботи для діагностики досягнутих старшокласниками рівнів сформованості навчально-дослідницьких умінь. Студенти-магістранти також формулювали завдання для самостійної роботи студентів бакалаврату з вирішення окресленої педагогічної проблеми.

Студенти також виконували завдання рефлексивного характеру, які передбачали написання творів-роздумів, спрямованих на здійснення самооцінки рівня сформованості педагогічних умінь. Орієнтовними темами цих творів-роздумів були такі: «Педагогічна майстерність та проблеми організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників», «Як я реалізував свій творчий потенціал у процесі організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників» «Моє професійне зростання як творчого викладача», «Як керівництво навчальними дослідженнями школярів допомагає реалізовувати власне наукове дослідження» [2, с. 79-80].

Таким чином, впровадження завдань творчого характеру під час педагогічної практики підвищує ефективність підготовки майбутніх учителів-філологів до організації навчально-дослідницької старшокласників.

Список використаних джерел:

1. Стефіна Н. В. Педагогічна практика студентів у школі: Навчальний посібник / Н. В. Стефіна. – Суми: СДПУ, 2005. – 84 с.
2. Хромченко О. В. Роль педагогічної практики у підготовці вчителів до організації навчально-дослідницької діяльності старшокласників /
3. Хромченко О. В. // Матеріали всеукраїнської наукової конференції «Науково-дослідна робота в інноваційному університеті: стан, проблеми, перспективи розвитку (20-21 жовтня 2012 року). – Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2012. – С. 77-80.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Зайченко Н.І.

*кандидат педагогічних наук, докторант,
Національний університет біоресурсів і природокористування України*

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК КОНСТРУЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У СУЧАСНОМУ ІСПАНОМОВНОМУ ДИСКУРСІ

У сучасному іспаномовному дискурсі соціальної педагогіки спостерігається тенденція до обґрунтування багатоаспектних, багатоскладових, інтегрованих моделей соціально-виховної підтримки на засадах синергетичного, холістичного світорозуміння. Методологічний пошук механізмів соціальної інклюзії і інтеграції людини у суспільство, що становить сенс усіх соціально-педагогічних зусиль, ґрунтується на єдності й все-цілісності світу. Процес соціального виховання постає як процес постійного (неперервного й незворотнього) витворення соціальної реальності, в якому віднаходить прояв і суб'єктивна воля людського, й об'єктивна історична наступність.

Час дитинства у соціальному вимірі є «інтуїцією прийдешнього», можливістю витворити нову соціальну реальність, тому ставлення суспільства до дитячої особистості й процесу її формування відображає і ступінь його цивілізованості, і міру внеску його інтелектуально-соціального капіталу як права на історичний шанс. Проблема організації соціально-педагогічного середовища і соціально-культурної діяльності у новітніх умовах полікультурного світу набуває актуальності у зв'язку з переосмисленням провідної ролі традиційних соціально-виховних інститутів (монополії школи) у процесі соціалізації людини і визнанням соціального виховання як множинно-факторного й багатоскладового явища.

Соціальне виховання – це базисний елемент суспільної солідарності як відповідальності один за одного у конкретно-історичних умовах буття спільноти, так і взаємодопомоги людей у громаді, що сприяє здоланню суперечностей соціально нерівного світу й запобіганню соціальної конфліктності у суспільстві. Соціальне виховання – те

первинне джерело, з якого починається гуманно-духовне підтримання колективної єдності у суспільстві, з якого походить людське світорозуміння й світо-перетворення у новітніх історичних умовах суспільного буття.

Суспільство функціонує закономірно, задля підтримання рівноваги й динаміки воно продукує механізми суб'єкт–об'єктного впливу, суб'єкт–суб'єктної взаємодопомоги, полісуб'єктної взаємодії, одним з яких є соціальне виховання. Соціальне виховання – інтегрований суспільний феномен, в якому втілюються наміри цілісних соціальних груп і страт, завдяки якому переживають трансформацію численні прошарки населення, а то й покоління людей, в якому також виявляється глибина людської істотності.

Каталонський дослідник А. Санвісенс (A. Sanvisens Marfull) стверджував, що з 1960-х років в умовах прискореної соціальної трансформації освіта й соціальне виховання набувають нових рис, зокрема: освіта стає неперервною; вона інтерпретується як відкрита система; до освітньо-виховного концепту залучається нова проблематика (наприклад, проблема соціальної маргінальності та інші); виховання розуміється як широка соціальна діяльність суспільства [1, с. 10].

За переконанням А.Санвісенса, освітньо-виховну систему складають формальні елементи (школа) та інформальні, пов'язані з соціальними відносинами у родині, політичними групами, релігією, засобами масової інформації у суспільстві. Автор умовно розподіляв соціальні системи на відкриті, закриті й комунікаційні. Відкриті виховні системи є поліфункціональними, закриті – прагнуть до самоорганізації, але обмежені у ресурсах [2, с. 248].

Іспанський науковець А. Петрус (A. Petrus Rotger) у збірці «Соціальна педагогіка» (1997 р.) зазначив, що концептуалізація соціального виховання ускладнена в зв'язку з варіативністю і багатозначністю його розуміння, що обумовлено ідеологією суспільства й часу, філософією мислителя, суб'єктивним поглядом особистості вченого. Дослідник наголосив на трьох важливих функціях соціального виховання у суспільстві: генеруванні соціальних вимог суспільства; інтегруванні та змінюванні суспільства (соціальне виховання як процес постійного конструювання соціальної реальності); освоєнні й набутті соціального досвіду людиною [1, с. 32-34].

Іспанський педагог Х. Саррамона (J. Sarramona Lopez) зауважував, що об'єктом дослідження соціальної педагогіки виступають не лише виховні процеси, але й проблеми повсякденного життя людей, отже, реальність соціального виховання не обмежується умовами

організованого навчання й родинного середовища, а утворюється в цілому суспільством. Дослідник окреслив чотири сфери соціально-педагогічного втручання: – освіта дорослих (неперервна освіта); – трудове виховання (зокрема у тих випадках, де трудове виховання виконує функцію реадaptaції людини); – спеціальне виховання (охоплює групи людей з проблемами соціальної дезадаптації); – соціокультурна анімаційна діяльність та організація дозвілля [3, с. 53].

У праці «Теорія виховання» (Барселона, 2008 р.) Х. Саррамона обґрунтовує думку про те, що виховання виступає одним з механізмів соціальної організації у суспільстві, воно виявляється у формах соціалізації, окультурення, професійної підготовки і соціального розвитку особистості; виховання є фундаментом людського буття, поза процесом виховання не можливе становлення людини як соціальної істоти [4, с. 32].

Ідея соціального виховання як процесу творення соціальної реальності вимагає осмислення цінностей соціального середовища, в якому здійснюється становлення особистості людини. Іспанський педагог Х. Туріньян (J. Tourinan) вважає, що ціннісна освіта, виховання міжкультурної взаємодії і підготовка людини до мирного співіснування з іншими людьми у суспільстві – то є три концепти, що постають у теорії соціального виховання, здійснюваного в умовах відкритих та багатоскладових суспільств. Перед нами відкривається перспектива, у якій на передній план висувуються цінності виховання розуміння іншого, поваги до відмінностей, цінності соціального, демократизації суспільств тощо [5, с. 3].

На думку Х. Туріньяна, виховання вже становить цінність і сприяє розвитку цінностей у суспільстві. Це фундаментальний елемент інтеграції людини у світ, один з найважливіших інструментів становлення культурної ідентичності людини й соціуму та її визнання людством [5, с. 8].

Процес виховання як процес соціального навчання людини і становлення її соціальної істотності, спрямований на розвиток розуму, почуттів, волі особистості, передбачає конструювання ціннісного досвіду задля здійснення людиною проекту власного життя. Родина, школа, громада виступають первинними суб'єктами соціалізації, вони ж формують ставлення людини до змін. Простір (середовище), час (зміна) і людина (особистість) є три остови, на яких вибудовується соціально-виховне втручання як комплексна діяльність, зорієнтована на особистісну свободу, на збереження колективної родової організації, на соціальний розвиток людини й суспільства. У сучасному світі, продовжує розмірковувати Х. Туріньян, соціальне виховання набуло

нового характеру – міжкультурного, неперервного, глокального (глобального й локального одночасно) [6, с. 11-13].

Таким чином, у сучасному іспаномовному дискурсі осмислення соціального виховання виходить з позицій соціального конструктивізму, розуміння його генеруючої і творчої властивостей у побудові нової соціальної дійсності.

Список використаних джерел:

1. Pedagogia social / Petrus A. (coord.). – Barcelona: Editorial Ariel, 1997. – 447 p.
2. Sanvisens, A. El enfoque sistémico en la metodología educativa: la educación como sistema // Resúmenes de ponencias y comunicaciones del V Congreso Nacional de Pedagogía, 1972. – P. 161-163.
3. Sarramona Lopez, J., Ucar Martinez, X. Áreas de intervención en educación social // Etxeberria Balerdi, F. (dir.) Pedagogía social y educación no escolar. – San Sebastián: Universidad del País Vasco, 1989. – P. 51-59.
4. Sarramona Lopez, J. Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica. – Barcelona: Editorial Ariel, 2008. – 280 p.
5. Tourinan Lopez, J. M. Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. – La Coruña: Netbiblo, 2008. – 260 p.
6. Tourinan Lopez, J. M. Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural // Revista de Investigación en Educación. – 2010. – № 7. – P. 7-36.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Бившева Т.Ф.

викладач-методист,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ

Формування культури міжнаціональних відносин у молодого покоління є однією зі складних проблем, яка визначає як сучасний стан, так і майбутнє нашої країни.

Проблематика культури міжнаціонального спілкування розглядалася педагогами-теоретиками Г.Н. Волковим, А.І. Дороченковим, О.Д. Мукаєвою, В.С. Мухіною та іншими в контексті етнокультурної освіти, інтернаціонального та громадянсько-патріотичного виховання. Необхідність виховання гуманної особистості у сфері міжнаціонального спілкування зв'язано з багатофункціональним складом дитячих та студентських колективів, а також впливом міжнаціональних відносин на всі сфери їх життєдіяльності.

Значну роль у вирішенні даної проблеми грають ВНЗ, оскільки саме в процесі професійної підготовки формується особистість вчителя, яка володіє культурою міжнаціонального спілкування та здатна виховувати її у своїх учнях.

На сучасному етапі соціально-економічних та політичних перетворень, що відбуваються в усіх сферах українського суспільства, активізується процес пошуку ефективних механізмів виховання дітей та молоді в дусі толерантності, поваги до прав і свобод інших, несхожих на них людей.

Метою тез є розкриття впливу музичного мистецтва на формування культури міжнаціонального спілкування майбутнього педагога.

Освіта передбачає включення у навчальний процес такого напрямку педагогічної діяльності, як виховання інтересу і поваги до культур народів світу на підставі залучення студентів до загальнолюдських досягнень та цінностей. Майбутнім педагогам важливо знати і розуміти

культуру різних народів, їх взаємовідносини, взаємовплив культур та традицій, культурні зміни, які здійснюються у світі останнього часу.

Багатьма вченими визначається, що саме через пізнання іншої культури, в тому числі музичної, людина стає більш толерантною по відношенню до народу даної культури. Вплив музики на гармонійне формування особистості підтверджений різними соціологічними та психологічними дослідженнями через ціннісний вплив художніх творів народів різних країн, вивчення національних і авторських стилів, фольклору народів світу, ефективніше відбувається і національно-патріотичне, і полікультурне виховання.

Вищою метою музичного виконавства є втілення художнього задуму композитора, відродження його духовного світу та актуалізація його буття в світі людської культури. Виконання твору дозволяє виконавцю увійти в його атмосферу, стати «співавтором» шедевр та «співрозмовником» цієї культури.

Твори мистецтва розповідають про різноманітні події та життя й діяльність як окремих людей, так і суспільства загалом, відображаючи емоційні й психічні стани особистостей, а іноді і характер цілих епох.

Художньо-педагогічний аналіз музичних творів є невід'ємною частиною професійних навичок учителя музичного мистецтва. Пізнавальна інформація, яку одержує виконавець під час вивчення твору, передбачає формування у нього цінно-сміслових, загальнокультурних, навчально-пізнавальних компетенцій. Це дає змогу особистості не тільки прилучитися до вітчизняних та зарубіжних творів, а й самовизначитися у світі культури, удосконалюючи власний духовний світ.

Масштаб кругозору вчителя та його власний художній досвід мають особливе значення під час ознайомлення учнів з художніми творами на уроках у ЗНЗ. У молодшому віці діти в загальному ознайомлюються із засобами музичної виразності. Під час аналізу окремих засобів слід постійно відштовхуватися від їх ролі у створенні конкретного музичного образу, тобто від їхнього інтонаційного змісту.

У 4-5-х класах поглиблюється знайомство дітей з музичною мовою. Учитель приділяє увагу деталям форми, разом з учнями виявляє деякі яскраві риси стилю композитора, особливості інтерпретації твору. Доцільно використовувати метод порівняльного аналізу двох різних за жанром, стилем та національними ознаками творів. Порівняння активізує сприйняття. При цьому потрібно звернути увагу учнів як на схожість, так і на своєрідність кожного твору.

У 6-7-х класах до використаних раніше дидактичних засобів додається проблемний метод, який надає змогу школярам виробити

власну оцінку музичного твору, включити останній у широкий культурний контекст, поєднати урок музичного мистецтва з іншими шкільними предметами (історією, літературою, географією). На цьому етапі підвищується роль значення порівнянь з іншими видами мистецтва, посилюється увага до соціальної функції певного твору, світогляду його творця.

На заняттях зі старшокласниками вчитель має приділяти більше уваги систематизації музичних знань про епохи, стилі, напрями, творчість окремих композиторів. В аналізі твору проблемний метод стає головним, оскільки кінцевою метою естетичного виховання є розвиток творчого мислення, закладання моральних гуманістичних цінностей, вдосконалення духовного рівня особистості.

Головною метою художньо-педагогічного аналізу в школі є організація й активізація музичного сприйняття дітей та підлітків, прищеплення їм любові до музики, бажання її слухати. Більшість дослідників з проблем музичного сприйняття ставить на перше місце емоційний відгук на музику. Коли музика захоплює весь клас, проявляється її велика комунікативна сила та гуманна місія поєднання учнів в єдиному духовному почутті.

Пробудження в учнях особистісно-позитивного ставлення до мистецьких цінностей, причетності до художніх традицій свого народу, а також розуміння особливостей національних культур світу сприяє вихованню культури міжнаціонального спілкування.

У межах нашого дослідження ми виявили деякі закономірності впливу шедеврів світової музичної культури на формування особистості, а саме:

- виховання інтересу, любові, поваги до музичних культур народів, що мешкають у нашій країні, а також за її межами;
- ознайомлення з різними жанрами музики свого та інших народів;
- розвиток здатності до інтонаційно-стилевого аналізу творів, що спрямований на виявлення особливостей національної своєрідності народного та професійного музичного мистецтва;
- розвиток комунікативної компетентності.

Отже, пріоритет культурологічного підходу до формування національних відношень у ВНЗ та ДНЗ сприяє виникненню взаємного інтересу у дітей та молоді різних національностей, полегшує спілкування та взаєморозуміння, виховує повагу до прав і свобод іншої людини.

Список використаних джерел:

1. Волкова Н. П. Педагогіка. 2-е видання, Навчальний посібник. – К., 2007. – 615 с.
2. Дичковська І. М. Інноваційні педагогічні технології. – К., 2004. – 351 с.
3. Зайченко І. В. Педагогіка. – К., «Освіта України», 2006. – 526 с.
4. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі. – Тернопіль, 2001. – 270 с.
5. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі. – Тернопіль, 2001. – 215 с.

Гавриш І.І.

здобувач,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

**ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ
КУЛЬТУРИ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ДОБРОДІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Проведення педагогічного експерименту з дослідження культури взаємин молодших школярів у добродійній діяльності передбачало виокремлення на основі визначених компонентів (когнітивно-інтелектуальний, етично-емпатійний, потребово-мотиваційний, практично-поведінковий) та критеріїв (повнота, глибина міцність та осмислення знань; емоції, почуття, ставлення; потреби, мотиви, самооцінка; цінності, переконання, моральні дії) сформованості культури взаємин молодших школярів у добродійній діяльності шкали рівнів її сформованості.

Чотири ключових рівні сформованості культури взаємин у добродійній діяльності ми розподілили відповідним обсягом знань, умінь, особливостей мотивів та потреб, специфікою діяльності та ставленнями.

Низький рівень (безвідповідальний), характеризується недостатньо точними знаннями культури взаємин загалом та добродійної діяльності; не знає правил регуляції взаємин молодших школярів у добродійній діяльності; знання позбавлені системності й не завжди відповідають ситуації; бажання та активність у необхідності поповнення й поглиблення знань, – відсутні; емоційні прояви егоїстичні та індивідуалістичні; створення взаємин диктується власними інтересами;

у взаєминах домінує негативізм (приниження, ущемлення інших); культура взаємин у добродійній діяльності має вияв лише у підконтрольних ситуаціях. Ця група учнів, не здатна самотійно помічати емоційні стани іншого, або помічають при власній корисливості чи на вимогу дорослого – це основна характеристика безвідповідального рівня сформованості культури взаємин молодших школярів у добродійній діяльності.

Середній рівень (пасивно-репродуктивний), проявляється фрагментарними знаннями про культуру взаємин, а деяка доля знань є особистою індиферентною для учня, та не мотивується внутрішніми стимулами; емоційні прояви фрагментарно-ситуативні з корисливістю для себе; прагне домінувати у взаєминах пригнічуючи ініціативу товаришів; добродійна діяльність має псевдо прояви; мотивація залежить від ситуацій та орієнтується на зовнішню похвалу, стимули та результат взаємин у добродійній діяльності; дотримання культури взаємин у добродійній діяльності, ситуативне через незнання та небажання; власне сама культура взаємин проявляється лише у ставленні до рідних і друзів; при появі у процесі взаємин молодших школярів у добродійній діяльності протистоянь чи перешкод проявляється пасивність. Дана група виявляє уміння помічати емоційні стани у взаєминах, але не завжди ставлять себе на місце інших особливо у взаєминах з незнайомцями їм притаманний пасивно-репродуктивний рівень сформованості емпатійності у взаєминах молодших школярів у добродійній діяльності.

Достатній рівень (рефлексивно-вибірковий), знаходить вияв через різнобічні та стійкі знання про культуру взаємин учнів молодшого шкільного віку, хоч і недостатньо об'ємні; сприятливе відношення до розвитку і поглиблення знань, але майже відсутня активність; добродійна діяльність виявляється за умови додаткових стимулів; прояви культури взаємин здебільшого мотивуються хорошими відгуками та задля уникнення неприємних ситуацій; має місце стійкість поведінки у різних взаєминах, але властива відсутність етичних вимог до культури взаємин молодших школярів у добродійній діяльності. Третя група учасників експерименту, відзначається умінням переважно помічати й розпізнавати емоційні стани іншого у взаєминах, але інколи і в корисливих цілях, що є притаманним рефлексивно-вибірковому рівню сформованості емпатійності у взаєминах молодших школярів у добродійній діяльності.

Високий рівень (альтруїстично-духовний) характеризується глибокими, ґрунтовними знаннями про культуру взаємин, норми, правила, етичної поведінки та активністю у поглибленні знань; вмінням

протистояти негативним проявам у взаєминах; реалізацією добродійної діяльності без жодних додаткових стимулів; мотивація проявляється унаслідок внутрішньої потреби і не залежить від зовнішніх факторів, вона позитивна щодо втілення культури взаємин у добродійній діяльності; вибір етичних дій усвідомлений; досконале володіння культурою взаємин у добродійній діяльності. Четверта група відзначається високим ступенем уміння помічати й розпізнавати емоційні стани інших у взаєминах та переносити себе на їх місце, що притаманне альтруїстично-духовному рівні сформованості емпатійності у взаєминах молодших школярів у добродійній діяльності.

Комплексне використання ефективних методик, опираючись на охарактеризовані рівні сформованості досліджуваного феномену, виявило в учнів молодшого шкільного віку домінування потребово-мотиваційного компонент сформованості культури взаємин у добродійній діяльності, що показує деяке усвідомлення необхідності у володінні культурою взаємин з оточенням та цінності добродійної діяльності. Недостатній розвиток емоційного компонента динамічного росту особистості, низька усвідомленість необхідності втілення культури у щоденних взаєминах та прагнення до виявлення культури взаємин у добродійній діяльності, подальше формування позитивного характеру емоційного сприйняття суб'єктів взаємин підтверджується достатнім та середнім рівнями сформованості етично-емпатійного компоненту культури взаємин молодших школярів у добродійній діяльності.

Переважає більшість учнів початкових класів належить до низького й достатнього рівнів сформованості когнітивно-інтелектуального компонента, що переконує нас у володінні ними недостатнім обсягом знань з культури взаємин й добродійній діяльності та вибірково-ситуативному розумінні їх спрямованості у взаємодії з навколишнім світом (суспільством та навколишнім середовищем).

За необхідне вважаємо зазначити, що у повсякденному житті молодші школярі виявили неусвідомленість та мимовільність у проявах культури взаємин з іншими людьми, деяке відчуття невпевненості при пошуку оптимального варіанта залагодження виникаючих проблем, недостатню сформованість умінь відстоювати й обґрунтовувати власну позицію, що знайшло свій прояв у домінуванні низького та достатнього рівнів сформованості практично-поведінкового компонента.

Іщенко К.О., Бондаренко Т.А., Пересунько К.О.

студенти,

Науковий керівник: Якименко С.І.

професор,

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

СТАТЕВЕ ВИХОВАННЯ І ПІДГОТОВКА ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність статевого виховання зумовлена зниженням культури міжстатевих відносин юнаків і дівчат, девальвацією цінностей материнства, батьківства, руйнуванням відповідальності за долю власних дітей і сім'ї.

Сьогодні у зв'язку з переоцінкою багатьох норм відбувається переорієнтація сучасної вітчизняної педагогіки і в питаннях статевого виховання. Особливості психічного розвитку дитини, пов'язані з її приналежністю до тієї чи іншої статі, все докладніше вивчаються психолого-педагогічними науками, і результати цих досліджень поступово впроваджуються у практику виховання. Проте відсутня єдина стала система поглядів на проблему та шляхи її вирішення, як немає і єдиного визначення поняття «статеве виховання».

У сучасній педагогічній літературі пропонується таке визначення: статеве виховання – складова частина загального процесу виховної роботи сім'ї і школи, спрямована на формування свідомості дитини у відповідності з її належністю до певної статі, забезпечення умов для її нормального психосексуального розвитку [4, с. 422].

До засобів виховного впливу при статевому вихованні, відносяться:

- правильна і своєчасна реакція та емоційна оцінка дорослих на взаємини дітей з однолітками протилежної статі;

- виховання на позитивних прикладах. Учителю варто спеціально звертати увагу учнів на позитивні приклади відносин людей різної статі (взаємні прояви любові, уваги, турботи), супроводжуючи їх відповідними коментаріями. Приклади можуть бути узяті з художньої літератури, кіно і т.д. Дорослі не повинні доводити до відома дітей свої конфлікти, не повинні з'ясовувати при них свої відносини;

- повідомлення учням орієнтованої інформації – як у відповідь на їхні питання, так і за власною ініціативою у вигляді спеціально організованих бесід, занять, а також інформації, включеної в зміст різних предметів. Ця інформація може бути донесена як роздільно – по статевій приналежності, так і спільно для хлопчиків і дівчаток.

Інформація, що повідомляється дітям, повинна знаходитися на доступному для їх розумінню рівні, бути природною по характеру, з акцентом на моральну сторону, цікавою і досить вичерпаною, щоб школярі були задоволені і не шукали інших джерел інформації, коректною за формою, навіть якщо запитується що-небудь не цілком пристойне.

При здійсненні статевого виховання молодших школярів (I-III кл.) варто включати такі питання, як поняття родини, місце родини в суспільстві, права й обов'язки членів родини, сімейні традиції, статеві розходження в природі й у людському суспільстві. Необхідно розглянути питання про поділ професії в суспільстві на чоловічі і жіночі, підкресливши, що однією з важливих задач суспільства є збереження здоров'я жінок, їхньої здатності бути матерями і виховувати дітей. З цього випливає, що найбільш небезпечні професії для здоров'я жінок – професії чоловічі. Дітям важливо пояснити, що таке любов як загальнолюдське морально-етичне почуття, що таке кохання між чоловіком та жінкою, з якою метою чоловік і жінка зачинають, народжують і виховують дітей.

І для дівчаток і для хлопчиків період статевої гомоселізації – це час статево-рольового розвитку через самовизначення в системі статевих відносин.

«Молодший шкільний вік – період від сформованої статевої ідентичності до початку статевого дозрівання, від 6-7 до 11 років. Індивідуальні границі цього періоду можуть коливатися, особливо якщо їх оцінювати по окремих сторонах розвитку. Протягом цього періоду відбувається перехід від адаптації до індивідуалізації. Хоча на цей вік приходяться критичні періоди багатьох сторін гормональної, фізіологічної і психологічної статевої диференціації, середові детермінанти розвитку. Середові детермінанти самі по собі мало незалежні: хлопчиків і дівчат однаковою мірою стосується і розширення кола і якості спілкування, і поява нових – шкільних – обов'язків, і підвищення інтелектуального й емоційного навантажень, і застосування критеріїв самооцінки і багато іншого» [5].

Статеве виховання дитини в сім'ї починається зі спостережень за взаєминами батьків і їхнім ставленням до дітей. Тільки побудовані на коханні та повазі, піклуванні та увазі взаємини батьків є прикладом для наслідування сином чи донькою для розвитку в них найкращих рис.

У зв'язку з неправильним статевим вихованням дівчатка початкових класів нерідко насторожено ставляться до хлопчиків, уникають стосунків із ними; для хлопчиків же характерна переоцінка себе і почуття власної переваги над дівчатками. Суттєвим недоліком у

вихованні школярів обох статей є невміння організувати спільну діяльність, знайти правильні шляхи побудови взаємин, що може ускладнити їхні стосунки.

«Статева освіта не повинна обмежуватися підготовкою дівчаток і хлопчиків лише до фізіологічних проявів статевого розвитку. Учені Німеччини вважають, що діти молодшого шкільного віку мають знати про чоловічі сім'яні клітини, жіночу яйцеклітину, запліднення, вагітність, живлення плода, пологи та ін. Енциклопедія сексуального життя для дітей 7-9 років, написана французькими медиками, допоможе делікатно і вміло відповісти на «важкі» дитячі запитання»

В молодшому шкільному віці контроль з боку батьків зберігає своє виховне значення, але повинен бути менш опікуючим і більш тонким. В той же час взаємодія з батьками, їх оцінювання поведінки дитини, є найважливішим для формування моральних принципів.

Для нормального статевого розвитку і встановлення правильних стосунків між хлопчиками і дівчатками в цьому періоді важливо виховувати такі моральні якості, як сором'язливість, стриманість, здатність завжди надавати допомогу тощо. Установленню здорових стосунків між хлопчиками і дівчатками сприяють відвідання музеїв, театрів, походи і інші заходи, що організуються дорослими, внаслідок цих заходів формуються спільні погляди та інтереси. Великі можливості для статевого виховання школярів закладені в навчальних програмах з різних предметів.

Уже в початковій школі на уроках рідної мови, читання, природознавства діти знайомляться з такими важливими питаннями, як сім'я, права і обов'язки її членів, взаємодопомога, сімейні традиції, материнство і батьківство, статеві відмінності в природі та суспільстві.

Статеве виховання слід гармонійно пов'язувати із загальним психологічним розвитком дитини з раннього віку. Однак більшість батьків, вихователів або ігнорують цей аспект виховання, або навмисне намагаються уникати розмов на інтимні теми з дітьми. Акселерація прискорила психосоціальний розвиток, тому особливо інтенсивно виховну роботу потрібно проводити в 3-4 класі, коли дівчата статево дозрівають скоріше, що викликає непорозуміння у взаєминах хлопчиків і дівчаток, яке може позначитись на їх подальшому ставленні до протилежної статі.

Треба пам'ятати, що маленька дитина, запитуючи про щось, не чекає деталей, особливо фізіологічних, її задовольнить, навіть, дуже узагальнена відповідь, проте вона мусить бути правдива. Належну відповідь необхідно висловити мовою дитини, пристосувати до її розуміння, уяви, емоцій та життєвого досвіду.

Таким чином, розмовляючи з дітьми про сексуальність людини, батьки повинні передати їм не тільки знання, а й систему цінностей, якій підпорядковується не лише статеве поведінка, а й усе життя людини.

Завдання статевого виховання – сприяти гармонічному розвитку підростаючого покоління та моральним міжстатевим стосункам, зміцненню шлюбу й родини. Тому статеве виховання не може розглядатись відокремлено від загальних питань виховання, що готувить молоде покоління не тільки до праці та суспільної діяльності, а й до особистого життя. Разом із тим «статеве питання» – це й соціально-гігієнічна проблема, пов'язана зі здоров'ям, працездатністю, настроєм людей, оздоровленням їхнього сімейного побуту.

При реалізації програм статевого виховання як ніде необхідне тісне співробітництво вчителів і школи в цілому з батьками учнів.

Питання про статеве виховання може бути правильно вирішене тільки тоді, коли батьки і педагоги добре собі представляють мету, яку вони повинні досягти в статево-вихованні своїх дітей. Якщо ця мета буде ясна, то ясними стануть і шляхи її досягнення.

Питання про статеве виховання вважається одним із самих важких у педагогіці. І дійсно, ні в якому питанні не було стільки наплутано і стільки висловлено неправильних думок. А тим часом практично це питання зовсім не таке вже і важке. Воно стає важким тільки тоді, коли його розглядають окремо, і коли йому додають занадто велике значення, виділяючи його з загальної маси інших питань.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: підруч. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Веленко А. Гендерні стереотипи та їх вплив на формування особистості школяра. Семінар для практичних психологів та соціальних педагогів // Психолог. – 2008. – № 11. – (Вкладка).
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
5. http://ua-referat.com/Статеве_виховання_молодших_школярів

Мунтян А.М., Сушко Ю.М.

студенти,

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

ЗНАЧЕННЯ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Здавна точиться дискусія, що є важливішим у становленні особистості: сім'я чи суспільне виховання. Адже сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її емоційної та матеріальної підтримки, засобом збереження і передачі культурних цінностей.

Сучасні вчені дедалі більше схиляються до визнання надзвичайної важливості сімейного виховання для повноцінного розвитку особистості дитини, оскільки його силу і вплив не можна порівняти з жодним навіть дуже кваліфікованим вихованням у дитячому садку чи школі. За Коменським, в людині все, що закладене природою, має розвинути освіта та, насамперед, батьки [1].

Ми вважаємо, що сімейне виховання – це, передусім, самовиховання батьків. Кожна дитина мимовільно й не усвідомлено копіює своїх батьків, наслідує тата і маму, бабусю й дідуся. Саме діти відображають соціальне середовище, в якому живе сім'я. Батьки – найперші вихователі – мають найбільший, найсильніший вплив на своїх дітей. Ще Ж.-Ж. Руссо відзначав, що кожний наступний вихователю виявляє на дитину менший вплив, ніж попередній [2]. Батьки і є тими попередніми по відношенню до останніх: вихователя дитсадка, учителя початкової школи і вчителів-предметників, – яким самою природою надано найбільшу перевагу. Виховний процес у сім'ї не має меж початку чи кінця. Батьки для дітей – це життєвий ідеал, нічим не захищений від пильного дитячого ока. В сім'ї координуються зусилля всіх учасників виховного процесу: школи, вчителів, друзів. Сім'я створює для дитини ту модель життя, в яку вона залучається. Існує багато гарних сімей, які усвідомлюють це високе батьківське покликання. Вплив батьків на власних дітей повинен забезпечувати їхню фізичну досконалість і моральну чистоту.

Батьки – «професія» педагогічна. Для ефективного сімейного виховання необхідно формувати у самих батьків педагогічно обґрунтовану цілеспрямованість на спілкування з власними дітьми. Батьків потрібно вчити здоровому способу життя, оскільки однією з найважливіших турбот батьків є турбота про здоров'я дітей [3].

Сімейне виховання розпочинається з любові до дитини. Педагогічно доцільна батьківська любов – це любов до дитини в ім'я її майбутнього, на відміну від любові в ім'я задоволення власних швидкоплинних батьківських почуттів, від бажання батьків «купити» дитячу любов і прихильність, «сюсюкання», задарювання, часом щедрим субсидуванням «на морозиво», «на пепсі», «гумки». У народі говорять: «Хто дітям потаچه, той сам плаче». Сліпа, нерозумна любов деформує у свідомості дітей систему цінностей, породжує утриманство. У дітей формується зневага до праці, не розвивається почуття вдячності, безкорисної любові до батьків та інших родичів. На нашу думку, такі діти виростають неробами, які готові все своє життя просидіти «на шиї у батьків» [4].

Поняття вихованої людини – дуже широке поняття. Віддаючи дітей до рук вихователя або до навчального закладу, батьки не позбавляються священного обов'язку стежити за вихованням. Вони повинні розуміти, чого треба вимагати від вихователів, а чого від своїх дітей. Іноді батьки карають дитину за те, за що не слід карати, або заохочують їх до тих вчинків, проти яких бореться заклад, іноді націлюють на такі вчинки, що зовсім суперечать моральному вихованню, а потім дивуються, чому плоди виховання не такі, яких очікували.

Чому більшість батьків залякують дітей фізичними покараннями, «ремінцем», невже тільки так можна вирішити проблему? З дитиною потрібно розмовляти, щоб зрозуміти її внутрішній світ, проблеми з якими вона живе і допомогти вирішити їх. Емоційна врівноваженість батьків є необхідною умовою для хорошого контакту з дитиною і поводження з ним як особою, що формується. Ці якості дозволяють батькам і дітям взаємно проявляти свої відчуття.

Отже, метою сімейного виховання є формування таких рис і якостей особистості, які допоможуть гідно подолати життєві труднощі, перешкоди й негаразди. Розвиток інтелекту і творчих здібностей, пізнавальних сил і початкового досвіду трудової діяльності, морального та естетичного виховання, емоційної культури і фізичного здоров'я дітей – все це залежить від сім'ї і є завданнями сімейного виховання.

Список використаних джерел:

1. Криворучку Г. Білі плями сімейного виховання / Г. Криворучку // Палітра педагога: Всеукраїнське видання для педагогів та батьків. Науково-методичний додаток до журналу «Дошкільне виховання». – 2009. – № 3. – С. 22-26.
2. Кушнір С. Особливості поведінки молоді. Вплив сімейного виховання / С. Кушнір // Психолог. Шкільний світ. – 2013. – № 24. – С. 7-10.

3. Бегерська А.В. Мудрість сімейного виховання дитини/ А.В. Бегерська // Педагогічна майстерня. – 2013. – № 5. – С. 5-8.

4. Струк Е. Сімейна педагогіка / Е. Струк // Психолог. Шкільний світ. – 2014. – № 11-12. – С. 104-106.

Павлюченко В.В.

асистент,

*Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка*

КАЗКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ МОРАЛЬНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Вихід української освіти на якісно новий рівень визначив сучасні ідеали виховання, які повинні стати основою відтворення духовно-морального потенціалу нації. Головна мета виховання, визначена в Концепції національного виховання, полягає у передачі молодому поколінню багатств духовної культури народу.

Зважаючи на це, найважливішим завданням вітчизняної педагогіки є формування високоморальної особистості. Тому перед початковою школою ставиться завдання підготовки відповідального громадянина, здатного самостійно будувати свою діяльність відповідно до інтересів оточуючих його людей. Вирішення цього завдання пов'язане з формуванням стійких моральних властивостей особистості школяра. Багатогранність і значущість морального виховання у становленні особистості зумовили посилену увагу до вивчення цієї проблеми філософів, психологів, педагогів. Це цілком закономірний процес, оскільки мораль як форма суспільної свідомості постійно змінюється під впливом нових об'єктивних і суб'єктивних чинників, набуває нових якостей.

Проблема морального виховання особистості розглядається сучасними вченими різнопланово, у таких аспектах, як: структура моральної свідомості (В. Зибковець, І. Мар'єнко та ін.), виховання моральної культури особистості (В. Бачинін, Т. Гуменникова), формування моральної активності дітей (І. Зайцева, Л. Крайнова), роль почуттів у процесі морального виховання дітей (В. Блюмкін, Г. Гумницький, І. Сवादковський, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін.). У низці досліджень розглядаються різні засоби морального

виховання дітей: національний фольклор (О. Алексейчук, О. Барабаш, А. Богуш, С. Горбенко, Л. Калуська, М. Стельмахович та ін.), художня література (Н. Ільїнська, Т. Ружевич та ін.), казка (А. Богуш, Т. Гризоглазова, С. Литвиненко, В. Сухомлинський, А. Щербо та ін.).

Саме тому і існує так багато поглядів на визначення поняття «моральне виховання». Розглянемо декілька з них.

С. Гончаренко дає таке визначення: «Моральне виховання – один з найважливіших напрямів виховання, полягає у цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття і навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології» [1, с. 190].

Дещо інше визначення дає С. Карпенчук: «Моральне виховання учнів – це вивчення теоретичних основ моралі, формування в них моральних уявлень, організація досвіду їхньої поведінки і діяльності, які відповідають вимогам моралі нашого суспільства» [3, с. 45].

Головне завдання морального виховання – формування моральної культури особистості, яка включає такі компоненти: індивідуальну моральну свідомість, моральні почуття, моральні стосунки, поведінку і спілкування. Індивідуальна моральна свідомість включає в себе ідеали, погляди, переконання, прагнення особистості, що складає духовно-моральну основу формування моральної культури особистості школяра. Моральні почуття можуть бути як свідомими, так і стихійними. Тому важливо, щоб людина володіла своїми почуттями свідомо. Моральні стосунки виявляють особисті якості школяра.

Дієвим засобом у вихованні моральних рис особистості молодшого школяра є казка. Натомість моральне виховання молодших школярів засобами казки як окрема цілісна проблема нині не стала предметом глибокого вивчення у педагогічній науці.

Метою статті є: визначити особливості використання казки у процесі збагачення морального досвіду молодших школярів.

Дослідженнями у галузі народної казки займалися корифеї українського національного відродження В. Верховинець, П. Мирний, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко, у діяльності яких вона трактується як ефективний корейційно-педагогічний і виховний засіб.

Іван Франко, високо оцінюючи казки, зазначав, що вони «вкорінюють» у кожній душі любов до рідного слова, його краси, простоти й чарівної милозвучності [2, с. 4].

Визначного науковця та педагога Василя Верховинця як пересічного митця української нації приваблювало те, що казки,

виконуючи повчально-розважаючу функцію, допомагають становленню людини як особистості [5, с. 32].

Видатна громадська діячка Софія Русова була переконана, що мова казки мусить бути чиста, народна, це коштовна мова, яка єднає дитину з рідним краєм і людьми [2, с. 6].

На думку В. Сухомлинського, казки сприяють розвитку творчої уяви, логічного мислення [6, с. 221].

Таким чином, народна казка в діяльності та спадщині українських педагогів минулого тлумачиться як ефективний корекційно-педагогічний і виховний засіб.

Казка – найбільше диво ще тому, що вона має можливість оперувати великим виховним потенціалом у моральному спрямуванні юного слухача або читача. У казці, як правило, закладено певну моральну ідею – засудження зла, перемогу добра, возвеличення праці, справедливості, подвигу. До того ж утвердження моральних законів життя – її головна ідея. У казці яскраво відтворено моральні норми і принципи, етичні та естетичні ідеали народу. Саме казка є одним із засобів одухотворення почуттів, об'єднання їх з розумово-вольовим процесом, що є запорукою виховання індивіда як цілісної, гармонійно розвиненої особистості. Казка не вчить, як правило, безпосередньо нормам і правилам морально-естетичної культури, а організовує їх силою морально-естетичного почуття, котре домінує над складовими духовного світу особистості і не дозволяє будь-якій із них відділитися від безпосереднього буття індивіда.

Результати досліджень свідчать, що саме народні казки формують знання про культуру свого та інших народів, сприяють формуванню в молодших школярів уміння зіставляти й оцінювати її. Це, у свою чергу, дає можливість виховувати в учнів почуття патріотизму і любові до національних цінностей. Вони також є засобом формування духовного світу людини, основою соціалізації особистості, прилучення її до загальнолюдських цінностей.

Через казку вчитель намагається розбудити, відкрити серце людини. У казці добро і зло йдуть поруч, але добро завжди перемагає. Діти бачать, що в людині можуть бути погані і гарні якості. Їм необхідно допомогти зрозуміти одну просту думку: «Учиняй з іншими так, як хочеш, щоб учиняли з тобою».

Цінність казки полягає перш за все у її виховній спрямованості. Казка розрахована на дитину, що здатна зрозуміти її глибокий зміст, моральну глибину. Як відзначав В.О. Сухомлинський: «Казка, гра, фантазія – життєвотворче джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень. Багаторічний досвід переконує, що естетичні,

моральні та інте-лектуальні почуття, що народжуються у душі дитини під впливом казкових образів, активізують потік думок, який спричиняє до активної діяльності мозку» [6, с. 223].

Отже, зміст казок значною мірою впливає на формування морального досвіду молодших школярів. Саме казка є тим відправним пунктом, який формує особистість школяра.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Іващенко С.В. Казка – вигадка, проте.../ С.В. Іващенко // Початкова освіта. – 2009. – № 9. – С. 3-6.
3. Карпенчук С. Теорія і методика виховання / С. Карпенчук. – К.: Вища шк., 1997. – 304 с.
4. Лозова В. Теоретичні основи виховання і навчання / В. Лозова, Г. Троцько. – Харків, 1997. – 338 с.
5. Петрова Г. Казка у вихованні моральних почуттів / Г. Петрова // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2009. – № 6. – С. 32–33.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т 2. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 221 – 224.

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Олійник О.М.

асистент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ШЛЯХИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ТЕАТРАЛЬНОЇ СТУДІЇ

Однією з найважливіших потреб, що визначає сенс життя особистості є прагнення реалізувати свій творчий потенціал та потребу в самореалізації. До провідних психолого-педагогічних проблем, вирішити які покликана сучасна система дошкільної освіти, відносять здатність особистості до творчої самореалізації (Б.Г. Ананьєв, І.С. Кон, О.Н. Леонт'єв, А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський) та формування потреби в самореалізації (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.М. Леонт'єв, А. Маслов) [2, с. 93].

Визнання дитини, як самоцінної особистості, що вирізняється індивідуальним розвитком, потребою в самореалізації, передбачає створення сприятливих умов для активізації цього процесу та сприяння саморозвитку та самовихованню. Педагогічний супровід процесу творчої самореалізації дошкільника передбачає створення спеціального середовища, орієнтованого на поетапне збагачення творчого потенціалу дитини, розвиток її здібностей, а у результаті на самореалізацію власної концепції життєтворчості.

Вважаємо за необхідне наголосити на створенні спеціальних умов, які сприяють успішній творчій самореалізації дитини:

- атмосфера зацікавленості, психологічного комфорту та емоційної безпосередності, як на організованих так і в самотійних видах життєдіяльності;
- театральньо-ігрове середовище, яке сприяє творчому саморозвитку та комплексному впливу на емоційно-чуттєву сферу дошкільника;
- врахування вікових і психофізіологічних особливостей розвитку;
- надання свободи вибору виду діяльності та тривалості зайнятості дитини;

- ненав'язлива, доброзичлива допомога з боку дорослого;
- формування емоційної культури, як складової загальної культури дитини [3, с. 12].

Дослідження доводять, що в дошкільному віці закладаються основи емоційно-етичної культури особистості. Актуальність проблеми виховання емоційної культури пояснюється соціальною затребуваністю особистості, здатної до творчої самореалізації. Взаємодія дитини і культури, на думку Л.С. Виготського, складається як двосторонній зв'язок: з одного боку, в процесі свого розвитку дитина досягає цінності культури, вони «врастають» в її психіку, а з іншої – відбувається «вростання» самої дитини в культуру. У багатствах культури, накопичених людством, передається досвід, який стає особистим надбанням в результаті його творчого присвоєння. М.С. Каган писав, що чим багатший досвід склався у індивіда, в процесі його залучення до культури, і чим він людяніший, тобто духовний, тим вище рівень його культури [1, с. 68].

Практика переконує, що театральна-ігрова діяльність – одна з найважливіших засобів розвитку емоційної культури, здатності до співчуття та співпереживання. Аналіз публікацій свідчить про те, що проблема використання театралізованої діяльності як повноцінного та ефективного засобу педагогічного впливу на розвиток особистості дитини усвідомлюється педагогами та психологами минулого та сучасності. Зокрема, Л. Артемова, Р. Жуковська, О. Кононко, О. Козлюк, І. Луценко, Л. Макаренко, Д. Менждерицька, Г. Михайлова, Г. Марчук, С. Русова, М. Шуть, Л. Загородня, С. Титаренко у своїх дослідженнях на перше місце висували проблему педагогічної цінності театралізованої діяльності, різні аспекти значення театру у вихованні дитини [4, с. 234].

Саме тому, особливого значення у творчій самореалізації дитячої особистості приділяємо театру, оскільки театр забезпечує життя дитини в світі краси, гри, казки, музики, фантазії, що сприяє становленню дитячих характерів, особистості в суспільстві. З огляду на це, особливого значення набуває питання модернізації освітнього процесу, пошуку нових шляхів до організації педагогічної діяльності, яка має відповідати запитам сучасності та спрямовуватися на розвиток у дитини творчої самореалізації.

Враховуючи все вищезазначене, у пошуках нових ефективних шляхів, ми у дошкільному навчальному закладі, акумулювали гуртки художньо-естетичного спрямування у сучасний вид роботи – театральну студію.

При організації роботи театральної студії враховуємо наступні цілі творчого розвитку дитини:

- формування основ емоційної культури;
- розширення уявлень про взаємодію різних видів мистецтв, про їх взаємопроникнення, образну природу;
- стимулювання творчих проявів при створенні художніх образів для передачі своїх вражень, почуттів, що виникають в процесі сприйняття витворів мистецтва;
- формування потреби в творчості, стимулювання процесів саморозвитку і творчої самореалізації особистості засобами художньої творчості.

Система педагогічного супроводу творчої самореалізації дошкільників в умовах організації театральної студії виступає, як комплекс розвиваючих технологій, націлених на допомогу дитині у розвитку творчих здібностей, комунікативних навиків, формуванні світогляду та світосприйняття.

Зміст роботи театральної студії полягає в реалізації творчого потенціалу кожного вихованця, наданні можливості усім учасникам проявити себе, опанувати основами акторської гри та перевтілення. Особливістю діяльності студії є синхронізована робота творчого тандему музичного керівника та практичного психолога, яка розподілена на стрижневі завдання: основи акторської майстерності, основи режисерських умінь, майстерність ляльководіння, формування почуттів та емоційної культури дошкільників, виховання гармонійної, творчої особистості.

Велику роль в діяльності театралізованої студії відіграють міні-заняття з практичним психологом, в арсеналі якого психологічні вправи спрямовані на самореалізацію та розвиток емоційної компетентності дошкільників. Використання в репетиційній роботі релаксаційних вправ, ігор-імітацій, психогімнастики, вправ-емпатій, тренінгів, етюдів, в яких персонажі переживають радість, прикрість, сум, гнів, сором, здивування, вдячність сприяють розвитку емоційного резерву та творчої самореалізації кожного маленького актора.

Перехід від звичайного стану в стан ролі, та з однієї ролі в іншу обумовлений гнучкістю уяви дитини та її відчуттям віри в умовну дійсність гри (Г. Михайлова, Н. Михайленко, І. Румянцева). Маленькі діти – чудові актори: варто будь-кому одягнути елемент якогось костюма, як він відразу ж входить в образ. Дитяча уява переносить дитину в іншу площину буття, наділяючи її новими, недосяжними в реальному житті можливостями. Діти навчаються «приміряти» на себе

різні ролі, володіти своїм голосом, тілом, розуміти емоції та поведінку інших, імпровізувати, розвивають творчі здібності [5, с. 156].

Завдання дорослого полягає в тому, щоб «вдихнути» в театральну постановку життя, сприяти прояву емоційного ставлення кожного учасника до побаченого.

Безпосередня практична робота з дітьми довела необхідність творчої взаємодії таких фахівців як: вчитель-логопед, який вчить володіти голосом, відпрацьовує дикцію, інтонаційний лад, практикує красномовство малюків; хореограф навчає танцювальним рухам, виробляє пластику та пантоміму, розвиває хореографічну імпровізацію в образі; музичний керівник розвиває у дітей ритмічність, займається вокалом, вчить грі на музичних інструментах; вихователь організовує виготовлення декорацій та костюмів, ділиться секретами ляльководіння, формує сценічні рухи, працює над виразністю реплік. Педагогічна команда театральної студії плідно взаємодіє з родинами вихованців враховуючи сучасні тенденції розвитку стосунків між батьками й дітьми щодо становлення творчої особистості дитини. Така мозаїка діяльності студії сприяє розвитку емоційного резерву та майстерності кожного маленького актора.

Виходячи з вищезначеного маємо підстави для висновку, що найбільш сприятливий для цілеспрямованої педагогічної дії період дошкільного дитинства, оскільки саме в цей час інтенсивно розвивається емоційно-чуттєва сфера дошкільника, а художня творчість виступає головним компонентом самореалізації. Саме тому, компетентно організований педагогічний процес, має спрямовуватися на формування художньо-естетичної компетентності, сприяння успішній творчій самореалізації кожної дитини, розвиток якостей, необхідних їй у майбутньому житті для реалізації себе як неповторної індивідуальності. Як свідчить досвід, одним з ефективних підходів організації освітньо-виховної діяльності є творчо організована робота театральної студії, найвагомішим показником якої є стійкий інтерес вихованців до театралізованої діяльності, що об'єднує дітей, дає поняття про відчуття партнерства, взаємодопомогу, знімає скутість, сприяє ініціативі, самоствердженню, впевненості, прискорює процес оволодіння навичками публічного виступу, творчій самореалізації, допомагає повірити малюку в себе

Список використаних джерел:

1. Каган М.С. Философия культуры. Становление и развитие / М.С. Каган. – СПб: Лань, 1998. – 448 с.

2. Рябченко И. Формирование потребности в художественно-творческой самореализации детей 5-7 лет в процессе интегрированного музыкального занятия / И. Рябенко // Дошкольное воспитание, 2013. – № 7. – С. 91-96.

3. Березіна О.М. «Грайлик» Програма з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі / О.М. Березіна, О.З. Гніровська, Т.А. Линник. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 56 с.

4. Ворожейкіна О.М. Театр у ДНЗ / уклад. О.М. Ворожейкіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2013. – С. 191.

5. Макаренко Л. Все про театр і дитячу театралізовану діяльність / Л. Макаренко. – К.: Шк. Світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека шкільного світу).

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Ковтун Н.В.

вчитель,

Майська середня загальноосвітня школа

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Людство сьогодні перебуває в технологічній фазі науково-технічної революції, коли стрімко міняється техніка й технології. «Навчання» стає категорією, яка супроводжує людину протягом усього життя. Основна мета цього етапу – інформатизація всіх сторін життя. Людська цивілізація на сучасному етапі вступила в нову еру – еру інформації та інформаційних технологій. Освіта є інформаційним процесом і тому використання сучасних технологій навчання із застосуванням комп'ютера актуальне.

Інформаційно-комунікаційну технологію використовую як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі та подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними і соціальними проблемами.

Зміну змісту навчання здійснюємо за декількома напрямками, значущість яких змінюється з розвитком процесу інформатизації суспільства. Перший напрям пов'язаний зі становленням навчальних дисциплін, що забезпечують підготовку учнів у галузі інформатики:

Введено курс «Сходінки до інформатики» (1-4 кл.), «Основи інформатики» (5-7 кл.); Міжнародні проекти «Intel® Навчання для майбутнього», «Intel® шлях до успіху».

Другий напрям активне використання комп'ютерів, комп'ютерного класу і комп'ютерних комунікацій, застосування яких стає нормою в надаванні освітніх послуг нашої школи. Досвід свідчить, що цей процес приносить з собою зміну предметного змісту всіх навчальних дисциплін на всіх рівнях освіти. В предметній діяльності використовую інформаційно-комунікаційні технології на уроках та в позаурочній діяльності, що дає змогу раціонально використовувати час, підвищувати інтерес до процесу пізнавальної діяльності учнів.

Зарекомендувала себе спільна діяльність з учнями щодо підготовки презентації для науково-дослідницьких робіт школярів (5 з яких посіли призові місця в районному захисті науково-дослідницьких робіт). Учні з інтересом беруть участь у підготовці створення 10 міні-фільмів, які презентуються на районних, обласних та міжнародних конкурсах.

Я переконана, що актуальним сьогодні, є соціалізація учня, тобто завдання школи полягає в тому, щоб випускник школи був пристосованим до вимог суспільства, що змінюється, умів зберегти свою індивідуальність та протистояти негативному.

Тому наша школа, яка розуміє дійсне значення цих процесів соціуму, несе на собі особливу відповідальність за вміння пристосовуватися до змін. Проектуючи урок, підбираю зміст, методи, форми, засоби, створюю умови, щоб мета соціалізації була виконана. У контексті євроінтеграційних освітніх процесів особливої актуальності набуває питання щодо застосування методів навчання, спрямованих на формування соціально-психологічних компетентностей школяра, серед яких велику роль, на мою думку, відіграє інформаційно-інтелектуальна компетентність.

Революція у сфері інформаційних технологій змінила суспільство. На перший план вийшли засоби інформаційно-комунікаційних технологій, за допомогою яких інформація та знання отримуються людиною на якісно вищому рівні.

Інформаційно-комунікаційні технології поступово трансформують усі сфери суспільного життя, формують нові системи потреб, спосіб життя, демократизують процес навчання, роблять процес пізнання творчим, стимулюють заняття самоосвітою. Традиційні форми навчання поступово змінюються новітніми технологіями, спрямованими на формування навичок та умінь, що відповідають вимогам суспільства. Змінюються цілі та завдання, що постали перед сучасною освітою в інформаційному суспільстві, поступово на зміну традиційній системі навчання приходить особистісно-орієнтована, традиційні методи змінюються інноваційними, що передбачають зміщення акцентів у навчальній діяльності, її спрямування на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення долі репродуктивної діяльності. Навчальний процес орієнтовано на особистість учня, враховуючи його індивідуальні особливості та здібності. У зв'язку з цим зрозуміло, що в основній школі назріла гостра необхідність в адаптації вчителів до нових умов роботи, ролей і мети, що швидко змінюються.

Реалізуючи проблему обласного експерименту «Створення системи розвитку інноваційного потенціалу сільського учня в умовах соціально-педагогічного комплексу» залучаюсь до різних видів професійної діяльності: викладацькою, виховною, науковою, методичною,

управлінською. В залежності від того або іншого виду діяльності використовую різні аспекти комп'ютерних або інформаційних технологій, що дають можливість отримувати, передавати, систематизувати, обробляти інформацію, а також здійснювати комунікацію між колегами, учнями, їх батьками і так далі.

Перед сучасним учителем стоїть завдання володіти основами інформаційних технологій, мати уявлення про найбільш поширену в даний час операційну систему Windows, уміти працювати в поширених комп'ютерних програмах, зокрема, Microsoft Word, Excel, PowerPoint і низкою інших спеціалізованих програм, пов'язаних з предметною діяльністю вчителя, користуватися Інтернетом, а також уміти використовувати знання учнів про комп'ютер, котрі останні отримують на уроках інформатики.

Мною створено ряд комп'ютерних презентації за допомогою MS Power Point з використанням різноманітних ППЗ, рекомендованих Міністерством освіти і науки, та інтернет-ресурсів.

На мій погляд, презентація – це зручна конструкція, в якій легко орієнтуватися. Аналіз науково-методичної літератури та періодичних видань, досвід педагогічного колективу нашої школи показав, що мультимедійні презентації здатні реалізувати багато проблем у процесі навчання, а саме:

- використовувати передові інформаційні технології;
- змінювати форми навчання та види діяльності в межах одного уроку;
- полегшувати підготовку вчителя до уроку та залучати до цього процесу учнів;
- реалізувати ігрові методи на уроках;
- здійснювати роботу в малих групах або індивідуальну роботу;
- проводити інтегровані уроки, забезпечуючи посилення міжпредметних зв'язків;
- організовувати інтерактивні форми контролю знань, вмінь та навичок;
- організовувати самостійні, дослідницькі, творчі роботи, проекти, реферати на якісно новому рівні з можливістю виходу в глобальний інформаційний простір.

Отже, на сучасному етапі розвитку шкільної освіти проблема застосування комп'ютерних технологій на уроках набуває дуже великого значення.

Проведення уроків при комплексному застосуванні традиційних та мультимедійних технологій забезпечує набуття учнями не тільки глибоких та міцних знань, а й вміння розвивати інтелектуальні, творчі

здібності, самостійно набувати нових знань та працювати з різними джерелами інформації.

Актуальність проблеми використання інформаційних засобів на уроках полягає в тому, що сучасні досягнення науки та техніки вимагають сучасних уроків, які враховують ці досягнення. Інформаційні засоби потрібно використовувати як комп'ютерну підтримку уроку в поєднанні з класичними методами навчання основам інформатики.

Основною перевагою інформаційних технологій є те, що комп'ютерні демонстрації можуть бути органічною складовою будь-якого уроку та можуть ефективно допомогти вчителю й учневі.

Використовуючи ІКТ у своїй професійній діяльності оптимізують зміст навчання, модернізують методи та форми організації навчального процесу, забезпечують високий науковий і методичний рівень викладання, індивідуальний підхід у навчанні, підвищити ефективність та якість надання освітніх послуг.

Для ефективного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес у школі:

- створено лабораторію ІКТ;
- здійснюється підготовка вчителів та учнів для набуття ними практичних навичок роботи в новому інформаційному середовищі;
- створено творчу групу викладачів для розробки, апробації та впровадження новітніх засобів навчання на базі інформаційно-комунікаційних технологій;
- відбувається розміщення розроблених вчителями навчальних матеріалів на WEB-сайтах шкіл;
- беремо участь у роботі семінарів та конференцій щодо використання ІКТ в навчальному процесі, участь у спільних науково-освітніх проектах та ін.

Інформаційно-комунікаційні технології здатні: стимулювати пізнавальний інтерес до предметів, надати навчальній роботі проблемний, творчий, дослідницький характер, багато в чому сприяти оновленню змістовної сторони предметів, індивідуалізувати процес навчання і розвивати самостійну діяльність учнів.

Список використаних джерел:

1. Авер'янова Н. Інформаційний простір в системі освіти // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 33.
2. Ломаковська А. В. Інформаційно-комунікаційні технології – нова якість навчання та послуг: Практико-зорієнтоване дослідження / А. В. Ломаковська, Г. О. Проценко. – К.: Інком. – 2006. – 70 с.

Соляр Л.В.

методист;

Кордонська А.В.

старший викладач, голова циклової комісії;

Соляр А.П.

викладач-методист;

Дрючило О.А.

викладач-методист,

Могилів-Подільський технологіко-економічний коледж

Вінницького національного аграрного університету

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС У КОЛЕДЖІ

Пріоритетом розвитку сучасної освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Використання сучасних інформаційних технологій в навчальному процесі відкриває перспективи його якісного вдосконалення, а саме інтенсифікації, оптимізації, диференціації, індивідуалізації, самореалізації як студента, так і викладача.

Одним із пріоритетних напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти – впровадження засобів нових інформаційних технологій у систему освіти. Це дає можливість: удосконалити методи і форми навчання, що відповідають завданням розвитку особистості студента в сучасних умовах інформатизації суспільства; створити методичні системи навчання, які зорієнтовані на розвиток інтелектуального потенціалу творчої особистості, на формування умінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, різноманітні види самостійної діяльності з обробки інформації; створювати й використовувати комп'ютерні тестуючі, діагностуючі, контролюючі і оцінюючі системи.

Впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій на заняттях в коледжі стає однією з актуальних проблем методики викладання дисциплін. Власний досвід підказує, що сьогодні викладач повинен вміти користуватися сучасними засобами навчання, насамперед, для того, щоб забезпечити одне з найголовніших прав студента право на якісну освіту.

Оснащення навчального кабінету комп'ютерною технікою і доцільне використання її на заняттях стає обов'язковим атрибутом навчальних закладів на сьогодні.

Варто звернути увагу, що інформаційна компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею у всіх її формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті.

З появою комунікаційних та інформаційних технологій потрібно критично переглянути стан й перспективу розвитку системи освіти. Вирішення цього завдання можливе за умови впровадження в навчальний процес інноваційних психолого-педагогічних технологій навчання, сутність яких полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему викладання.

Державна національна програма визначає стратегічні напрямку розвитку освіти й забезпечення постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального й культурного потенціалу – вищих цінностей нації. Трансформація освіти передбачає розвиток творчої людини, здатної не тільки до трансляції знань, але і до створення світових зразків культури і духовності. Модернізація навчально-виховного процесу на сучасному етапі сприяє формуванню та розвитку творчої особистості, спроможної повноцінно реалізуватись в житті. Одним із кроків підвищення ефективності заняття є впровадження разом із традиційними методами навчання інноваційних технологій навчання. Ефективними вважають заняття з використання цих технологій, які активізують процес особистісно-зорієнтованого навчання й унеможливають домінування одного учасника навчального процесу над іншим.

Кожне заняття – це напружена, науково організована й результативна праця всіх студентів у співтворчості з викладачем, яка розвиває творчі здібності студентів; диференціює та індивідуалізує процес навчання; стимулює роботу з додатковою літературою та ресурсами Інтернету; розвиває аналітичне мислення, вміння робити узагальнення; формує у студентів навички самооцінки та самоконтролю своєї навчальної діяльності.

Потреби життя зумовлюють пошуки нових форм організації навчально-виховного процесу, тому упровадження інформаційних технологій стає однією з актуальних проблем методики викладання дисциплін.

Нові інформаційні технології навчання – це сукупність методології та технології навчання, в основу якої покладено використання комп'ютерних навчальних програм, електронних посібників і підручників, що забезпечують інтерактивний програмно-методичний супровід навчального процесу і є однією з форм реалізації мети та змісту сучасної освіти.

Застосування комп'ютерів на заняттях значно підвищує інтенсивність навчального процесу. При комп'ютерному навчанні засвоюється набагато більша кількість матеріалу, ніж це робиться за той самий час в умовах традиційного навчання. Комп'ютер забезпечує і всебічний (поточний, рубіжний, підсумковий) контроль навчального процесу. При цьому для контролю якості знань студентів досягається і велика об'єктивність оцінки. Такий вид контролю дозволяє заощадити навчальний час, тому що здійснюється одночасна перевірка знань всіх студентів. Це дає можливість викладачу приділити більше уваги для розвитку творчих здібностей студентів. Однією із переваг комп'ютера є здатність накопичувати статистичну інформацію під час організації навчального процесу. Сприятливі можливості створюють вони і для організації самостійної роботи студентів.

Процес інформатизації освіти і пов'язане з цим використання можливостей сучасних інформаційних технологій у процесі навчання призводить не тільки до зміни організаційних форм і методів навчання, але і до виникнення нових методів навчання.

Сьогодні педагогіка співробітництва найбільш відповідає принципам гуманізації та демократизації освіти, активізації пізнавальної діяльності, забезпечує партнерську діяльність викладача та студента, спрямовану на розв'язання системи суспільно та особистісно найважливіших навчальних і життєвих проблем. При такому підході студент є співавтором заняття, основна ж стратегія викладача полягає у виявленні його індивідуальних здібностей і нахилів та створення сприятливих умов для подальшого їх розвитку. У досягненні цієї мети дуже допомагає впровадження інтерактивних технологій навчання.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх студентів. Викладач і студент є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, при цьому викладач виступає як організатор процесу навчання, консультант, а студенти беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання і спільними зусиллями досягають успіху.

Сучасний студент – це продукт інформаційного суспільства. Воно відрізняється різноманітністю, рухливістю й мінливістю. Кожен із студентів – яскрава особистість, яка характеризується індивідуальним рівнем інтелектуального розвитку і стилем уміння (сприймання,

запам'ятовування, дослідження...). Інтенсивне навчання необхідне для забезпечення індивідуальних потреб дитини у навчанні.

Китайський філософ Конфуцій сказав більш як 2400 років тому: «Те, що я чую я забуваю. Те, що я бачу, я пам'ятаю. Те, що я роблю, я розумію». Ці три прості твердження обґрунтовують потребу людини в активному навчанні. Дещо змінивши слова великого китайського педагога, можна сформулювати кредо (великого) інтерактивного навчання: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу і чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я бачу, обговорюю, я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром».

Одним із кроків підвищення ефективності заняття є впровадження інтерактивних технологій навчання. Залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності студентів практикуємо такі технології: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань.

Педагогічна цінність використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі вивчення дисциплін – підвищити пізнавальний інтерес студентів до їх вивчення, ефективність його опанування студентами. Вони дають можливість кожному студентові, спираючись на його інтереси, здібності, особисті цінності й суб'єктивний досвід, можливість самореалізації в пізнавальній та інших видах діяльності, створюють комфортні умови для самовизначення особистості в інформаційному суспільстві та можливість реалізації як майбутнього спеціаліста.

Інформаційно-комунікативні технології навчання є перспективним і високоефективним інструментом, що дозволяє надати велику за обсягом інформацію у більшому об'ємі, ніж традиційні джерела інформації і в тій послідовності, яка відповідає логіці пізнання і рівню сприйняття конкретного контингенту студентів.

Список використаних джерел:

1. Дудка І. С. Використання мультимедійних технологій у процесі навчання // Завуч. – 2008. – № 31. – С. 10–12.
2. Інформаційні технології в навчанні. – К.: Видавнича група BVH, 2006.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: Методичний посібник / Авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – 2007.
4. Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів // Відкритий урок. – 2002. – № 5–6.

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

МАТЕРІАЛИ ІІ 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 03.11.2014. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 9,30. Тираж 100. Замовлення № 1014-64.
Віддруковано з готового оригінал-макета.

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.