Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Сумська обласна державна адміністрація
Інститут педагогіки НАПН України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН

Матеріали ІІ Міжнародної
науково-практичної конференції

26–27 березня 2015 року

Том 2

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2015

УДК 378:005.591.6(082)
ББК 74.584я43
І 66

Рекомендовано до друку вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 7 від 23.02.2015 р.)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор;
С. Б. Кузікова – доктор психологічних наук, професор;
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор;
О. Ю. Щербина-Яковлева – доктор філософських наук, професор;
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор;
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор;
О. В. Зосименко – кандидат педагогічних наук, доцент;
Ю. А. Картава – кандидат педагогічних наук, доцент;
С. М. Кондратюк – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. В. Листопад - кандидат педагогічних наук, доцент;
Т. Б. Тарасова – кандидат психологічних наук, доцент;
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент

Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2015 року, м. Суми). – Том 2. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 336 с.

ISBN 978-966-698-190-8 (повне зібрання)
ISBN 978-966-698-193-9 (том 2)

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін».

У частині другій матеріалів конференції розглядаються особливості професійної підготовки менеджерів інноваційного розвитку вищої освіти в Україні та у світі; питання оптимізації інноваційної освіти і процесів самореалізації творчого потенціалу особистості; інновації у підготовці фахівців з дошкільної та початкової освіти; інноваційні технології професійної підготовки соціальних педагогів у суспільстві ризику; інновації в корекційній та інклюзивній освіті.

УДК 378:005.591.6(082)
ББК 74.584я43

РОЗДІЛ 6. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА У СВІТІ

В. Я. Басараб
Богородчанський професійний будівельний ліцей

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ОБЛІКОВЦІВ ІЗ РЕЄСТРАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКИХ ДАНИХ

Сучасна підготовка майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних є фахово-спрямованою. Така ситуація зумовлена станом ринкової економіки України та потребою держави у кваліфікованих робітників, які б володіли знаннями, вміннями й навичками раціонального залучення та використання матеріальних, людських і фінансових ресурсів на національному, регіональному чи локальному рівнях; підвищенням рівня конкурентоспроможності вітчизняної продукції; створенням розвиненого, цивілізованого ринку, що включає сферу виробництва й товарообміну; визначенням цільових орієнтирів, які стануть вирішальними для успішного подолання кризових ситуацій.

Підготовка майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних до ефективного виконання фахових комунікативних завдань набуває особливого значення з огляду на те, що професійне спілкування реалізовує не лише комунікативні, а й специфічні функції, які пов’язані з особливостями економічної діяльності суб’єктів господарювання. Таким чином, професіоналізм майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних не може обмежуватися та визначатися лише економічною підготовкою, оскільки загальна ефективність їх діяльності значною мірою залежить від сформованості вмінь кваліфікованого робітника зорганізуватись і використати набуті знання, уміння, навчальний і життєвий досвід у певній професійній ситуації; уміння знайти та проаналізувати необхідну інформацію; уміння залагоджувати конфліктні ситуації та знаходити компромісні рішення; рівня професійної комунікативної компетентності; уміння вести діалог тощо.

Своєю чергою, такі дисципліни, як «Економіка», «Економіка підприємства», «Ділова активність» формують комунікативну компетентність.

Кожна наука оперує відповідними поняттями, у яких накопичуються й концентруються їх знання. У зв’язку з цим з кожного предмета необхідно відібрати нові наукові поняття, специфічні для конкретного предмету (наприклад, бухгалтерського обліку: дебет, кредит, рахунок, залишок (сольдо), регістр, бухгалтерська кореспонденція чи проводка).

Необхідно відмітити, що під час формування комунікативної компетентності мають місце й навчальні дискусії – (від латині discussio – розгляд, дослідження). Вони базується на обміні думками між учнями, викладачами, навчають мислити самостійно, розвивають здатність до виваженої аргументації, формують економічне мислення. Бажано, щоб

дискусії були не у формі «питання учня – відповідь викладача», а виявляли вміння учнів. У результаті аналізу наукових досліджень ми прийшли до висновку, що найбільш ефективними є дискусії з участю спеціалістів – економістів, бухгалтерів, фінансистів, аудиторів, банкірів, учених. Тому ми стараємося запрошувати на уроки працівників-практиків економічного фаху з різних установ чи підприємств. На нашу думку, головною функцією дискусії є стимулювання пізнавального інтересу учнів.

А. М. Бойко надає великого значення діалогу в усьому навчальному процесі, підтверджуючи, що результат такої методики навчання служить розвитком творчих здібностей особистості. Уміння будувати діалог відповідно до дидактичних цілей навчального уроку – суттєва характеристика особистості викладача.

Однією з головних функцій навчання, зокрема, є проблемна лекція, яка спонукає до стимулювання творчого мислення учнів і їх творчого підходу до організації власної навчальної діяльності й оцінювання її результатів. Під час проведення таких лекцій доцільно використовувати проблемні запитання, завдання, виробничі ситуації. Зауважимо, що вивчення курсу не варто розпочинати відразу з лекцій із проблемними завданнями. Учням спочатку необхідно навчитися «бачити» чи «відчувати» проблему, знайти відповідь на проблемні запитання, тобто усвідомити сутність проблеми.

Кращому усвідомленню й засвоєнню теоретичного матеріалу майбутніми ОзРБД, як видається, сприяє використання різноманітних ресурсних засобів навчання. Під час занять із фахових і загально-технічних дисциплін доцільно використовувати схеми, плакати, показувати реальні бухгалтерські документи, електронні презентації тощо.

Проблемне запитання порівняно з проблемним завданням менше за обсягом, тому під час лекції їх можна використати декілька. У процесі пошуку відповіді на проблемні запитання бажано налаштувати діалог з учнями, під час якого викладач матиме змогу спрямувати їхні думки на пошук і виокремлення навчальної проблеми. Таким чином активізуються, систематизуються й узагальнюються набуті знання учнів, які вони використовували для пошуку шляхів вирішення проблеми. Наприклад, під час вивчення теми «Структура балансу підприємства» з дисципліни «Бухгалтерський облік» викладачеві для кращого усвідомлення майбутніми ОзРБД теоретичного матеріалу перед поясненням структури бухгалтерського балансу рекомендуємо звернутись із запитанням: «Що, на вашу думку, впливає на життєвий баланс людини?» Це дасть можливість учням актуалізувати знання з попереднього теоретичного матеріалу, а викладачеві – вибудувати логічні зв’язки між теоретичними знаннями учнів. Тим самим у майбутніх ОзРБД створюються асоціації, які в майбутньому сприятимуть кращому відтворенню теоретичних знань.

Слід відмітити, що на формування комунікативних компетентностей майбутніх ОзРБД має і проведення лабораторно-практичних робіт (далі ЛПР), вони використовуються для набуття й закріплення знань, сприяють

зв’язку теорії з практикою, формують навички використання комп’ютерів, учать обробляти отримані результати в бухгалтерському обліку, економіки та статистики, робити вірні висновки та пропозиції. На ЛПР учні з’ясовують питання, які пов’язані з професійною діяльністю. ЛПР учнів ми пов’язуємо з теорією. Вони можуть бути в письмовій (тести, контрольні) та усній (доповідь, прес-конференція, захист рефератів) формах.

Практичні заняття з предмету «Бухгалтерський облік» рекомендовано проводити у формі ділової гри. Кожен учень має можливість побути в ролі обліковця з реєстрації бухгалтерських даних і здійснювати посадові обов’язки. Інші учні на уроці виконують роль учасників. Після проведеного фрагменту уроку відбувається обговорення ефективності запропонованої методики. Такі уроки проводити складно, але вони наближають учнів до реальних умов навчального процесу підготовки кваліфікованих робітників економічного профілю й позитивно впливають на їх майбутню професійну адаптацію.

Метою лабораторно-практичних занять із фахових дисциплін є розширення уявлень майбутніх ОзРБД про методи та принципи бухгалтерського обліку, складання бухгалтерської звітності, здійснювати розрахунки, формування вмінь виявляти помилки та вміння їх усувати, оволодіння майбутніми ОзРБД фаховими навичками, необхідними не тільки в навчальній, а й у виробничій діяльності.

Отже, лабораторно-практична робота – це професійна діяльність учнів, спрямована на оволодіння практичними вміннями й навичками щодо роботи. Зміст ЛПР повинен відображати завдання, що пов’язані з майбутньою професійною та фаховою діяльністю. Потрібно зазначити, що викладачі спеціальних предметів, розробляючи тематику та зміст ЛПР, мають ураховувати їх місце в професійній підготовці майбутніх ОзРБД.

Не менш важливим у формуванні комунікативної компетентності в майбутніх ОзРБД і цікавим для них є вирішення виробничих ситуацій і завдань. Виробнича ситуація, на думку Г. Красильникової, є однією з ефективних форм колегіального розв’язання складних виробничих завдань, вона дає змогу кваліфіковано й усебічно оцінити наявну ситуацію. Виробничі ситуації сприяють формуванню комунікативного мислення учнів і розвитку їх потреб у знаннях. Учні ставляться перед необхідністю вибору з наявних знань тієї єдино вірної системи, використання якої може забезпечити правильне рішення запропонованої проблемної задачі. Для проведення занять і організації контролю за самостійною роботою нами розроблені господарські ситуації за темами: «Облік грошових коштів», «Облік праці та заробітної плати», «Облік виробничих запасів», «Облік основних засобів». У ПТНЗ використовуються й ситуаційні професійні задачі. Це типові виробничі задачі, які характеризують галузі, виробництво, де будуть працювати майбутні кваліфіковані робітники. З бухгалтерського обліку виконується наскрізна задача, яка включає в себе всі основні операції, послідовно засвоювані в системі бухгалтерського

обліку. Кожен учень одержує визначені вихідні дані (завдання даються індивідуально), які він поповнює по мірі вивчення теоретичного матеріалу. Задача охоплює такі операції з обліку: основні засоби, виробничі запаси, МШП, зарплата, товарні операції, розрахункові та кредитні операції, фінансові результати діяльності.

Ми вважаємо, що під час вивчення теми «Страхування від нещасних випадків» з дисципліни «Фінанси» на етапі мотивації пізнавальної діяльності учнів доцільно запропонувати для вирішення таку проблемну ситуацію: «На дворі зима, йшла жінка на роботу, на дорозі ожеледиця, і вона впала та зламала ногу. І повз неї проходить чоловік і питає, що сталося, а вона відповідає в мене стався нещасний випадок. А він питає, а ви застраховані? Дайте оцінку ситуації». Потерпіла відповіла, що вона не застрахована, то відповідно страхове відшкодування не буде здійснено. Тому всі працівники повинні зрозуміти, що якщо вони оформлені офіційно, то з їх заробітної плати здійснюються утримання у відповідний фонд, з якого буде здійснюватися виплата по втраті працездатності. Після обговорення ситуації викладач узагальнює: «Отже, ознайомившись із певною ситуацією ви будете знати, що потрібно бути застрахованим, щоб після настання нещасного випадку мати фінансову підтримку».

Таким чином, запропонована методика формування комунікативної компетентності майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних реалізується через організацію та проведення нетрадиційних уроків, лабораторно-практичних робіт і прес-конференцій, сприяє надбанню майбутніми ОзРБД професійного досвіду вміння спілкування з колегами; накопиченню знань щодо аналізу професійних завдань і прийняття управлінських рішень.

Г. І. М'ясоїд
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ЧОМУ НАВЧАТИ АДМІНІСТРАТОРА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ?

Україна знаходиться у процесі реформування. Реформи в галузі освіти – це той місток, без якого неможливі жодні реформи, що спрямовані в майбутнє. Освітянський і науковий світ стурбований ідеями, що несуть запропоновані зміни [2], адже нові вимоги до викладача ВНЗ – це не програма до виконання, що нав'язана Міністерством, а інструмент досягнення стратегічної мети – реформування системи освіти в державі. Українські дослідники неодноразово вивчали сутність вимог до викладача вищої школи стосовно завдань і обов'язків, переліку обов'язкових знань і кваліфікаційних вимог до осіб, що обіймають різні посади у структурі вищого закладу освіти [3], досліджували його професійні компетенції [1]. Відомо, що до зобов'язань осіб, які посідають різні посади у структурі вищого навчального закладу, входять чимало управлінських функцій. Отже, отримання відповідних знань і вмінь є вкрай важливою практичною метою

професійної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Запропонована робота має на меті дослідити, яким бачать менеджера вищої школи у країнах із високим рівнем освіти, та виявити шляхи запозичення досвіду підготовки педагогічних кадрів з урахуванням реалій, що змінюються.

З позицій нашого дослідження цікавим є вивчення соціальних ролей, виконання яких потребує діяльність викладача, виконане в США вченими Michael Theall (Youngstown State University) та Raoul A. Arreola (University of Tennessee Health Science Center). Вони зазначають що, крім базових функцій викладача вищої школи – 1) експертного знання і 2) практичних навичок із галузі та 3) володіння методами дослідження, тобто виконання трьох відповідних ролей – експерта, практика та дослідника, від нього вимагаються вміння виконувати й інші функції, що не вміщуються у звичні рамки та належать до площини «метапрофесійних» навичок [4]. До них належать, зокрема, такі, як 4) розробка програм із навчальних дисциплін або курсу, 5) викладання предмета/курсу, 6) оцінювання викладання, 7) управління курсом, 8) володіння методами та прийомами наукового дослідження з навчальною метою/цілями. Крім того, викладачеві вищого навчального закладу необхідні знання й навички з широкого кола галузей, як-от: 9) психометрія та статистика, 10) епістемологія, 11) теорія навчання й учіння, 12) розвиток особистості, 13) інформаційні технології, 14) написання програм, 15) графічний дизайн, 16) риторика та ведення презентацій перед широким загалом, 17) стилі спілкування й комунікації, 18) управління конфліктами, 19) розвиток груп, 20) управління ресурсами, 21) управління персоналом, 22) консультування, а також уміння 23) розраховувати фінанси й бюджет та 24) аналізувати та спрямовувати політику закладу [4]. Як бачимо, разом дослідники визначили двадцять чотири узагальнені вміння з різних сфер діяльності, питома вага яких – двадцять одне вміння – не належить до виконання звичних ролей викладача ВНЗ – експерта, практика й дослідника, а необхідні для виконання інших ролей: викладача, організатора дослідницької та креативної діяльності, співробітника й адміністратора. Ми вважаємо, що подані в аналізованому дослідженні дані щодо того, наскільки часто в кожній із цих «метапрофесійних» ролей потрібні перелічені навички та вміння, оскільки цей досвід може бути врахований, насамперед, під час уточнення освітньо-кваліфікаційних характеристик спеціальностей у галузі педагогіки та, відповідно, під час корекції змісту навчання в педагогічних навчальних закладах.

Практичну цінність даного дослідження ми вбачаємо в результатах, отриманих шляхом спостережень та аналізу практики адміністраторів вищої школи США, оскільки діяльність адміністратора вищого навчального закладу передбачає, відповідно до Theall та Arreola (2012), володіння зовсім іншими за своєю сутністю навичками: управління ресурсами, персоналом, консультування, управління фінансами й бюджетом, які потрібні постійно, і володіння різними стилями спілкування, управління конфліктами та розвитком груп, а також аналізу та спрямування політики навчальних закладів.

Таким чином, викладач вищої школи, досягаючи певних результатів у науковій і педагогічній кар'єрі, бере на себе нові зобов'язання управлінського характеру, що становлять сутнісно відмінну діяльність і потребують спеціальної підготовки. Сьогодення вимагає від викладача ВНЗ не тільки знання предмету, уміння виступати експертом із галузі знань, яку він викладає, дослідником, порадником, організатором і виконавцем навчального процесу, представником ВНЗ перед громадою та установами, фасілітатором навчальної та дослідницької діяльності студентів, членом команди з розробки принципово нових курсів і дисциплін, які пропонуються для вибору студентам вищого навчального закладу, а й адміністратором, розробником навчальних проектів, менеджером і, навіть, фінансовим керівником проекту. Для успішного виконання нових соціальних ролей викладач потребує володіння відповідними навичками й компетенціями, які поки що не прописані в Наказах Міністерства освіти і науки України, але наявності яких вимагає сучасна дійсність і користувачі освітніх послуг. Отже, саме зараз, коли всі вищі навчальні заклади України спрямовані на перегляд навчальних програм, слід ефективно використати педагогічний досвід, поставити нові цілі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, внести зміни до змісту навчання й добирати відповідні форми та методи навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко Н. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії / Н. Бутенко // Вісник Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 31–39.

2. Квіт С. Потрібні зміни: зміст і завдання освітніх реформ [Електронний ресурс] / С. Квіт // Українська правда. – 27.01.2015. –. Режим доступу : http://www.pravda.com.ua/articles/2015/01/27/7056516/?attempt=1.

3. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/other/37302/list/2/.

4. Theall, M. The Multiple Roles of the College Professor [Електронний ресурс] / M. Theall, R. A. Arreola. – Режим доступу : http://www.nea.org/home/34715.htm on 9 February 2015.

Ю. І. Самойлова
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Інтенсивний розвиток інформаційних технологій, інтеграція вітчизняної освіти у європейський і світовий освітній простір потребують нового змісту освіти, нових підходів до організації навчально-виховного процесу. Відповідно зростає роль менеджера освіти як основного стратега розвитку навчального закладу. Сьогодні для того, щоб навчальний заклад

успішно функціонував, розвивався та міг бути конкурентоспроможним, майбутній керівник освітньої установи повинен володіти новим педагогічним мисленням, яке безпосередньо проявляється в інноваційній навчально-виховній діяльності закладу, уміти ефективно впроваджувати інновації в процес управління.

Проблема ролі менеджера освіти в оновленні сучасної школи та його підготовки в умовах інноваційної діяльності знаходить висвітлення в працях багатьох українських і вітчизняних учених. Так, Л. М. Ващенко звертає увагу на таку важливу професійну рису управлінця як інноваційний потенціал [2]. Дослідниця зазначає, що менеджер освіти має бути інноваційною особистістю, що, насамперед, передбачає наявність інноваційного потенціалу керівника. У поняття «інноваційний потенціал» дослідниця вкладає цілий комплекс професійно-особистісних здібностей управлінця. Серед них уміння генерувати ідеї, адекватно й мобільно реагувати на наслідки змін і пошук нових рішень щодо поставлених перед школою завдань. Цю думку підтримують і російські вчені О. Т. Бурцева, Ф. З. Вільданова, В. А. Сластьонін, Л. С. Подимова та інші, які наголошують, що особливе значення для ефективного управління навчальним закладом має наявність інноваційного потенціалу керівника школи. Такий потенціал проявляється через відповідну інноваційну позицію керівника, основу якої складають позитивне ставлення до нововведень, упевненість у досягненні мети. Серед важливих професійно значущих якостей, які необхідні керівникові в управлінні інноваціями, вчені визначають гнучкість, адаптивність, здатність оцінювати та прогнозувати ситуації, бути зорієнтованим на інновації. Отже, до основних ознак професійної компетентності менеджера інноваційної освіти можна віднести: – знання й розуміння природи управлінської праці та процесів менеджменту; – знання посадових і функціональних обов'язків менеджера освіти; – уміння використовувати ІКТ та інші засоби комунікацій, необхідні у процесі управлінської праці; – людинознавча компетентність; – володіння мистецтвом налагодження зовнішніх зв'язків; – здатність до самооцінки, уміння робити правильні висновки [3, с. 183].

Дослідження науковцями особливостей управління навчальними закладами в умовах інноваційного розвитку освіти показує, що однією з характерних ознак професійної компетентності є демократизація основ управлінської праці. Насамперед це стосується гнучкості шкільних організаційних структур, відмовою від жорсткого адміністрування, делегуванням окремих управлінських повноважень шкільним органам самоврядування, переходом на демократичні принципи в керівництві школою, командним стилем управлінської діяльності та залучення громадськості до управління загальноосвітнім навчальним закладом. Ефективним у такому випадку стає створення інноваційних освітніх мереж. На Лісабонському семінарі OECD (2000 р.) було дане таке визначення освітніх мереж – це цілеспрямовані соціальні структури, які задовольняють зобов'язання щодо якості, цілеспрямованості та зосередженості на

результатах. Освітні мережі сприяють інноваційним розробкам і поширенню прогресивної практики, активізації професійного розвитку вчителів [5, с. 54]. Зарубіжні дослідники Д. Керр, К. Вайт, М. Холланд виокремлюють специфічні характеристики, що відрізняють інноваційні освітні мережі від будь-яких інших видів мереж, а саме:

- наявність центру для створення й передачі знання в межах і між школами та мережами як засіб для безперервного, систематичного удосконалення педагогічної практики;
- зосередження уваги як на членах мережі (лідери школи, вчителі, учні та інші), так і на особах інших професій, які працюють зі школами. Кожен з елементів мережі є складовою частиною мережевої системи більш загального характеру й перебуває в ній на умовах рівноправного зв'язку;
- прагнення до побудови професійних освітніх спільнот, де лідери школи й учителі можуть одночасно набувати та поширювати знання;
- створення та підтримка розподілених і кооперативних підходів до управління та практичної діяльності;
- трансформація знання через прозорі канали комунікації;
- посередництво між місцевими й національними потребами вдосконалення школи та вплив на реформування освіти на місцевому та національному рівнях [4].

Відомий дослідник О. Бузгалін, спираючись на дослідження М. Кастельса, характеризує мережеві структури за такими характеристиками: децентралізація, неієрархічність, переважно горизонтальна співпраця учасників; гнучкість, рухливість, легкість і швидкість створення та розпаду таких структур; відкритість мереж для «входу» й «виходу»; загальнодоступність ресурсів (передусім, інформаційних); рівноправність усіх учасників мережі незалежно від їх ролі чи масштабу їхньої діяльності; унікальність мереж [1, с. 283]. Тобто, як бачимо, враховуючи основні характеристики інноваційних освітніх мереж, у контексті демократизації основ управлінської діяльності, створення мережевих освітніх структур є ефективним засобом здійснення інноваційного управління навчальним закладом.

Оновлення сучасної школи значною мірою залежить від особистості керівника навчального закладу, від змісту його діяльності, яка передбачає не тільки оволодіння сучасними вітчизняними й зарубіжними науково-теоретичними підходами до управління школою, а й визначенні пріоритетними таких принципів, як демократизація, гуманізація; врахування національних засад в управлінні школою; впровадження нових управлінських функцій; визнанні пріоритетності колективних і колегіальних форм управління та запровадженні інноваційних проектних, дослідницьких, технологічних методів управління.

Роль керівника навчального закладу в оновленні сучасної освіти становить одну з ключових проблем у реформуванні освітньої системи. Тому

пошук шляхів оптимізації управлінської праці, запровадження нових підходів до керівництва школою є важливим для сучасної педагогічної науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бузгалин А. В. Глобализация противоречий мирового сообщества / А. В. Бузгалин. – М., 2004. – 450 с.

2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л. М. Ващенко. – К. : Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.

3. Вознюк Л. Роль менеджера освіти в оновленні сучасної школи / Л. Вознюк // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 8 (Ч. 1). – 2013.– С 180–185.

4. Kerr D. Review of Networked Learning Communities / D. Kerr, S. Aiston, K. White (ets.). – May, 2003. – 58 p.

5. OECD. Networks of Innovation: Towards new model of managing schools and systems. – Paris : OECD Publications, 2003 (b). – 182 p.

В. М. Сема
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСВІТНЯ МЕРЕЖА «ЩОДЕННИК.UA» ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

На сучасному етапі розвитку суспільства впровадження нових інформаційних технологій у діяльність національної системи освіти набуває стратегічного значення. Законом України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» визначено, що «одним із головних пріоритетів України є прагнення побудувати орієнтоване на інтереси людей, відкрите для всіх і спрямоване на розвиток інформаційне суспільство, у якому кожен міг би створювати й накопичувати інформацію та знання, мати до них вільний доступ, користуватися й обмінюватися ними, щоб надати можливість кожній людині повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяючи суспільному й особистому розвиткові та підвищуючи якість життя» [1]. Саме тому інформаційна компетентність керівника загальноосвітньої школи є неодмінною складовою його професійної готовності до управлінської діяльності.

Головну роль у навчанні й вихованні підростаючого покоління продовжує відігравати загальноосвітній навчальний заклад. Сучасна школа, беззаперечно, повинна йти в ногу з часом, сприяти оптимізації навчально-виховного процесу, від якості організації якого, у свою чергу, залежить рівень розвитку та освіченості підростаючих поколінь, їх відповідність сучасним суспільним запитам. Адже результативні показники загальноосвітнього навчального закладу – це важлива складова його образу (іміджу). А формування позитивного іміджу – яскравого вияву індивідуальності сучасної школи без застосування нових інформаційних технологій не можливо.

У контексті створення позитивного образу середньої школи через призму інформатизації сучасного освітнього простору варто виділити такий інтернет-ресурс як «Щоденник.ua». «Щоденник.ua» – це всеукраїнський

проект, який було створено спільними зусиллями Інституту інноваційних технологій і змісту освіти та Міністерства освіти і науки [4]. Даний інтернет-ресурс є безпечним інформаційним простором, який сприяє об'єднанню всіх шкільних установ країни, а також учнів, батьків, педагогів. На сьогодні на ресурсі www.shodennik.ua зареєстровано більше 10 620 шкіл і понад 1 мільйону користувачів. По суті, це своєрідна соціальна мережа, що спрямована на шкільну спільноту всієї країни з метою вирішення освітніх потреб, зокрема організації зворотнього зв'язку в навчально-виховному процесі кожної зареєстрованої школи. Учасники мережі суворо відслідковується модератором. Проект діє в межах програми «Безпека дітей в Інтернеті» [5]. У ній можуть реєструватися лише керівники шкіл, учні та їх батьки. Завдяки такій широкій аудиторії інтернет-ресурс має надзвичайні можливості вивчення суспільної думки щодо діяльності школи з метою з'ясування ступеня задоволеності школою вчителями, учнями, батьками та спільного пошуку й розв'язання нагальних проблем.

«Щоденник.ua» також відкриває широкі можливості для популяризації навчального закладу. Завдяки ресурсу є можливість реалізувати завдання формування іміджу, що стосуються процесів розробки, втілення й використання педагогічних нововведень, поширення новин, пов'язаних із розвитком інноваційних процесів тощо. При цьому інноваційні процеси можуть виступати як характеристика життєдіяльності школи і, при порівняльному аналізі, як перевага даної школи перед іншими [2].

Структура «Щоденника» являє собою й потужну платформу для навчання. У ній впроваджені такі інноваційні технології, як електронний журнал, електронний щоденник, величезні мультимедійні бібліотеки, електронний он-лайн перекладач, можливість віртуального репетиторства, у тому числі у форматі Зовнішнього незалежного оцінювання, аудіо- та відео-матеріали для допомоги в навчанні тощо. Учням у цій мережі цікаво і комфортно: вони мають можливість брати участь в онлайн-олімпіадах, конкурсах, проходити тести, спілкуватися з однолітками, грати в освітні ігри.

Завдяки інформаційним можливостям представленого інтернет-ресурсу батьки мають доступ до електронного щоденника дитини, можуть здійснювати контроль за їх успішністю та відвідуванням школи; у режимі он-лайн створювати групи з метою обговорення важливих питань освіти й виховання.

У розпорядженні педагогів з'являються динамічні, надійні, гнучкі інструменти для підтримки спільної цілеспрямованої роботи великого колективу учнів та їх батьків, що замінюють традиційні шкільні атрибути: журнал, розклад уроків на стіні в коридорі, учнівський щоденник, різноманітні стінгазети та бюлетені. Учителі отримують додаткові можливості, що пов'язані з використанням сучасних навчально-методичних матеріалів; з розширенням шляхів і ресурсів самоосвітньої діяльності, з підвищенням кваліфікації та обміну досвідом; з упровадженням дистанційної освіти; з проведенням батьківських зборів у режимі он-лайн; з участю у форумах, конкурсах як регіонального, так і всеукраїнського рівнів; з

використанням конструкторів тестів, завдань для олімпіад, веденням електронного журналу та поурочного планування [3].

У «Щоденнику» є можливість виведення та оновлення статистичних даних, інформаційних та аналітичних звітів (які формуються автоматично), що значно полегшує планування, контроль за навчальною діяльністю, дозволяє оперативно інформувати всіх учасників навчально-виховного процесу [5].

Таким чином, завдяки «Щоденник.ua», школа, яка долучилася до цього інтернет-ресурсу, відкриває перед собою потужні можливості для реалізації іміджевих завдань і безпосереднього створення позитивного іміджу. Завдяки цьому відбувається створення єдиного інформаційного шкільного середовища, де вирішуються завдання, які також входять до роботи над позитивним іміджем. А саме:

- створення власної моделі школи, що відповідає сучасному рівневі розвитку суспільства;
- формування єдиної інформаційної бази школи, що дозволяє підвищити ефективність освітньої та управлінської діяльності навчального закладу;
- створення умов для розвитку особистості та задоволення потреб у якісній освіті за рахунок зміни технології одержання нових знань, ефективної організації пізнавальної діяльності учнів;
- розвиток професіоналізму вчителів, забезпечення професійного самовизначення учнів;
- доступність використання інформаційних ресурсів школи, відкритість і прозорість діяльності освітньої установи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки» від 9.01.2007 р. № 537-V// Відомості Верховної Ради України. – 2007. – № 12. – С. 102.

2. Карамушка Л. М. Створення іміджу навчального закладу як важливий напрямок менеджменту освіти / Л. М. Карамушка // Управління сучасними навчально-виховними закладами в системі освіти : матеріали міжрег. науково-практ. конф. – Запоріжжя, 1996. – С. 11–15.

3. Крутова Н. Освітня мережа «Щоденник.ua» як інформаційне шкільне середовище в організації навчально-виховного процесу [Електронний ресурс] / Н. Крутова. – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgibin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21BN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Npd_2013_2_45.pdf.

4. Наказ МОН «Про експериментальне впровадження освітнього інноваційного проекту «Щоденник.ua» від 28.12.10 р. №1302 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Se r_osv/13163/

5. Про проект «Щоденник.ua» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://company.shodennik.ua/about/

С. Г. Тєлєтова, М. П. Лаврик
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЧНОГО МИСЛЕННЯ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Процеси управління в умовах інноваційного розвитку суспільства стають дедалі більш складними, багатоваріантними та мають відповідати глибоким якісним економічним змінам, новим соціальним явищам і тенденціям. Це вимагає неординарних підходів до побудови стратегій освітньої діяльності навчальних закладів. Розробка стратегічних рішень, оцінювання перспектив досягнення бажаних результатів – необхідна складова будь-якого управлінського впливу. Вивчення стратегічного мислення забезпечує глибокий аналіз оцінювання, узагальнення та висновків щодо сутності явищ, які вже існують, і тих, що тільки-но окреслюються через «слабкі сигнали». Науковість такого дослідження сприяє цілісному баченню середовища, створенню уявлень про можливості розвитку, механізми взаємодії між структурними елементами, а також можливості відокремлювати головне від другорядного, зміст і сутність від форми та явища, відстале від перспективного тощо.

Стратегічне мислення сучасного керівника належить до проблем, традиційно мало досліджуваних у вітчизняній науці, тому звернення до даної теми є актуальним. Окремі аспекти вивчення стратегічного мислення та його ролі в управлінській діяльності висвітлено в роботах О. С. Анісімова, А. А. Гурової, В. М. Колпакова, Г. А. Дмитренка, Л. С. Рубінштейна, В. Ф. Юлова та ін.

Отже, **метою дослідження** є визначення сутності стратегічного мислення керівника навчального закладу, його особливостей в умовах інноваційного розвитку сучасної освіти. Адже сучасний керівник не повинен бути бранцем прийнятих рішень, коли вони вже не відповідають ситуації, а своєчасно коригувати свої рішення та дії. Гнучкість мислення є основою для гнучкості поведінки як керівника навчального закладу, так і педагогічного колективу в цілому. Тільки за допомогою гнучкості можливо пристосуватися до змін середовища і, певною мірою, пристосувати середовище до своїх потреб.

Існують різні дефініції поняття *стратегічне мислення.* У найзагальнішому вигляді стратегічне мислення можна визначити як особливий тип системного мислення, який об’єднує раціональний і творчий компоненти, об’єктивний і суб’єктивний аспекти, ґрунтується на певних принципах, інтегрує різноманітні концепції та методи в складному процесі стратегічної діяльності людини [1, с. 232].

У психолого-педагогічній літературі існують дві суперечливі позиції щодо з’ясування природи стратегічного мислення. *Перша* базується на тому, що стратегічне мислення – одна з просунутих форм аналітичного

обґрунтування, яка вимагає послідовного й точного використання логіки та формальних методів. Відповідно до *другої* позиції, сутність стратегічного мислення полягає у здатності зламати традиційні уявлення, що потребує використання творчих методів і неформального підходу (креативний аспект стратегічного мислення) [1, с. 254]. Прихильники цього підходу переконані: стратегія без творчого підходу – не стратегія, а план, програма дій, сформована на основі відповідного аналізу.

На нашу думку, оптимальним рішенням у цій ділемі є компроміс – конструктивне об'єднання обох аспектів мислення на ситуативній основі. При цьому незаперечним є те, що логіка й формалізовані підходи є вкрай необхідними для виявлення набору елементів системи взаємозв'язків розв'язуваної проблеми, для забезпечення системного переходу від цілей до варіантів рішення, обґрунтованих з урахуванням обраних критеріїв [1, с. 266].

Характерною особливістю стратегічного мислення є його інноваційність. Спрямованість на розвиток передбачає занурення в поле нових проблем, що вимагають нетрадиційних підходів, нестандартних рішень, уміння побачити у звичних процесах нові можливості розвитку. Інноваційність – це створення нового, стосовно мислення – це створення нових знань, які допомагають руйнувати обмеження в досягненні цілей, сприяють створенню ефективної стратегії освітньої діяльності навчального закладу.

Масштабність стратегічного мислення потребує, з одного боку, орієнтації на найвищі орієнтири, а з іншого – не перебільшуючи значення локальних, хоч і важливих проблем, не нехтувати ними, а оцінювати й розв'язувати в сукупності, керуючись необхідністю загального перспективного розвитку навчального закладу. Варто наголосити, що це вимагає від керівників різнобічної підготовки до розв'язування комплексних, міжфункціональних проблем.

Важливим принципом прийняття рішень у діяльності будь-якого керівника, а тим більше керівника навчального закладу, є «глокальність» (мислити глобально – діяти локально). Стратегічне мислення має за основу, передусім, навички використання системного аналізу на двох рівнях: усвідомлення й розуміння. Зазначимо, що системний підхід – це не набір якихось установок або інструкцій для керівників, а засіб мислення стосовно організації та управління. Уміння системно мислити передбачає певне сполучення логіки та інтуїції. Способи такого сполучення (інтуїтивного з раціональним) покищо не встановлено. Напевно, їх і не можна встановити в загальному вигляді, у відриві від конкретного завдання й конкретної людини, тому що вони залежать від того, якою кількістю об'єктивної інформації володіє керівник, від його кваліфікації, досвіду, управлінської компетенції тощо.

Для успішного опанування навичками системного мислення необхідно мати на увазі стадії прийняття рішення:

1) аналіз (розчленування завдання на складові частини);
2) синтез (з'єднання частин по-новому);
3) оцінка (вивчення отриманих результатів, наслідків того, що утворилося).

Розглянувши головні властивості стратегічного мислення керівника, можемо стверджувати, що кожен керівник навчального закладу має цілеспрямовано опановувати стратегічне мислення, яке є передумовою формування стратегічної поведінки. Синтез основних характеристик у цілісне бачення головних напрямків розвитку навчального закладу дозволяє забезпечити його існування в довгостроковій перспективі.

Узагальнивши вищезазначене, можна сформулювати основні переваги стратегічного мислення.

Стратегічне мислення керівника в навчальному закладі передбачає:

1) усвідомлення управлінської ієрархії та послідовності встановлення пріоритетів, чітке окреслення цілей (довгострокових та короткострокових), що мають вирішальне значення для стратегічного управління;
2) орієнтацію на розпізнавання та адекватне реагування на зміни в освітньому середовищі, ідентифікацію нових можливостей навчального закладу та потенційних загроз для нього;
3) логічне обґрунтування форм і методів залучення та напрямів використання інвестицій, а також фахівців відповідної кваліфікації для забезпечення розв'язання проблеми довгострокового розвитку навчального закладу;
4) координацію стратегічних і поточних, функціональних та виробничих, аналітично-планових і виконавчих напрямків діяльності освітньої установи;
5) усвідомлення можливостей та масштабів впливу навчального закладу на формування освітнього середовища, а не лише реагування на зміни, що постійно відбуваються в суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов О. С. Мышление стратега: Стратегическое управление в схемах. Выпуск 7 / О. С. Анисимов / Сост. В. Н. Верхоглазенко. – М., 2009. – 421 с.

2. Анисимов О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования / О. С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 385 с.

3. Гурова Л. Л. Психология мышления / Л. Л. Гурова. – М., 2005. – 272 с.

4. Колпаков В. М. Стратегічний кадровий менеджмент / В. М. Колпаков, Г. А. Дмитренко. – К. : МАУП, 2005. – 280 с.

5. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М., 1958. – 712 с.

6. Юлов В. Ф. Мышление в контексте сознания / В. Ф. Юлов. – М. : Академический проект, 2005. – 495 с.

РОЗДІЛ 7. ОПТИМІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ І ПРОЦЕСІВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

О. М. Архіпова
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ПРОТЯГОМ НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Для розвитку та благополуччя країни потрібні люди, які здатні приймати нестандартні рішення, уміти творчо мислити. Проте в сучасній школі, на жаль, дуже часто навчання зводиться до запам'ятовування навчального матеріалу та відтворення знань. А це знижує потяг до навчання, позбавляє дитину радості власного відкриття.

Важливо включити дитину в таку діяльність, яка не набагато випереджала б рівень її розвитку, бо якщо дитина буде не у змозі виконати складне завдання, це спричинить невпевненість у своїх силах. Завдання треба ставити посильні, але такі, що вимагають певної віддачі. Разом із тим не можна запізнюватися з включенням дітей до складнішої творчої діяльності, тому що без цього вони не зможуть розвиватися. До основних належать: слово вчителя, підручники й посібники, наочність, ТЗН (технічні засоби навчання), інноваційні технології [1, с. 59].

Слово вчителя є одним із найбільш поширених засобів. Важливо брати до уваги бажання учнів, використовувати ідентифікацію, визнавати достоїнства, схвалювати успіхи, звертатися до самолюбства, вказувати на досягнення, обережно підтримувати суперництво, критикувати співпереживаючи, пошук нестандартних рішень. Головна проблема сучасності – проводиться односторонній потік інформації (учитель → учень), не відбувається обмін, віддача. Потрібно більше давати дитині висловлюватися на уроці. Багато учнів на уроках просто мовчки слухають учителя або відповіді однокласників, не вчаться самостійно думати, не набувають навичок спілкування [2, с. 324]. Повинна бути присутня наочність, але не зловживати нею. У виборі засобів потрібно враховувати й психолого-педагогічні аспекти. Український психолог Г. С. Костюк пише: «Процес сприймання відбувається ефективніше, коли перед учнями ставляться конкретні завдання, проводяться спостереження, які спонукають їх придивлятися чи прислухатися до нових об'єктів, виділяти їх характерні ознаки, означати певними словами. У таких ситуаціях в учнів швидше розвивається спостережливість, ніж тоді, коли сприймання наочних об'єктів є тільки ілюстрацією готових відомостей, які повідомляє вчитель. Показниками розвитку спостережливості є вдосконалення перцептивного аналізу й синтезу об'єктів, виділення та об'єднання в єдине ціле малопомітних ознак і властивостей, підвищення точності словесного їх опису, формування настанови на спостереження [3, с. 428–429]». Важливим є те, що хоча процес навчання – це система взаємодій учителя й учнів, його

кінцевий результат залежить від пізнавальної діяльності останніх. Учитель лише створює необхідні умови для навчальної активності дітей, виявлення ними пізнавальної самостійності та пошуку. Оволодіння ж знаннями, уміннями й навичками, способами діяльності відбувається тією мірою, якою кожна дитина проявлятиме максимальну індивідуальну активність [4, с. 24]. Несвідомо дитина буде тягнутися ***до тієї*** діяльності, за допомогою якої розвивається, ***і*** займатиметься нею настирливо та із захопленням доти, доки ***не*** оволодіє настільки, ***що*** цінність її для розвитку особистості буде вичерпана. Тоді їй потрібен буде новий, складніший вид діяльності, ***і*** знайти його допомагає вчитель.

Застосування нестандартних пошукових завдань допомагає формувати в учнів творчий стиль мислення. Тобто діти здобувають уміння встановлювати системні зв'язки та виявляти суперечності, знаходити рішення на рівні ідеальних і прогнозувати можливі варіанти розвитку таких рішень. Допомогти їм у цьому може лише вчитель – творча особистість. Підручники й посібники також стимулюють навчально-пізнавальну діяльність дитини, оскільки діти природньо мають інтерес до цікавого пізнання чогось нового – розумно складений підручник надасть змогу зосередити увагу на головному, розширити пізнавальну діяльність за допомогою актуальних фактів, часто проводяться міжпредметні зв'язки, які формують різнобічно розвинену особистість. Важливо для вчителя підібрати саме той навчальний посібник, підручник, який би відповідав сучасним зрушенням у науці. Для підвищення інтересу учнів необхідно користуватися різними джерелами, стимулювати, виробити у вихованцеві бажання досліджувати проблему самостійно, користуватися інформацією не тільки за змістом підручника.

Застосування інформаційних технологій має сприяти розвитку цілісності та системності мислення учня, його уяви, мотивації до вивчення; дозволяють більш повно забезпечувати всі види його пізнавальної діяльності, формування відповідних умінь і навичок; індивідуалізувати процес навчання, а комп'ютер виступає як принципово новий засіб навчання з широкими можливостями застосування в навчальному процесі й дидактичними особливостями організації самого процесу навчання. Він значно покращує можливості подання навчальної інформації; підсилює мотивацію навчання, пізнавальну активність і самостійність учнів; розширює варіативність навчальних задач; дозволяє якісно змінити процедуру контролю навчальних досягнень і діяльності дітей, забезпечуючи при цьому гнучкість управління навчальним процесом [5, с. 72]. Сучасний персональний комп'ютер, володіючи великими функціональними можливостями може бути використаний як один із найбільш ефективних засобів сучасного навчання. Тому в педагогіці та психології останніх років було визначено спеціальне поняття «комп'ютерного навчання». Це поняття багатогранне й розглядається як застосування комп'ютера в навчальному процесі в якості засобу наочності (тобто перекладання на комп'ютер функцій екранно-звукових засобів

навчання); елемента управління навчальним процесом; інтерактивного засобу організації пізнавальної та пошукової діяльності; засобу автоматизації процесу навчання й контролю його результати.

Інноваційні засоби тісно пов'язані з технічними засобами, тому інколи належать до однієї групи [6, с. 27]. Найбільш поширені: mp3, iPod, iPad, E-learning (Electronic learning), відеокамера, мобільний телефон, DVD програвач, КПК (кишеньковий персональний комп'ютер); сучасні програми. Особливої уваги заслуговує E-learning (Electronic learning) – система електронного навчання, за допомогою інформаційних, електронних технологій. Можна констатувати лише можливість використання деяких із них.

Застосування різних засобів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності значно покращує навчально-виховний процес, сприяє мотивації, зацікавленню учнів у здобутті знань, а головне – формує навичку працювати самостійно та креативно. На жаль, не всі школи можуть дозволити собі це, ця система потребує більшого дослідження й розробки відповідних методик. Ефективність засобів залежить і від підготовки й обізнаності, насамперед, учителя, який організовує навчально-виховний процес, тому зараз розглядається підготовка відповідних кадрів, загальний всеобуч Інформаційним технологіям.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абасов З. А. Педагогические технологи и инновации в учебной деятельности школьников / З. А. Абасов // Школьные технологи. – 2002. – № 5. – С. 56–61.
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процес обучения / Р. Аткинсон. – М. : Прогресс, 1980. – 526 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад.школа, 1989. – 608 с.
4. Лисина И. И. Развитие познавательной деятельности детей / И. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18 – 35.
5. Мороз О. Запровадження інноваційних педагогічних технологій / О. Мороз // Директор школи. Україна. – 2002. – № 6. – С. 69–73.
6. Рудик М. Інноваційні технології навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів / М. Рудик // Історія України. – 2003. – № 9. – С. 26–29.

Т. М. Бабко, О. О. Собакар
КЗ «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» ЗОР

ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Одним із провідних напрямів психолого-педагогічних досліджень завжди було й залишається питання професійного саморозвитку особистості. Його актуальність зумовлюється, передусім, прагненням підвищити ефективність праці людини-професіонала.

Ураховуючи особливості систематичних соціально-економічних змін, загострення конкуренції на сучасному ринку праці, нестабільність державної освітньої політики сучасний педагог повинен розвивати в собі потребу в цілеспрямованому й систематичному самовдосконаленні своєї професійної

компетентності, здатність до реалізації власного творчого потенціалу й уміння швидкого та гнучкого коригування власної професійної діяльності відповідно до сучасних суспільних вимог і запитів.

Таким чином, активізація професійного саморозвитку та зростання педагогічних кадрів, підвищення їх творчої активності є провідним завданням методичних служб на шкільному та районному / місцевому / рівнях, а також головною метою закладів післядипломної педагогічної освіти.

Проблема саморозвитку стала предметом наукових пошуків багатьох учених. Особливості професійного саморозвитку вчителя досліджуються в сучасній психолого-педагогічній науці (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Мітіна, В. Семиченко, В. Рибалко, Б. Федоришин та ін.).

Однак, унаслідок вивчення низки наукових праць можна констатувати, що в сучасній науковій літературі дуже слабко представлено результати досліджень, що розкривають особливості активізації процесу професійного саморозвитку педагогів в умовах післядипломної освіти.

Мета статті полягає в розкритті специфіки науково-методичного супроводу процесу професійного саморозвитку вчителів, що здійснюється під керівництвом науково-педагогічних працівників Запорізького інституту післядипломної педагогічної освіти в міжкурсовий період.

Згідно висновків К. Абульханової-Славської якісним показником процесу становлення суб'єктності людини є її цілеспрямований саморозвиток [1]. Отже, саморозвиток педагога – це показник суб'єктності вчителя на всіх етапах його безперервної педагогічної освіти. Це підтверджує й Б. Фішман: «Саморозвиток вчителя у професійній діяльності є сутнісним соціокультурним проявом процесів самоорганізації особистості, невід'ємною людською цінністю й потребою, спрямованою до ідеалу, і результатом власного свідомого цілепокладання» [3, с. 13].

Після проведення багатоаспектного аналізу участі вчителів інформатики Запорізької області у Всеукраїнському конкурсі «Вчитель року» викладачами кафедри інформатики й інформаційних технологій разом із представником кафедри менеджменту освіти та психології КЗ «ЗОІППО» ЗОР було прийнято рішення про необхідність створення умов для підвищення творчої активності педагогічних кадрів, особистісного та професійного зростання кожного вчителя, що прагне вдосконалення рівня власної науково-методичної та професійної підготовки, а також набуття досвіду презентації власного педагогічного досвіду з метою участі в конкурсах фахової майстерності (зокрема й у Всеукраїнському конкурсі «Вчитель року»).

З цією метою була сформована група вчителів, які виявили бажання брати участь у Школі педагогічної майстерності вчителя інформатики (далі ШПМВІ). До складу зазначеної групи ввійшло близько 30 вчителів інформатики, серед яких 35 % мають вищу кваліфікаційну категорію, 25 % − категорію «спеціаліст», 20 % − представники І та ІІ кваліфікаційних

категорій. Це вчителі з різним педагогічним стажем: 10 % – молоді спеціалісти, 25 % працюють від 4 до 9 років, 40 % мають стаж від 10 до 20 років, а решта 25 % − це педагоги зі стажем роботи понад 20 років.

Зазначимо, що у ШПМВІ беруть участь учителі з різних загальноосвітніх навчальних закладів Запорізької області: 40 % учасників школи педагогічної майстерності мешкають у сільській місцевості, 45 % − у містах та 15 % − у селищах міського типу.

Реалізація роботи ШПМВІ здійснюється в очно-дистанційній формі, яка включає очні заняття в межах роботи постійно-діючого семінару «Проектування індивідуального освітньо-професійного маршруту підвищення професійної майстерності вчителя-інформатики», виконання самостійних робіт та участь в активному дистанційному спілкуванні (форуми, чати, он-лайн-консультації) в он-лайн спільноті.

Залучення слухачів ШПМВІ до роботи в дистанційному форматі здійснюється за допомогою модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища Moodle, яке дозволяє проводити різні форми опитування й анкетування, додавати та редагувати набір зв'язаних веб-сторінок (шкільні сайти, авторські блоги), здійснювати взаємодію з різними професійно зорієнтованими навчальними ресурсами й активними елементами на інших веб-сайтах, зберігати та систематизувати корисні для професійного розвитку інформаційні ресурси. Саме дистанційна форма дозволяє систематично та своєчасно задавати вчителям фахові завдання підвищеної складності, здійснювати їх обробку, оцінювання; ознайомлювати учасників ШПМВІ з відгуками на представлені матеріали тощо.

Управління процесом професійного саморозвитку педагога – це цілеспрямована робота, що є наслідком глибокого вивчення й аналізу рівня прояву компетентності педагога, його потреб, мотиваційної сфери, здатності до саморозвитку, факторів, які сприяють і перешкоджають саморозвитку загалом, постійний моніторинг результатів професійної діяльності вчителів.

Процес планування роботи ШПМВІ включає реалізацію таких етапів професійного саморозвитку [2]:

1. Здійснення самопізнання (самоспостереження, самодіагностика, самоаналіз). Умовою самопізнання є наявність певного рівня самосвідомості.

Реалізація цього етапу здійснюється за допомогою проведення різних психолого-педагогічних діагностичних методик. Так, на початку роботи ШПМВІ з учителями було проведено опитування на визначення рівня сформованості в них умінь і навичок до самоосвітньої діяльності. Згідно отриманих результатів у слухачів нашої експериментальної групи найслабше розвинена здатність до самоврядування (середній бал 45 % з можливих 100 %); а на найвищому рівні прояву в них сформовані морально-вольові та мотиваційні вміння (середній бал по 84 %).

2. Формування самооцінки та прийняття рішень про необхідність професійного самовдосконалення.

3. Постановка цілі професійного саморозвитку й розробка індивідуального освітньо-професійного маршруту саморозвитку.

З метою реалізації цього етапу викладачами ШПМВІ було проведено низку методичних заходів: по-перше, розкрито теоретичні основи сутності та структури опису перспективного педагогічного досвіду; за допомогою інтерактивної ділової гри «Інтелектуальний конструктор» здійснено аналіз описів педагогічних досвідів переможців конкурсу «Вчитель року-2013» у номінації «Інформатика»; по-третє, створено умови для уточнення кожним учасником теми власного педагогічного досвіду; по-четверте, за допомогою проведення SWOT-аналізу власних методичних здобутків і труднощів у дослідженні обраної теми, кожним учителем розроблено програму індивідуального освітньо-професійного саморозвитку на поточний навчальний рік.

4. Практична реалізація професійного саморозвитку: самовиховання відповідних рис, саморегуляція, самоаналіз, самоконтроль і самокорекція.

З метою науково-методичного супроводу цього етапу нами планується робота щодо залучення слухачів ШПМВІ до презентації власнх практичних здобутків у формі проведення майстер-класів, відкритих уроків тощо.

Висновки. Отже, узагальнюючи все вищесказане ще раз наголосимо, що процес професійного саморозвитку вчителя це вмотивований творчий процес розкриття й розвитку його реальних можливостей і потенційних здібностей, свідомої самоосвіти та самовиховання. Однак, в умовах динамічності й непослідовності соціально-економічних змін реалізація цього процесу потребує систематичного науково-методичного супроводу й підтримки. Використання описаної в статті очно-дистанційної форми роботи, що реалізується в умовах післядипломної освіти, сприяє систематичній активізації процесу індивідуального творчого саморозвитку вчителя та є економічно, психологічно й морально менш витратною. У таких умовах незмінно зберігаються суб'єктність та індивідуалізація освітнього процесу, і разом із тим створюються можливості для плідної співпраці та взаємозбагачення вчителів з різноспрямованими професійними інтересами.

Успішне розв'язання проблеми активізації професійного саморозвитку вчителя в умовах післядипломної освіти є запорукою його безперервного особистісного та професійного самовдосконалення й виступає дієвою допомогою на шляху його професійного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.

2. Гандабура О. В. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / О. В. Гандабура // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2014. – № II (10), Issue: 20. – P. 58–61. – Режим доступу :

www.seanewdim.com.

3. Фишман Б. Е. Педагогическая поддержка профессионального развития саморазвития педагога / Б. Е. Фишман // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 10–16.

В. В. Безлюдна
УДПУ ім. Павла Тичини

ОСНОВНІ ВИДИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

На сьогодні вивчення іноземних мов визначається одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, тому постає питання про підвищення рівня підготовки вчителів іноземної мови. Існуючі дослідження з проблеми формування готовності педагога до інноваційної діяльності носять фрагментарний характер.

Інноваційна діяльність є системною, націленою на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень і практичних розробок у новий або вдосконалений продукт. Вона носить комплексний, багатоплановий характер, втілює в собі єдність наукових, технологічних та організаційних заходів.

Найбільш ефективними й результативними серед освітніх інновацій, які сприяють вивченню іноземних мов, на нашу думку, є інтерактивні технології, які надають навчальному процесу діалогічного характеру, нові інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) із низкою прикладних засобів, які дозволяють значно вдосконалити й полегшити вивчення іноземної мови та Web-технології, що допоможе реалізувати дидактичний принцип наочності за рахунок широкого застосування мультимедіа – статичної та динамічної (анімованої) графіки, відео, звуку.

Інтерактивні технології, що характеризуються організацією активної моделі навчання, дозволяють забезпечити оптимізацію процесу навчання з точки зору економії аудиторного часу, актуалізацію та активізацію пошуку студентами нових знань, стимулюють викладачів до пошуку нових форм, методів організації навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів, дозволяють створювати позитивну атмосферу співпраці зі студентами та позитивний настрій на навчання із співбесідниками, об’єднаними однією метою, відчувати себе впевненими в собі нарівні з іншими, подолати страх перед мовним бар’єром, бути самостійним, брати на себе відповідальність за виконання поставлених завдань. Вони реалізують основні методичні принципи навчання: відповідність принципу розвиваючого навчання; співпраця, співтворчість; величезний мотиваційний потенціал; індивідуалізація та автономія; доступність; більший ступень інтерактивності навчання; можливість повторень матеріалу, який вивчається; можливість самоконтролю; забезпечення наочності й багатоваріантність подання інформації.

ІКТ мають низку переваг у процесі вивчення іноземних мов. Вони є психологічно-позитивним мотиваційним засобом, що робить цей процес більш цікавим і захоплюючим, пропонують широкий спектр мультимедійних засобів, що дозволяють урізноманітнити навчальний процес (наприклад, використовувати тексти, діаграми, відео, окремо або комбіновано, застосовуючи Power Point або інтерактивну дошку), надають можливість інтенсив-

ного самостійного навчання, пропонують цілий ряд автентичного навчального матеріалу за допомогою Інтернету, надають можливість використовувати навчальні програми, записані на CD та DVD, можливість безпосереднього спілкування через e-mail, Skype, відкривають доступ до дистанційного навчання, залучаючи тим самим все більшу кількість студентів.

Використання Power Point для отримання зворотного зв'язку є досить дієвим, якщо студенти самі готують і представляють граматичні або лексичні теми. Важлива також роль автентичних оригінальних матеріалів, використання яких, передусім, дозволяє викладачеві та студентові бути сучасними, тобто читати оригінальну літературу, дивитися оригінальні фільми і чути мову носія.

Web-технологія дозволяє реалізувати дидактичний принцип наочності за рахунок широкого застосування мультимедіа – статичної та динамічної (анімованої) графіки, відео, звуку. Технологія гіпертексту – однієї зі складових Web-технології створюють умови для навчання користуватися різними сервісами Інтернету (електронна пошта, відеоконференції, навчальні чати тощо) з єдиним Web-інтерфейсом. Web-технології можна застосовувати й за відсутності доступу до Інтернету: навчальні матеріали у вигляді Web-сайтів, розміщених на локальному сервері, на жорсткому диску, на різних електронних носіях інформації. Студенти можуть створювати власні Web-сайти, навчальні проекти, презентації з будь-якої навчальної дисципліни. Без застосування Web-технології неможливо проводити online тестування студентів, що дозволяє оптимізувати контроль за якістю їхніх знань, умінь і навичок.

Отже, мультимедійні засоби (пакет Microsoft Office, Lotus Same Time Server+ Learning Space) допомагають поглибити та розширити іншомовні знання, відпрацьовувати навички говоріння іноземною мовою, а також створюють додаткову мотивацію до оволодіння іноземною мовою, залучають до культури мови, що вивчається, сприяють формуванню комунікативного аспекту педагогічної культури. Наприклад, за допомогою програми Power Point для створення презентацій можна здійснювати такі навчальні дії, як:

1) створення слайдів, у яких міститься текстова та графічна інформація;
2) додавання графіків і діаграм до слайдів;
2) додавання аудіо та відеофайлів до слайдів;
3) трансляція презентації в одній або декількох аудиторіях;
4) голосовий супровід трансляції;
5) запис трансляції для її подальшого використання без участі лектора.

Як бачимо, під час використання мультимедійних курсів, створених за допомогою програмного засобу Power Point, стираються кордони між аудиторними заняттями та дистанційним навчанням. Мультимедійні курси навчання іноземних мов, мультимедійні енциклопедії та словники, програмні комплекси містять лінгвокраїнознавчі матеріали, довідники, кліпи, відеофільми із замальовками, в яких пропонується культурно значуща інформація.

Р. О. Безлюдний
УДПУ ім. Павла Тичини

ДО ПИТАННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У ВНЗ

Протягом останніх десятиріч у системі вищої освіти України спостерігається характерна тенденція до посилення інноваційності у сфері підготовки педагогічних кадрів. Однак, використання новітніх підходів розвитку системи національної освіти не дасть очікуваних результатів без внутрішнього прагнення вчителя до змін, без його принципової переорієнтації на інноваційний підхід.

Питання освітніх інновацій у процесі вивчення іноземних мов наразі є дуже актуальним як у вітчизняному, так і міжнародному просторі. Вагомий внесок у розроблення цієї проблеми зробили С. Сисоєва та И. Злотникова. На сучасному етапі продовжується активне дослідження питань пов'язаних із застосуванням інноваційних технологій у вищій школі, а саме: С. Боднар (використання Інтернет-технологій у системі автономного вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови студентами немовних спеціальностей), М. Виноградова (інноваційна спрямованість педагогічної діяльності викладачів іноземних мов вищої школи), О. Гончарова (педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності), Н. Криворучко (інноваційні педагогічні технології під час професійної підготовки майбутніх фахівців), С. Яблоков (особливості застосування інноваційних технологій у процесі формування культури професійного спілкування майбутніх учителів іноземних мов). Аналізуючи зарубіжні дослідження варто відмітити значний вклад у зазначену проблему И. Злотникової (Формирование информационной компетенции будущего учителя-предметника в педагогическом вузе).

Інновації у змісті освіти, його парадигмах закономірно потребують відповідного оновлення технологій, що, зазвичай, розглядаються в теорії як навчальні, виховні й управлінські [7, с. 15]. Сьогодні поняття «технологія» використовується в багатьох словосполученнях: «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» та має понад три сотні тлумачень залежно від того, як автори визначають структуру та складові освітнього процесу.

Такі освітні інновації базуються на принципах, які відбивають специфіку предмету, що вивчається, зокрема іноземної мови, та самого середовища навчання: відкритість, інтегративність, системність, послідовність, інтерактивність, наочність презентації матеріалу, багатоаспектність і надмірність усіх компонентів середовища.

Найбільш ефективними та результативними серед освітніх інновацій, які сприяють вивченню іноземних мов, на нашу думку, є інтерактивні технології, які надають навчальному процесу діалогічного характеру, нові інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) із низкою прикладних засобів, які дозволяють значно вдосконалити й полегшити вивчення іноземної мови та Web-технології, які дозволяє реалізувати дидактичний

принцип наочності за рахунок широкого застосування мультимедіа – статичної та динамічної (анімованої) графіки, відео, звуку.

Інтерактивна модель навчання передбачає застосування інтерактивних технологій, загальною ознакою яких є принципи інтеракції: багатостороння комунікація, взаємодія та взаємонавчання студентів, кооперована навчальна діяльність із відповідними змінами в ролі й функціях як тих, хто навчається, так і викладачів. Така модель передбачає й особливе розуміння заняття у ВНЗ як форми навчання, яке ґрунтується на технологічному підході.

За інтерактивного навчання відбувається взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці) де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Викладач під час інтерактивного навчання виступає як організатор процесу навчання, консультант, фасілітатор, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі. Головними у процесі навчання є зв'язки між студентами, їхня взаємодія та співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, студенти беруть на себе відповідальність за результати навчання.

ІКТ надають можливість інтенсивного самостійного навчання, пропонують низку автентичного навчального матеріалу за допомогою Інтернету, надають можливість використовувати навчальні програми, записані на CD та DVD, можливість безпосереднього спілкування через e-mail, Skype, відкривають доступ до дистанційного навчання, залучаючи тим самим усе більшу кількість студентів.

Інтернет створив можливість для дистанційної форми навчання. Дистанційне навчання – це нова організація освітнього процесу, яка базується на принципі самостійного навчання студента. Дистанційне навчання надає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладання матеріалу, широко використовувати найкращі навчальні ресурси, надає можливість студентам обирати місце й час навчання, підвищуючи його творчий та інтелектуальний потенціал за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, уміння взаємодіяти з комп'ютерною технікою та самостійно приймати рішення.

Web-технології можна застосовувати й за відсутності доступу до Інтернету: навчальні матеріали у вигляді Web-сайтів, розміщених на локальному сервері, на жорсткому диску, на різних електронних носіях інформації.

Отже, узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок, що освітні інновації допомагають студентам у написанні презентацій, проектів; стимулюють самостійну діяльність студента; формують уміння орієнтуватись у світовому інформаційному просторі.

А. А. Бесєдіна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ШКОЛАХ СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю КРАЇН СХІДНОЇ ЄВРОПИ

Проблеми збереження здоров'я дітей, підлітків і молоді відображені у працях багатьох науковців. Досліджуваній проблемі присвячені наукові розвідки вчених за такими напрямами: формування здорового способу життя школярів у навчально-виховному процесі (І. Бех, В. Білик, А. Герасимчук, С. Ігнатенко, С. Лапаєнко, О. Маркова, В. Оржеховська, К. Палієнко, В. Солнцева, та ін.); у позакласній діяльності (О. Гауряк, А. Гужаловський, О. Жабокрицька, Т. Лясота, В. Рева, та ін.); у позашкільній діяльності (Б. Брилін, В. Вербицький, В. Кузьменко, Т. Лясота, І. Шеремет та ін.); у сім'ї (Т. Баєва, С. Свириденко, М. Шарапа та ін.). У контексті нашого дослідження особливе значення мають праці О. Ващенко, Б. Войнаровської, А. Грітц, Б. Дженсен, О. Єжової, А. Зімньої, М. Лук'янченко, Г. Стумарової, Т. Шаповалової, які присвячені проблемам здоров'язбережувальної компетентності учнів.

Формування «здоров'язбережувальної компетентності» учнів у школах сприяння здоров'ю виступає як результат діяльності цих шкіл. Як зазначає М. Лук'янченко [2], передумовою здорового способу життя є формування здоров'язбережувальної компетентності людини. На думку автора,«здоров'язбережувальна компетентність» – це здатність зміцнювати власне фізичне, психічне, емоційне та соціальне здоров'я, дбати про здоров'я інших [2, с. 21]. Тому формування здоров'язбережувальної компетентності учнів має стати важливим елементом навчально-виховного процесу.

О. Ващенко вважає, що здоров'язбережувальна компетентність – це комплекс знань, умінь, ставлень і цінностей, спрямованих на збереження й укріплення здоров'я – власного та оточуючих, на уроках і в позаурочній діяльності [1, с. 4]. Здоров'язбережувальну компетентність як інтегративну якість особистості розглядає Т. Шаповалова, стверджуючи, що вона складається із сукупності знань про людину та її здоров'я, здоровий спосіб життя; мотивації, що має екологозбережувальну спрямованість щодо себе й навколишнього середовища, спонукає до дотримання здорового способу життя; потреби в засвоєнні способів збереження власного здоров'я, орієнтованих на самопізнання, самовиховання й самореалізацію [4].

Відповідно до Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти України, ми розглядаємо здоров'язбережувальну компетентність як здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей [3].

Європейські дослідники ототожнюють поняття «здоров'язбере-жувальна компетентність» із сукупністю компетенцій щодо зміцнення здоров'я – «action competence», розглядаючи їх як здатність учнів розвивати

свої здібності і навички, тим самим контролювати та зміцнювати власне здоров'я, забезпечувати умови й детермінанти для позитивного впливу на здоров'я, що досягається через впровадження високоякісної освітньої політики та практики. Іншими словами, «здоров'язбережувальна компетентність», як влучно зазначила Б. Дженсен, – це здатність людини діяти й домагатися позитивних змін у здоров'ї [5].

У розумінні поняття «здоров'язбережувальна компетентність» дослідниками з країн Східної Європи існують відмінності. Таким чином, термін «здоров'язбережувальна компетентність» у Польщі, Чехії та Україні, науковцями Б. Войнаровською, Г. Стумаровою, трактується через визначення ключових здоров'язбережувальних компетенцій. Ключові компетенції – це набір знань, навичок, ставлення й цінностей, важливих для особистісного розвитку людини, її активної участі в житті суспільства та майбутнього успіху в житті. На розвиток ключових компетенцій впливає здоров'язбережувальний аспект, який простежується у формуванні комунікативної компетенції, соціальної та особистісної компетенції, компетентності вирішення проблем, громадянської компетенції, цивільної відповідальності.

Науковці Угорщини, РФ і деякі науковці України (А. Грітц, А. Зімняя) здоров'язбережувальну компетентність визначають через знання, вміння й навички, що по суті розглядається нами як компетенція. Отже, під здоров'язбережувальною компетентністю розуміємо здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей.

Таким чином, методом термінологічного аналізу було визначено, що здоров'язбережувальна компетентність, прийнята у науковий обіг країн Східної Європи, має багато спільного. Це зумовлено єдністю концепції, принципів і підходів у межах діяльності Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко О. М. Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня молодшого школяра : навч.-метод. посіб. / О. М. Ващенко, В. М. Єрмолова, Л. І. Іванова та ін. – Кам'янець-Подільский : Абетка, 2012. – 192 с.

2. Лук'янченко М. І. Теретико-методичні засади розвитку педагогіки здоров'я на Україні : автореф. дис. … доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Микола Іванович Лук'янченко. – Луганськ, 2012. – 42 с.

3. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» (Державний стандарт, розд.1) [Електронний ресурс]. – Київ, 2011. – Режим доступу : http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.31688.0.

4. Шаповалова Т. Г. Формування здоров'язбережувальної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів через здоров'язбережувальні освітні технології [Електронний ресурс] / Т. Г. Шаповалова. – Режим доступу : http://конференция.com.ua/pages/view/878.

5. Jensen B. B. Edukacja zdrowotna i demokracja. Działania i kompetencje do działania / B. B. Jensen // Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 1994. – № 4. – S. 22–25.

М. А. Бойченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗКРИТТЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ДОСВІД США, КАНАДИ ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій справляє значний вплив на всі сфери життя суспільства, в тому числі й освітню. Використання ІКТ у навчальному процесі сприяє персоналізації навчання, дозволяє краще розкрити потенціал кожного учня. Незаперечним є факт, що обдаровані учні потребують особливої уваги педагогів, оскільки інвестиції в таких учнів – це інвестиції в майбутнє. Використання ІКТ надає рівні освітні можливості для обдарованих учнів із різним соціальним статусом, учнів сільських шкіл, учнів з особливими освітніми потребами. У цьому контексті вважаємо за доцільне звернутися до досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з обдарованими школярами таких країн, як США, Канада та Великобританія.

Незаперечним є факт, що використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі має низку переваг над традиційним навчанням, зокрема:

- наявність великої кількості освітніх ресурсів;
- постійний доступ до інформації завдяки використанню мобільних телефонів, планшетів, електронних книг тощо;
- навчання без меж у режимі он-лайн;
- можливість працювати в різних групах;
- краще унаочнення навчального матеріалу через використання новітніх аудіовізуальних технічних засобів тощо.

Останнім часом все більшої популярності у світі в цілому та досліджуваних країнах зокрема набуває надання педагогічної підтримки за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мережі Інтернет, що отримала в науково-педагогічному просторі низку назв – «телементорство», «віртуальне менторство», «е-менторство», «іМенторство» тощо [2, с. 51].

Як стверджують американські дослідники П. Сінгл і С. Мюллер, телементорство являє собою взаємодію старшої досвідченої особи (ментора) й менш досвідченої особи (протеже) через засоби електронної комунікації з метою отримання знань, розвитку навичок, формування впевненості та культурного розуміння менш досвідченої особи для досягнення ним / нею високих результатів [3].

Слід наголосити, що спільною метою програм телементорства у США, Канаді та Великобританії є надання індивідуальної академічної, мотиваційної та емоційної підтримки учням засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Обдаровані й талановиті школярі та студенти можуть отримати консультацію кваліфікованого наставника за допомогою менторських програм, представлених на сайтах організацій, найбільш відомими з яких у світі є: «Національне партнерство з менторства» (National Mentoring Partnership, http://www.mentoring.org), «Спитай у експерта» (Ask an Expert, http://www.askanexpert.com), «Міжнародна програма телементорства» (International Telementor Program, http://www.telementor.org), «Дозволяємо освіті здійснити мрії» (Letting Education Achieve Dreams, http://www.uhv.edu/lead/mentoring.htm) тощо.

Підкреслимо, що види менторства за допомогою ІКТ варіюються від окремої відповіді на запитання до спільних проектів, що охоплюють учителів, обдарованих і талановитих учнів / студентів і їх наставників. Крім того, види телементорства варіюються залежно від видів обдарованості та індивідуальних особливостей кожного обдарованого учня (стилю навчання, креативності, швидкості розвитку, соціальної поведінки тощо).

Найпоширенішими в досліджуваних країнах є три типи програм телементорства:

- програми «Спитай у експерта» (Ask an Expert), що передбачають консультації менторів-експертів у певних галузях з окремих питань; на деяких сайтах питання учнів / студентів і відповіді менторів знаходяться у відкритому доступі;
- програми парного менторства (Pair Mentoring), що передбачають закріплення наставника за окремим учнем / студентом. У цьому випадку відбувається тривала взаємодія між наставником та учнем, спрямована як на досягнення освітніх цілей, так і на соціальний розвиток. Ментор виступає рольовою моделлю та надає навчальну інформацію через передачу текстових, аудіо та відео повідомлень;
- програми групового менторства (Group Mentoring), що передбачають роботу одного або групи експертів з групою учнів за допомогою технології медіуму. Тривалість процесу групового менторства може бути різною [1].

Таким чином, аналіз досвіду досліджуваних країн дозволяє констатувати, що використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з обдарованими школярами як у процесі навчання, так і в позаурочній діяльності сприяє розкриттю їх інтелектуального та творчого потенціалу, розвитку лідерських якостей: критичного мислення, здатності самостійно приймати рішення, навичок тайм-менеджменту тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. American School Health Association. Enhancing youth achievement through telementoring // Journal of School Health. – 2001. – № 71 (3). – P. 122–123.

2. Siegle D. Mentors on the net : Extending learning through telementoring / D. Siegle // Gifted child today. – 2003. – Vol. 26, № 4. – 51–63.

3. Single P. B. Electronic mentoring : Issues to advance research and practice / P. B. Single, C. B. Muller // Proceedings of the Annual Meeting of the International Mentoring Association. – Atlanta, GA, 1999. – P. 234–250.

Г. О. Бондар
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПОШУК ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ, ФОРМ, МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У сучасному світі корінних трансформацій усіх сфер життєдіяльності людини, коли руйнуються її моральність і духовність, змінюються традиційні форми соціальної комунікації, ускладнюються системні зв'язки соціальних суб'єктів, коли людство вимушене вирішувати проблеми власного виживання й самозбереження, чітко виявляються риси кризи світогляду та складаються об'єктивні підстави її можливого подолання[2, с. 38].

За даних умов на педагогічний ВНЗ накладається висока «світоглядна відповідальність», оскільки від того, які погляди й переконання передаватиме своїм учням майбутній учитель, залежить стан шкільного соціокультурного середовища та суспільства в цілому [3, с. 46].

Суспільством затребуваний учитель, що є активним суб'єктом педагогічного процесу, здатний не тільки до адаптації, але й до ефективної діяльності в нових умовах, що змінюються [1].

Проте, на наш погляд, явний недолік сучасної системи освіти полягає в тому, що формуванню саме гуманістичного світогляду не приділяється належної уваги в педагогічних ВНЗ.

Суть гуманістичного світогляду полягає не у проголошенні абстрактних прав людини. Гуманістичний світогляд – це збереження, підтримка й розвиток у людині людяності, що стосується кожної особистості, незалежно від її соціального статусу.

Проблема формування гуманістичного світогляду майбутнього учителя у процесі вивчення філологічних дисциплін є на сьогодні особливо актуальною як для суспільства, так і для конкретної особистості у зв'язку з тим, що філологічні дисципліни мають особливий потенціал у формуванні гуманістичного світогляду.

Вони наближають до нас минуле тим, що віддаляють нас від нього, учать бачити ту велику відмінність, на тлі якої дорожчим і ціннішим стає сьогодення. Вони воскрешають старе для нового.

У процесі викладання філологічних дисциплін доцільно буде використовувати такі інноваційні форми, засоби, методи та технології формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів, як: розв'язування виховних ситуацій, дискусії та диспути, діалог, індивідуальні й колективні бесіди, переконування, реферування та обговорення різних публікацій, кінофільмів, рольові ігри, тренінги, аналіз іншомовних текстів з опорою на принципи гуманістичної педагогіки.

Досить сучасним засобом формування гуманістичного світогляду є й участь у міжнародних освітніх, робочих і волонтерських програмах, у волонтерській діяльності гуманістичних організацій миру, а також у

діяльності різних асоціацій, клубів, культурних, політичних заходах, проектах, як у нашій країні, так і за кордоном.

Освітянами Черкащини накопичено певний досвід діяльності в цьому аспекті. Щороку 1 вересня проводиться перша відкрита лекція «Сучасний світогляд майбутнього учителя».

У ВНЗ створено музеї, кімнати народного побуту, місцевих звичаїв та обрядів, зали Бойової Слави. Постійно організовуються екскурсії історичними місцями області, походи місцями бойової слави. Створено також мережу гуртків, спрямовану на формування у студентів гуманістичного світогляду: історико-краєзнавчі клуби, гуртки народного побуту й української вишивки, літературні студії, драматичні театри, гуртки декоративно-прикладного мистецтва, хореографічні та вокальні студії тощо. Зі своїми виставами студенти – учасники, наприклад, драматичних гуртків відвідують будинки ветеранів, дитячі будинки. Студентами також проводяться акції «Подаруй дитині книгу» (зібрані книги передаються в дитячі будинки).

Розглядаючи роль інформаційних технологій у формуванні гуманістичного світогляду особистості, необхідно мати на увазі, що, хоч поширювана з їх допомогою інформація адресована масам, сприймається (приймається або відкидається) вона конкретною особою.

Студент у цьому випадку є суб'єктом пізнавальної, творчої та комунікативно-культурологічної діяльності, що дозволяє йому усвідомити себе громадянином своєї країни та світу.

Отже, одне з головних завдань педагогічної науки сьогодні – відірватися від формального викладання й поглянути на філологічні дисципліни як на соціальний феномен, що розкриває цілий світ національної та іншої культури і способу життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дороган С. Світоглядна культура майбутнього вчителя / С. Дороган // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 85–89.

2. Демиденко В. К. Деякі аспекти морального виховання: практичний матеріал [для класних керівників, вихователів і вчителів] / В. К. Демиденко. – К. : ІСДО, 1995. – 40 с.

3. Голубченко О. Методологічні підходи та досвід організації регіонального університету (мультиверситету) / О. Голубченко // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 44–50.

В. В. Борисов, В. М. Буйвал
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ВХОДЖЕННЯ В ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПРОСТІР У СИСТЕМІ СУЧАСНИХ КОМУНІКАЦІЙ

Інформаційне суспільство породжує кардинальні зміни в системі освіти, яка ставить перед собою завдання підготовки високоосвіченої та культурної особистості, здатної до полікультурних комунікацій. Сучасні пріоритети розвитку освіти зумовлюють потребу в підготовці педагогів,

здатних до творчої праці, професійного розвитку й удосконалення, освоєння та впровадження нових освітніх технологій у нових соціокультурних умовах. У Педагогічній Конституції Європи зазначається, що «найважливіша компетентність педагога XXI століття – забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини й формує її багатий духовний світ» [4, с. 6].

Різні аспекти базової педагогічної освіти висвітлені у працях Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, В. Лугового, В. Майбороди, Л. Семеновської, В. Стешенка та ін. В. Луговий досліджує закономірності функціонування й розвитку педагогічної освіти як специфічної підсистеми освітньої системи в Україні. Аналіз і узагальнення наукового досвіду широкого кола вчених за такими основними напрямами, як розв'язання психолого-педагогічних проблем розвитку особистості (В. Андрущенко, І. Бех, М. Вашуленко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Рибалко та ін.); обґрунтування принципу введення в самобутні культурні світи (В. Борисов, В. Лісовий) [1; 3] свідчить про те, що результати досліджень уможливлюють розроблення сучасних положень і умов, що містять мету, завдання, зміст, організаційні форми підготовки майбутніх учителів математики до входження в сучасний інформаційний простір.

Наукове обґрунтування основних питань готовності майбутніх учителів математики до професійної педагогічної діяльності в умовах інформаційного суспільства дозволяє виокремити поняття «інформаційний простір», «полікультурна комунікація», пов'язані з необхідністю підготувати вчителів математики до організації діяльності учнів, що забезпечить ефективне їх входження в інформаційний простір у системі сучасних полікультурних комунікацій (В. Борисов, С. Борисова, В. Биков, М. Жалдак, В. Лісовий, Н. Морзе та ін.) [1; 2; 3].

Вища школа не може залишатися поза інформаційним простором у системі сучасних полікультурних комунікацій. Медіасередовище стає частиною життя студентів. Медіасередовище в системі сучасних полікультурних і етнокультурних комунікацій характеризується значними потенційними можливостями, багатофункціональністю та інтерактивністю.

Значення методу проектів у освіті постійно обговорюється, досліджується тематика організації проектної діяльності майбутніх учителів математики.

Можливість займатися проектною діяльністю дотичною до різних сфер знань людства пов'язується з розширенням результатів проектної роботи в нових формах – Інтернет середовища, телекомунікацій, комп'ютерних презентацій, тому опанування науковими основами та спектром виявлення новизни, як фактора значущості наповнює сенсом роботу студентів. І це вже сприяє реалізації Концепції впровадження медіаосвіти в Україні.

Під час проведення певного виду дослідницької роботи майбутні вчителі математики отримують об'єктивно та суб'єктивно нову наукову інформацію, результати. При плануванні та створенні, як проектних, так і дослідницьких робіт, актуальним є точне формулювання тематики, правильне проведення робіт, а далі графічне й текстове оформлення отриманих результатів.

Найбільшої практичної реалізації досягають ті роботи, які від самого початку створювалися в інформаційно правильно організованому освітньому середовищі як частині творчого наукового інформаційного простору. Це все впливає на точність формулювання наукового апарату в проектах і дослідженнях. Кінцевий результат можна розглядати з позиції створеної візуалізованої інформації про проект або дослідження, поданні результатів із використанням основ шрифтової та графічної культури, використанні закономірностей візуального сприйняття продукту в середовищі. Без цієї підготовчої роботи не можна створити передумов до публічного обговорення, показу або використання отриманих матеріалів у освітньому, інформаційному, соціокультурному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді : дис. … док. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Вячеслав Вікторович Борисов ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 528 с.

2. Борисов В. Полікультурне освітнє середовище як об’єкт соціально-педагогічного дослідження [Електронний ресурс] / В. Борисов, А. Гризоглазова. – Режим доступу :
http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ gnvp/2011_58_3/25.pdf.

3. Лісовий В. С. Культура – ідеологія – політика / В. С. Лісовий. – К. : Видавництво імені Олени Теліги, 1997. – 352 с.

4. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс] – Режим доступу :
http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichnakonstytutsiia- yevropy.

С. В. Борисова
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
Я. В. Бобилева
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Чергові глобальні трансформації в людському середовищі стають очевидними в результаті усвідомлення того, що народжується інноваційна інфраструктура, яка обіцяє змінити місце кожної людини самим непердбачуваним чином. Необхідність вивчення та впровадження в практику інноваційних педагогічних технологій у процесі переході на інноваційну модель розвитку зумовлюється декількома причинами.

По-перше, необхідно виходити з того, що вчитель технологій повинен реалізовувати науково-методичні основи проектно-технологічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі з урахуванням оновлення педагогічної теорії та практики.

По-друге забезпечувати трудову та техніко-технологічну підготовку молоді з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

По-третє, самореалізація творчого потенціалу вчителя технологій можлива за умови створення сприятливих умов для розвитку потенційних можливостей кожного учня в навчально-виховному процесі.

Світове економічне співтовариство оцінює зростання кожної країни за такими факторами, як: фактори виробництва, інвестиції, інновації. Сьогодні вчителі, викладачі усвідомлюють наявність конкуренції у сфері освіти, яка стала реальністю. Конкуренція вимагає реалізації творчого потенціалу особистості на всіх ділянках професійної діяльності.

Питанням теорії та практики інновацій у сфері освіти присвятили свої праці К. Ангеловськи, І. Дичківська, М. Кларін, Р.Мюллер (R. Muller). Наукові основи, методологічні аспекти інновацій у світовій практиці ґрунтовно висвітлено в наукових працях М. Кларіна [2; 3]. Частково питання впровадження сучасних педагогічних технологій висвітлено в працях В. Бадер, В. Борисова, Н. Заячківської, Г. П'ятакової, Т. Яровенко. Проте недостатньо дослідженою залишається проблема самореалізації творчого потенціалу особистості в процесі впровадження педагогічних інновацій. Це зумовило необхідність звернення до проблеми підготовки майбутніх учителів технологій до провайдингу інновацій у сфері освіти.

Сьогодні в педагогічних вищих навчальних закладах активно ведеться підготовка магістрів – майбутніх учителів технологій. Відповідно до класифікації видів економічної діяльності (КВЕД-2010) учителі технологій виконують і допоміжну діяльність у сфері освіти.

Допоміжна діяльність у сфері освіти за КВЕД-2010 належать до класу 85.60. «Цей клас включає:

- надання послуг (крім навчальних), які підтримують освітній процес або системи:
- консультування з питань освіти
- консультування з питань вибору освітніх напрямів
- діяльність з оцінювання тестів
- діяльність із проведення тестів
- організацію програм обміну студентами» [6].

Осягнення теоретико-методологічних основ провайдингу інновацій у сфері освіти як навчальної дисципліни, знання основних тенденцій та форм і методів активізації провайдингу інновацій мають неперечісне значення для формування майбутніх учителів технологій.

Проблемам інноваційних технологій в освіті й вихованні присвячені дослідження відомих вітчизняних та іноземних учених-педагогів. Проте, значна кількість питань провайдингу інновацій у сфері освіти все ще залишаються не висвітленими й потребують теоретичного, методичного та практичного вирішення. Сучасний стан регулювання інноваційної педагогічної діяльності поки що не відповідає повною мірою вимогам сьогодення та не має комплексного обґрунтування методологічних засад. Тому існує нагальна потреба включення в навчальні плани українських навчальних закладів дисципліни «Провайдинг інновацій в освіті», котра

продиктована вимогами самого життя. Інновації, їхнє впровадження є основою розвитку системи освіти. «Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами щодо розвитку й функціонування навчально-виховних закладів і реальним буттям навчально-виховної справи» [1, с. 6].

Під час розробки модулів навчального курсу «Провайдинг інновацій в освіті» ми спиралися на зміст і структуру професійної діяльності майбутніх фахівців і характеристики видів економічної діяльності.

Метою дисципліни є формування в студентів потреб професійного розвитку, підвищення професійної культури та готовності до реалізації механізмів реалізації інновацій у сфері освіти. Поставленій меті програми відповідає її зміст, який охоплює питання таких тем, як сутність провайдингу та напрями його реалізації, мета та принципи державної інноваційної політики у сфері освіти, методика вибору й поетапної реалізації освітніх інноваційних проектів, сутність і визначення інноваційного потенціалу навчального закладу, джерела інвестиційного забезпечення освітньої інноваційної діяльності. У результаті вивчення дисципліни студент повинен знати: теоретичні основи, провідні тенденції та особливості форм і методів активізації провайдингу інновацій у сфері освіти; організацію професійно-педагогічної діяльності як розвиваючої взаємодії; механізм і специфіку реалізації інновацій у сфері освіти. У результаті вивчення дисципліни студент повинен оволодіти: уміннями й навичками регулювання та підтримки інноваційної діяльності; механізмами реалізації освітніх інноваційних проектів; навичками стимулювання освітніх інноваційних процесів у закладах освіти; методами управління вибором інноваційних стратегій освітнього закладу.

Вивчення курсу здійснюється за двома змістовими модулями:

Змістовий модуль І. Теоретичні та організаційні засади провайдингу інновацій.

Тема 1. Провайдинг інновацій: становлення та сучасні тенденції розвитку. Тема 2. Сутнісна характеристика інноваційних процесів. Тема 3. Державне регулювання та підтримка інноваційної діяльності. Тема 4. Правові основи провайдингу в освіті. Тема 5. Організаційно-економічний механізм реалізації інноваційних проектів у сфері освіти. Тема 6. Інноваційний потенціал освітнього закладу.

Змістовий модуль ІІ. Ресурсне забезпечення інноваційного процесу та формування системи управління інноваційним проектом в освіті.

Тема 7. Інформаційно-технологічне забезпечення провайдингу інновацій в освіті. Тема 8. Контролінг інвестицій. Тема 9. Управління інноваційними процесами. Тема 10. Стимулювання інноваційної діяльності. Тема 11. Логістика в інноваційній сфері. Тема 12. Комплексна оцінка інновацій у сфері освіти.

Майбутнім учителям технологій необхідно усвідомлювати, що управління нововведеннями є серцевиною професійної педагогічної діяльності, необхідною умовою успішної творчої самореалізації, оскільки саме інновації сприяють підвищенню якості освіти й забезпечують її конкурентоспроможність, а відтак і ефективну присутність на ринку освіти. Майбутні фахівці мають опанувати теоретичні основи, методологію та практичні навички провайдингу інновацій в освіті, усвідомити принципи впровадження педагоігчних інновацій, особливості інноваційної діяльності в регіонах, окремих типах освітніх закладів, навчитися самостійно вирішувати інноваційні завдання – від прогнозування можливих наслідків нововведень до їхнього комерційного використання. Інформатизація, інновація, інфомаційне суспільство, провайдинг інновацій, стільний зв'язок – такий лише частковий перелік понять, якими в останнє десятиріччя збагатився тезаурус мислення та спілкування педагога.Саме таке інтенсивне розширення тезаурусу професійної педагогічної діяльності є інформаційним показником інтесифікації інноваційних процесів зміни умов у сфері освіти.

Актуальними напрямами подальшої розробки окресленої проблеми є розробка інтерактивних методик викладання дисципліни «Провайдинг інновацій в освіті», дослідження впливу провайдингу інновацій на формування інфраструктури освітніх закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 448 с.

2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.

3. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процес се / М. В. Кларин. – М., 1989. – 225 с.

4. Провайдинг інновацій : підручник / М. П. Денисенко, А. П. Гречан, М. В. Гаман та ін. ; за ред. проф. М. П. Денисенка. – К. : «Видавничий дім «Професіонал», 2008. – 448 с.

5. Про інноваційну діяльність: Закон України від 4 липня2002 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon.rada.gov.ua.

6. Сервіс для визначення кодів видів економічної діяльності за КВЕД-2005 та КВЕД-2010 : КВЕД-2010: Клас 85.60 [Електронний ресурс]. – Режим доступа :
http://kved.ukrstat.gov.ua/KVED2010/85/KVED10_85_60.html.

В. І. Будко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «ПЛАСТИЧНА КУЛЬТУРА» В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Сучасні тенденції розвитку освіти, зростаючі професійні вимоги до особистості вчителя мистецького фаху зумовлюють необхідність формування творчої індивідуальності педагога: професійних здібностей, педагогічної інтуїції, здатності до імпровізації, педагогічного артистизму й педагогічної культури. Аналіз літератури з теорії та методики формування

культури спеціаліста (В. Бунін, М. Васильєва, М. Воробйов, Є. Гармаш, В. Грехнєв, І. Ісаєв, Н. Крилова) засвідчує, що культура спеціаліста – це інтегральний показник творчого підґрунтя поведінки й діяльності, єдність та взаємодія багатьох складових.

Ідея культури рухів набула актуальності ще з первісних часів. Початкові рухи – дії первісних людей були досить одноманітними. Головно вони складалися з найбільш необхідних фізичних та мімічних дій, що зумовлювалися переважно побутовою діяльністю людей. З появою язичництва в стародавні часи урізноманітнюється рухова й пластична діяльність людини та її функції.

Антична епоха вносить значні корективи в рухову поведінку та пластичну виразність, яка тепер стала розглядатися в контексті формування гармонійної людини. Особлива увага приділяється вільній органічній поставі, легкості ходи, природності рухів.

У часи Середньовіччя культура рухів була суворо регламентована, носила аскетичний характер. У добу Ренесансу об'єктом уваги знову стає пропорційне тіло, хороша постава, легкість, граціозність рухів.

Епоха Просвітництва вимагала від пластики рухів виваженості, розміркованості. За часів романтизму культура рухів підлягає естетизації. Імпресіонізм додав пластиці загадковості, нестереотипності. Ексцентричності та вишуканості в пластиці сприяв стиль «модерн». Новаторським у історії культури рухів став період кінця XIX – початку XX ст. З'явилася ціла плеяда хореографів (Е. Далькроз, Ф. Дельсарт, Ж. Демені, Р. Лабан, А. Дункан), що висунула нові ідеї та теорії з розвитку пластики рухів.

Ідеї гармонійного виховання Далькроза знайшли яскраве відображення в діяльності та спадщині найбільшої танцівниці початку XX століття Айседори Дункан. Дункан заснувала школи танцю в Америці, Німеччині, Франції. У 1919 році в Петрограді відкрилася студія, а пізніше інститут досконалого руху під керівництвом С. Ауер. Поряд із пластикою в ньому викладалася ритмічна гімнастика, характерний танець, фехтування, акробатика, верхова їзда та ін.

Важливою сходинкою розвитку ритмічної гімнастики є організація в 1932 році доцентури художнього руху в інституті фізичної культури ім. П. Ф. Лесгафта, яка вирішувала завдання створення програм, що забезпечують систематичну підготовку фахівців з художнього руху. У 1970-х роках виникли аеробні танці, гімнастична аеробіка, джаз-гімнастика. Особливий імпульс популярності пластичної гімнастики надала система, розроблена естонськими спеціалістами Е. Ідла, Л. Яансон-Мартіс, Е. Куду та ін.

Помітним явищем у мистецтві рухів стала «евритмія» Р. Штейнера – учення про пропорційність, злагодженість і ритмічність рухів. Методи евритмії використовувались у творчо-педагогічних експериментах Є. Вахтанговим, С. Міхоелсом, Р. Симоновим, О. Таїровим, М. Чеховим. Відомі вчені також звертають увагу на застосування рухів у багатьох галузях наукової та прикладної діяльності.

У другій половині ХХ століття досліджувалися різні аспекти проблеми культури рухів: анатомо-фізіологічний, психолого-педагогічний, комунікативний, технічний та ін. У цей час набувають актуальності невербальні засоби спілкування, зокрема, з'являється така дисципліна, як «кінесика», що вивчає семіотику рухів тіла. Виконуються педагогічні дослідження, присвячені формуванню рухових навичок школярів у контексті ритмічного розвитку (Т. Ротерс), культури рухів у дівчаток старших класів (В. Завадич), розвитку творчих здібностей молодших школярів засобами музичної ритміки (Н. Георгян).

На формування вітчизняних напрямів ритміки, її наукове обґрунтування вплинули роботи фахівців Центрального інституту, а нині Академії фізичної культури – Т. Лисицького, Г. Буніної, М. Ростовецької та ін. Вагомий внесок у розвиток техніки й методики ритмічної гімнастики внесли представники та лідери московської школи О. Іванова, С. Краміна, І. Шараброва, ідеї та практичні трактування яких у цьому виді рухової активності широко застосовуються в сучасній Україні.

Натепер зросла увага до вивчення рухово-координаційних якостей. Однак, серед численних публікацій, присвячених цій проблемі, пластичності приділяється незначна увага. Вперше на цю якість указав Н. Бернштейн, назвавши його пластикою. На його думку, пластика – це визначений за малюнком і ритмом рух людського тіла, що відображає його духовний і внутрішній світ. Відомий американський учений Бенджамін Лоу звертає увагу на таку рухову характеристику, як плавність, тобто витонченість, граціозність. На його думку, плавність виникає завдяки динамічній формі та створює враження підвищеного контролю, рівноваги, почуття часу.

Таким чином, дослідження пластичної культури сягає часів античності. У наш час пластичність розглядають як уміння передати свої почуття й переживання за допомогою гармонійних жестів, рухів, поз, міміки. Формування пластичної культури майбутнього вчителя – гармонійної єдності внутрішньої та зовнішньої техніки, злиття форми та змісту, є одним із необхідних елементів загальної та професійної культури майбутнього педагога.

Т. В. Бузовська
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ПЕДАГОГІЧНА КРЕАТИВНІСТЬ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сьогодні, у час реформування вищої освіти, особливої актуальності набуває питання розвитку педагогічної креативності особистості, що є одним із базових компонентів не лише вітчизняних стратегічних освітніх документів (Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), а й визначено Радою ЄС одним із чотирьох завдань у межах основної стратегії європейського співробітництва в галузі освіти та професійної підготовки до 2020 року.

Нові вимоги, які висуваються державою до підготовки майбутніх учителів іноземної мови, зумовлюють пошук інноваційних технологій навчання, які б відповідали світовому стандарту освіти, забезпечували б підготовку майбутніх поколінь на високому професійному рівні.

На провідній ролі креативності наголошується в законі України «Про вищу освіту» та в декларації Всесвітньої конференції з вищої освіти ЮНЕСКО «Вища освіта у XXI столітті: бачення та дії» (1998 р.), яка розглядає креативність як інноваційний навчальний підхід. Однак, незважаючи на такий рівень дослідженості проблеми розвитку креативності майбутнього вчителя, питання вивчення креативності як структурного компоненту інноваційної діяльності є недостатньо розробленим і потребує подальшого вивчення у зв'язку з його практичним застосуванням у педагогічній діяльності.

Реалії сьогодення, безперечно, свідчать про те, що в нових умовах виникла потреба розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови, формування їх комунікативних умінь і практичної підготовки до активної життєдіяльності в постійно мінливому соціальному середовищі.

Відповідно до цього системні зміни у процесі навчання мають забезпечуватися шляхом трансформації традиційного навчання в інноваційне, а також поєднання елементів традиційного та інноваційного навчання. Інноваційна система навчання орієнтована на розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів іноземної мови. «Характеристичною рисою освіти інноваційного типу є стимулювання й формування креативного типу мислення, творчого підходу до життя, виховання певного типу особистості, коли креативність стає особистісною рисою, на основі якої успішно формується морально-духовна система особистості» [1]. Тож, нагальною постає потреба широкого впровадження педагогічних інновацій у навчальний процес.

На думку Т. Туркот, педагогічна інновація (з лат. in – в, novus – новий, оновлення, зміна) – це введення нового в цілі, зміст, методи й форми навчання та виховання, в організацію шкільної діяльності педагога [4, с. 183].

Отже, науковець розглядає педагогічну інновацію як особливу форму педагогічної діяльності й мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, упровадження й поширення нового в освіті. Інноваційний процес в освіті –це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов [4, с. 274].

У цьому ж контексті О. Гончарова визначає інноваційну діяльність як складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів і спрямовані на створення та внесення педагогом змін до власної системи роботи. Окреслена діяльність є системною, спрямованою на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових

наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень і практичних розробок у новий або вдосконалений продукт. Вона носить комплексний, багатоплановий характер, втілюючи в собі єдність наукових, технологічних, організаційних заходів [2].

Слід відзначити, що рушійною силою інноваційної діяльності є майбутній учитель як особистість, яка володіє педагогічною креативністю, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, упровадження й поширення нових ідей. Майбутній креативний учитель іноземної мови має широкі можливості й необмежене поле для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може експериментувати та переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх, здійснювати докладну структуризацію досліджень навчально-виховного процесу, пропонувати нові технології та методи навчання.

Аналізуючи філософську та психолого-педагогічну літературу, С. Сисоєва виокремила такі особистісні якості, притаманні креативним людям: цікавість, бажання, пізнавальні інтереси; підвищене відчуття проблем; високий рівень розвитку логічного мислення; оригінальність мислення, спроможність генерувати нові ідеї та нетрадиційні рішення; гнучкість мислення; продуктивність мислення; здібності до прогнозування: уява, інтуїція, аналітичність; високе концентрування уваги; різнобічність потреб та інтересів; самостійність, незалежність суджень і дій, відповідальність, внутрішня впевненість у правильності поведінки; підвищена емоційність, прагнення до самоактуалізації. Стосовно сучасного вчителя варто зазначити, що ним має бути «творча особистість із високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, яка внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває вміннями формування творчої особистості учня в навчально-виховному процесі» [3, с. 96].

Підсумовуючи, зазначимо, що педагогічна креативність майбутніх учителів іноземної мови є центральним компонентом інноваційної діяльності майбутніх фахівців.

Сучасний стан розвитку педагогічної науки характеризується інноватикою, яка охоплює всі аспекти освітньої проблематики, реформування процесів, спрямованих на створення умов для розвитку педагогічної креативності.

Таким чином, у процесі навчання майбутніх учителів іноземної мови важливо застосовувати інноваційні технології та методи, які створюватимуть необхідні умови для розвитку педагогічної креативності майбутніх фахівців, і як результат, формуватимуть їх професійну компетентність, яка відповідатиме світовим стандартам і динамічним змінам професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України [Алєксєєнко Т. Ф., Аніщенко В. М., Балл Г. О., Бех І. Д., Биков В. Ю., Бібік Н. М., Бобров В. Я. та ін.] ; за ред.В. Г. Кременя. – К. : Акад. пед. наук України, 2009. – 185 с.

2. Гончарова О. А. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / О. А. Гончарова. – К., – 2008. – 259 с.

3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. – К., 2006. – 240 с.

4. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

Л. І. Варга
Мукачівський гуманітарно-педагогічний інститут

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Безперечно кожен педагог має не тільки добре знати свій предмет, тобто володіти предметною компетентністю, але й загальною культурою: інноваційною, психологічною, правовою, моральною, духовною, корпоративною, професійно-педагогічною, мовною, комунікативною (мовленнєвою). Адже на вчителя покладена відповідальність за освіченість, розвиток кожної особистості, а це можливо досягти лише за умови сформованості комунікативної культури кожного вчителя незалежно від навчального предмету, який він викладає. Адже саме від рівня мовленнєвого розвитку вчителя залежить культура мовлення кожної дитини, а також успішність навчання й розвиток у цілому, адже важливо щоб учень був здатний виражати свої думки, формулювати висловлювання, сприймати висловлювання оточуючих, крім того, був комунікабельним, толерантним тощо. Це свідчить про актуальність вказаної проблеми. Найбільш сприятливим, продуктивним і результативним періодом формування комунікативної культури є шкільний вік, адже переважну роль у формуванні комунікативної культури учнів відіграє саме вчитель. Тому саме формуванню комунікативної культури майбутніх учителів має приділятися значна увага.

Актуальність даної проблеми підтверджується виявленням деяких суперечностей, а саме запит держави на володіння кожною особистістю високим рівнем комунікативної культури. Отже, навчання в освітніх закладах сприяє продуктивному формуванню комунікативною культури; недостатня підготовка педагогічних кадрів, необхідність формування й удосконалення комунікативної культури в майбутніх учителів; розробка теоретико-методичних засад для підготовки вчителів; між бажаним рівнем сформованості комунікативної культури в майбутніх учителів та недостатньою спрямованістю навчально-виховного процесу педагогічних ВНЗ на її формування; між існуючим розумінням сутності та вимог до комунікативної культури майбутнього вчителя й сучасним рівнем наукового обґрунтування її змісту.

Так, комунікативну культуру вивчали такі вчені, як С. Абрамович, В. Безрукова, В. Біпкенбіль, М. Бітянова, О. Бодальов, В. Бондар, Л. Буєва, Н. Волкова, Т. Вольфовська, Є. Головаха, С. Грехнєв, О. Грейліх, А. Добрович, О. Добровольська, С. Дорошенко, І. Зимня, М. Каган, Б. Кандибський, В. Кан-Калик, В. Каплинський, Т. Качалова, О. Киричук, О. Кисельова, І. Комарова, В. Костомаров, Лалл Джеймс, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Г. Мешко, Л. Мітіна, А. Мудрик, С. Мусатов, Л. Паламар, Б. Паригін, Л. Петровська, Н. Путільовська, В. Садова, С. Сарновська, Т. Туркот, М. Фаєнова, Н. Формановська, Т. Яценко та ін.

Формуванню комунікативної культури в майбутніх учителів присвячені праці О. Березюк, М. Васильєвої, Н. Волкової, Л. Гапоненко, А. Годлевської, В. Грехньова, М. Демідової, А. Добрович, В. Кан-Калика, В. Каплинського, А. Лобанова, Г. Мешко, А. Москаленко, А. Мудрик, В. Полторацької, І. Риданової, Л. Савенкової, Т. Яценко та ін.

На нашу думку, поняття «комунікативна культура майбутніх учителів» є багатокомпонентним особистісним утворенням. Крім того, слід зазначити, що її формування є динамічним, складним і керованим процесом. Вважаємо комунікативну культуру складовою (компонентом) професійної та педагогічної культури педагога, тому ототожнюємо комунікативну культуру з професійним і педагогічним спілкуванням. Отже, рівень комунікативної культури визначається як рівень усної сформованості комунікативної компетентності та мовної, мовленнєвої, соціолінгвістичної компетенцій, а також здатності до самоосвіти. Так, комунікативна компетентність – здатність особистості застосувати в конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми й віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [1].

Комунікативна культура є динамічним особистісним утворенням, адже поєднує мистецтво слухання й мовлення, об’єктивного прийняття правильного розуміння школяра, сприяє побудові взаємовідносин, досягнення ефективної взаємодії, керуючись спільними інтересами [2].

Комунікативна культура виконує важливі функції, а саме: інформаційна (обмін інформаціє між суб’єктами комунікації), інтерактивна (здатність презентувати й відстоювати власну думку); емоційна (створення сприятливої атмосфери під час комунікації). Крім того, педагог має під час мовленнєвої діяльності відчувати емоційний стан партнера через невербальні ознаки; керувати своїм психічним станом під час спілкування з іншими. Вважаємо, що важливими показниками сформованості комунікативної культури є розвиток комунікативної компетентності, комунікативних умінь, здібностей і якостей. Так, педагог повинен знати норми та правила спілкування; має бути ініціативним у спілкуванні, активізувати партнерів до цієї діяльності; знати культурні традиції, етичні, естетичні й моральні норми, враховувати індивідуальні й вікові особливості співрозмовників. Усі ці характеристики відіграють особливе професійне значення для майбутнього вчителя. Крім уміння говорити, учитель має навчитися слухати спів роз-

мовника, а це означає не просто мовчати, а активно слухати для участі в розмові, її продовження, а це потребує концентрації уваги, розуміння почутого.

Уміння спілкуватися, правильно формулювати власні думки, правильне нормативне мовлення є важливої професійною якістю сучасного педагога, що свідчить про загальну його культуру, а комунікативна культура є важливим її елементом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.mon.gov.ua.

2. Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. … канд. пед. наук / В. В. Садова. – Харків, 2000. – С. 6–7.

О. В. Варецька
Інститут вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Україна сьогодні прагне увійти до європейського освітнього простору, що, у свою чергу, вимагає створення конкурентоспроможної, демонополізованої, різноваріантної [7] потужної й відповідальної системи післядипломної освіти. Ці зміни вимагають більшої уваги, адже більше як 70 % учителів, зокрема початкової школи мають педагогічний стаж понад 20 років. З одного боку – суттєвий педагогічний досвід, з іншого – формування стереотипів поведінки, що можна розглядати як позитивним і одночасно негативним, бо знижує здатність особистості до змін, професійну мобільність на ринку праці, свідчить про інертність учителів, яскраво виражений стан застиглості, заспокоєності, небажання змінюватись і тенденцію вичікування та ін. При цьому, викликає занепокоєння та якість знань учителів (з огляду на результати тестування [5]). Можна стверджувати про необхідність розвитку соціальної компетентності вчителів як здатності до змін, успішної взаємодії в демократичному суспільстві, виконання різних соціальних ролей, продуктивної співпраці в різних командах і соціальних групах на основі толерантного ставлення до людини, особистісної адаптації й самореалізації в сучасному соціумі. Таким чином, ситуація, що склалася, вимагає урахування нових реалій освітнього простору, посилення соціальної спрямованості змісту та процесу підвищення кваліфікації вчителів на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, середовищного підходів.

Слід відзначити, що проблемам змісту післядипломної освіти присвячені праці багатьох науковців, зокрема Л. Васильченко, Л. Ващенко, В. Олійника, Л. Пуховської, Т. Сущенко, О. Хаустової, В. Ястребової, В. Пашкова та ін. Наголосимо на концепції розвитку післядипломної освіти (Т. Сущенко), положеннях інноваційного розвитку післядипломної освіти як:

ідеї еволюційно-цивілізаційного розвитку суспільства (І. Гавриленко, М. Лукашевич, В. Солодков та ін.), соціокультурний вимір (В. Курило, В. Шепотько та ін), синергетичний аспект (В. Луговий, В. Лутай та ін.), аксіологічний (ціннісний) підхід (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай, В. Сластьонін, С. Смірнов та ін), андрагогічний вимір (Н. Протасова, В. Олійник, В. Пуцов, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.), ідеї діяльнісного підходу (С. Максименко, В. Моляко, В. Рибалка та ін.), структуралістичний та процесіульні підходи [3] та ін.

Цілком слушно, говорячи про освіту дорослої людини, яка вже має відповідну професійну підготовку, Л. Васильченко стверджує, що професійно-рольова ситуація не вичерпує «Я» дорослої людини. Особистісний простір ширше професійного й суттєво впливає на освіту. Становлення й розвиток «професійного Я» спирається на загальний психічний розвиток і здійснюється на її фоні й далі за нею в контексті тенденції її вікового розвитку [2, с. 4]. Наголосимо на впливі соціокультурного середовища в цьому процесі.

Саме тому освіта має орієнтуватись і на ті події, зміни, що відбуваються в цьому середовищі (входження країни до європейської спільноти, вибір європейського шляху розвитку, перетворення освіти на соціальний ліфт за прикладом прогресивних, цивілізованих країн [4; 7]), не може залишитися осторонь військової агресії з боку Росії, внутрішнього розколу держави, а реагувати як стратегічно (системою освіти й виховання), так і тактично (інтегрування вчителів і дітей – вимушених переселенців, відповідальність системи освіти на всіх ступенях, її гнучкість у отриманні, підвищенні освіти та перекваліфікації). На цьому наголошує Л. Гриневич [4]. Учитель не може залишатись осторонь.

Переконані, що плануючи навчальний процес післядипломної освіти вчителів необхідно враховувати спрямованість Державного стандарту початкової загальної освіти не тільки на розвиток предметних компетентностей (що переважно й робиться), а й більшої уваги реально приділяти формуванню соціальної компетентності молодших школярів як здатності особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі [6], забезпечувати досягнення освітніх цілей і в соціальній сфері за умови наявних освітніх ресурсів. Таким чином, вважаємо край необхідним наповнення соціальною складовою змісту підвищення кваліфікації вчителів початкової школи, а процес навчання будувати на принципі варіативності, надання свободи вибору форм організації і змісту навчання, планів та програм тощо.

Як свідчать опитування, більшість учителів, зосереджуються тільки на інтелектуальному розвитку школярів, хоча не вважають це головним у навчально-виховному процесі. Зазначимо, що таке ставлення створює загрозу ушкодження соціального та емоційного розвитку школярів, що підтверджено дослідженнями [8]. Звідси, маємо наголосити на необхідності розвитку вмінь слухачів створювати умови для зміцнення афективних і когнітивних

здібностей учнів одночасно, адже життя доводить, що діти із середніми інтелектуальними здібностями й одночасним переважанням соціальних і емоційних навичок можуть бути більш успішним у школі й пізніше в суспільстві, ніж ті, які мають високі інтелектуальні здібності, однак у меншому ступені – соціальні та емоційні навички. Підтвердження власних думок знаходимо у В. Куніциної, А. Савенкова, Д. Ушакова, В. Юркевич, S. Baron-Cohen, W. W Hartup, S. G. Moore та ін.

З цією метою в моделі науково-методичного забезпечення цілеспрямованого розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи в післядипломному процесі передбачили таке. Лекційне та практичне заняття було спрямоване на доведення актуальності проблеми, ознайомлення із сутністю, складовими поняття, співвідношенням між соціальною та професійною компетентностями, висвітлення методів, засобів, технологій формування соціальної компетентності молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи. Підготовлене навчально-методичне забезпечення (презентація, відео матеріал, практичні вправи із залучення педагогів до соціальних ситуацій та ін.) унаочнили важливість зазначеної теми. Ми приділили увагу подальшій мотивації саморозвитку вчителів. Було розроблено проблемні курси, систему семінарів, тренінгів. Із числа зацікавлених темою вчителі, які висловили бажання продовжити роботу над темою, було організовано творчу групу «Розвиток соціальної компетентності педагога і школяра», яка працювала протягом двох років. Ми створили умови для вільного вибору вчителем форм навчання й більш глибшому ознайомленню з теоретичними питаннями проблеми, практичному опануванню новими соціальними ролями, виконанні й вживанні в них (за J. L. Moreno), опануванню практичними навичками щодо формування соціальної компетентності молодших школярів.

У цьому контексті та з огляду на військові події, хочемо наголосити на важливості таких тренінгових занять, як «Розвиток соціально-психологічної компетентності вчителя початкових класів», «Психологічна кризова допомога учасникам навчально-виховного процесу початкової школи», «Розбудження внутрішніх резервів», виконання імітаційних вправ як «Іміджетерапія», «Пошук ресурсів», «Твір на вільну тему», протягом яких, по-перше, самі вчителі мали можливість отримати психологічну допомогу (додаткова мотивація), адже вони, як і більшість громадян нашої держави, знаходяться в стресовому стані, й по-друге, опанувати новою компетентністю.

Ми показали вчителям засоби, методи соціалізації змісту задач, вправ, завдань (з опорою на матеріал підручників для початкової школи, виховних заходів) для наближення до життя сучасної дитини, зацікавлення її навчальним матеріалом, мотивування на отримання дієвих знань, формування соціальної компетентності. Не обійшли й увагою соціальну взаємодію вчителя з батьками, висвітлення форм, методів роботи. Таким чином, готуючись до демонополізації післядипломної педагогічної освіти, самостійного вибору вчителем місця підвищення кваліфікації [1], які нас

очікують, маємо вже сьогодні подбати про соціальну спрямованість змісту післядипломної освіти вчителів початкової школи, розвиток їхньої соціальної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя сільської школи як умова забезпечення конкурентноздатності навчального закладу [Електронний ресурс] / О. В.Варецька. – Режим доступу :
https://drive.google.com/file/d/0B3_Yn8ZzmpCuWU1qanVIa1JXTzQ/view?pli=1.
2. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти як соціально-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Л. В. Васильченко. – Режим доступу :
http virtkafedra ucoz ua el gurnal pages vyp7 konf3 vasilchenko pdf.
3. Ващенко Л. М. Наукові ідеї та положення інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти / Л. М. Ващенко // Післядипломна освіта в Україні 2011. – № 2. – С. 16–20.
4. Гриневич Л. Система образования должна отвечать на агрессию РФ [Электронный ресурс] / Л. Гриневич. – Режим доступа :
http://gordonua.com/news/war/Grinevich-Sistema-obrazovaniya-dolzhna-otvechat-na-agressiyu-RF--50166.html.
5. Лікарчук І. Учителів багато, а вчити нікому / І. Лікарчук // Дзеркало тижня. Україна – 2014. – № 34, 26 вересня.
6. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. Постанова Кабінет Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF)й.
7. Проект Концепції розвитку освіти на період 2015-2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.mon.gov.ua/ua/messages/39066-mon-proponue-na-gromadske-obgovorennya-proekt-kontseptsiyi-rozvitku-osviti-ukrayini-na-period-20152025-rokiv
8. Sabeerah Abdul-Majied «Ddon’t treat me like i’m bad!» Social Competence and Teacher Roles in Young Children’s Social Development at Three Primary Schools in Trinidad / Sabeerah Abdul-Majied // Caribbean Curriculum. – 2010. – Vol. 17. – P. 85–114.

В. О. Ворона
Інститут вищої освіти НАПН України

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МАРКЕТОЛОГА У ВНЗ: ІНДИКАТОРИ ЕФЕКТИВНОЇ СФОРМОВАНОСТІ

У суспільстві основною задачею вищої школі є завдання не просто наповнювати особистість знаннями, а сформувати компетентного маркетолога, який здатний самостійно оволодівати знаннями, ставити та розв’язувати конкретні практичні задачі на тісній інтеграції освіти й наукових досліджень у межах вищого навчального закладу.

Професійна компетентність майбутнього фахівця – це неперервний, динамічний і поетапний процес особистісних і діяльнісних змін у структурі фахівця, які характеризують становлення, інтеграцію, реалізацію в освітньо-професійній діяльності особистісно значущих якостей, досягнення професійного успіху в результаті активного професійного саморозвитку й самореалізації.

Професійна компетентність майбутнього маркетолога – це персоніфікований процес наповнення індивідуальними смислами структурних елементів професійної маркетингової діяльності, конструювання своєї ідентичності, бажаного образу в контексті конкретно-історичної ситуації та практики масової свідомості.

Для формування професійної компетентності майбутній маркетолог повинен уміти: накопичувати нові знання, розуміти соціальну значимість своєї професії, власні можливості та сфери реалізації, трансформувати наявний досвід, бути мобільним, працювати над міждисциплінарними проектами й бути комунікативним.

Для формування професійної компетентності майбутнього маркетолога у ВНЗ створено педагогічні умови, а саме: (забезпечення взаємозв'язку навчального матеріалу зі змістом професійної діяльності майбутніх маркетологів; організація Центру бізнес-освіти для залучення студентів до профорієнтаційної роботи щодо формування іміджу й розвитку бренду ВНЗ; використання міжпредметних зв'язків у формі проведення професійного міжпредметного тренінгу; застосування інноваційних методів та елементів інтерактивних і креативних технологій професійної підготовки; взаємодія з роботодавцями) та розроблено модель формування професійної компетентності студентів-маркетологів у вищих навчальних закладах, яка включає мету, зміст, методологічні підходи, дидактичні принципи, тренінги, засоби, активні форми й методи організації навчальної роботи, міжпредметні зв'язки, складові та критерії професійної компетентності, причинно-наслідкові зв'язки; модель спрямована на взаємодію науково-педагогічних працівників і студентів для досягнення результату – формування достатнього рівня професійної компетентності.

Запропоновані методи й форми навчання та саморозвитку, сприяють формуванню професійної компетентності майбутнього маркетолога збагачують їх світогляд, забезпечують необхідний практичний рівень для майбутньої професійної діяльності, містять інструментальну складову розвиваючого навчання: портфоліо маркетингової діяльності, курс-дизайн «Розширення професійно-рольового репертуару маркетолога», індивідуальна програма стратегії професійної компетентності, систему професійно-орієнтованих тренінгів, елементи корпоративного навчання, які використовуються на етапі проходження навчально-виробничої практики, тобто ресурси, що необхідні для реалізації власної професійної компетентності.

Результатом є позитивна динаміка рівня сформованості професійної компетентності маркетолога, яка впливає на ефективність освітньої та подальшої професійної діяльності, орієнтована на систематичний професійний саморозвиток і самореалізацію.

Як показує світова практика, вищі навчальні заклади, яким надано статус наукового стали рівноправними партнерами бізнесу в інтеграції науки, освіти, виробництва та виконують роль ключового суб'єкта національних інноваційних систем. Свою науково-дослідну роботу ВНЗ мають

спрямовувати на: (впровадження в освітній процес новітніх досягнень сучасної науки; наукове обґрунтування, розробку та апробацію в навчальному процесі технології підготовки майбутніх маркетологів відповідно до вимог інтеграції навчального й наукового процесу; застосування в навчальному процесі дистанційних і тренінгових технологій навчання з метою розширення освітніх послуг; розширення тематики наукових досліджень за міжнародними й науково-технічними програмами та проектами; залучення студентської молоді до науково-дослідної роботи тощо).

Активізації науково-дослідної роботи студентів у межах ВНЗ сприятиме організація відповідних профільних наукових секцій, де потрібно створювати умови для поглиблення, зміцнення та розширення здобутих знань, розвитку й саморозвитку творчих здібностей студентів. Мета роботи наукових секцій полягає в поглибленні знань фахового спрямування, розвиток інтересів і здібностей студентів до питань науки, формування навичок самостійної творчої діяльності, залучення студентів до роботи з додатковою навчальною та науковою літературою та періодичними виданнями як українськими, так і закордонними, підготовка творчих робіт, а також дослідницьких робіт.

Таким чином, науково-дослідна діяльність є мегадіяльністю, що створює умови для реалізації професійної компетентності майбутнього маркетолога як цілісності, у всіх її проявах. Виступаючи засобом реалізації й розвитку творчого потенціалу майбутнього маркетолога, науково-дослідна робота створює умови для прояву творчої активності, що виражається у прагненні пізнати суб’єктивно або об’єктивно нові факти, використовуючи теорію наукових досліджень.

Практичну цінність при цьому мають матеріальні й моральні стимули, як наприклад, присудження премій кращим науковим працям, публікації їх у наукових збірниках студентських робіт, рекомендацій на роботу, в магістратуру, аспірантуру тощо.

Ураховуючи таку багатогранність організаційного механізму реалізація цих цілей у світлі викладеного вимагає наявності ефективних засобів та педагогічних умов, що відповідають сучасній ситуації, а впровадження «інтегруючих» дисциплін (курсів) в освітній процес підготовки й формування професійної компетентності майбутнього маркетолога дозволить випускнику задовольнити потреби ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грень Л. М. Педагогічні умови формування у студентів вищих технічних навчальних закладів спрямованості на успішну професійну діяльність : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. М. Грень. – Харків, 2010. – 22 с.

2. Каленюк І. С. Розвиток вищої освіти та економіка знань : [монографія] / І. С. Каленюк, О. В. Куклін. – К. : Знання, 2012. – 343 с.

3. Маркетинг / под ред. М. Бейкера. – СПб. : Питер, 2012. – 1200 с.

4. Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Офіційний сайт. – Режим доступу :

http://www.mon.gov.ua.

5. Reference Points for tne Desing and Delivery of Degree Programmes in Education. WEB-сайт [Електронний ресурс). – Режим доступу :
http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/ index.php?option=com_docman &task= docclick&Itemid=59&bid=115&limitstart=0&limit=5.

С. М. Гаврилюк
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ – РЕЗУЛЬТАТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ

Дитинство – це період спонтанного, інтуїтивного пошуку сфери творчості, у якій особистість може реалізувати себе найліпшим чином.

На думку вчених (Л. А. Венгер, Л. С. Виготського, А. В. Запорожця, О. А. Фльориної та ін.), дитинство є важливим віковим періодом розвитку творчих здібностей, формування характеру, художньо-естетичних цінностей особистості. На етапі дошкільного дитинства здійснюються активні психічні новоутворення, набувається пізнавально-інтелектуальний досвід, виховуються художньо-естетичні почуття, моральні якості особистості, реалізується прагнення до дослідницького пошуку, з'являються перші творчі прояви особистості.

Ураховуючи вищезазначене, зауважимо, що дошкільний навчальний заклад відіграє важливу роль у процесі розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку, що забезпечує більш успішне засвоєння знань на всіх наступних рівнях освіти. Важливість розв'язання окресленої проблеми підкреслюється в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, яка спрямована на формування творчої особистості, виявлення нахилів і розвитку здібностей у ранньому дошкільному віці. Першочерговими завданнями проекту Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021роки визначено:

- перебудову навчально-виховного процесу на засадах «розвиваючої педагогіки», спрямованої на раннє виявлення потенціалу (задатків) у дітей і їх найбільш повне розкриття з урахуванням вікових і психологічних особливостей;
- побудову ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально-зрілої творчої особистості, громадянина України та світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності;
- забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, створення сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу [3, с. 333].

Аналіз матеріалів ІІІ Всеукраїнського з'їзду працівників освіти, переконує в необхідності створення сприятливих організаційно-педагогічних умов для розвитку творчих здібностей, ініціативності, творчого пошуку дітей дошкільного віку.

Отже, надзвичайно важливою є орієнтація дошкільної освіти на розвиток творчої особистості, визнання її самоцінності, формування позитивної «Я–концепції» кожного вихованця.

«Підготовити сьогодні дитину до життя – це значить, передусім, розвивати в неї потребу у творчості, в удосконаленні й реалізації в суспільно корисній праці всіх своїх дарувань і здібностей» [4, с. 393].

Дослідник педагогічної творчості С. О. Сисоєва, вказує на необхідність розвитку творчості в ранньому дошкільному віці – сприятливому періоді виховання творчої особистості. Цінною в контексті вищесказаного є думка автора про те, що «прогалини в розвитку саме в дошкільному віці безпосередньо впливають на ефективність подальшого формування творчої особистості» [5, с. 266].

Великого значення для формування творчої особистості дитини, на думку науковця, мають умови розвитку саме в ранньому дитинстві, відтак організація творчого виховного процесу в дошкільних установах потребує ретельного наукового та практичного дослідження [5, с. 266]. .

У зв'язку з цим, важливим у контексті нашого дослідження є висновок учених про необхідність психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку, їх педагогічної підтримки з боку педагогів, оскільки метою педагогічної творчості є творчий розвиток її вихованців. Саме ця магістральна думка лягла в основу нашого дослідження, оскільки рівень творчого розвитку дітей дошкільного віку значною мірою визначається педагогічним професіоналізмом, педагогічною етикою, уміннями й навичками професійної-творчої діяльності вихователів.

Творчість дітей дошкільного віку реалізується в духовній, пізнавально-інтелектуальній, ігровій, словесній, продуктивній художній діяльності (малювання, ліплення, конструювання, музика, театр тощо). Важливим засобом розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку, на думку багатьох учених, є гра. Зв'язок гри з творчістю підкреслює низка дослідників (Л. В Артемова, А. М. Богуш, Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, О. І. Кульчицька, В. О. Моляко, В. С. Мухіна, Д. М. Фельдштейн, К. Д. Ушинський та ін.). Насамперед, це пов'язано з тим що, ігрова діяльність є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку.

Відтак, вихователеві необхідно використати важливий віковий період – дошкільного дитинства для активного, цілеспрямованого творчого розвитку дітей, який збагачується в різноманітних видах художньо-естетичної, ігрової, мислительної, трудової діяльності дітей дошкільного віку.

О. В. Кочерга в книзі «Початок життя – становлення творчості», справедливо зауважує, що саме від початку життя дитини залежить розгін розвитку механізму творчості людини та її здатності реалізовувати власні здібності [1, с. 11].

Тому, надавши можливість дитині дошкільного віку активно діяти, мислити, уявляти та творити, ми надамо їй можливість відновлювати й нагромаджувати енергію, яка так необхідна для (психічного та фізичного

здоров’я дитини) творчості дітей дошкільного віку. Ось чому, енергопотенціал – умова творчості, на приріст якого повинна працювати будь-яка навчально-виховна технологія [1, с. 23].

В. Г. Кремень переконливо доводить, що в суспільстві знань, де на основі останніх повинно відбуватися формування особистості, вся життєдіяльність також не може бути успішною без відповідної масової педагогічної культури, без педагогізації суспільства, надання сучасних педагогічних знань батькам, дорослим. Адже ми не зможемо досягти поставлених цілей у освіті, якщо дорослі не зрозуміють, що віками пошановувана покірливість, слухняність дитини, поряд із намаганням батьків сформувати з дитини виміряний образ без урахування її здібностей, стає на перешкоді розкриття дитиною власної сутності, формування її як особистості, може призвести до особистої трагедії [2, с. 166].

Дослідження вітчизняних і зарубіжних учених [1–6] показують, що добре розвинена творча уява в тих дітей, батьки яких заохочують пізнавальні інтереси, стимулюють їх творчу діяльність.

Відтак, дуже важливо, щоб батьки сприяли розвиткові творчих здібностей дітей; цікавилися їхніми інтересами, нахилами, разом із дітьми брали активну участь у спільній творчій діяльності. З цією метою, батькам необхідно застосовувати пізнавальні завдання, навчити дитину розмірковувати, гнучко підходити до розв’язання проблем, знаходити нові, оригінальні рішення, відчувати задоволення від самого процесу творчості. Такі завдання повинні бути систематичними та спрямованими на розвиток психічних процесів – уяви, уваги, пам’яті тощо.

Отже, педагогові важливо спрямовувати батьків на використання спільних видів діяльності, у яких об’єдналися б співтворчість дорослих і дітей. Проведення різноманітних форм творчої діяльності, у якій рівною мірою задіяні сили не лише вихованців, педагогів, а й батьків, дає відчуття значущості своєї праці кожній дитині, доповнює та посилює педагогічний вплив на вихованців.

Тому організація різноманітних видів творчої діяльності потребує вмілого педагогічного керівництва дитячою творчістю, підтримки та заохочення будь-яких проявів фантазії, уяви, творчої активності й ініціативності з боку педагогів і батьків, створення сенсорно розвивального середовища в дошкільному навчальному закладі та в родині: збагачення освітнього простору багатою сенсорною інформацією для формування дитячого сприймання, накопичення дитиною сенсорного досвіду як основи дитячої творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кочерга О. В. Початок життя – становлення творчості : посібник для батьків дошкільнят та соціальних педагогів ; під заг. ред. С. Чередниченко. – К. : Кобза, 2003. – 256 с.

2. Кремінь В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремінь. – К. : Грамота, 2005. – 488 с.

3. Матеріали ІІІ Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – Київ, Чернівці : Букрест, 2011. – 400 с.

4. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.

5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

6. Torrance E. P. The nature of creativity as manifest in its testing. The brazing drive: The creative personality / E. P. Torrance. – Buffallo, № 4 : Bearly Litited, 1987. – P. 56-57.

Т. М. Герлянд
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні якість і доступність викладу навчального матеріалу є важливим завданням, яке постає перед викладачами. Тому впровадження інноваційних технологій у навчальний процес носить надзвичайно важливий характер. Сьогодні педагогіка як наука продовжує змінюватися. Поряд із постійною зміною її технологій, впровадженням нового, змінюється й форма освіти, а разом із нею і весь процес навчання. Саме тому дуже важливо підібрати найбільш доступний і зручний метод викладання, який привнесе максимальну користь у вигляді знань, які залишаться в майбутніх фахівців упродовж усієї їхньої професійної діяльності.

Згідно з А. Вербицьким, однією з основних цілей професійної освіти є формування комплексної структури майбутньої професійної діяльності особистості в період навчання. Це означає, що для досягнення цілей її формування в навчальному закладі необхідно організувати таке навчання, яке забезпечувало б перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавального) в інший (професійний) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів.

Одночасно, на процес підготовки та самореалізації особистості майбутнього фахівця позначилася помітна невідповідність між навчальною діяльністю та діяльністю професійною. Вона отримала висвітлення в таких протиріччях: між абстрактним предметом навчально-пізнавальної діяльності (тексти, знакові системи, програми дій) і реальним предметом майбутньої професійної діяльності, де знання подані не в готовому вигляді, а в загальному контексті виробничих процесів і ситуацій; між системним використанням знань у професійній діяльності та «розрізненого» їх засвоєння з різних навчальних дисциплін і галузей, бо набуття «ізольованого» та безсистемного знання не сприяє формуванню та розвитку в майбутніх фахівців інтересу ні до цих знань, ні до майбутньої професійної діяльності; між індивідуальним способом засвоєння знань і досвідом у навчанні, індивідуальним характером навчальної роботи учнів і колективним характером професійної праці, які пропонують відповідні міжособистісні форми їхньої взаємодії, спілкування, обміну думками, прийняття рішень тощо; між залученістю у процеси професійної праці

фахівця на рівні його творчого мислення та соціальною активністю й опорою у традиційному навчанні, насамперед, на процеси уваги, сприйняття, пам'яті відповідно до поширеного уявленням про навчання як процес передачі інформації від викладача до учнів і формуванні за допомогою цього системи конкретних знань із професії.

Чисельні дослідження демонструють, що у процесі підготовки учня та його активного включення в професію домінуючим залишається предметний контекст його майбутньої професійної діяльності (знання, вміння, навички).

Контекстне навчання [лат. contextus – тісний зв'язок, зчеплення, сплетіння] – це навчання, у якому динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професійної праці, забезпечуються умови трансформації навчальної діяльності учня у його професійну діяльність та самореалізацію як фахівця. Теорія була розроблена в контексті діяльнісного підходу відомим ученим А. Вербицьким. Основна мета контекстного навчання – формування в межах навчальної діяльності учня його цілісної, внутрішньо вмотивованої професійної діяльності як майбутнього фахівця. Зміст контекстного навчання відбирається з двох джерел: змісту наук, що вивчаються у закладі та змісту професійної діяльності, представленої у вигляді моделі особистості майбутнього фахівця – його функцій, проблем, завдань, компетентностей. Навчання задається у вигляді навчальних текстів, однак у них інформація має предметний і соціальний контексти майбутнього професійного життя й діяльності учня.

А. Вербицький також сформулював такі провідні принципи контекстного навчання:

1) забезпечення особистісного включення того, хто навчається до комплексної навчальної діяльності;
2) моделювання в навчальній діяльності цілісного змісту, форм і умов майбутньої професійної діяльності;
3) принцип проблемності змісту та процесу засвоєння учнями результатів навчальної діяльності;
4) адекватність форм організації навчання цілям і змісту професійної освіти;
5) принцип провідної ролі спільної діяльності викладачів та учнів;
6) принцип відкритості стосовно педагогічних технологій, запропонованим у межах теорій і підходів до конкретного навчального процесу;
7) принцип наступності традиційних та інноваційних педагогічних технологій;
8) принцип єдності навчання й виховання особистості майбутнього професіонала.

Отже, контекстне навчання – професійно орієнтоване навчання, всі знання в ньому надаються й вивчаються тільки в контексті з майбутньою професійною діяльністю. Потрібно також підкреслити необхідність існування в ньому міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків.

Як бачимо, основною характеристикою навчання контекстного типу, що реалізується за допомогою системи нових і традиційних форм і

методів, є моделювання предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності, у якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця.

І. В. Голубєва
Національний університет водного
господарства та природокористування

ЛІНГВІСТИЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

Після опублікування американським ученим Г. Гарднером праці, присвяченої видам інтелекту [7], з'явилася низка робіт вітчизняних і зарубіжних учених, у яких досліджувалися види обдарованості, співвідносні з відповідними видами інтелекту.

Згідно з множинною теорією Г. Гарднера існує сім видів інтелекту: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний та особистісний. У своїй класифікації видів інтелекту Г. Гарднер на перше місце поставив лінгвістичний інтелект [9]. Лінгвістичну обдарованість вивчали М. Рум'янцева [5], Д. Ліференко [4], О. Ігна [1].

На сьогодні існують різні класифікації видів обдарованості. Так, Є. Ільїн виокремлює сім видів обдарованості, серед яких – загальна інтелектуальна, специфічна академічна, творча (художнє і виконавське мистецтво), психомоторна, лідерська, соціальна та практична [2, с. 156–157].

Під лінгвістичною обдарованістю школярів російська дослідниця Н. Рум'янцева розуміє підвищений рівень здібностей до прискорених процесів мислення чужою мовою, до активної пізнавальної діяльності в галузі теорії та історії мови, до креативності у виборі способів спілкування іноземною мовою, до стійкої мотивації у вивченні мови [5].

На думку Д. Ліференко, лінгвістична обдарованість – це результат сполучення вищих за середні лінгвістичних здібностей людини, вищого рівня лінгвістичної креативності, достатньої мотиваційної бази та сукупності сприятливих факторів для розвитку обдарованої особистості [4, с. 63].

Таким чином, проведений нами аналіз визначень лінгвістичної обдарованості й орієнтування на визначення, запропоноване Дж. Рензуллі [10], дають можливість сформулювати авторське визначення лінгвістичної обдарованості. Лінгвістичною обдарованістю називаємо такий вид спеціальної обдарованості, який є результатом взаємодії трьох характеристик: підвищеного рівня лінгвістичного інтелекту, лінгвістичної креативності та мотивації до лінгвістичної діяльності (наполегливості до вирішення лінгвістичних завдань).

Проаналізуємо три виокремлені у визначенні характеристики лінгвістичної обдарованості.

1. За Г. Гарднером, лінгвістичний інтелект складається з чутливості до усної та письмової мови. При цьому дослідник уточнює, що лінгвістичний інтелект включає чутливість до значень слів, порядку слів,

звуків, ритмів, інтонацій, розмірності слів і чутливості до різних функцій мови, таких, як здібність переконувати, стимулювати або перетворювати інформацію для досягнення певних цілей [7, с. 77].

2. Російська дослідниця Т. Тюленєва пропонує таке визначення лінгвістичної креативності: лінгвістичну креативність студентів необхідно розглядати як комплекс здібностей до створення об'єктивно та суб'єктивно нових ідеальних продуктів за допомогою засобів рідної і/або іноземної мови, продукування усних і письмових висловлень на основі дивергентного мислення, який спряжений із прагненнями студентів до творчої мовленнєвої діяльності [6].

3. Мотивація включає ставлення та емоційний стан особистості, яка докладає зусилля для того, щоб виконати певне лінгвістичне завдання. Американські дослідники виокремлюють чотири види мотивації до лінгвістичної діяльності: інструментальну, інтегративну, результативну та внутрішню мотивацію [9].

ЛІТЕРАТУРА

1. Игна О. Н. Слагаемые лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам / О. Н. Игна // Вестник ТхГПУ. – 2012. – № 10 (125). – С. 109–113.

2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Спб. : Питер, 2009. – 448 с.

3. Кульчицька О. І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 25–31.

4. Ліференко Д. О. Лінгвістична обдарованість як вид спеціальної обдарованості / Д. О. Ліференко // Освіта та розвиток особистості. – 2013. – № 1. – С. 63–65.

5. Румянцева М. В. Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Румянцева Марина Валентиновна. – Санкт-Петербург, 2006. – 188 с.

6. Тюленева Т. В. Формирование лингвистической креативности студентов неязыковых спеціальностей : автореф. дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. В. Тюленева. – Волгоград, 2012. – 15 с.

7. Gardner H. Frames of mind. The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – New York : Bacik Book, 1993.

8. Gilford I. P. The structure of intellect / I. P. Gilford // Psychological Bulletin. – 1956. – № 53. – P. 267–293.

9. Kerr B. A program for linguistically talented youth / Barbara Kerr, Sanford Cohn, T. McAlister Kara // ISB4: Proceedings of the 4th international symposium on Billndualism / ed. by James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rostand and Jeff Mac Swan. – Somerville, MA : Cascadiella Press, 2005. – P. 1177–1186.

10. Renzulli J. S. The three-ring definition of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity / J. S. Renzulli // Conception of giftedness / eds. R. J. Sternberg, J. E. Davidson. – New York : Cambridge University Press, 2005. – P. 246–280.

В. А. Гончарук
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ТА УКРАЇНОЗНАВЦЯ

У наш час необхідно спрямовувати спільні зусилля вчених-теоретиків, педагогів-практиків на з'ясування ролі освіти у вихованні активної в професійній діяльності особистості, вільної у своєму виборі, відповідальної, гнучкої, здатної знайти шляхи до втілення свого призначення в житті. Процес самореалізації особистості людини впродовж життя досліджували такі вчені, як Л. Виготський, С. Рубінштейн, І. Бех, Л. Божович, В. Давидов, Д. Ельконін. Науково-методичні пошуки потужно спрямовуються на обґрунтування інноваційних методик, технологій підвищення якості підготовки спеціалістів як головної вимоги на шляху входження української освіти до європейської мегасистеми.

Професійний розвиток викладача є важливою складовою особистісного розвитку та ґрунтується на системі культурологічних, психолого-педагогічних способів діяльності, за допомогою яких творчо осмислюються й розв'язуються як освітні проблеми, так і завдання власної життєдіяльності.

Учитель виступає визначальною постаттю в навчально-виховному процесі сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. Від ефективності його діяльності залежить у майбутньому рівень освіченості, вихованості, творчості молодих представників Української нації. Виховати творчу особистість учня та спрямувати її на постійне самовдосконалення зможе тільки національно свідомий і творчо активний учитель.

У науці накопичений досвід дослідження проблеми формування й розвитку творчої особистості майбутнього вчителя. Педагогічні аспекти самореалізації творчого потенціалу особистості у нових умовах освітнього процесу розробляли В. Андрєєв, І. Зязюн, І. Іванов, В. Лозова, С. Сисоєва, О. Савченко, Н. Тарасевич, Н. Щуркова та ін.

В. Андрєєв запропонував власне визначення творчої особистості: «такий тип особистості, для якої характерна стійка спрямованість високого рівня на творчість, мотиваційно-творча активність, що виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, які дозволяють їй досягти прогресивних, соціально та особистісно значущих творчих результатів у одному чи багатьох видах діяльності» [1, с. 42]. С. Сисоєва акцентувала увагу на таких важливих факторах педагогічної творчості, як уміння керувати своїм творчим потенціалом, оперативно приймати рішення, розв'язувати складні педагогічні завдання [4]. М. Поташник розглядає проблему управління розвитком творчості вчителя з позицій оптимізації навчально-виховного процесу школи [3]. Разом із тим, оновлення шкільної освіти, забезпечення її якості на рівні світових

стандартів актуалізує подальше дослідження розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, самореалізацію його творчого потенціалу [2, с. 35].

Мета нашого дослідження – окреслити шляхи оптимізації творчого потенціалу вчителя-філолога й українознавця, який він може успішно реалізувати в освітньо-виховній діяльності в загальноосвітній школі.

Під час дослідження ми взяли за основу таке визначення творчого потенціалу особистості: «це складна, нелінійна, відкрита й самоорганізована система, яка визначає гуманістичну спрямованість світосприйняття, дій і вчинків, високу адаптивність, здатність до творчої самореалізації та духовного саморозвитку в просторі соціального й професійного життя» [5].

Усвідомлене входження учителя в педагогічну справу починається з осягнення її засад і суті, призначення, функцій і структури педагогічної діяльності, раціональних методів професійного самовиховання, способів розвитку творчої активності. Висока результативність роботи вчителя-філолога й українознавця багато в чому залежить від рівня його підготовки у виші.

Учитель повинен сформувати в собі потребу в цілеспрямованому й систематичному самовдосконаленні себе як творчої особистості, розвивати професійні вміння, допомагати своїм вихованцям відкривати власний творчий потенціал, який стане в майбутньому джерелом щастя та самовдосконалення.

У системі підготовки майбутнього вчителя-філолога та українознавця в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини викладачі велику увагу приділяють опрацюванню зі студентами вимог до педагога та виробленню у них потреби відповідати цим вимогам у їхній майбутній професійній діяльності в загальноосвітній школі.

Навчальна й виховна діяльність зі студентами в УДПУ спрямовується на розуміння ними визначальної місії вчителя в державі. Майбутньому вчителеві-філологові та українознавцеві слід так проводити уроки української мови, літератури та українознавства, щоб вони дали можливість кожному учневі відчути себе справжнім українцем, який дбає про збереження національної ідентичності та етнографічної самобутності в усі часи. Під час цих уроків та позакласних заходів українознавчого спрямування учні зростають національно свідомими, духовно багатими і творчо активними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика : Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е идз. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. Вознюк Л. Розвиток творчого потенціалу вчителя у системі шкільної освіти / Л. Вознюк // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Випуск 10. – С. 35–37.

3. Поташник М. М. Педагогічна творчість: проблеми розвитку та досвід : посібник для вчителя / М. М. Поташник. – Київ : Радянська школа, 1988. – 109 с.

4. Поташник М. М. Управління розвитком школи / М. М. Поташник, В. С. Лазарєв. – М. : Нова школа, 1995. – 464 с.

5. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 2 – С. 161–172.

http://awqust.com/index_2_view.php?id=54.

Г. В. Григоренко
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ В ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Соціально-педагогічна ефективність формування особистості підлітків загальноосвітньої школи визначається рівнем сформованості в них соціально-життєвої компетентності, яка розглядається вченими, як соціально-соматична система властивостей особистості, що структурована цілісно та ієрархічно, керована на підґрунті ціннісних орієнтацій, суспільно-соціальних, духовно-моральних установок, освітньо-виховної мотивації, здоров'ятворчого світогляду, на засадах яких вона ідентифікує себе, як творець особистісної культури здоров'я. Сучасна школа, як соціальний інститут суспільства, повинна допомогти підліткам в оволодінні технологіями особистісно орієнтованої життєвотворчості, створити соціально-педагогічні умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самоактуалізації, фахового самовизначення, здоров'ятворчості, самореалізації, самоконтролю, інтеграції в соціокультурний простір, трансформування «знань-описів» в «знання-інструменти» життєво-творчої діяльності людини, в системі яких її соціальне, духовне та психосоматичне здоров'я набуває особливого духовно-ціннісного значення, а саме підліток стає його творцем.

Такі вчені, як І. Бех [1], В. Горащук [2], В. Григоренко [3], С. Омельченко [4], С. Харченко [5] наголошують, що в соціально-педагогічній діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів, суспільству потрібно формувати особистість, яка здатна до здоров'ятворчої діяльності. У зв'язку з цим в учнів необхідно виховувати соціально-ціннісне відношення до особистісного психосоматичного здоров'я, культури здоров'я особистості.

У своєму дослідженні ми обґрунтували соціально-педагогічні умови формування здоров'ятворчої компетентності підлітків у діяльності загальноосвітнього навчального закладу, та деякі механізми й технології їх впровадження в соціум загальноосвітнього навчального закладу,

Першу соціально-педагогічну умову формування здоров'ятворчої компетентності у підлітків загальноосвітнього навчального закладу було сформульовано як об'єктивну необхідність формування позитивної мотивації молоді в напрямі збереження та зміцнення власного здоров'я, ведення здорового способу життя. Силове поле здоров'ятворчої мотивації може бути реалізоване саме в інтерактивному середовищі загальноосвітньої школи. Перша соціально-педагогічна умова впроваджувалася шляхом організації, планування, контролю та оцінки методичних, технологічних параметрів компетентісного підходу до формування здоров'ятворчої особистості підлітків; впровадження системно діючого здоров'ятворчого моніторингу;

формулювання стратегічних і ситуативних цілей здоров'ятворчої, соціально-педагогічної діяльності загальноосвітнього закладу; структурування форм позакласної роботи в аспекті формування здоров'ятворчої компетентності школярів («Здоров'ятворчі лекторії», «Клуби здоров'я», «Здоров'ятворчі екскурсії», «Здоров'я-ціннісні диспути», «Науково-дослідна практика здоров'я людини», «Дні профілактики шкідливих звичок» тощо).

Друга соціально-педагогічна умова формування здоров'ятворчої компетентності школярів визначена як створення освітньо-оздоровчого, інтерактивного середовища (соціуму) загальноосвітньої школи, у структурі якого реалізовані системні міжгалузеві, міжпредметні зв'язки формування здоров'язбережувальних знань, валеологічних навичок, вмінь; сукупність соціально-оздоровчих, фізкультурно-спортивних, соціально-етичних відносин; соціально-оздоровчі мотиватори, ціннісні здоров'ятворчі орієнтації, ситуації соціальної фасилітації у здоров'ятворчій діяльності школярів; соціально-педагогічні інтерактивні технології формування здоров'ятворчої компетентності їх суб'єктів; механізми керованого функціонування означеної соціально-педагогічної системи на рівні керівництва школою, її педагогічного колективу, школярів; суб'єкт ↔ суб'єктні взаємовідносини в структурі урочних і позакласних фізкультурно-оздоровчих занять. Друга умова є соціально-педагогічною основою реалізації системно структурованого підходу до формування здоров'ятворчої компетентності школярів, як педагогічної системи відкритого типу, що прогнозує її інноваційний розвиток, соціальну інтегрованість. Друга соціально-педагогічна умова впроваджувалася, як система відкритого типу, що утворює інтерактивне, стале освітньо-оздоровче середовище, соціум загальноосвітнього закладу, в структурі якого інноваційно були реалізовані здоров'ятворчі мотиватори. Соціально-педагогічні технології, що використовувалися, характеризуються системними ознаками, що являють інноваційний інструментарій соціально-педагогічних чинників формування здоров'ятворчої компетентності учнів (активні методи освітньо-оздоровчої практики на уроках загальноосвітніх дисциплін та фізичного виховання); рухові, спортивні, ділові ігри; комплекси фізичних вправ; науково-пошукова, проблемно-ситуативна діяльність; рефлексія тощо); інноваційно регламентовані форми діяльності учнів і педагогів на уроках загальноосвітнього циклу, фізичного виховання, основ здоров'я та у формах їх позакласної роботи (інтерактивні методи, малі групи, команди, суб'єкт ↔ суб'єктні взаємодії, здоров'ятворчі консультації, здоров'ятворчі змагання, соціально-педагогічний супровід тощо).

У якості третьої соціально-педагогічної умови було структуровано систему соціально-педагогічного супроводу здоров'ятворчої діяльності її суб'єктів. Система супроводу структурована, як соціально-педагогічна система відкритого типу, що включає: ситуативний діалог суб'єктів здоров'ятворчої практики, їх суб'єкт ↔ суб'єктні взаємодії; співпрацю, співтворчість, взаємодопомогу, реалізацію соціально-педагогічних

ситуацій, що формують у підлітка відчуття захищеності та соціальної самореалізації, на основі якої він ідентифікує себе, як життєво творча особистість, що здатна до адекватної самооцінки, критичного саногенного мислення, продуктивної соціальної та психосоматичної рефлексії, соціально-ціннісного самовизначення.

Під час впровадження третьої соціально-педагогічної умови, яка нами визначається, як системний соціально-педагогічний супровід здоров'ятворчої діяльності підлітків у структурі освітньо-оздоровчої практики загальноосвітньої школи забезпечувався системним створенням вчителями на уроках, у формах позакласної роботи ситуацій позитивного психоемоційного «клімату», довіри, врахування індивідуальних особливостей учнів, діалогу, соціальної фасилітації, стимулювання, успішності, ідентифікації підлітків, як здоров'ятворчої особистості.

На основі концептуальних положень нашого дослідження всі три вищеозначені соціально-педагогічні умови впроваджувалися системно й одночасно в освітньо-оздоровчу діяльність шкіл. Мета та завдання досягалися на основі системного впровадження вищеозначених соціально-педагогічних умов формування здоров'ятворчої компетентності підлітків.

Практичне впровадження розроблених соціально-педагогічних умов компетентісного підходу до процесів особистісно орієнтованого становлення здоров'ятворчості, формування в підлітків психосоматичного здоров'я, здорового способу життя, саногенного мислення, здоров'ятворчої компетентності, культури здоров'я виявило сутнісні ознаки інноваційності, які притаманні соціально-виховним технологіям означеної педагогічної спрямованості й полягають вони в тому, що забезпечують єдність загальнокультурного та здоров'ятворчого виховання учнів, збереженням і вдосконаленням психосоматичного здоров'я школярів, формування в школі, сім'ї, суспільстві соціокультурної ситуації духовно-ціннісного відношення до психосоматичного здоров'я дітей, підлітків, дорослих, учнів з особливими освітніми потребами, виховання у них здоров'ятворчої компетентності, саногенного світогляду, які є конструктогенами культури здоров'я особистості. Здоров'ятворча компетентність учнів загальноосвітньої школи формується під оптимальним впливом соціальних, аксіологічних, праксіологічних, духовно-соматичних, мотиваційно-потребнісних чинників, що структуровані в освітньо-оздоровчому середовищі школи з властивостями сталого соціально спрямованого психолого-педагогічного та духовно-соматичного супроводу здоров'ятворчої діяльності школярів.

Підсумковий аналіз результатів нашого соціально-педагогічного дослідження свідчить, що подальшої наукової розробки потребують проблеми проективної розробки виховних технологій формування у учнівської молоді здоров'ятворчої мотивації, потреб, духовності, аксіологічного та праксіологічного відношення до психосоматичного соціального й духовного здоров'я, особистісної культури здоров'я людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн.2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Бех. – К. : Лебідь, 2003. – 344 с.

2. Горащук В. П. Формування культури здоров'я школярів (Теорія і практика) / В. П. Горащук. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 376 с.

3. Григоренко В. Г. Інноваційні організаційно-педагогічні умови функціонування інтерактивних виховних технологій особистісно орієнтованого формування в учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я / В. Г.Григоренко. – Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць [За ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – Вип. LV. – Ч. ІІІ. – С. 196–207.

4. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія / С. О. Омельченко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 352 с.

5. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.

Н. В. Громова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МОТИВАЦІЯ УЧІННЯ ЯК ОСНОВНА УМОВА ПРОЦЕСУ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Відомо, що будь-яка діяльність неможлива без мотиваційного підґрунтя, позитивної спрямованості на предмет діяльності. У дослідженнях психологів і дидактів мотивація учіння визнається першим елементом у структурному складі навчальної діяльності й визначає відповідний принцип навчання.

Як зазначає Х. Хекхаузен, «мотивацією пояснюється вибір між різноманітними можливими діями, між можливим змістом мислення, інтенсивність і наполегливість у здійсненні обраної дії й досягненні її результатів» [6, с. 79].

Одним з актуальних завдань сучасної школи є пошук оптимальних шляхів зацікавлення учнів навчанням, підвищення їхньої розумової активності, спонукання до творчості, виховання школяра як життєво й соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях, вироблення вмінь практичного і творчого застосування одержаних знань. Мова йде про творчу самореалізацію особистості.

На думку Є. Рибалко і Л. Рудкевич, творча самореалізація «залежить від мотиваційної сфери особистості, від того, якою мірою її спрямованість на творче є домінантою в структурі мотивів» [4]. У педагогіці самореалізація визначається як одна з цілей педагогічного процесу і полягає в допомозі особистості реалізувати свої можливості, розкрити здібності та задатки.

Створюючи авторську дидактичну модель творчої самореалізації старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу, на перше місце ми винесли мотиваційно-ціннісний компонент, без якого, на нашу думку, неможливо досягти високого та достатнього рівня самореалізації.

Розкриваючи зміст мотиваційно-ціннісного компонента, важливо пам'ятати, що основною спонукальною силою діяльності є потреби особистості, важливість яких підкреслюють і філософи, і психологи. Тому в багатьох працях психологів мотив розуміється і як усвідомлена потреба, і ототожнення з потребою.

У своєму дослідженні ми розглядаємо мотиви як внутрішні імпульси, що спонукають людину до активної діяльності, задають її межі й форми на досягнення певних цілей. Звичайно активність особистості спонукається кількома мотивами, одні з яких є головними, а інші – залежними. Головні мотиви виникають на основі мети і завжди усвідомлюються, тому їх називають мотиви-цілі. Мотиви, які не усвідомлюються, виконують лише додаткові спонукальні функції. «Одні мотиви, − пише О. М. Леонтьєв, − спонукаючи до діяльності, разом із тим надають їй особистісного змісту; ми будемо називати їх змістотворчими мотивами. Інші, які існують разом з ними, виконують роль спонукальних факторів (позитивних або негативних) – інколи гостро емоційних, афективних, але не позбавлених змістотворчих функцій; ми будемо умовно називати такі мотиви мотивами-стимулами» [3, с. 202]. Зазначені мотиви перебувають у різних відношеннях між собою. Вони здатні підсилювати чи послаблювати один одного, вступати у взаємні протиріччя й суперечності з існуючими можливостями реалізації дії, а також у становленні певної ієрархії мотивів – у виділенні головних життєвих мотивів особистості.

Для формування розумової активності людини необхідна позитивна мотивація, що є динамічною властивістю, і залежить від сили потреби й спрямованості дій, що обумовлені об'єктом, який містить визначену потребу. Мотивація – це процес формування і закріплення у школярів позитивних мотивів учіння. Вона не тільки детермінує навчальну діяльність школяра, а й пронизує пізнавальну сферу його психічної активності з усіма її пізнавальними процесами: сприйманням, мисленням, уявою та пам'яттю.

Першочерговим мотиваційним чинником, який породжує пізнавально-творчу активність старшокласників у сприйнятті чужого і створенні власного продукту, є усвідомлення особистої значущості цього продукту: для чого це мені потрібно? Уявлення людини щодо бажаного результату, який пов'язаний з конкретною потребою, визначається як кінцева мета дії. Але, як відзначає Г. С. Ареф'єва, активність народжується не власне потребами, а протиріччями між ними й існуючими умовами буття суб'єкта [1, с. 189]. Активність людини виступає і як умова, і як реалізуючий компонент потреби.

Тому на мотиваційному-ціннісному етапі логічно, на нашу думку, було коротко повторити вже відомі учням прийоми пізнавально-творчої діяльності, з її необхідними компонентами:

- формулювання власної мети та завдань роботи (що потрібно отримати в результаті діяльності);
- визначення її предмета (наприклад, образу головного героя та його стосунків з історичними подіями і близьким оточенням);

- способи розв’язання проблеми та її суперечностей;
- продукт (результат) діяльності та презентація його учнями для кінцевої оцінки.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент – це реальне сприймання тих завдань, які ставить учитель перед учнями. Одночасно, в умовах евристичного навчання, – це визначення суб’єктом власної мети відповідно з конкретними потребами і мотивами. Під час навчання учнів середніх і старших класів дуже важливо, щоб мету, яку треба досягти у викладанні предмета, ставив не тільки педагог, а й самі учні. На це вказував ще В. Сухомлинський: «Якщо розумова праця є бажаною для учня, він прагне досягти поставленої мети не для того, щоб одержати високу оцінку, а головним чином для того, щоб пережити радість відкриття істини» [5, с. 107]. Продовжуючи думки видатного педагога, можемо сказати, що «інтелектуальна активність підлітка вимагає не лише самостійної розумової праці, але, що особливо важливо, усвідомленості мети (що, на жаль, часто ігнорується педагогами), переживання інтелектуальних почуттів у зв’язку з цим» [5, с. 314]. Поняття мети співвідноситься з поняттями діяльності й дії, тому є необхідним структурним компонентом будь-якої діяльності. Свідома мета – це конкретний спосіб і характер дій людини, але поки що тільки змодельований результат її зусиль. Ще Гегель відзначав, що розвиток мети в ідею проходить три етапи: ступінь суб’єктивної мети; ступінь мети, яка здійснюється; ступінь мети, що здійснилася [2, с. 437–468].

Навчальна діяльність повинна спонукатися тільки мотивами, які безпосередньо пов’язані з її змістом, мотивами придбання узагальнених способів дій, тобто мотивами власного зростання та удосконалення. Отже, джерелом основних мотивів освітньої діяльності старшокласників є їх потреба в самовизначенні та самореалізації. Мотиви особистісної самореалізації пов’язані з потребою особистості реалізувати себе в різноманітних видах творчої діяльності. Старшокласник, що керується мотивами особистісної самореалізації, – це людина, яка прагне одержати задоволення від самого процесу творчості, котрий має для нього глибокий особистісний зміст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арефьева Г. С. Социальная активность / Г. С. Арефьева. – М. : Политиздат, 1974. – 230 с.

2. Гегель Г. Эстетика / Г. Гегель. – М. : Искусство, 1968. – 312 с.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

4. Рудкевич Л. А. Возрастная динамика самореализации личности / Л. А. Рудкевич, Е. Ф. Рибалко // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : СПбГУ, 1997. – С. 12–18.

5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. / Василь Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.

6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; под. ред. Б. М. Величковського. – М. : Наука, 1986. – 150 с.

Ю. М. Дубовик
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ДО ПИТАННЯ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Фізична культура є важливою складовою частиною загальної культури суспільства, продукт його творчої діяльності. При цьому на кожному історичному етапі вона зазнає змін залежно від можливостей, що створюються певною суспільною формацією для її розвитку.

Як свідчать результати досліджень різних науковців, сьогодні серед дітей шкільного віку спостерігається зменшення рухової активності, відбувається зростання їхніх навчальних навантажень, що негативно впливає на стан здоров'я учнів. У такій ситуації підвищується значущість проблеми модернізації системи фізичного виховання в школі, пошуку ефективних методів розвитку фізичної культури школярів.

Слід відзначити, що в останніх наукових дослідженнях фахівців з педагогіки, фізіології, медицини (М. Амосов, Г. Апанасенко, І. Варшавський, Е. Булич, Н. Денисенко, А. Маркоросян, І. Муравов та ін.) багато уваги приділяється розкриттю сучасного розуміння суті феномену фізичної культури, її унікального впливу на здоров'я дитини. У світлі цього активізувались педагогічні пошуки оптимізації навчального процесу на уроках фізичної культури, що передбачає вибір найефективнішого варіанту діяльності, тобто свідомий вибір засобів, прийомів і методів, за допомогою яких за найменшої затрати сил можна досягти найбільших результатів [3].

Отже, щоб забезпечити оптимізацію освітнього процесу, важливо відповідно до закономірностей вікового розвитку учнів добрати такі засоби, методи, форми навчання, які в конкретних умовах забезпечать найкраще розв'язання поставлених завдань. При цьому прояв інтересу й цілеспрямованості школярами значною мірою залежить від рівня задоволення ними уроками фізичною культурою, а тому новаторство, постійний пошук нового, творчість мають бути обов'язково приманні діяльності вчителя.

Активність учнів на уроці визначається також дотриманням педагогом методологічних вимог, зокрема орієнтуванням на: цілісний підхід, що дає змогу уникнути однобічності; діалектичний підхід, який забезпечує різноманітність форм і методів на уроці; творчий підхід, котрий вимагає пошуку нестандартних рішень у конкретних ситуаціях; диференційований підхід, який включає принцип індивідуалізації. Підвищенню активності учнів на уроці сприяє також створення вчителем позитивного емоційного фону, правильна постановка завдань, оптимальне навантаження учнів, дотримання дидактичних принципів. За таких умов урок буде зорієнтованим, спроектованим, інструментованим, а потім – виконаним, проаналізованим та оціненим [1].

Фахівці також наголошують, що вчителям фізичної культури потрібно у своїй професійній діяльності надавати особливої уваги особистісно-орієнтованим технологіям навчання.

Зокрема, велике значення для активізації діяльності дітей на уроці фізичної культури має використання інформаційних комп'ютерних технологій. Зокрема, це можуть бути методичні фільми загального спрямування, начальні фільми програмного матеріалу, пропагандистські відео-ролики, тести, Інтернет-ресурси тощо.

У контексті порушеної проблеми корисно уточнити, що активність учнів під час занять фізичною культурою поділяється на пізнавальну й рухову. Очевидно, що пізнавальна активність школярів у процесі засвоєння знань, навичок і вмінь має бути досить високою. Адже вона сприяє прояву дітьми прагнення до навчання, зокрема до оволодіння ними повними та глибокими знаннями, сприймання навчального матеріалу із забезпеченням усвідомлення інформації, її запам'ятовування й відтворення. Специфіка навчання полягає в тому, що вчитель співпрацює з усіма учнями, а тому його успіх залежить від взаєморозуміння та взаємодії з ними. Зокрема, в обов'язки шкільного педагога входить забезпечення, передусім, організації власної діяльності, котра реалізується у зовнішньому та внутрішньому аспектах. За висновками науковців, це особливо важливо тому, що коефіцієнт залежності організованості учнів від організованості вчителя досить високий [2].

У свою чергу, рухова активність учнів передбачає виконання ними окремих рухів, рухових дій і цілісної рухової діяльності. При цьому окремі рухи є складовими частинами рухових дій, що формуються на основі знань, попереднього рухового досвіду, фізичних якостей учнів, засвоєння ними раціонального способу їх виконання шляхом багаторазового повторення.

Також треба підкреслити, що вчителю фізичної культури важливо здійснювати диференційований та індивідуальний підхід до організації процесу навчання учнів, що є одним із способів його оптимізації. Причому важливо забезпечити оптимальне сполучення фронтальної, групової й індивідуальної форм організації навчальної діяльності дітей під час розв'язування ними різних завдань. Цей підхід дозволяє успішно використовувати, наприклад, такий прийом, як взаємонавчання.

Отже, проблема оптимізації навчального процесу на уроках фізичної культури є дійсно актуальною, а тому їй треба приділяти значну увагу на теоретичному та практичному рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васьков Ю. В. Уроки фізкультури в загальноосвітній школі. 10–11 класи / Ю. В. Васьков, І. М. Пашков. – Х. : Торсінг, 2004. – 256 с.

2. Минаев Б. Н. Основы методики физического воспитания школьников / Б. Н. Минаев, Б. М. Шиян. – М. : Просвещение, 1991. – 191с.

3. Демінський О. Суть оптимізації навчально-тренувального процесу / О. Демінський // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2003. – № 5. – С. 47–51.

Еджиєс С. Емре
Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Актуальність дослідження зумовлена розширенням міжнародного співробітництва України з різними країнами. Це зумовлено також законом України «Про вищу освіту», у якому вказується на важливість і необхідність сприяння країни в міжнародному співробітництві, тому дана тема має особливе значення [3]. Значна кількість студентів приїздить на навчання у ВНЗ України, в основному з Китаю, Туреччини, Туркменістану, рідше – Білорусії, Тунісу, В'єтнаму. Отже, саме тому виникає потреба пошуку шляхів навчання ефективного спілкування студентів-іноземців, що пов'язано з формуванням комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів. Усе це спрямовано на підвищення якості випускників ВНЗ України та їх конкурентоспроможності у світовому освітньому просторі. Відповідно до Державного стандарту загальної початкової освіти, комунікативна компетентність являє собою здатність особистості застосовувати в конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми й віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [1].

На нашу думку, в основі комунікативної компетентності студентів-іноземців лежить комунікативний підхід (комунікативна діяльність). Вважаємо, що основним завданням студентів-іноземців має стати розуміння й вивчення основних аспектів комунікації, співвідношення мовних одиниць. Отже, студенти повинні реалізувати мовленнєві взаємодії в умовах конкретних комунікативних актах спілкування. Важливу роль у даному процесі відіграє діалогічне мовлення, адже ця діяльність є проявом комунікативної (мовленнєвої) активності. З метою формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців слід застосовувати ефективну систему навчання й контролю, що забезпечить у майбутньому їх конкурентоздатність на ринку праці, академічну мобільність тощо.

Важливими завданнями, які повинні реалізуватись у процесі навчання мають стати комунікативна спрямованість на практичній основі: реалізація таких видів мовленнєвої діяльності як аудіювання, читання, письмо, говоріння (вираження власних думок – усне і писемне мовлення), а також важливим є розуміння думок оточуючих. Тобто завдання мають бути спрямовані на формування професійно-комунікативної компетентності шляхом формування вмінь активного професійно-мовленнєвого спілкування. Тобто задача викладача сформувати в іноземного студента комунікативну компетенцію з метою участі в комунікативних ситуаціях певної сфери діяльності. Але важливим фактором є те, що умови спілкування мають наслідувати модулі професійного спілкування в майбутньому.

Отже, за умови складності соціальної адаптації та відсутності мовних навичок спілкування, а також необхідності формування професійно-комунікативної компетентності ВНЗ необхідно створити для реалізації цих завдань певні умови, а саме: створити ефективні методики формування комунікативної компетентності, відповідно до якої розробити програми спецкурсів, спецпрактикум, які включатимуть завдання, вправи, тренінги, які спрямовані на реалізації вказаною мети. Також, на нашу думку, слід створити комп'ютерне забезпечення навчального процесу.

Крім того, під час формування професійно-комунікативної компетентності слід враховувати й інші фактори, а саме: складність адаптації в новому середовищі, адже кожен студент-іноземець є представником культур свого народу, її особливостей, традицій, звичаїв, стереотипів, форми поведінки тощо; мають певні психофізіологічні особливості. Для успішної адаптації студентів-іноземців у новому соціальному, культурному, побутовому середовищі необхідно надавати їм допомогу: робота з ними соціальних педагогів, кураторів груп та спеціалістів міжнародних відділі, відділень по роботі з іноземцями. Проблемі психологічної адаптації студентів-іноземців присвячені праці вчених (О. Борисенко, О. Горлова, Д. Кича, Г. Оникович, Н. Сигал, Н. Смирнова, Л. Тимофєєва, Л. Рибальченко, Ю. Швалб, Н. Шевченко та ін.). Важливо зазначити, що проблеми адаптації пов'язані з проблемами комунікації, мовленнєвої діяльності, адже, будь-яка, соціальна поведінка залежить від комунікативної діяльності, що лежить в основі комунікативної компетентності. Тому можемо зробити висновок, чим швидше пройде соціальна, мовна, культурна адаптація студента-іноземця, тим краще він буде підготовлений до формування комунікативної компетентності, зокрема професійної. Першим важливим етапом для іноземних студентів є навчання на підготовчому факультеті, основною метою якого є мовна підготовка, а саме формування мовної компетенції. Вважаємо цей етап найскладнішим, тому викладач має використовувати ефективні форми, методи та прийоми навчання. Адже важливо, щоб студенти швидко орієнтувались і включались у процес комунікації. Слід зазначити, що професійно-комунікативна компетентність це не лише сукупність знань, умінь і навичок у процесі навчання, а також наявність позитивної мотивації навчання. Структурними компонентами комунікативної компетентності є структура: знання граматики і словника мови; знання правил спілкування; правильно будувати такі мовленнєві акти, як прохання, вибачення, подяка, запрошення, а також реагувати на них; доречно вживати мовленнєві засоби. Отже, з вищесказаного можна робити висновок, що професійно-комунікативна компетентність – це діяльність особистості, спрямована на застосування в конкретному спілкуванні знання мови, способів взаємодії з оточуючими, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями. Основними її компонентами є мовна, мовленнєва й соціальна компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.mon.gov.ua.
2. Загальноєвропейські Рекомендації х мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 237 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

О. Г. Ємчик
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ

В умовах прискорення темпів науково-технічного прогресу та інформатизації суспільства найважливіше значення має особистість, сформованість таких її характеристик, які беззаперечно стимулюють її до перетворювальної, конструктивної діяльності, вироблення творчого підходу до життя.

У зв’язку з цим актуальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки та практики постає розвиток творчої особистості в цілому й педагога зокрема, оскільки від ретельного, зваженого, особистісно-діяльнісного підходу до формування кадрового складу навчальних закладів значною мірою залежить і якість підготовки до майбутньої творчої діяльності особистості вихованця, учня чи студента.

Поняття творчого потенціалу особистості педагога неможливо розглядати безвідносно до понять «особистість», «творчість», «творча особистість», «креативність», які стали предметом багатьох досліджень у галузях філософії, соціології, психології та педагогіки.

Особистість – категорія, яка змінюється разом зі змінами суспільства та етносу, до якого вона належить. Дослідження в галузі соціології підтверджують, що як соціально-типова характеристика людини, особистість пережила певну еволюцію разом з ходом історичного процесу. Вона може випереджувати чи відставати від історичного часу, але завжди певною мірою залишається сучасною, є заглибленою в сучасність, тим самим стимулюючи прогресивні зміни в суспільстві. Тут ми маємо на увазі якісні характеристики епохи та культури, тобто якісні характеристики суспільства та його стан, і, крім того, безсвідомі й підсвідомі психічні якості людини, її архетип. Так, якщо первісна людина характеризувалася діяльністю адаптивною, пристосовницькою, то сучасна має значно багатший функціональний репертуар і, в цілому, відіграє більш активну, навіть творчу роль у природі та суспільстві.

Це породжувало й появу різноманітних теорій і напрямів вивчення особистості в педагогіці та психології: психоаналітичний напрям (З. Фрейд, К. Юнг), психоаналітико-соціальний напрям (А. Адлер,

Е. Еріксон, К. Хорні), теорія научіння (Б. Скіннер, А. Стаатс, Дж. Доллард, Н. Міллер), теорія когнітивного соціального научіння (В. Мішель, А. Бандура, Дж. Келлі), гуманістичний напрям (І. Бех, К. Роджерс, А. Маслоу), культурно-історична теорія (Л. Виготський) та ін.

Сучасні психологи розуміють особистість у широкому розумінні – як конкретну, цілісну людську індивідуальність у єдності її природних та соціальних якостей; у вузькому – як індивід, який є суб'єктом соціальних відносин та свідомої діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства.

У нашому дослідженні важливу роль відводимо діяльнісній концепції структури та розвитку особистості, дослідженням якої були присвячені праці О. Леонтьєва С. Рубінштейна, А. Вербицького, І. Неволіна та ін. Ця концепція описує особистість у психологічних і поведінкових термінах та визначає її як індивід, свобода якого визначається його участю в діяльності, активність у якій і забезпечує реалізацію особистісного потенціалу. Тобто творчий початок потенційно закладено в кожному індивідові, і основне питання сучасності полягає в тому, на скільки він реалізується, стає визначальним у діях, вчинках і житті людини.

На нашу думку, саме творча діяльність виступає необхідною умовою становлення й розвитку особистості, важливою формою людської практики, активізації потенціалу суб'єкта в процесі особистісних змін.

Вивчаючи проблему творчості, науковці визначають її: 1) як діяльність особистості, спрямовану на створення нових матеріальних і духовних цінностей, які характеризуються соціальною та особистісною значимістю; 2) як найвищу форму активності особистості, направлену на перетворення не тільки зовнішнього світу, а й внутрішнього, саморозвиток та самореалізацію; 3) як диспозиційну якість особистості, передумову розвитку знань і духовного росту; 4) як унікальну якість креативного суб'єкта; 5) як процес вирішення нестандартних ситуативних завдань (талановитий винахід); 6) як споглядання вічних цінностей (мудре узагальнення) [1].

Взаємозв'язок понять «особистість» і «творчість» відображено у визначенні творчої особистості, якою виступає індивід, котрий володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального, для якого творча діяльність є життєвою потребою [3, с. 6]. Тобто творча особистість – це особистість, здатна реалізувати через творчу діяльність власний творчий потенціал. При цьому сам потенціал виступає як одна з найважливіших якостей творчої особистості, як передумова творчої активності й діяльності, за умови формування та розвитку якої особистість перетворюється на творчу. Виходячи з цього, основним завданням сучасної педагогіки, як науки про формування особистості, є розробка змісту та технології застосування методів і засобів формування творчої особистості в контексті розкриття та розвитку її внутрішнього творчого потенціалу, який виступає резервом, сукупністю прихованих здатностей, можливостей для творчої діяльності.

Науковці часто вживають поняття творчого потенціалу як синонім до творчих здібностей, творчої активності, креативності особистості. На нашу думку, не варто ототожнювати поняття «творчий потенціал» із творчими здібностями, оскільки, творчий потенціал не залежить від задатків і є якістю особистості, яка формується та розвивається у процесі діяльності особистості. Щодо творчої активності, то творчий потенціал, виступає її передумовою, у свою чергу творча активність є результатом прояву творчого потенціалу.

Значна кількість науковців (Д. Богоявленська, П. Кравчук, Л. Курило, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Роменець, М. Холодна та ін.) розглядають творчий потенціал крізь призму такої якості особистості як креативність, тобто здатності породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації, творчу спрямованість особистості [5, с. 210]. Ми схильні визначати креативність як складову частину творчого потенціалу, де у процесі формування останнього, креативність виступає його психологічною основою.

На нашу думку, творча діяльність особистості, яка є наслідком творчої активності та прояву творчого потенціалу, неможлива без опори на когнітивну сторону, тобто ієрархічно організовану систему знань і умінь особистості, які здобуваються у процесі навчання та виступають основою творчого потенціалу.

Керуючись положеннями діяльнісного підходу до визначення особистості, варто також відзначити, що саме мотивація виступає спонукальною причиною творчості, а отже належить до складових творчого потенціалу як внутрішні приховані резерви, установка на творчу діяльність.

Взаємозв’язок основних понять, які відображають сутність творчого потенціалу особистості нами відображено на Рис. 1.

Рис. 1. Взаємозв’язок творчого потенціалу, творчої активності, творчої діяльності особистості.

На основі аналізу наукових підходів до визначення сутності поняття «творчий потенціал особистості», можемо визначити його як інтегративну системну якість особистості, яка включає знання, вміння, психічні якості особистості, серед яких основною є креативність, мотивація, установка на творчу діяльність, що за умови високого рівня їх розвитку та взаємозв'язку, стимулюють особистість до активної професійно-творчої самозміни та перетворення середовища, що її оточує.

Перспективами подальших наукових досліджень у контексті проблеми є обґрунтування структури творчого потенціалу особистості, а також визначення комплексу активних форм і методів його формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бескова И. А. Творчество / И. А. Бескова, И. Т. Касавин // Новая философская энциклопедия : в 4 т. – М. : Мысль, 2001. – С. 18–20.
2. Ларцев В. С. Социальные и культурные детерминанты формирования личности / В. С. Ларцев. – К. : Принт-Экспресс, 2002. – 430 с.
3. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : монографія / наук. кер. авт. кол. В. О. Моляко ; АПН України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Лабораторія психології творчості. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 207 с.
4. Хьелл Л. А. Теории личности. Основные положения, исследования и применение : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направлению и спец. психологии / Л. А. Хьелл, Д. Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. [и др.] : Питер, 2007. – 606 с.
5. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник : близько 2500 термінів / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

Л. М. Журавська, Е. О. Остапенко
ДВНЗ «КНЕУ ім. В. Гетьмана»

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку не можливе без визначення відповідних умов, які будуть сприяти даному процесу й мають бути створені під час професійної підготовки студентів в економічному університеті.

У ході дослідження нами зроблено висновок, що такими умовами є: 1) забезпечення мотивації до професійного саморозвитку майбутніх економістів; 2) застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей; 3) створення освітньо-рефлексивного середовища в навчальному процесі вищих економічних закладів освіти.

Виокремлені нами умови стали важливими складовими моделі формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку, яка була впроваджена та експериментально перевірена в ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана». Розроблені з метою реалізації зазначених умов та апробовані модифіковані курси з дисциплін «Психологія та педагогіка» та «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», блок із 14 тематичних тренінгів, методичні рекомендації для студентів 2 курсу з підготовки

навчального проекту «Розробка тренінгу» функціонують, застосовуються та постійно вдосконалюються.

Імплементація названих умов послідовно та системно прослідковується у формах і методах, що використовуються в навчальному процесі, у всіх видах діяльності на кожному із занять навчальних курсів (табл.1).

Таблиця 1

Реалізація психолого-дидактичних умов формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку

	Лекції (знання)	**Практичні заняття** (знання +)	**Тренінги** (уміння +)	**Самостійна робота** (навички + досвід)
1.	**Забезпечення мотивації до професійного саморозвитку** ↓ ***Культивування цінності особистісного та професійного саморозвитку:***			
	формування спрямованості саморозвитку	формування здатності до самопізнання, самоаналізу	створення ситуацій успіху у здійсненні самоуправління саморозвитком	здійснення само-мотивації у процесі виконання завдань для СРС
2.	**Застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів** ↓ ***Застосування активних методів, психологічних методик:***			
	формування понятійного апарату засвоєння теоретичних основ реалізації саморозвитку	самопізнання самоаналіз	формування здатності до саморозвитку та самоуправління ним	здійснення само управлінських функцій у процесі виконання завдань для СРС
3.	**Створення рефлексивного середовища у навчальному процесі** ↓			
	актуалізація та активізація мотивів, інтересів, цінностей, досвіду саморозвитку та самоуправління ним	визначення й формулювання: цілей саморозвитку, висновків щодо результатів самопізнання та самоаналізу	рефлексія здатності до саморозвитку та самоуправління ним	здійснення : самопізнання, самоаналізу, виконання самостійних дій, формулювання висновків

Перша умова, ***мотивація до професійного саморозвитку майбутніх економістів,*** забезпечується на кожному з усіх видів занять. Для підвищення мотивації застосовуються такі методи, як бесіда, аналіз ситуацій, приклади з життя, ведення щоденника власних успіхів тощо. У результаті такої діяльності відбувається культивування цінності професійного саморозвитку. Кожен вид занять виконує певну функцію для досягнення мети: на лекціях

формується спрямованість до саморозвитку; на практичних заняттях – здатність до самопізнання, самоаналізу; тренінги передбачають створення ситуацій успіху у здійсненні самоуправління студентами власним розвитком; за допомогою самостійної роботи розвиваються навички самомотивації та самоуправління в процесі саморозвитку.

Наступна умова, ***застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів***, реалізується під час лекцій шляхом формування понятійного апарату, засвоєння теоретичних основ реалізації саморозвитку, самопізнання. Завданням практичних занять щодо забезпечення даної умови є поглиблення навичок самопізнання та самоаналізу; мета тренінгів – посилення здатності студентів до саморозвитку й самоуправління ним. Самостійна робота дозволяє закріпити отримані вміння й навички, здійснюючи самоуправлінські функції у процесі виконання завдань.

Третя умова – **створення освітньо-рефлексивного середовища в університеті** – передбачає застосування методів активізації навчально-професійної діяльності студентів економічних спеціальностей, реалізується на всіх етапах навчання та ґрунтується на ідеї впровадження сучасних технологій, застосуванні активних методів навчання (таких як малі групи, дискусії, мозкова атака, аналіз ситуацій, симуляції, презентації, інсценізації, управлінсько-рольові та ділові ігри тощо), урахуванні соціально-психологічних аспектів активізації навчання.

Ситуації, що сприяють освітньо-рефлексивній діяльності студентів створюються на кожному занятті: на лекціях відбувається актуалізація та активізація мотивів, інтересів, цінностей, досвіду саморозвитку та самоуправління ним; на практичних заняттях студентам дається можливість визначити та сформулювати цілі саморозвитку, зробити висновки щодо результатів самопізнання й самоаналізу. Тренінги розвивають уміння рефлексії, здатності студентів до самоуправління під час навчання та саморозвитку. У процесі самостійної роботи здійснюється самопізнання, самоаналіз, формулюються відповідні висновки.

Визначення вихідних даних і відстеження існуючої динаміки щодо готовності студентів до саморозвитку здійснювалося за допомогою розроблених та застосованих авторських анкет, «Зошиту професійно-орієнтовної самодіагностики» і «Зошиту фіксації змін. Професійно-орієнтовна самодіагностика».

Застосування методів математичної статистики дозволило опрацювати й науково узагальнити результати експериментального дослідження, перевірити розроблену модель, що базується на означених умовах, та довести її ефективність з імовірною похибкою, яка не перевищує 0,001 %.

Таким чином, формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку в процесі психолого-педагогічної підготовки з високою ефективністю може досягатися через забезпечення мотивації прагнення високих досягнень, активізації навчального процесу, рефлексії студентами результатів власної активності.

Л. В. Золотухіна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ВИД ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Останнім часом поряд із традиційними педагогічними технологіями з'явилися й інноваційні. Інноваційне навчання характеризується цілеспрямованою діяльністю, що пов'язана з пошуком нового змісту освіти і нових форм навчання. Інноваційний підхід до навчання з використанням методу проектів – це спроба гуманізації навчання, подолання формалізму, авторитарного стилю, пошук умов для розкриття творчого потенціалу учня. Крім цього, сучасне життя потребує активної творчої особистості. Виховати її можна лише впроваджуючи в педагогічну практику стратегії розвитку критичного мислення. Завдання цієї стратегії полягає у «пробудженні свідомості», коли молода людина усвідомлює реалії, що оточують її, і шукає шляхи розв'язання проблем. Такий підхід співзвучний концепції особистісно-орієнтованого навчання й нерозривно пов'язаний із застосуванням активних та інтерактивних технологій.

Проблема інтерактивного навчання зараз активно розглядається в теоретичному та методологічному аспектах. Передусім, розглянемо поняття «інтерактивного навчання». Слово «інтерактив» походить від англійського слова *«interact»*, де *«inter»* – взаємний, *«act»* – діяти.

За визначенням педагогічного енциклопедичного словника Б. Бім-Бада, інтерактивне навчання – це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється. Українські методисти й дидакти О. Пометун та Л. Пироженко зазначають, що «суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і учень, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання». М. Кларін визначає інтерактивне навчання як переклад англомовного терміна «interactive learning», який означає навчання (стихійне або спеціально організоване), засноване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії. За визначанням К. Баханова інтерактивне навчання, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності студентів за допомогою організації спілкування між собою, студентів з викладачем, між групами, що спрямоване на розв'язання спільної навчальної проблеми.

Отже, науковці висувають різні тлумачення поняття «інтерактивне навчання». Ми розуміємо під терміном «інтерактивне навчання» як навчання у взаємодії, паритетність стосунків викладача і студента (суб'єкт – суб'єктні стосунки), а це означає багатоаспектну комунікацію, конструювання за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу знань студентом; використання зворотного зв'язку викладач – студент,

студент – студенти, викладач – студенти, студенти – викладач, а також самооцінки та рефлексії, підтримування постійної активності студента.

За твердженням науковців (О. Пометун та Л. Пироженко, Б. Пальчевського та Л. Фрідмана), інтерактивне навчання слід розглядати як навчання з використання інтерактивних технологій.

Технологічний підхід у навчанні виокремлює спрямованість педагогічних технологій на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання. Педагогічна технологія передбачає наявність певної тактики реалізації освітніх технологій. Їй властиві загальні риси та закономірності побудови навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального. До спільних ознак освітніх технологій відносяться «зміст освіти, дидактичні принципи, мета, методи, засоби, прийоми навчання. Як правило, у нових освітніх технологіях модернізуються ці складники, залишаючись за своєю суттю тими ж, але на більш сучасному рівні».

Також з'ясуємо різницю між змістом понять «педагогічна технологія» і «метод навчання». Під «педагогічною технологією» розуміється розроблена система методів і прийомів, систематичне й послідовне впровадження яких на практиці дозволяє досягти запланованого результату (В. Беспалько, О. Кучерук). «Метод навчання» трактується в широкому розумінні як система навчання, у вузькому розумінні – як спосіб упорядкованої діяльності педагога та учня на шляху до поставлених цілей навчання. Основна відмінність технології від методу полягає в тому, що вона має алгоритм і планований результат навчання.

За визначенням О. Пометун, інтерактивні технології навчання – це технології, що включають в себе чітко спланований результат навчання, використання окремих інтерактивних методів, прийомів та засоби навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості й стимулюють процес пізнання, розумові й навчальні умови та процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

До сучасних інтерактивних технологій навчання можна віднести метод проектів (проектну технологію). Адже в контексті розвитку нових освітніх технологій особливе місце посідають навчальні проекти як засіб максимального наближення особистості до реального життя та залучення її до розв'язання конкретних завдань у просторі міжособистісного та ділового спілкування і співпраці. Водночас проектна технологія включає вирішення якої-небудь проблеми та ґрунтується на навчанні у співпраці.

Таким чином, доцільність залучення методу проектів і проектної технології в навчальний процес полягає в їх використанні з метою реалізації новітніх принципів і підходів до навчання: особистісно-орієнтованого, інтерактивного, евристичного, проблемного, сугестивного, різнорівневого, розвивального навчання, ігрових технологій навчання, технології колективної взаємодії, технології розвитку критичного мислення тощо.

О. В. Зосименко
КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах реформування вищої освіти пріоритетним завданням і результатом тривалого процесу підготовки спеціаліста є формування у студентів професійної готовності до педагогічної діяльності. Зазначимо, що готовність майбутніх фахівців до певного виду діяльності є суттєвою передумовою ефективності їх діяльності після закінчення навчального закладу та допомагає успішно виконувати свої обов'язки, реалізовувати знання, уміння й навички, набувати досвіду.

У контексті нашого дослідження готовність до педагогічної діяльності ми розглядаємо як інтегративну професійно значущу властивість особистості, що забезпечує перехід від системи університетської підготовки в систему професійної діяльності та містить сукупність професійних знань, практичних умінь і навичок, досвід особистості, особистісні професійно значущі якості. Можна припустити, що оскільки формування готовності до педагогічної діяльності можливе лише у випадку поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя, а також у процесі безпосереднього спілкування з учнями та реального розв'язання педагогічних проблем і завдань, то саме проектна діяльність, яка дозволяє гармонійно поєднувати зазначені умови, створюючи умови для розвитку професійних інтересів студентів, формування умінь самостійно конструювати знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, для виявлення своєї компетентності на практиці, здатна формувати готовність студента до педагогічної діяльності в межах заданих соціальних норм, зовнішніх цілей, їх прагнення до критичної оцінки й удосконалення на основі професійної, соціокультурної проблематизації та корекції.

Виділяючи компоненти готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності: мотиваційний, когнітивний, технологічний та особистісний, ми виходили з таких положень: а) компоненти досліджуваного феномену мають створити цілісне уявлення про особистість студента; б) їх розвиток має здійснюватися на всіх етапах проектної діяльності; в) результат розвитку компонентів готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності повинен мати сталий характер.

Сукупність визначених компонентів ми розглядаємо як цілісну систему, якій відповідає певний рівень готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності. Отже, нами було визначено три рівні її сформованості: низький, середній та високий.

Для низького рівня сформованості готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності властиві:

– мотиваційний компонент: орієнтація особистості на задоволення власних потреб, очікувань і досягнень, прагматичність мотивів здобуття

освіти (цікавить отримання диплома про вищу освіту), перевага цінностей, що не відображають об'єктивну сутність педагогічної професії, відсутність прагнення до вдосконалення власних педагогічних знань, умінь і навичок, незадоволеність професійним вибором;

– когнітивний компонент: студенти здатні репродуктивно відтворювати загальнопедагогічні знання, використовувати їх у добре знайомій ситуації. Вони вважають, що здобутих знань достатньо для подальшої роботи, а отже, займатися самоосвітою не потрібно, хоча насправді знання є недостатньо повними, ґрунтовними та систематичними, крім того, відсутній взаємозв'язок між ними;

– технологічний компонент: студенти пасивні в оволодінні педагогічною діяльністю, не вміють визначати мету й формулювати педагогічні завдання. Вирішення завдань пов'язане із значними суб'єктивними труднощами, що спричинені застосуванням знань на репродуктивному рівні та невмінням їх використовувати на практиці. Під час розв'язання педагогічних проблем рівень активності студентів невисокий, розв'язання відбувається на інтуїтивно-непрофесійному рівні (намагаються вгадати рішення, не можуть його теоретично обґрунтувати, навіть пояснити, чого прагнуть досягти за допомогою певного рішення);

– особистісний компонент: студенти вважають, що не працюватимуть за фахом або довго не затримаються в педагогічній професії; не вміють контролювати власну поведінку, конфліктують, необ'єктивно оцінюють свої дії та дії інших; не здатні до самоаналізу власних дій, до створення чогось суб'єктивно чи об'єктивно нового; не усвідомлюють важливості загальнопедагогічної підготовки й не беруть участь у науково-педагогічних дослідженнях; безвідповідально ставляться до педагогічної діяльності; виявляють поверхові знання щодо професійно важливих особистісних якостей, звідси відсутність прагнення до їх розвитку.

Для середнього рівня сформованості готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності властиві:

– мотиваційний компонент: усвідомлення мети й завдань освіти на сучасному етапі розвитку нашої держави та їх сприймання як суб'єктивно значущих для майбутньої педагогічної діяльності, проте інтерес до педагогічної професії виявляється епізодично; удосконалення педагогічних знань, умінь і навичок, що сприяє розвитку педагогічної творчості, однак не має на меті будь-що досягти рівня професійної творчості; недостатньо усвідомлене позитивне ставлення до цінностей професії та нечіткі цілі майбутньої професійної діяльності;

– когнітивний компонент: у студентів спостерігається успішне використання набутих знань у частково змінених ситуаціях, проте їх використання в нових умовах викликає певні утруднення, активність в оволодінні професійно важливими знаннями і вміннями виявляється недостатньо;

– технологічний компонент: студенти володіють умінням визначати й формулювати педагогічні проблеми, проте вміння розчленовувати їх на

завдання та складати проект їх розв'язання є недостатньо сформованими. Майбутні педагоги користуються методами педагогічного дослідження, усвідомлюють функціональну залежність результатів виховання та навчання від структури педагогічної діяльності, визначають взаємозв'язок елементів педагогічної діяльності вчителя, однак уявлення про сутність повсякденних трудових обов'язків учителя, як правило, поверхові; прагнуть до вдосконалення власних фахових умінь (прагнення має нестійкий характер), дотримуються послідовності інтелектуальних дій, теоретично грамотно обґрунтовують власне розв'язання педагогічних проблем, проте мають певні труднощі відносно їх практичної реалізації;

– особистісний компонент: студенти пов'язують свою професійну діяльність з учителюванням; усвідомлюють цілі, мотиви педагогічної діяльності, а також потреби в оволодінні теорією та практикою загальнопедагогічної підготовки; мають позитивну «Я-концепцію»; гуманістично спрямовані, доброзичливо налаштовані до дітей, але ситуативно виявляють педагогічний такт і педагогічну справедливість; прагнуть до самовдосконалення через самосвідомість, самоосвіту та самовиховання, проте проявляють недостатню активність щодо розвитку професійно важливих особистісних якостей.

Для високого рівня сформованості готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності характерні:

– мотиваційний компонент: посилений інтерес до педагогічної професії в системі ціннісних орієнтацій, відповідальне ставлення до педагогічної діяльності, прагнення стати висококваліфікованим учителем, постійна потреба у вдосконаленні як педагогічних, так і предметних знань, умінь і навичок, усвідомлення значущості освоєння передового педагогічного досвіду;

– когнітивний компонент: здатність самостійно та творчо використовувати знання в абсолютно нових умовах, висока активність в оволодінні професійно важливими знаннями і вміннями, стійкий інтерес до педагогічної теорії; знання з педагогічних дисциплін характеризуються повнотою, системністю та усвідомленістю;

– технологічний компонент: вільне володіння методами педагогічних досліджень і методами досліджень суміжних із педагогікою наук, переконання у необхідності реалізувати здібності в педагогічній діяльності, виражена потреба розвитку творчого педагогічного мислення, висока швидкість розумових дій та орієнтацій, унаслідок чого процес вирішення завдань немовби «згорнутий у часі»; уміння самостійно висувати оригінальні цілі й завдання навчання та виховання, уміння конструювати та формулювати кілька гіпотез у напрямі, протилежному традиційним поглядам, здатність обирати нові системи засобів і методів вирішення педагогічних завдань;

– особистісний компонент: активність позиції щодо вибору подальшої професійно-педагогічної діяльності, а також уміння ставити й творчо вирішувати освітні завдання, що виникають у реальному навчально-

виховному процесі; наявність професійно важливих особистісних якостей, таких, як педагогічний такт, справедливість, гуманізм, доброзичливість, терпимість, артистизм, ініціативність, об'єктивність; потреба у виявленні комунікативних, перцептивних, прогностичних, організаторських та інших педагогічних здібностей; здатність до креативної діяльності, до прогнозування розвитку мотиваційних, інтелектуальних та емоційно-вольових особливостей у процесі педагогічної діяльності, до рефлексивного осмислення результатів саморозвитку в педагогічній діяльності й визначення альтернативних варіантів їх зміни; відчуття потреби в постійному професійно-педагогічному вдосконаленні.

Отже, диференціація на високий, середній і низький рівні готовності студентів до педагогічної діяльності дає повну картину процесу її формування, що створює умови для корекції організації проектної діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

В. В. Иванов
Одесский национальный политехнический университет
С. В. Иванова
Южноукраинский национальный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ РОЛЕЙ ЧЛЕНОВ КОМАНДЫ ПРОЕКТА, С УЧЕТОМ ИХ ПСИХОТИПОВ, ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭВРИСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

Перспективность использования технологии «метод проектов» на всех этапах подготовки специалистов, подтверждена практикой. Эта технология эффективна лишь при целенаправленном и планомерном применении эвристических методов. Овладевая эвристическими методами, студент получает новые знания, умения; обеспечиваются возможности для реализации своего творческого потенциала. В одних технических университетах изучают эвристику, как отдельный предмет, а в других - эвристические методы рассматриваются в учебных курсах: САПР, логистика, менеджмент и др.

Часто при использовании проектного метода команда проекта формируется на длительный срок. В этом случае большое значение имеет распределение ролей в соответствии с психологическими особенностями студентов – членов команды [1]. Считаем, что учет психологических особенностей членов команды проекта повышает эффективность применения эвристических методов и приемов.

Рассмотрим связь психотипа индивида, в соответствии с тестом Майерс-Бриггс и оптимальной ролью при использовании эвристических методов, на примерах известного метода мозгового штурма, а также, разработанного нами, «обобщенного метода активизации творческой деятельности».

По результатам исследования психотипов студентов технических университетов США и Канады, склонностью к техническому творчеству

обладают студенты с конструктом Т – мышление. Общее количество студентов представителей психотипов ISTJ, INTP, ESTJ, INTJ, ENTP, ENTJ, ISTP, ENFP – 76,6 [2].

Другое исследование, которое позволяет опосредованно судить о распределении психотипов работников инжиниринговых компаний – это данные по IT компаниям [3]. Большинство профессиональных программистов принадлежит к двум психотипам – INTJ и ISTJ (40 %). Далее выделяются психотипы INTP и ENTP. Результаты данного анализа наглядно представлены в виде диаграммы когнитивных функций сотрудников инжиниринговых организаций (рис. 1). На этой диаграмме психотипы, доминирующие в инжиниринговых компаниях даются на белом фоне, причем размер шрифта аббревиатуры психотипа соответствует доле сотрудников – представителей психотипа (чем больше шрифт, тем доля таких сотрудников больше).

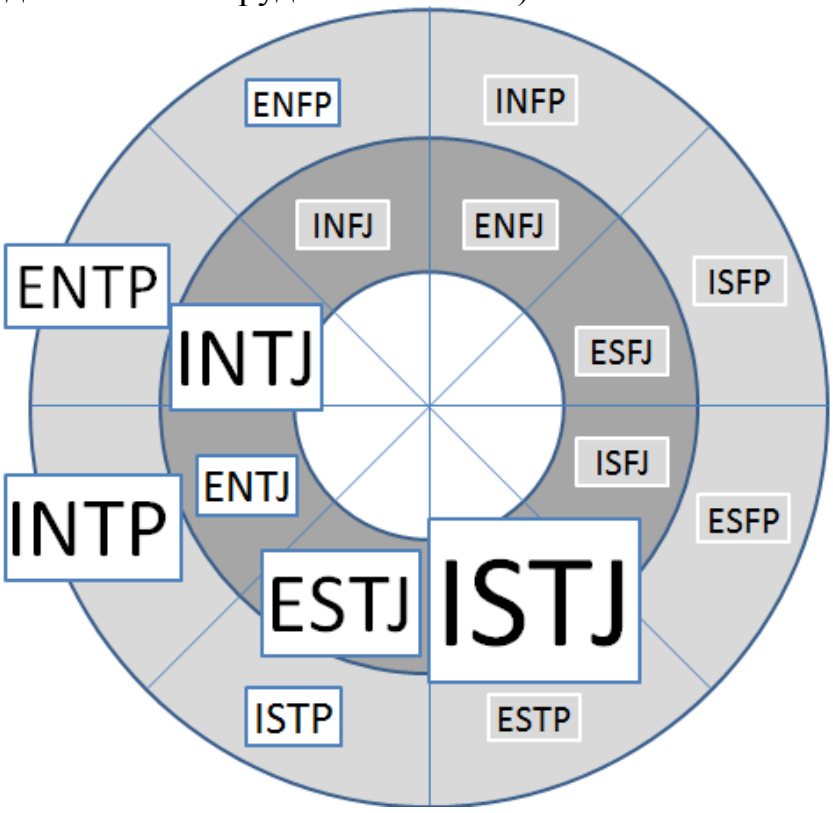


Рис. 1. Диаграмма когнитивных функций сотрудников инжиниринговых организаций

Оптимальные роли членов команды проекта в процессе мозгового штурма с учетом психотипов, характерных для инжиниринговых компаний, систематизированы в таблице 1. Представители психотипов ENTP, ENFP, ENTJ, INTJ, участвуют в обсуждении и выдвижении идей [4]. ESTJ принимают участие в обсуждении и выдвижении идей при условии выполнения роли модераторов. В роли критиков выступают ISTP и INTP. В небольших группах, при недостатке «критиков», функции критика могут выполнять ISTJ, которые обычно численно преобладают над представителями других психотипов. В таком случае INTP присоединяются к группе обсуждения и

выдвижения идей. Необходимо отметить хорошее взаимодействие ENFP, как генераторов идей и ISTJ, в качестве критика и доводчика [4].

Рассмотрим взаимодействие членов команды проекта при использовании эвристического метода «обобщенного метода активизации творческой деятельности». Данный метод включает эвристические приемы, применяемые в определенной последовательности: коллективное обсуждение; разнесенность во времени выдвижения идей и критики; использование случайных ассоциаций; использование четырех типов аналогии; составление матрицы; использование экспертных оценок [5].

Таблица 1

Оптимальная роль членов команды проекта инжиниринговых организаций - представителей определенных психотипов в процессе мозгового штурма

Роль членов команды / Психотип	Коллективное обсуждение	Выдвижение идей	Критика, выбор решения	Модератор	Доводка
ENTP	+	+	+		
ENFP	+	+			+
ENTJ	+	+	+	+	
INTP		+	+		
INTJ	+	+	+		
ISTJ					+
ISTP			+		+
ESTJ	+		+	+	+

В процессе выполнения эвристического приема коллективное обсуждение над формулировкой цели и ограничений работают потенциальные «модераторы» ENTJ, ESTJ и «критики» ISTP, INTP, INTJ. Далее выбирают модератора и выделяют в команде проекта группу коллективного обсуждения от трех до девяти человек (ENTJ, ESTJ ENTP, ENFP, INTJ). Проводится коллективное обсуждение по выбору двух классов признаков.

Группа критиков составляет от трех до пяти человек (ESTJ, ENTP, ENTJ, ISTP, INTP, INTJ). Часть группы коллективного обсуждения обязательно должна входить в число группы критиков, однако среди критиков должны быть несколько членов команды проекта, не принимавшие участие в обсуждении. Окончательное решение по выбору двух классов признаков, принимают «эксперты», преимущественно представители психотипов ISTJ и ENFP, а также ENTJ, ESTJ.

Предложенные идеи вновь проходят отбор с помощью метода «экспертные оценки», который реализуют, в первую очередь, члены команды с психотипом ISTJ, а также ENFP и ESTJ, которым свойственно стратегическое видение проблемы. При поиске новых решений эффективен прием использования матриц. Например, составляем матрицу, столбцы которой – свойства машины, а строки – узлы. Составление матрицы целесообразно поручить представителям ISTJ и INTP.

Для анализа возможных сочетаний двух типов признаков вновь используют прием «коллективное обсуждение», в котором могут принимать участие все члены команды. Все отобранные сочетания разбиваются на четыре вида: 1) существующие реализованные решения для данного типа задач; 2) нереализуемые, с учетом различных факторов; 3) существующие решения, но не реализованные; 4) решения, которые в принципе возможны, но для реализации, которых необходимо решения задач превосходящих по сложности непосредственно задачу, решаемую данной проектной командой [8].

Для дальнейшего рассмотрения отбирают сочетания третьей группы, а к сочетаниям четвертой группы возвращаются, если проработка вариантов на основе третьей группы, не дала положительных результатов. Сочетания, для которых удалось получить решение, сравнивают, и отбор окончательного решения проводят с использованием приема экспертных оценок. Анализ сочетаний дух видов признаков целесообразно поручить INTP и ENTP, обладающих хорошим логическим мышлением, а также «доводчику» ISTJ.

Ценность применения эвристических методов заключается не только в найденных решениях, но и в развитии творческого потенциала участников проекта. Эвристические методы повышают эффективность использования метода проектов, как при обучении будущих инженеров, так и при повышении их квалификации. В случае, когда команда проекта формируется на длительный срок, необходим учет психотипов ее членов, который целесообразно осуществлять в соответствии с типологией Майерс-Бриггс. Использование данной типологии позволяет рационально распределить обязанности членов команды проекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шахов А. Формирование экипажа судна на основании имитационного моделирования / А. В. Шахов, С. А. Крамской // Восточно-европейский журнал передовых технологий. – 2011. – Том. 1. – Вып. 3. – С. 69–70.

2. Williamson J. Suiting Library Instruction to the Myers-Briggs Personality Types and Holland Vocational Personality Types of Engineering Students / J.Williamson // Reference & Instructional Services University of Tennessee. – Knoxville Issues in Science and Technology Librarianship. – Spring, 2003.

3. Christy A. Use of student portfolios in engineering instruction / A. D. Christy, M. Lima // Journal of Engineering Education. – 1998. – № 87 (2). –P. 143–148.

4. Myers-Briggs I. MBTI Manual (A guide to the development and use of the Myers Briggs type indicator) / I. Myers-Briggs, M. McCaulley, N. Quenk. – Consulting Psychologists Press, 1998. – 131 p.

5. Иванов В. Эвристические модели в машиностроении: монография / В. В. Иванов. – О. : АО Бахва, 2012. – 268 с.

Т. В. Капелюшна
УДПУ імені Павла Тични

АНАЛІЗ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Детальний аналіз шкільних підручників з англійської мови є першим кроком для компаративного аналізу підручників та комплексів вітчизняного зразка з існуючими європейськими й американськими моделями для

подальшого вдосконалення шкільних підручників з англійської мови відповідно до вимог сьогодення та з урахуванням комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів до організації навчального процесу.

Бачимо за доцільне запропонувати схему аналізу підручника з англійської мови, розроблену студентами університету Порто та апробовану студентами факультету іноземної філології на практичних заняттях із дисципліни «Аналіз підручників з англійської мови». Студентам було запропоновано висловити власне бачення кількості балів за кожен критерій а також надана можливість розширити схему, додавши, невраховані на їхню думку, параметри.

ЗРАЗОК СХЕМИ АНАЛІЗУ ПІДРУЧНИКА З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

КРИТЕРІЇ	**БАЛИ**
I. ФІЗИЧНІ ПАРАМЕТРИ ТА ВІДПОВІДНІСТЬ САНІТАРНО-ГІГІЄНІЧНИМ НОРМАМ **1. Ергономіка та дизайн** a) чіткість, добре організований, зручність для використання b) використання відповідних шрифтів та стилів, виділень, заголовків, зручність і логічність нумерації c) естетичність оформлення та кольорова гамма **2. Малюнки та світлини** a) якість малюнків b) педагогічна доцільність c) відповідність віковим і психологічним особливостям учнів d) достатній і різноманітний формат / зміст **3. Зв'язок наочних матеріалів та тексту** а) на скільки вдало малюнки пов'язані з текстом **4. Інші фізичні параметри** a) якість паперу b) розміри та обсяг c) вага	
II. МОВНИЙ МАТЕРІАЛ **Лексика** a) насиченість та різноманіття b) відповідність програмі, потребам учня та практичному використанню (form and meaning) c) гендерна коректність (уникнення дискримінації) d) відповідність стилю e) використання довідкових матеріалів та джерел **Граматика** a) точність та вірогідність b) чіткість презентації / пояснення c) повнота / різноманітність та націленість на комунікацію d) зосередження на формі / значенні e) підхід: дедуктивний, індуктивний, диференційований f) досягнення автентичності	
КУЛЬТУРНИЙ ЗМІСТ a) відповідність / доречність b) сучасність c) неупередженість d) залучення до культури	

IV. ДИДАКТИЧНА ЦІННІСТЬ **Загальні навички** a) збалансований розвиток пізнавальної діяльності b) розвиток навичок логічного мислення та послідовності c) забезпечення наступності в навчанні d) зв'язок із дійсністю e) дозованість матеріалу **Рецептивні навички** a) Аудіювання - автентичність - різноманіття мовців, акцентів, комунікативних ситуацій робота над вимовою / інтонацією / наголосом b) Читання - різноманіття стилів і жанрів - автентичність / практичність - сучасність та актуальність тематики **Продуктивні навички** a) Говоріння - модель: справжнє, сучасність - ступінь контролю: контрольоване, кероване, вільне - різноманіття комунікативних ситуацій - feedback and correction b) Письмо - різноманіття завдань / комунікативних ситуацій - орієнтоване на процес / на результат - розвиток творчих навичок - відповідність дидактичного супроводу	
V. МЕТОДОЛОГІЯ a) відповідність національним особливостям навчання b) чіткість, повнота, різноманіття методів c) системність і логічність викладу матеріалу та зв'язок між параграфами d) використання інноваційних підходів / завдань e) зосереджене на учні / кероване учителем (learner-centered or teacher-led) f) достатність завдань для повторення матеріалу g) контроль та оцінка навчальних досягнень, самоконтроль	
VI. НАЯВНІСТЬ ДОДАТКОВИХ МАТЕРІАЛІВ **a) Для учня** - книга для учня (student's book), робочий зошит (workbook) - мультимедійні ресурси (CD, DVD, Інтернет-посилання) - домашнє читання - посібник для підготовки до іспитів **b) Для вчителя** - книга для вчителя (teacher's book), матеріалів для тестів і контрольних робіт, роздатковий матеріал - наочність: CD, DVD, презентації в Powerpoint, малюнки	

Аналіз підручників з англійської мови за схемою, яка частково моделюється самими студентами, розвиває їхнє критичне мислення, креативний підхід, бажання зробити власний внесок у вирішенні питання

вдосконалення підручників. Також можна запропонувати студентам створити власну схему аналізу шкільного підручника з англійської мови під час роботи в групах або під час виконання групового проекту тощо.
Отже, визначення доцільних критеріїв аналізу підручників з англійської мови є необхідною умовою правильного аналізу та експертного висновку щодо відповідності підручника існуючим стандартам. Водночас, важливість проблеми аналізу шкільних підручників з англійської мови не вичерпується лише визначенням критеріїв його оцінювання. Це набагато ширше питання яке цікавить вітчизняних та зарубіжних вчених і яке ми плануємо досліджувати у своїй подальшій роботі.

Гульмира Аманкызы Касен
КазНУ им. аль-Фараби (Казахстан)

ЛЕКЦИЯ-ИНСЕРТ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Использование современных педагогических технологий в учебном процессе вуза создает возможности для реализации дидактических принципов индивидуализации и дифференциации обучения, положительно влияет на развитие познавательной деятельности студентов, их творческой активности, сознательности, креативности, реализует условия перехода от обучения к самообразованию. Особый интерес для нас вызывает технология развития критического мышления, т.к. она имеет свои специфические особенности: опора на высокий уровень самостоятельности студентов в учебном процессе; организация поиска аргументов для решения проблемы; непринятие сведений на веру. При этом поиск аргументированных ответов происходит на основе рефлексии, выявления неизвестного.

В США с 80-х годов, а в европейских странах с 90-х годов прошлого столетия, развитие критического мышления стало одной из основных целей образования. В качестве основного инструмента для организации активного обучения в рамках педагогической технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо», разработанной в середине 90-х годов американскими преподавателями (Дженни Д. Стилл., Кертис С. Мередит, Чарлз Темпл и Скотт Уолтер) рассматривался прием инсерт [1].

Сама технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» состоит из нескольких фаз:

1) вызов (то, что воспитанник уже знает по теме);

2) осмысление (что узнал);

3) рефлексия (отбор информации).

Особо хотелось бы остановиться на фазе осмысления, где как уже было выше сказано, главным приемом является инсерт – работа с информацией с разметкой или маркировка текста с его разметкой.

Фаза осмысления после фазы «вызов» имеет цель систематизировать знания по теме, дать возможность осмыслить материал, т.е. приведение информации в логический порядок, кроме инсерта предполагается чтение с остановками, перекрестная дискуссия, прием «ЗХУ» – знаю, хочу узнать, узнал.

Инсерт, как прием и инструмент развития аналитического и критического мышления. ИНСЕРТ – звуковой аналог условного английского сокращения (INSERT– Interactive Noting System for Effective Readingand Thinking) [2] – буквально переводится как интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления или самоактивизирующаяся системная разметка для эффективного чтения и размышления.

Данный прием в лекции предполагает смысловой анализ текста, актуализацию имеющихся знаний, реализуется в четыре этапа и может сопровождать всю лекцию:

1 этап: Обучающимся предлагается система маркировки текста, чтобы подразделить заключенную в нем информацию [2] следующим образом:

«V» – «галочкой» помечается то, что им уже известно;

«-» – знаком «минус» помечается то, что противоречит их представлению;

«+» – знаком «плюс» помечается то, что является для них интересным и неожиданным;

«?» – «вопросительный знак» ставится, если что-то неясно, возникло желание узнать больше.

2 этап: Читая текст, студенты должны помечать соответствующим значком на полях отдельные абзацы и предложения. Знакомство с текстом и его маркировка может производится в течение всей лекции, при этом лектор может давать свои комментарии по ходу чтения.

3 этап: Обучающимся предлагается систематизировать информацию, расположив ее в соответствии со своими пометками в следующую таблицу [2]:

№ п/п	**V**	**+**	**-**	**?**
1				
2				

4 этап: Последовательное обсуждение каждой графы таблицы. Работая над заполнением таблицы, студенты выявляют свои представления или более конкретные знания по изучаемой теме и это помогает им прийти к новому знанию.

Предметная область использования данного приема помимо лекции: учебные тексты с большим количеством фактов и сведений [2], он позволяет обучающимся отслеживать собственное понимание информации; напомним что под «текстом» также подразумеваются речь и видеоматериал. Прием способствует развитию аналитического и критического мышления, для преподавателя служит средством отслеживания понимания материала.

Предложенные значки могут быть заменены другими символами по вашему усмотрению. Например, вместо «+» можно использовать «**!**», вместо «V» можно использовать «:» (обозначающее слово «поясняю»), главное – использовать четкие критерии ранжирования информации.

Этапы ИНСЕРТА соответствуют трем стадиям развития критического мышления: вызов, осмысление, рефлексия [1].

Лекция-инсерт как инновационная форма обучения в высшей школе. В нашей педагогической практике нами широко используется модификация приема ИНСЕРТ – лекция-инсерт, основной организационной задачей которой является отслеживание восприятия обучающимся изученного материала, поддержка их активности и интереса к более сложному по содержанию учебному материалу. Также графическая форма работы в отличие от устной (когда студентам можно и отсидеться), делает лекцию увлекательной и насыщенной. Т.е., повышает эффективность лекции, учитывая то, что некоторые студенты на занятии (в особенности лекционном) не прикладывают значительных интеллектуальных усилий, а предпочитают дождаться момента, когда другие выполнят предложенную задачу (например, обобщения услышанного материала, конкретизации приведенной преподавателем информации и т.п.).

Инновационность данной формы занятия, на наш взгляд заключается в том, что еще до организации основной работы в рамках чтения лекции, она помогает понять, что можно сказать по данной теме, позволяет систематизировать уже имеющиеся знания.

Немаловажным аспектом при проведении лекции-инсерт является систематизация всей информации (темы, раздела или модуля) с помощью графического варианта «метода свободных ассоциаций». Это необходимо для того, чтобы они смогли, с одной стороны, увидеть собранную информацию в «укрупненном» категориальном виде, при этом в эту структуру могут войти все мнения: «правильные» и «неправильные». С другой стороны, упорядочивание и графическое изображение мнений позволит увидеть противоречия, нестыковку, «непроясненные» моменты, которые и определят направления дальнейшего поиска в ходе изучения новой информации. Причем для каждого из обучающихся эти направления могут быть индивидуальными. Студент или магистрант сможет определить для себя, на каком аспекте изучаемой темы он должен заострить свое внимание, а какая информация требует только проверки на достоверность.

Можно использовать приём ИНСЕРТ не в течение всей лекции, тогда он предназначается для снятия проблемы неосмысленного конспектирования и пассивного прослушивания лекции. Например, во время слушания лекции или просмотра (фильма, презентации и т.п.) необходимо делать на полях пометки, а после этого заполнить таблицу, схему (или «пустое пространство») на специальном бланке. При этом преподавателем на инсерт-бланке (или карточке) могут быть даны «частично заполненные» схемы или таблицы (для логического осмысления информации и соотнесения готовых знаний с новыми), или же представлены «пустые» графы для самостоятельного заполнения (в целях формирования большей внимательности на лекции и активности восприятия).

Заключение. Преподаватель при организации лекции-инсерт выступает в роли штурмана, направляющего корабль знаний в правильное русло, давая своим подопечным «карту» краткого и эффективного маршрута, комментируя непонятные отрывки текста, отвечая на вопросы обучающихся и тем самым проясняя «незнакомый маршрут с рифами и скалами».

Активное слушание и чтение во время такой лекции способствует развитию систематичности мышления, развитию умения классифицировать информацию и видеть новое. Также приём инсерт помогает обучающимся читать текст источника или слушать лекционный материал более внимательно, способствует лучшему запоминанию материала. Выделим преимущества этой инновационной формы обучения.

Лекция-инсерт помогает обучающимся:

осуществить визуальный контакт с новой информацией;

- сопоставить эту информацию с уже имеющимися знаниями и опытом;
- заметить неясности в предоставленной информации;
- акцентировать свое внимание на поиск ответов на возникающие по ходу лекции вопросы и затруднения;
- отследить сам процесс знакомства с повой информацией, обратить внимание на то, что именно их привлекает, какие аспекты менее интересны и почему;
- подготовиться к анализу и обсуждению услышанного или прочитанного.

Лекция-инсерт создает возможности преподавателю:

- расставить все акценты в учебном материале в соответствии с ожиданиями и заданными вопросами;
- стать непосредственным источником новой информации (в этом случае его задача состоит в ее ясном и привлекательном изложении);
- отследить степень активности работы, внимательности при чтении, если обучающиеся работают с текстом.
- организовать вдумчивое слушание или чтение учебного материала и размышления о прочитанном.

Таким образом, отмечая эффективность лекции-инсерт, мы можем сказать, что графическая организация материала, сопровождающая слушание и понимание лекционного материала отражает взаимоотношения между идеями, показывает ход мыслей. Процесс мышления, скрытый от глаз, становится наглядным, обретает видимое воплощение, а маркировка текста, заполнение таблицы по нему и дальнейшее ее обсуждение выступают как способы организовать размышление над полученными знаниями.

ЛИТЕРАТУРА

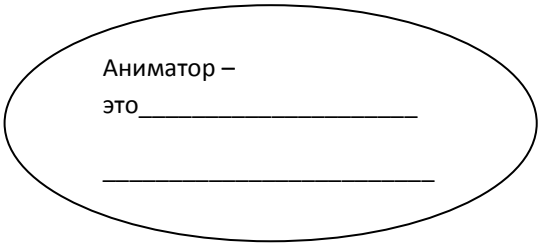
1. Грудзинская Е. Ю. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» / Е. Ю. Грудзинская, В. В. Марико. – Нижний Новгород, 2007. – 182 с.

2. Темпл Ч. Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета: подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления» / Ч. Темпл, Дж. Стил, К. Мередит. – М. : Изд-во «ИОО», 1997. – С. 16–20.

ПРИЛОЖЕНИЕ к статье

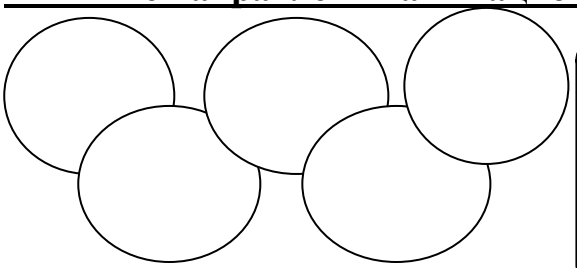
КАРТОЧКА-ИНСЕРТ (студент(а)ки _____)

к лекции 10 «Сущность и структура профессионально-педагогической аниматорской деятельности» («симпозиум аниматоров»)



Анамационная деятельность – это «синергетическое приключение» человека, при котором в самом человеке обнаруживаются скрытые установки (структуры – аттракторы) на благоприятное и здоровое будущее, которое становится способом увидеть мир по-другому, активно встроиться в этот мир, рассмотреть старые проблемы в новом свете, переформулировать вопросы, переконструировать проблемное поле…

Впишите направления анимационной деятельности:

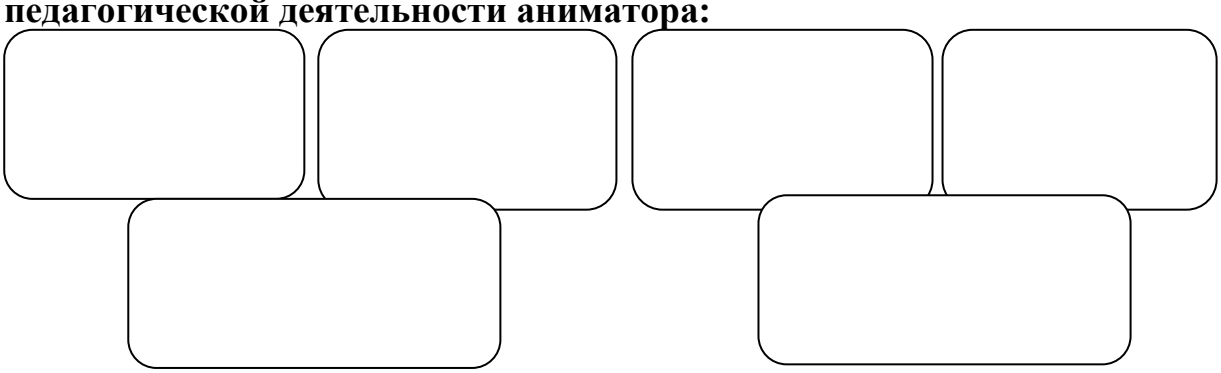


Синергетика - (от греч. συν-приставка со значением совместности и ἔργον - «деятельность») - междисциплинарное направление научных исследований, задачей которого является изучение природных явлений и процессов на основе принципов самоорганизации систем (состоящих из *подсистем*)

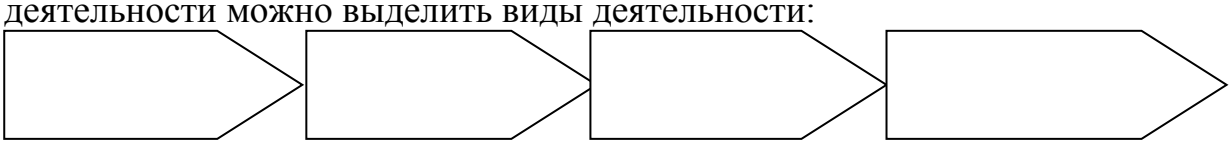
На что направлена педагогическая анимация_____

Профессионально-педагогическая аниматорская деятельность – это _____

Впишите и кратко охарактеризуйте сферы профессионально-педагогической деятельности аниматора:



В содержании профессионально-педагогической аниматорской деятельности можно выделить виды деятельности:



Эти виды деятельности реализуются через следующие формы анимационных программ:

1._____2._____3._____4._____
_____5._____6._____7._____
_____ и др._____

В чем сущность социокультурной и воспитательной сферы деятельности педагога-аниматора:_____

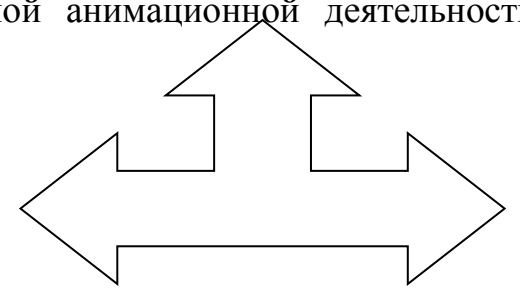
Опишите содержание социокультурной и воспитательной сферы деятельности педагога-аниматора:
_____
_____

Опишите главное назначение социокультурной и воспитательной сфер деятельности педагога-аниматора:
_____
_____
_____

Основными задачами этой сферы профессионально-педагогической аниматорской деятельности можно считать:

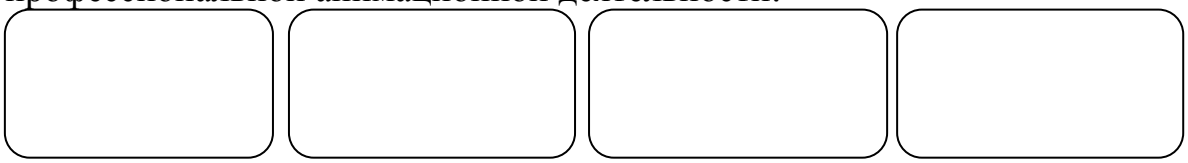
1._____
2_____
3._____
4._____

Какие три взаимосвязанных процесса выделяются для решения вышеназванных задач в социокультурной анимационной деятельности (впишите в стрелки):



Попробуйте описать эти процессы (справа и слева от стрелок)

Известный французский социолог Ж. Дюмазедье выделяет четыре функциональных характеристики социокультурной сферы профессиональной анимационной деятельности:



Опираясь на обобщенный и закрепленный материал, выполните следующие задания:

1. Вспомнив задание СРС (выполненное Вами ранее) по сбору или разработке инновационного метода аниматорской деятельности, презентуйте его в опорной схеме (выступая в роли профессионального аниматора, приехавшего на симпозиум по обмену опытом). Отразите в схеме, к какому направлению, виду деятельности или сфере может быть отнесено Ваше предложение.

Задание выполняется на карточке-инсерт (ниже):

2. Совместно с другими студентами (в качестве группы аниматоров из одной страны) разработайте цикл мероприятий по всем сферам профессионально-педагогической аниматорской деятельности, отразив главное назначение и задачи мероприятий. Задание выполняется устно.

О. Г. Конопельцева
Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СЕРЕДНЬОВІЧНІЙ ФРАНЦІЇ (V–XV СТ.)

Падіння Римської імперії (476 р.) та хрещення Галлії (510 р.) ознаменувало початок нової епохи – Середньовіччя. Період Середньовіччя (V–XV ст.) позначився впливом церкви та розшаруванням суспільства, що, у свою чергу, вплинуло на суспільне життя в цілому та на сімейне виховання у феодальній Франції зокрема. Раннє Середньовіччя характеризувалося змішуванням римських і німецьких традицій, що з часом ще й зазнали впливу християнства. Тогочасні шлюби укладалися в юному віці, розлучення заборонялися церквою, а небажання народжувати дітей засуджувалось. Усе це призвело до високої смертності серед породіль і дітей та змусило духовенство вжити заходів для її зниження – підвищення шлюбного віку, заборона укладання шлюбів всередині родини у XII ст.

На відміну від жорстоких звичаїв Римського панування позбуватися небажаної дитини, християнська мораль вчила піклуватися про неї з першої хвилини її життя – через загрозу передчасної смерті її треба було якнайшвидше хрестити. Дитина отримувала ім'я одного з хрещених, до того ж, у заможних колах існував звичай обирати для хлопчиків двох хрещених та одну хрещену, а для дівчаток – двох хрещених та одного хрещеного. Також дитині заможних батьків призначали до 3 годувальниць, у той час як дитину з бідних родин до трьох років годувала мати [1, с. 426].

Годувальниця опікувалася дитиною 2–3 роки, її головним обов'язком було грудне вигодовування. Проте оскільки вона фактично замінювала матір і жила в будинку з батьками немовляти, до неї висувалася низка вимог: її вік обмежувався 25–30 років, вона повинна була мати добре здоров'я, характер та розум. Ця жінка мала надавати психологічну підтримку дитині, стежити, щоб та не сумувала. Було бажано, щоб вона зовнішньо була схожа на матір, бо вважалося, що з молоком жінка продовжує впливати на фізичну зовнішність і характер маляти, передає йому родинну пам'ять [2].

До 7 років дитина гралася сама по собі під наглядом матері або прислуги, аби уберегти її від вогню та води, що вважалися головною небезпекою. Діти гралися в ті ж ігри, що й за античних часів: схованки, піжмурки, кісточки, ляльки, дзиґи, війни. Але іграшки в описаний час стали різноманітнішими: свинцеві солдатики, мініатюрні гармати, олов'яні лялькові сервізи та ляльки в гарному одязі для дітей аристократів і ляльки з

соломи та іграшки з усілякого непотребу для бідняків: камінчики, кісточки з їжі, обруч з-під діжки. Для дітей із замків влаштовували лялькові вистави, а діти з сільської місцевості задовольнялися участю в святах і танцях селян. Подальше виховання дитини також різнилося залежно від статусу родини. Так, хлопчики із заможних родин у подальшому мали наставників, з 5 років вчилися їздити верхи, ходити на ходулях та снігоступах, грати в шахи, м'яч і настільні ігри: триктрак або нарди. Згодом дітей віддавали до школи, де їх навчали Псалтирю, вчили читати та писати.

Більшість дітей із бідних сімей не мала можливості відвідувати школу, тому виховання в Середні віки в таких родинах було переважно сімейною справою й доручалося жінці. На плечах жінки лежала турбота про всіх її дітей і вигодовування найменших. Вона сама готувала їжу для своїх дітей. Щоб годувати найменшого, їй доводилося всюди носити його із собою. Проте, оскільки матері доводилося носити воду або торгувати на вулиці, а годувальницю родина собі дозволити не могла, старші діти були змушені доглядати менших. Та матір опікувалася не лише добробутом родини, вона через байки та оповідання вчила дітей моралі, навчала вірі, основним молитвам і заповідям.

У місті жінкам вдавалося навчити дітей елементарним розумовим речам. При цьому з XIII ст. дружини дрібних ремісників уміли читати й рахувати, що дозволяло їм допомагати своїм чоловікам. Тож, саме під керівництвом матері дитина вчилася розмовляти, ходити, вивчала абетку та основи віри. Практичні поради з виховання дитини мати отримувала з численних трактатів: уміти розрізняти плач дитини, вчити її ходити лише після року й лише на м'яких поверхнях, розжовувати їжу перед годуванням дитини, використовувати слова з повторюваними складами на кшталт «мама», «тато», «бобо», щоб вона швидше почала говорити. Також рекомендувалося випікати тістечка у формі літер, щоб навчити дітей іменам кожного з них. З XIII ст. у середовищі ремісників отримали поширення трактати про необхідність прищеплення дітям хороших манер, що раніше були доступні лише для вельмож. У них чітко визначалися вимоги до поведінки міських мешканців, зокрема регламентувалася поведінка за столом: витирати рота перед їжею, не ставити лікті на стіл, не харкати на підлогу, не кидатися на їжу або коситися в чужу тарілку [2]. Усім цим речам звичайних дітей почали навчати вдома. Дітей із заможних родин окрім цього ще й навчали приймати гостей та вміти правильно спілкуватися. По досягненню 7-річного віку дитина вже прирівнювалася до дорослих і її починали долучати до ремісництва та праці. Діти збирали стружки теслярів, залазили на дерева, щоб допомогти зібрати фрукти, відганяли птахів з городу, збирали шкідливих комах. Дітям із родини селян надавали переважно практичні знання: хлопчики вчилися дбати про свійських тварин та обробляти землю; дівчат долучали до готування їжі та шиття. З 8 до 12 років діти під керівництвом батьків засвоювали професію і завершували початковий цикл навчання [3, с. 61–62].

Дослідження життя за часів Середньовіччя свідчить про те, що на відміну від епохи панування Римської імперії дітям надавалося набагато більше уваги, і вперше між ними та батьками утворився міцний духовний зв'язок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome 1 : Des origines à la renaissance (Ve siècle av. J.-C. – XVe siècle). – Nouvelle Librairie de France, 1981. – 729 ст.

2. Режим доступу : http://classes.bnf.fr/ema/ famille/ index1.htm.

3. Danièle Alexandre-Bidon. Grandeur et renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Age / Danièle Alexandre-Bidon // Histoire de l'éducation. – 1991. – mai, Nr. 50.

А. В. Красуля
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСВІТНІЙ ФАНДРЕЙЗИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА СКЛАДОВА УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ УНІВЕРСИТЕТОМ

Одним з аспектів інноваційної управлінської діяльності у сфері вищої освіти, що став предметом розгляду у нашому дослідженні, є фандрейзингова діяльність. Предметом уваги даної доповіді є технології освітнього фандрейзингу для підвищення ефективності ВНЗ України. Оскільки такий вид діяльності ще не став складовою системи управління вишами в нашій країні, на велику увагу заслуговує аналіз нормативно-правового забезпечення, організаційних, змістових, процесуальних засад та практичного досвіду управління фандрейзингом у системі вищої освіти США, де освітній фандрейзинг перетворився протягом останніх 20-30 років на невід'ємну складову організаційного менеджменту ВНЗ.

Аналіз документів численних американських університетів та національних фандрейзингових асоціацій США дозволив з'ясувати механізми досліджуваної складової управління ВНЗ: 1) управління ключовим інструментом недержавної підтримки й фінансування вищої освіти – *ендавмент-фондом, що є* запорукою фінансової стабільності університету, а також 2) створення та функціонування *асоціації випускників університету* як суб'єкту благодійницької діяльності і, отже, важливого джерела ресурсної підтримки статутних цілей ВНЗ. Для більш ґрунтовного розуміння важливості ендавмент-фондів в українському освітньому просторі вважаємо за доцільне навести декілька прикладів ендавментів з історії освіти (див. табл. 1).

У дослідженні з'ясовано, що сучасний механізм роботи ендавменту визначає законодавство окремих країн, але за класичної схеми його функціонування пожертви або благодійні внески потрапляють на рахунок ендавменту, потім їх розміщують на депозитних рахунках, інвестують у цінні папери, облігації, в інші дозволені законодавством інструменти на фінансовому ринку. У більшості випадків використовують для фінансування статутних потреб університету лише дохід від інвестування. До керівних органів ендавмент-фонду належать: 1) Загальні Збори членів

(вищий колегіальний орган, до складу якого входить кожен учасник); 2) Виконавча дирекція (постійно діючий керівний орган, який обирається Загальними зборами); 3) Наглядова Рада (консультативний і контрольний орган, незалежний від фонду, що обирається із авторитетних представників суспільства та ділового середовища).

Таблиця 1

Ендавмент-фонди в світовій історії

Рік заснування	Навчальний заклад	Характеристика
380 р. до н.е.	Платонівська Академія Стародавньої Греції	Відомим філософом Платоном сформований перший у сучасному розумінні ендавмент-фонд, що призначався для розвитку академії та релігійно-філософського союзу [10]
1502 р.	Кафедри богослов'я в університетах Оксфорда і Кембриджа, Великобританія	Аналог сучасних цільових фондів, заснований леді Маргарет Бюфорт, бабусею короля Генрі VIII. Сучасні ендавмент-фонди Оксфордського та Кембриджського університетів – найбільші у Великобританії, з капіталом £4,1 млрд. і £4,9 млрд. відповідно. За традиційною для Великобританії схемою, залученням засобів до згаданих фондів займається окремий штат співробітників, департамент розвитку, що налічує більше 100 осіб [9]
1900 р.	Нобелевський ендавмент-фонд	Створений за заповітом Альфреда Нобеля на засоби, виручені від продажу його майна. Фонд щорічно надає премії вченим за видатні досягнення в науці, громадським діячам – за внесок в досягнення і підтримку миру. Сьогодні активів Нобелевського фонду вистачає, щоб щорічно видавати кожному лауреатові Нобелівської премії не менше $1 млн. Початковий капітал фонду складав $250 млн., сьогодні він збільшився до рівня $500 млн. [7]
1642 р.	Університет Гарварду в США	З декількох сотень доларів США, отриманих від внесків студентів і підприємців, капітал ендавменту зріс до $36,4 млрд., що дозволило фонду стати найбільшим у світі. Успішність Гарвардського ендавмент-фонду забезпечують *чотири обов'язкові складові*: залучення професіоналів найвищого рівня, націленість на інновації, перманентна оцінка ризиків та оптимальна операційна структура [8]
2007 р.	«Фонд Розвитку МДІМВ»	Зареєстровано перший ендавмент-фонд в Росії. Спочатку розмір цільового капіталу фонду складав 385 млн. крб., нині він досяг рівня 1 млрд. 300 млн. крб. [4].
1995 р.	Міжнародний Благодійний Фонд «Відродження Києво-Могилянської Академії»	Метою діяльності є сприяння створенню культурно-освітньої та матеріально-технічної бази університету, а також здійснення заходів щодо подальшого його розвитку у статусі Національного. Повсякденна діяльність МБФВ КМА спрямована на вивчення основних потреб НаУКМА, надання благодійної допомоги на здійснення проектів, розроблених та поданих структурними підрозділами НаУКМА. Фонд веде пошук коштів, і з 1997 року введено систему

		матеріального заохочення волонтерів, які допомагають їх залучати. Протягом останніх років Фондом було підтримано кілька сотень проектів, спрямованих на виконання ремонтно-реставраційних робіт, зміцнення матеріально-технічної бази, видання книжок, журналів, збірників наукових праць, комплектування бібліотечних фондів, проведення наукових конференцій та культурно-мистецьких заходів Університету. Пріоритетом останніх років є залучення коштів для реконструкції Староакадемічного корпуса НаУКМА [1]
2010 р.	Український католицький університет (УКУ)	Некомерційний вищий навчальний заклад, який не отримує жодної фінансової підтримки з боку держави. З початком будівництва університетського містечка було ініційовано Кампанію Розвитку УКУ, ціль якої – $ 65,5 млн. На сьогодні вже отримано $ 45,525 млн. До завершення Кампанії залишилося зібрати близько 30% від необхідних коштів. Університет прагне долучити до збору коштів благодійників не лише з України, а й з усього світу. *Три основні напрямки*, на які будуть розподілені кошти: *іменні студентські та викладацькі стипендії*, які дозволять проводити дослідження, писати наукові статті, брати участь у міжнародних конференціях; *нові академічні програми*, які створюються за найкращими світовими зразками, з метою покращення якості освіти в Україні, збільшення кількості професіоналів своєї справи, виховання нових лідерів та розвитку громадянського суспільства в Україні; унікальний для України проект – *будівництво університетського містечка* з новими навчальними корпусами, Колегіумом, бібліотекою, церквою та іншими будівлями [2]
квітень 2013 р.	Інститут міжнародних відносин КНУ імені Т. Г Шевченка на базі Благодійної організації «Фонд розвитку Інституту міжнародних відносин»	Мета ендавмент-фонду – забезпечення фінансової стабільності Інституту та незалежність від економічних і суспільних коливань. За рік існування Фонду до доброчинної справи приєдналося вже 18 благодійників: викладачів, випускників та студентів Інституту. Відсотки, отримані завдяки роботі капіталу Фонду, спрямовуватимуться на розвиток інфраструктури інституту, допомогу у навчанні студентам, аспірантам та стажерам, виплату премій викладачам, створення грантів, проведення майстер-класів, організацію співпраці з ВНЗ інших країн [5]
29 січня 2014 р.	Ендавмент «Фонд розвитку банківської освіти та науки» при Університеті банківської справи НБУ	Мета фонду – залучати приватні інвестиції задля розвитку і модернізації української економічної вищої освіти. Фонд стане підтримкою талановитих та перспективних студентів, надаватиме грантове фінансування наукових досліджень, фінансуватиме інвестиційні проекти [3]

Аналіз американського досвіду свідчить, що утворення ендавмент-фонду, є дуже складною управлінською задачею. Наведена нижче схема (див. рис. 1.) не є єдино можливим варіантом перетворення ініціатив академічної громади ВНЗ у фонд розвитку університету, однак такий алгоритм дозволяє нам наочно простежити систему трансформації процесу соціального інвестування із врахуванням багатьох його складових.

Основною передумовою успішної роботи університетського ендавмент-фонду стає створення відповідної інфраструктури, що забезпечує ефективну комунікацію з випускниками, системну взаємодію з корпораціями та благодійними фондами (у тому числі завдяки працюючим там випускникам ВНЗ). американські університети є якравим і успішним прикладом взаємодії з випускниками. З метою подальшого розвитку співпраці alma mater з випускниками створюються асоціації випускників університету. В Україні такий організаційний досвід не набув поширення, але з огляду на світову практику має перспективи розвитку.

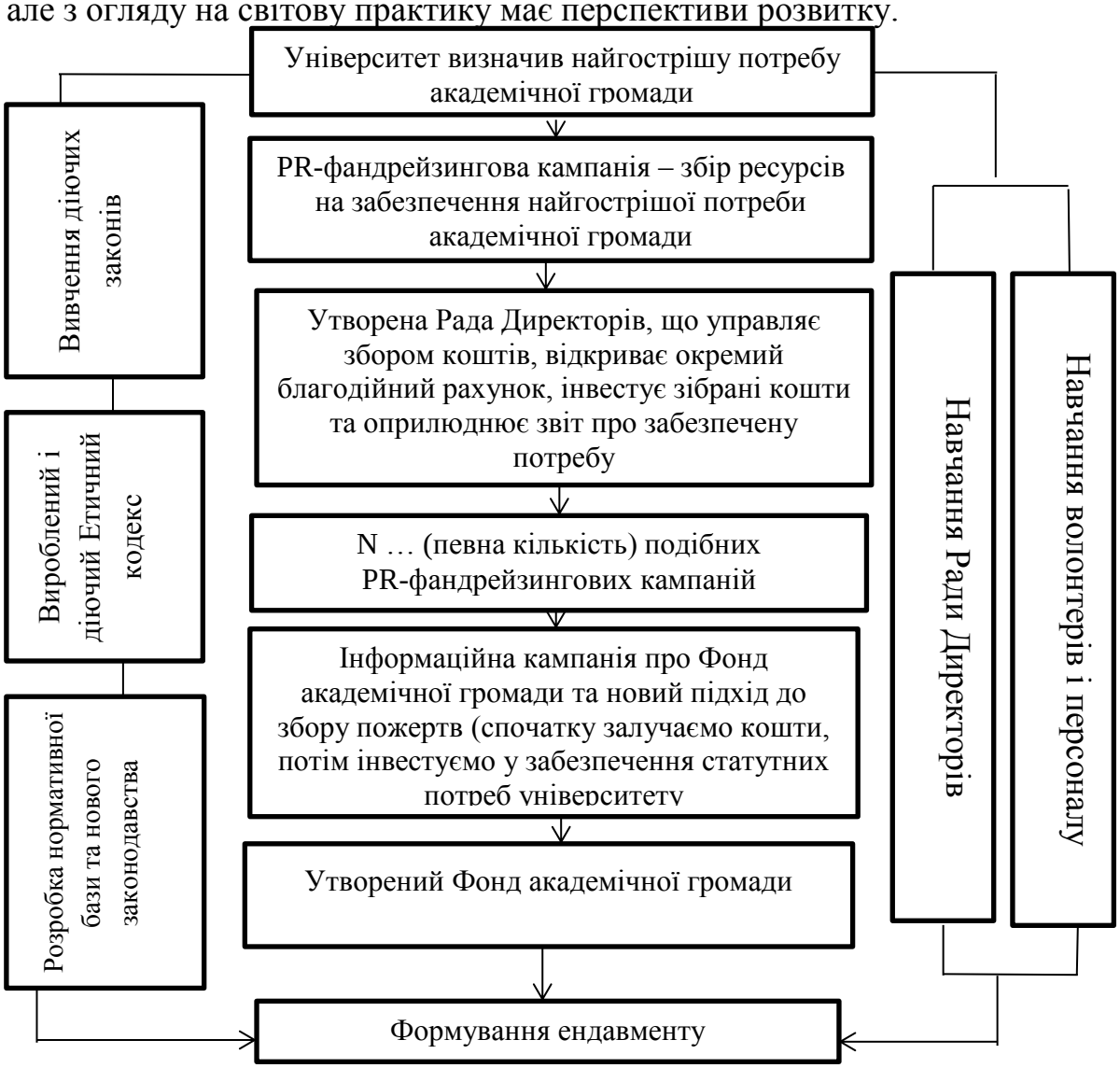


Рис. 1. Перетворення ініціатив академічної громади у цільовий фонд розвитку університету. Систематизовано автором на основі джерела [6]

Систематизація американського досвіду дозволяє сформулювати рекомендації щодо його творчого використання в українських університетах. Ми пропонуємо низку заходів, що спрямовані на а) розширення повноважень членів університетських громад та місцевих органів управління освітою та наукою; б) запровадження програм автономного університетського менеджменту; в) активізацію контактів суб'єктів освітнього фандрейзингу (благодійників, меценатів, філантропів, спонсорів) в рамках співпраці благодійних фондів, фандрейзингових асоціацій, відділів ВНЗ з інституційного розвитку, з фандрейзингу та по роботі з випускниками. Такі заходи сприятимуть формуванню готовності учасників навчально-виховного процесу університету до участі в благодійницьких заходах, фандрейзингових кампаніях з метою підтримки університету у реалізації його соціальної місії в регіоні. Принципово важливим фактором активізації співпраці випускників і alma mater є, з одного боку, популяризація ідей доброчинності, а з іншого боку, регулярне публічне звітування ВНЗ щодо використання отриманих ресурсів, спрямованих на інституційний розвиток університету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Офіційний веб-сайт Міжнародного Благодійного Фонду «Відродження Києво-Могилянської Академії» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.fund.ukma.kiev.ua/
2. Офіційний веб-сайт Українського католицького університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://supporting.ucu.edu.ua/
3. Офіційний веб-сайт Університету банківської справи НБУ [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://lbi.wubn.net/index.php/ua/
4. Официальный веб-сайт Фонда развития МГИМО [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://fund.mgimo.ru/
5. Офіційний веб-сайт Фонду розвитку Інституту Міжнародних Відносин – [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://iirfund.org/
6. Розвиток локальних ресурсів або вступ до соціального інвестування : посіб. для бізнес-структур та неприбуткових організацій / Краплич Р. – Рівне : Фундація імені князів-благодійників Острозьких, 2003. – 128 с.
7. Beales R. Nobel Sacrifice. 12 June 2012 [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://www.breakingviews.com/nobel-endowment-deserves-prize-for-realism/21023416.article.
8. Harvard Endowment Earns 15.4% Return for Fiscal 2014 [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://www.wsj.com/articles/harvard-endowment-earns-15-4-return-for-fiscal-2014-1411506002.
9. List of UK universities by endowment [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_UK_universities_by_endowment
10. Purcell P. M. Issues and Opportunities in Endowment Fundraising. Planned Giving Resource Center for the Central Indiana Community Foundation [Електроний ресурс]. – Режим доступу : www.pgdc.com/

О. Б. Кривонос
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОМПЕТЕНТНІСТНИЙ ПІДХІД У ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Одним з аспектів модернізації освіти є побудова її на основі компетентності, що слугує кроком переходу від парадигми предметно-знаннєвої освіти до моделі формування цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури і виконання багатьох соціальних ролей. Зокрема, І. Зязюн, зазначає: «Завжди було зрозуміло, що компетентність не тотожна одержанню диплома, а пов'язана з деякими «додатковими» передумовами розвитку спеціаліста, його власним творчим потенціалом і якістю освіти, яку він одержав. Саме у професійній школі, орієнтованій на компетентність, народилися такі специфічні методи підготовки компетентних спеціалістів, як задачний підхід, імітаційно-моделюючий, проектний і контекстний методи навчання, інтеграція навчальної та дослідницької роботи» [1, с. 318–328].

Компетентнісно орієнтований підхід до стандартизації освіти поширений у провідних країнах світу, де відбувається процес визначення та відбору ключових компетентностей. Впровадження компетентнісного підходу до стандартизації змісту освітніх галузей є, на думку багатьох міжнародних експертів, одним із важливих моментів сучасних наукових педагогічних досліджень.

Дослідження тенденцій розвитку освіти у світі засвідчують широкомасштабне впровадження в педагогічній практиці різних зарубіжних країн компетентнісно орієнтованої освіти, яка сприяє набуттю вчителями життєво важливих (ключових) компетентностей. Не менш важливим також є процес розроблення моніторингових процедур для відстеження результатів навчання та вимірювання набуття молоддю компетентностей за різними освітніми галузями. Це дає змогу оцінити результативність освіти, її відповідність сучасним потребам ринків праці та суспільства [2, с. 5–7].

Найбільш часто професійна компетентність учителя пов'язується із сумою знань, умінь і якостей особистості, які забезпечують оптимальність, варіативність і результативність навчально-виховного процесу (В. Адольф, А. Акимова, Ю. Кричевський).

У програмі Європейської Комісії «Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій вчителів» наголошується на важливості та значущості цієї професії, оскільки вона має вагомий вплив на суспільство й відіграє важливу роль у розвиткові людського потенціалу та формуванні світогляду майбутніх поколінь. Для досягнення цих цілей Європейський Союз розглядає роль учителів і їх навчання протягом життя та кар'єрного розвитку як провідні пріоритети. З огляду на це, вчителі повинні бути готові відповідати зростаючим вимогам суспільства знань, готувати учнів до навчання протягом життя. Підготовлені вчителі повинні вміти аналізувати всі

аспекти навчального процесу у його зв'язку із певним предметом, навчальною програмою, педагогічними інноваціями, науково-дослідною роботою, а також соціальним і культурним вимірами навчання. Діяльність учителів є дуже важливою в підготовці учнів до їх ролі як громадян країни. Ті, хто навчає учнів, самі повинні визнавати і поважати різні культури, до того ж повинні прищеплювати цю культуру тим, хто вчиться [3, с. 4].

Нами доліджувалася реалізація компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів під час організації їх самостійної роботи.

У проведеному нами дослідженні самостійній роботі студентів відводилась одна з провідних ролей у формуванні їх професійних компетентностней. Ми виходили з того, що *самостійна робота – це органічна частина навчально-виховного процесу, яка забезпечує професійну самореалізацію майбутнього педагога, має характер неперервності та послідовності, починаючи з перших років навчання.*

У дослідженні ми висунули припущення, що для того, щоб самостійна робота студентів дійсно послужила одним із головних чинників формування їх професійних компетентностей, самостійна робота, як і будь-яка інша діяльність, повинна бути *привабливою та значимою* для студентів. З цією метою нами створювалися певні дидактичні *умови* організації самостійної роботи студентів під час вивчення дисципліни «Педагогіка». Ми виходили з того, що дидактична умова – це створене *спеціальне середовище в навчальному процесі*. Це середовище не виникає саме по собі, а має бути штучно створеним і керованим суб'єктами навчального процесу з метою оптимального перебігу самостійної роботи, яка забезпечує професійно-творчий розвиток студентів. Однією з *провідних умов* нами було визначено реалізацію дидактичних можливостей інтерактивного навчання.

Визначення сутності педагогічної технології інтерактивного навчання багато в чому пов'язано з ключовим поняттям «інтерактивний метод».

Категорією, що визначає сутність інтерактивних методів, є *«взаємодія»,* що розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої визначається здатність людини «приймати роль іншого», уявляти як її сприймає партнер по спілкуванню або група і відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Ми висунули припущення, що реалізація дидактичних можливостей інтерактивного навчання в організації самостійної роботи студентів, починаючи з другого курсу, суттєво вплине на формування їх професійних компетентностей.

Студентам було запропоновано в межах індивідуальної творчої роботи підготувати освітній проект із порівняльної характеристики дидактичних можливостей традиційного та інтерактивного уроків із дисципліни їх спеціалізації.

Проект включав як теоретичне обґрунтування інтерактивного навчання, так і методичну розробку традиційного й інтерактивного уроку з однієї теми.

Найважливішим моментом у формуванні професійних компетентностей майбутнього педагога була презентація власного проекту кожним студентом шляхом проведення фрагменту розробленого ним інтерактивного уроку у змодельованому студентами групи учнівському класі.

Необхідно відмітити надзвичайну зацікавленість і відповідальність, творчий підхід студентів у підготовці й реалізації проекту.

Таким чином, під час підготовки та проведення інтерактивного уроку у студентів формувались такі компетентності майбутнього вчителя, як уміння самостійно навчатися; уміння аналізувати власну діяльність; уміння вести дослідницьку роботу, що є частиною професійного розвитку; набуття культури навчання протягом життя; уміння критично оцінювати свої методи; уміння злагоджено працювати в колективі, створювати адекватні умови для навчання учнів; управляти процесом навчання учнів; правильно діяти в умовах гетерогенних груп; розвивати в учнів позитивне ставлення до навчання; управляти роботою в малих группах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

2. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

3. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. – European Commission, 2004. – 5 p.

В. О. Кудер
Чернівецький міський ліцей № 1
математичного та економічного профілів

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ В ЗАКЛАДАХ НОВОГО ТИПУ МАТЕМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

У сучасних умовах виникає необхідність підвищення якості вивчення таких фундаментальних наук, як біологія, хімія, фізика чи математика. Тому питання підвищення якості природничо-математичної освіти постає як першочергове. Згідно Концепції Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти, одним зі шляхів вирішення задач фундаментальної освіти є реалізація внутрішньої (предметної) та зовнішньої (міжпредметної) інтеграції.

Ефективність і результативність вивчення біології на основі встановлення міжпредметних зв’язків підвищується за дотримання таких умов: чіткій організаційно-методичній роботі, координації діяльності викладачів, використанні всього різноманіття видів зв’язків, комплексних форм організації навчання, комплексних наочних посібників тощо. При цьому підсилюються інтеграційні процеси у змісті й організації навчання, з’являються

системність знань про природу, узагальнюючий характер вмінь; формуються світоглядні уявлення про єдність світу; розширюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів учнів у галузі природознавства.

Мета статті – Провести аналіз сучасних літературних і практичних даних щодо підвищення пізнавальної та навчальної активності учнів під час вивчення біології в закладах нового типу математичного профілю.

Успіх будь-якої пізнавальної діяльності в значній мірі залежить від її мотивації. У педагогіці розрізняють зовнішню та внутрішню мотивації. Для створення зовнішньої мотивації вчитель має у своєму розпорядженні низку засобів навчання, що сприяють розвитку інтересу учнів до предмету. Формування ж внутрішньої мотивації проблема більш складна. Психологи розрізняють чотири види внутрішньої мотивації:

- мотивація за результатом (орієнтація учня на результат діяльності);
- мотивація за процесом (зацікавленість учня в самому процесі діяльності);
- мотивація на оцінку (зацікавленість учня в отриманні гарної оцінки);
- мотивація на запобігання неприємностей (говорить сама за себе).

Найбільш значимими для успішної пізнавальної діяльності є перші два види мотивації.

Процес навчальної діяльності таїть у собі багато можливостей для розумового розвитку дитини й дозволяє захопити його цією діяльністю. Навчання й виховання повинні опиратися на допитливість школярів. Тому, головне завдання вчителя – захопити дитину самим процесом навчання, виховати внутрішню потребу вчитися (мотивація за процесом і результатом). Учень, який захоплюється самим процесом навчання, не стільки зацікавлений у результаті, а й у самому процесі.

У зв’язку із цим урок залишається, як і раніше, основною й головною формою організації навчального процесу. Ця фраза стала традиційною. Серед причин того, що діти втрачають інтерес до занять, безумовно, треба назвати одноманітність уроків. Яким же повинен бути сучасний урок. Щоб він спонукав їх до відкриття? Відповідь одна: він завжди повинен бути творчим. Тільки творчий підхід до побудови уроку, його не повторюваність, насиченість можуть забезпечити ефективність. Тому для активізації пізнавальної активності учнів на практиці часто слід використовувати різні прийоми мотивації та активізації навчального процесу.

Гарний результат для активізації пізнавальної активності учнів на уроках біології також має проведення нетрадиційних уроків, застосування ігрових технологій. Таким чином, вирішується питання переходу учня з пасивного об’єкта навчання до діяльності творчої особистості.

Для цього на уроках біології можна використовувати прийоми керування пізнавальною діяльністю учнів:

1) активізація діяльності учнів на етапі мотивації навчання. Наприклад, включення в зміст навчального матеріалу цікавих відомостей, фактів, історичних даних – увійшовши в клас почати з факту: воша

вибирала бургомістра в Граденбурзі у шведів; блоха ростом із людину вільно перестрибувала б собор; бджола в середньому відвідує 12 квіток у хвилину, 720 квіток у годину, 7200 квіток за 10 годин робочого дня – тобто, навіть порівняно слабка родина бджіл може відправити в поле до 10 тисяч робочих бджіл, які відвідають вони не менш 72 мільйонів квіток.

2) Посилення активізації діяльності учнів на етапі засвоєння досліджуваного матеріалу. Зокрема, на уроках ботаніки ми звертаємо увагу на те, що почергове листкорозташування відповідає правилу золотого перетину: дріб, чисельник якої – це число обертів на стеблі, а знаменник – число листків у циклі, відповідає рядам Фібоначчі, наприклад, 3/8 або 5/13. Подібну логарифмічну спіраль можна виявити в розташуванні насіння в кошику айстрових, лусок – у шишках голонасінних, колючок на стеблі кактусів. У всіх цих випадках спіралі загортаються назустріч одна одній, а число правих і лівих спіралей завжди відноситься одна до одної як сусідні числа в ряді Фібоначчі.

Переходячи до курсу зоології, ми знову зустрічаємося з логарифмічною спіраллю в будові черепашки молюска. За законами золотого перетину побудовані тіла метеликів, бабок і ящірок, цьому ж правилу підкоряється форма яєць птахів.

3) Посилення активізації пізнавальної діяльності на етапі відтворення отриманих знань: методичний прийом — знайди помилку (біологія + фізика + математика). Завдання: величезними хвилями кита викинуто на берег. Кит, аби швидко повернутися в море, спираючись на могутній хвіст, стрибками почав пересуватися по землі, але виявилося, що в протилежний від моря бік. Чи може він повернутися в море?

Провівши аналіз навчальних програм біології, математики й фізики можна визначити низка тем, де спостерігається інтеграція природничих наук:

1. Опорно-рухова система: будова скелета й кісткової тканини (трубчаста будова кісток, склепінна будова стопи, фізіологічні вигини хребта), динамічні та статичні навантаження і їх вплив на кістково-м'язовий апарат, переміщення центру ваги під час руху та збереження рівноваги, робота вестибулярного апарату й причина виникнення морської хвороби, важелі в тілі людини (робота кінцівок, посилення звуку в системі кісточок середнього вуха), сила тертя та способи її зменшення в організмі (будова й робота суглобів, особливості будови плевральної оболонки);

2. Дифузія в організмі людини: через клітинні мембрани, через стінки легеневих альвеол і стінки капілярів, осмос;

3. Енергетичний обмін: терморегуляція та її порушення;

4. Тиск: виникнення кровоносного тиску та його роль у кровообігу, тиск на барабанну перетинку, роль тиску крові у процесі утворення первинної сечі, значення різниці тиску для дихальних рефлексів, гірська хвороба й механізм її виникнення;

5. Електричні явища в організмі: виникнення та іррадіація порушення й гальмування в мозку, передача нервового імпульсу, електрична активність органів і її використання в діагностиці;

6. Оптична система ока: заломлення світлового променя рогівкою та кришталиком, механізм виникнення короткозорості та далекозорості і їх корекція, виникнення зображення на сітківці.

У старших класах фізичні знання потрібні вчителеві біології для пояснення таких тем, як енергетичний обмін і ланцюг переносників електронів, фотосинтез і вплив фотонів на молекули хлорофілу, штучний мутагенез, методи визначення віку палеонтологічних знахідок і ін. Будь-яке дослідження припускає статистичну обробку результатів: ранжирування, побудова графіків і діаграм, підрахунок середнього арифметичного, середньоквадратичного відхилення, процентної частки, коефіцієнтів кореляції.

Під час вивчення генетичних законів, розв'язання завдань з генетики, біохімії й популяційній генетиці математичні здібності необхідні для засвоєння теоретичного матеріалу й розв'язання конкретних завдань.

Таким чином, у сучасних умовах відходу від тотальної уніфікації та стандартизації навчально-виховного процесу, подолання консерватизму та стереотипів педагогічного мислення, постійно підвищується актуальність проблеми міжпредметних зв'язків під час вивчення біології. Міжпредметні зв'язки формують конкретні знання учнів, включаючи їх в оперування пізнавальними методами, які мають загальний науковий характер (абстрагування, моделювання аналогії, узагальнення, систематизація тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильева Т. С. Организм человека как объект физического познания / Т. С. Васильева, М. Е. Кудрявцева // Вопросы образования и науки в XXI веке : сб. науч. тр. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. 29 апреля 2013 г. : в 11 частях. – Часть 9 ; М-во обр. и науки РФ. – Тамбов : Изд-во ТРОО «Бинес-Наука-Общество», 2013. – С. 21–22.

2. Родионова Е. П. Метод междисциплинарных проектов и исследований как способ формирования целостной картины мира / Е. П. Родионова, Т. С. Васильева // Наука и образование в жизни современного общества : сб. науч. тр. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. 29 октября 2012 г. : в 12 частях. – Часть 10 ; М-во обр. и науки РФ. – Тамбов : Изд-во ТРОО «Бинес-Наука-Общество», 2012. – С. 110–111.

3. Рева Ю. Людина – невичерпний об'єкт фізики / Ю. Рева, Є. Семенов // Фізика. – 2004. – № 3. – С. 27.

Л. С. Левченко
Сумський державнй педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНА ОСВІТА, ЯК РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ТА СТУДЕНТА

Одним із найважливіших ресурсів суспільства є його інтелектуальний потенціал, представлений спільнотою людей, які знайшли своє місце в житті, сповна реалізували власні творчі та професійні можливості, інтелектуальні й організаторські здібності. Саме вони є головною рушійною силою прогресу в усіх сферах діяльності суспільства й держави.

Економічні та соціальні зміни в Українській державі зумовили необхідність реформування всіх структурних елементів системи освіти. Перед сучасними навчальними закладами постало завдання максимального

розкриття й розвитку потенціалу кожної особистості, формуванню людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки до самовдосконалення, самовизначення й самореалізації.

Концепція самореалізації особистості суттєво трансформує наші уявлення про рушійні сили і механізми розвивальних процесів людини, про систему підтримки підростаючого індивіда, нарешті, про саму мету освітніх і виховних зусиль суспільства і школи. На сьогодні осмислення сутності самореалізації, її змісту і критеріальних характеристик актуальна і мало досліджена проблема.

Тому наша мета – з'ясування сучасного тлумачення концепції творчої самореалізації особистості та її критеріїв у межах гуманістичної освітньої парадигми, яка стверджується на теренах вітчизняної вищої та середньої школи.

Вивчення літературних джерел і практичного досвіду самореалізації сформувало думку про те, що найбільш важливим теоретичним підґрунтям для розкриття сутності, змісту, критеріїв та умов самореалізації стали концепції антропологічного й гуманістичного напрямків філософії та психолого-педагогічної науки. Антропологічний підхід до призначення й виховання людини на відміну від концепції авторитарної педагогіки і педагогіки соціальних пріоритетів зводиться до спроби розглядати людину як вище й найдосконаліше створіння природи. Вихідними принципами антропологізму є пріоритет унікальних інтересів і цінностей особистості над загальними (суспільними, державними, класовими). У моделі виховання екзистенціалізму як одного з напрямів філософської антропології (К. Ясперс, М. Хайдегер, Ж-П. Сатр) визнається не тільки унікальність особистості, її незалежність від будь-яких зовнішніх детермінант, але й самоактивність у процесі особистісного росту. Виховання, на думку екзистенціалістів, зводиться до самовиховання, а завдання вихователя – до створення умов, щоб особистість творила саму себе.

Близькими до цих позицій були ідеї індивідуального підходу до розвитку й виховання, що мають давню історію й у педагогіці України. Видатний вітчизняний філософ і педагог Григорій Сковорода своєю теорією «сродної праці» наголошував на тому, що найважливіше завдання педагога – розкрити й розвинути ті специфічні для кожного учня здатності, які йому надала природа. Тільки таким способом можна зробити щасливим учня й одночасно принести велику користь суспільству. Г. Сковорода підкреслював, що кожен учень має індивідуальну духовну природу та її не можна звести до загальних цінностей і інтересів. Як бачимо, наш геніальний мислитель об'єктивно створив підвалини майбутньої теорії самореалізації людини, яку успішно довершили відомі вчені А. Маслоу, В. Сухомлинський, М. Амосов, І. Бех, І. Зязюн, І. Прокопенко та ін.

Важливо усвідомити, що ідеї самореалізації, зокрема особистісного росту, не виникли самі по собі, а є наслідком більш глибоких установок, що задають цілком певний підхід до людини та її розвитку. Найглибшим

джерелом філософії людини, джерелом, що живить і формує її, є віра або відсутність віри в людство. Якщо людина відчуває довіру до людей і вірить у те, що з їхньою допомогою вона здатна досягти чогось значимого, тоді вона засвоїть такі погляди на життя і на світ, що будуть знаходитися в гармонії з її довірою. Відсутність довіри породить і відповідні погляди. З цього, зокрема, випливає, що в будь-якій концепції, крім теоретичної і практичної складових, завжди є ще одна – ціннісна складова. Саме це аксіоматичне кредо і є реальним фундаментом концептуальних побудов.

Якщо прикласти критерій віри-невіри в людину до основних психологічних і педагогічних теорій, то вони досить чітко розділяться на дві групи: «що довіряють» людській природі (тобто гуманістично-орієнтованих) і «що не довіряють».

Відповідно до базової установки й рішення проблеми сутності людини вирішується і питання про те, «що робити» з цією сутністю, щоб людина стала «краще», як правильно розвивати, виховувати. Це питання про зміст виховання принципово вирішується в такий спосіб: якщо сутність людини негативна, то є потреба виправити; якщо її немає – її треба створити, сконструювати і «укласти» в людину (при цьому в обох випадках головним орієнтиром виступають так звані інтереси суспільства); якщо вона позитивна – їй треба допомогти розкритися; якщо сутність знаходиться за допомогою вільного вибору, то варто допомогти їй зробити цей вибір (в останніх двох випадках головними ставляться інтереси самої людини).

У самому загальному визначенні особистість – це людина як суб'єкт власного життя, відповідальна за взаємодію як із зовнішнім світом, включаючи й інших людей, так і з внутрішнім світом, із самою собою. Особистість – це внутрішня система саморегуляції людини. Вона випробовує вплив інших, які детермінують, що умовно можна позначити як організм, внутрішній світ (тобто людина як жива істота в цілому) і середовище, зовнішній світ у широкому змісті, включаючи в першу чергу інших людей.

Найважливішими характеристиками зрілої особистості є: інтенціональність (здібність створювати свій предметний світ, практично сверджувати сенс власного існування), автономність, динамічність, цілісність, конструктивність, індивідуальність. Однак ці атрибути особистості не дані, а скоріше задані, і ступінь їхньої актуалізації залежить від визначених умов – насамперед саме від того, які в особистості складуться взаємини з двома іншими силами. Причому, відповідно до вихідної позиції віри в природу людини, її актуалізацію, творчий початок визначається, передусім, за організмом, внутрішнім світом, у якому споконвічно закладений могутній потенціал, «головна рушійна сила життя» і розвитку людини – прагнення до росту, до розкриття здібностей і посиленню можливостей, до більшої ефективності, зрілості й конструктивності, названа К. Роджерсом «тенденцією до актуалізації». І тому для особистості вихідні, визначальні відносини – саме з внутрішнім світом, із самою собою.

Це одна з центральних ідей особистісно-центрованого підходу: якщо людина (особистість) вільна й має можливість прислухатися до себе й опиратися на себе як на цілісну природну та соціальну істоту, точно й повно відбиваючи те, що є дійсними її потребами й можливостями, «тенденція до актуалізації» діє в повну силу та забезпечує рух людини незважаючи на можливі помилки та труднощі – до більшої зрілості, до більш повноцінного життя. Дуже важливо, що ця тенденція визначається закладеною в природі людини як потенціал, який актуалізується за певних умов, але не формується й не керується зовнішніми силами.

Відносини особистості із зовнішнім світом – особливо зі світом інших людей – куди більш складні, неоднозначні й драматичні. З боку особистості є сильна зацікавленість у контакті з іншими людьми, – людина, яка стверджує К. Роджерс, «невигойно соціальна; вона має глибоку потребу у взаєминах. Більш того, центральний компонент особистості – «Я» має дуже сильну потребу в самоповазі, що спочатку (у дитинстві) задовольняється, передусім, через увагу, визнання й любов від інших людей (насамперед дорослих). Іншими словами, особистість дитини не просто орієнтована на взаємини із соціальним світом, а виявляється в істотній залежності від них.

Головний психологічний зміст особистісного росту – звільнення, знаходження себе та свого життєвого шляху, самоактуалізація й розвиток всіх основних особистісних атрибутів. А взаємодія особистості з власним внутрішнім світом у цілому не менш (а в багатьох відносинах – більш) значима, ніж зі світом зовнішнім. Принципово важливим для людини є також визнання й повага її внутрішнього світу іншими людьми. Тобто повноцінний особистісний розвиток можливий тільки в тому випадку, якщо інтерпесональність не буде придушуватися інтерперсональністю і якщо між усіма трьома вершинами «трикутника розвитку» не буде боротьби або зневажливого ігнорування, а буде конструктивне співробітництво, діалог.

Особистісний ріст не тотожний просуванню людини «сходами віків», це складний багатоаспектний процес, що випливає зі своєї внутрішньої логіки й має завжди індивідуально-своєрідну траєкторію. Є підстави говорити лише про самий загальний «основний закон особистісного росту», що, спираючись на відому формулу К. Роджерса: якщо є необхідні умови, то в людині актуалізується процес саморозвитку, природним наслідком якого будуть зміни в напрямі його особистісної зрілості. Іншими словами, саме ці зміни – їхній зміст, спрямованість, динаміка – свідчать про процес самореалізації та можуть виступати як її критерії.

За умови повноцінної самореалізації як творчому самозростанні ці зміни торкаються взаємин особистості як із внутрішнім світом, так і з зовнішнім світом.

Теорія самореалізації не може сприйматися як завершена й систематизована концепція з причини відсутності розгорнутих результатів конкретних науково-педагогічних досліджень. Разом із тим, відкриття феномену самореалізації особистості – це новий розділ педагогічної та психологічної наук.

Л. В. Лендел
Колоднянська ЗОШ І–ІІ ст.
Іршавського району Закарпатської області

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У розмаїтому світі мов і культур люди мають різні культурні образи, соціальні та політичні спогади; їм не завжди притаманне спільне розуміння соціальної реальності, у якій вони живуть. А. Вєжбіцька [3], всесвітньо визнаний експерт у теорії міжкультурної комунікації, стверджує, що люди різні не лише тому, що розмовляють різними мовами, а тому, що думають, відчувають та ставляться по-іншому до навколишнього світу. Міжкультурна компетенція означає, насамперед, усвідомлення власної культурної спадщини й розуміння культури іншої країни поряд із знанням її мови.

Динамічна модель комунікативної компетенції складається із чотирьох визначальних компонентів: а) граматичної компетенції, тобто знання й використання мовного коду, що охоплює словниковий запас, правила фонетики та орфографії, словотворення та структуру речення; б) соціолінгвістичної компетенції як здатності розуміти та продукувати повідомлення в певних соціологічних контекстах; в) дискурсивної компетенції (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні висловлювання) та г) стратегічної компетенції (уміння добирати ефективну стратегію та тактику вербального та невербального спілкування) [2, с. 32–35].

Важливу роль у процесі оволодіння комунікативною культурою відіграє менталітет, оскільки в культурі відбивається свідомість людини й лише потім фіксується в певній мовній формі або конструкції.

Під час навчання іноземної мови учнів загальноосвітньої школи необхідне врахування того, що відбувається, переосмислення сутності та змісту цілей навчання: вживати іноземну мову в автентичних ситуаціях міжкультурного спілкування; пояснити й засвоїти чужий спосіб життя; розширити індивідуальну картину світу за рахунок прилучення до мовної картини світу носіїв мови, яка вивчається [1].

Сучасна мета навчання іноземної мови полягає у формуванні інтерактивного цілого, що має «вихід» на особистість учня, на його готовності, здібності та особистісні якості, що дозволяють йому здійснювати різні види мовленнєво-мисленнєвої діяльності в умовах соціальної взаємодії з представниками іншого мовного середовища.

Інтегративність даної мети проявляється у взаємозв'язку трьох її аспектів: прагматичного, когнітивного, педагогічного. Перший аспект – прагматичний – пов'язаний із формуванням в учнів комунікативної компетенції, другий – когнітивний – з використанням іноземної мови як інструменту пізнання іншої лінгвокультури та засобів розвитку міжкультурної компетенції й особистості загалом. Педагогічний аспект стосується формування мовної особистості, здатної успішно спілкуватися в ситуаціях міжкультурної взаємодії.

Мета навчання іноземної мови безпосередньо впливає на зміст навчання й на вибір технології його засвоєння. Зазначимо, що зміст навчання іноземній мові, її предметний аспект не є рекламою чужого способу життя, а основа для розвитку здатності «дивитися на світ очима носія мови». Істотне місце в навчальному процесі повинна зайняти рідна мова, етнос, культура. Цей процес повинен бути спрямований на формування розуміння культурної специфіки носія мови, що вивчається за умови збереження природного стилю спілкування, яке покликане відрізняти його мовленнєву й вербальну поведінку в міжкультурній комунікації.

Навчання спілкуванню іноземною мовою передбачає, насамперед, оволодіння соціокультурними знаннями й уміннями. Без цього немає і не буде практичного оволодіння мовою. З цього випливає, що культурознавча спрямованість навчання іноземній мові забезпечує реалізацію не тільки загальноосвітніх і виховних цілей, але також цілком конкретних практичних цілей.

Одна з найважливіших задач учителя – необхідність розробки технології навчання соціокультурного компоненту у змісті навчання іноземній мові. При цьому не слід забувати про рідну культуру учнів, залучаючи її елементи для порівняння, – оскільки тільки в цьому випадку той, кого навчають, усвідомлює особливості сприйняття світу представниками іншої культури. Задачі вчителя іноземної мови навчити: розуміти усні й письмові повідомлення за темами, передбачених програмою; правильно й самостійно виражати свої думки в усній і письмовій формі; критично оцінювати пропонований матеріал і активно працювати з ним; використовувати відповідну довідкову літературу та словники; відстоювати свою точку зору й усвідомлено приймати власне рішення; виконувати проектні роботи та реферати; працювати самостійно й у колективі [1]. Усе це сприяє залученню всіх учнів в активну навчальну діяльність з оволодіння вміннями усного й писемного спілкування іноземною мовою, а також збільшує час активної роботи учнів та її продуктивності щодо формування обсягу знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1993. – 254 с.

2. Canale M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain. – Applied Linguistics 1, 1980. – P. 1–47.

3. Wierzbicka A. Emotions Across Languages and Cultures. Diversity and Universals / A. Wierzbicka. – Cambridge University Press, 1999. – 241 p.

В. Ю. Литвиненко
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

СПОСОБИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОБ'ЄКТИВНОСТІ ОЦІНКИ ЗНАНЬ УЧНІВ У СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

Модернізація систем оцінювання як один із важливих напрямів реформування національних систем освіти набула особливого на початку

XI століття. До цього спричинили, зокрема, такі тенденції розвитку освіти в більшості європейських країн, як:

- урізноманітнення напрямів освітньої підготовки та державних навчальних закладів, покликаних її реалізовувати;
- демократизація освіти, що полягає, насамперед, у наданні більшої свободи учням і їх батькам у виборі напрямів навчання й відповідно закладів освіти;
- децентралізація освіти, тобто надання більших прав і можливостей місцевим органам влади в організації та контролюванні діяльності шкільних закладів;

інтенсивний розвиток недержавного та приватного сектора в освіті.

Увага до вдосконалення методик оцінювання якості та результативності навчального процесу у школі посилюється також і сучасними інтеграційними процесами в Європі. Необхідність віднаходження консенсусу щодо концептуальних засад оцінювання успішності учнів визнається сьогодні багатьма зарубіжними фахівцями як одна з найважливіших і нагальних проблем. Наразі, працюючи над її вирішенням, європейські педагоги визначили ключові питання, які вимагають адекватних сучасності відповідей, а саме:

- що має бути сьогодні предметом оцінювання шкільних знань: коефіцієнт співвідношення індивідуальних досягнень учнів і середньостатистичної успішності учнів відповідної вікової когорти (оцінювання відносно норми), чи коефіцієнт успішності учня відносно незалежного стандарту (оцінювання відносно критерію)?
- які способи перевірки правильності учнівських відповідей і міркувань забезпечать вірогідність та валідність оцінок, які їм виставлятимуть учителі?
- яким чином має бути забезпечена якість оцінювального процесу?

Успішне вирішення зазначених проблем дасть змогу, на думку європейських педагогів, побудувати спільну систему діагностики рівня навченості молодих європейців, і посприяти тим самим зростанню їх освітньо-фахової мобільності у європейському освітньому просторі.

Наближення та узгодження систем оцінювання учнівських знань у європейських країнах потребує, насамперед, ретельного їх вивчення. А відтак дедалі більшої актуальності та значення набувають наукові дослідження, які стосуються цієї педагогічної проблеми. Ураховуючи перспективи інтеграції України до європейського освітнього простору, зростає потреба в таких дослідженнях і в царині вітчизняної педагогічної науки. З огляду на це пропонуємо наукову розвідку щодо шляхів і способів реалізації оцінної педагогічної діяльності у французькій школі.

Запровадження сучасної системи оцінювання учнів у французькій школі мало на меті:

- сприяти покращанню знань кожного учня;

- виявляти прогалини в знаннях учнів на початку навчального року з метою їх усунення;
- надавати індивідуальну допомогу учням, які її потребують, в процесі опануванням програмними знаннями;
- залучати державні та громадські структури до партнерської співпраці зі школою з метою покращання якості освітньої підготовки учнів;
- демократизувати механізми контролю за якістю освітнього процесу в школах, залучаючи з цією метою громадськість до обговорення показників успішності учнів на загальнонаціональному та регіональному рівнях.

Сучасна практика оцінювання успішності французьких школярів засвідчує дієвість і плідність такої освітньої політики. Вона дає змогу отримувати необхідну інформацію про рівень знань і навчальні досягнення учнів, ефективно здійснювати моніторинг якості освітньо-фахової підготовки молоді на локальному, регіональному та національному рівнях.

Оцінювання знань учнів, як педагогічне явище, є органічною та невід'ємною складовою функціонування французької системи середньої освіти, а отже, може бути зрозумілим лише в контексті його об'єктивних зв'язків і відношень з іншими елементами цієї системи.

Навчання школярів у системі середньої освіти Франції триває 11 років і здійснюється в три етапи – початкова школа (6–11 років), основна школа (середній цикл 1) (11–15 років) і старша середня школа (середній цикл 2) (15–18 років).

Після закінчення початкової школи всі без винятку діти без іспитів вступають до колежу (основна середня школа). Рішення про переведення школяра до наступного циклу навчання приймається спільно батьками, вчителями, вихователями, адміністрацією школи та представниками місцевої влади. Однак наприкінці навчання в початковій школі знання учнів підлягають тестуванню з метою виявлення їх навчальної компетентності в таких, насамперед, шкільних дисциплінах як математика та французька мова. Діти, які виявляють недостатній, порівняно з визначеним програмою, рівень знань із цих предметів мають шанс надолужити відставання під час навчання в колежі.

З цією метою інформація про таких дітей надсилається до Міністерства освіти Франції, де й вирішується питання цільової фінансової допомоги школам, призначеної на організацію додаткової педагогічної роботи з відстаючими учнями. Така робота розпочинається вже на сампочатку колежової освіти й може бути різною за змістом і формою: індивідуальні, групові заняття з учнями, факультативи, навчальні модулі тощо. У разі швидкого й успішного подолання труднощів у навчанні дітьми, для занять із якими виділено додаткові кошти, останні не відкликаються зі школи і можуть витрачатися на інші навчальні потреби за рішенням адміністрації колежу. Така освітня політика здійснюється з метою уникнення другорічництва, практика якого не виправдала себе ні з

матеріальної ані з тактичної точок зору. Адже, як свідчать статистичні дані, другорічництво призводить лише до зниження рівня знань і зменшує шанси учнів на отримання повноцінної середньої освіти (у середньому 44 % випускників початкових класів досягають випускних класів ліцею, тоді як шанси тих, хто хоч раз був другорічником зменшуються до 3 %).

Під час навчання в колежі, адміністрація навчального закладу розсилає наприкінці кожного триместру спеціальні картки, які містять результати поточного оцінювання учнівських навчальних досягнень. Такий педагогічний прийом здійснюється з метою інформування батьків про успішність їхніх дітей. З одного боку, це стимулює учнів отримувати якісні знання, з іншого – дає змогу батькам контролювати навчальну діяльність дитини й відповідним чином реагувати на неї. Дитина отримує заохочення від батьків, якщо рівень її успішності є задовільним, або добрим , або ж батьки в разі потреби вдаються до дисциплінарних та виховних заходів та санкцій. Наразі Міністерство освіти Франції здійснює також і періодичний випуск спеціалізованих вісників, які покликані інформувати широкий педагогічний загал та громадськість про загальнонаціональні показники успішності французьких школярів, а також про відповідні досягнення в окремих академічних відділках освіти, навчальних закладах тощо.

Л. В. Лунгу
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ІНТЕЛЕКТ В ОСНОВІ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

В основі модернізації та оптимізації інноваційної освіти й реформування освітнього простору має стати вчитель-дослідник, учитель-лідер як педагог нової формації – духовно розвинена, соціально зріла, творча особистість, фахівець, який професійно володіє всім арсеналом педагогічних засобів, прагне до саморозвитку та самовдосконалення.

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, впровадження й поширення нових ідей. Творчий викладач, учитель, вихователь має широкі можливості й необмежене поле для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може експериментувати й переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх, здійснювати докладну структуризацію досліджень навчально-виховного процесу, пропонувати нові технології та методи навчання. Основна умова такої діяльності – розвиток інтелекту в основі творчого потенціалу особистості в умовах інноваційного навчання.

У педагогічній науці склалася тенденція розуміти інтелект як систему розумових здібностей, які передбачають вільну орієнтацію в середовищі, з його відображенням й перетворенням, а також мислення, пізнання, навчання, накопичення соціального досвіду. Й у більш вузькому сенсі – як спроможність вирішувати проблеми, приймати рішення, розумно діяти й

прогнозувати щодо наслідків своїх дій. С. Гончаренко розкриває структуру інтелекту, включаючи до неї сприймання, запам'ятовування, мислення, мовлення [1].

Отже функція інтелекту полягає в умінні вчителя визначати особливості власного інтелекту; це є обсяг пам'яті, швидкість сприйняття інформації, час зберігання потрібної інформації, що є основним в розвитку творчого потенціалу особистості. У майбутнього вчителя з'являється реальна можливість виявити себе справжнім творцем навчального процесу, реалізовувати свій інтелектуальний потенціал. Фахівці сьогодні мають бути здатними оновлювати методики, змінювати підручники, розуміти та співпрацювати з новим поколінням, вписуватись у мінливе сьогодення. І вони повинні бути не просто вчителями, а вчителями-дослідниками, які працюють для пізнання, бо саме пізнання є мотиваційною основою діяльності педагога та основою розвитку інтелекту та творчого потенціалу.

Науково-дослідницька діяльність являє собою найбільш ефективний метод підготовки якісно нових фахівців у вищій школі. Вона максимально розвиває творче мислення, індивідуальні здібності, дослідницькі навички студентів, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних фахівців, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань та їх практичне застосування у процесі вирішення певних завдань. Тому інтелект студента та його науково-дослідний потенціал детерміновано самим суспільством і зорієнтовано на розвиток майбутнього фахівця, формування його як творця, здатного не лише самостійно здобувати знання, а й творчо реалізовувати їх відповідно до практичних вимог сьогодення.

Під потенціалом ми розуміємо ресурсні можливості розвитку людини та її здатність до здійснення різних видів діяльності. Інтелектуальний потенціал учителя віддзеркалюється в оригінальності, гнучкості, адаптованості, швидкості й оперативності мислення та має, на нашу думку, три етапи, а саме: етап адаптації студента, етап інтелектуального саморозвитку та етап професійної ідентифікації.

Потрібно зазначити, що будь-яка діяльність – це принципово відкрита система, здатна до необмеженого саморозвитку суб'єкта [2], яка характеризується цілеспрямованістю, вмотивованістю, предметністю та продуктивністю. Відповідно до цього, педагогічна діяльність має здійснюватися на базі методологічних знань, що дають ключ до швидкого прийняття професійно обґрунтованих, нестандартних і новаторських рішень.

Отже, можна зробити висновок про те, що інтелект в основі розвитку творчого потенціалу студентів має бути цілеспрямованим, методологічно обґрунтованим процесом, адже його метою є формування креативної особистості, максимально адаптованої до вимог сучасності. При цьому ефективність і результативність педагогічної творчості особистості забезпечується всією логікою побудови змісту навчального процесу, стилем навчання й виховання, відповідними організаційними формами та прийомами. І від того, як викладач і студент будуть враховувати їх у своїй

діяльності залежатиме рівень професіоналізму й духовності майбутнього фахівця. Проблема творчості особистості та розвитку інтелекту виступає пріоритетом не лише вітчизняної педагогіки, це і світова проблема; вона є настільки актуальною, що й нині залишається проблемою століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

3. Таубаева Ш. Т. Новая парадигма образования как ориентир в осмыслении учителем своей исследовательской культуры / Ш. Т. Таубаева // Непрерывное образование: состояние, проблемы и перспективы. – 2000. – С. 19–24.

Т. В. Лутаєва
Національний фармацевтичний університет

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК НАПРЯМ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ НАУКОВЦІВ-МЕДИКІВ І ПРИРОДОЗНАВЦІВ ІМПЕРАТОРСЬКОГО ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Законом України «Про вищу освіту» [3] одним з основних завдань вищого навчального закладу (ВНЗ) визначено поширення знань серед населення, підвищення освітнього й культурного рівня громадян, що актуалізує необхідність вивчення регіонального історико-педагогічного досвіду щодо просвітницької діяльності вітчизняних викладачів імперської доби.

Низка видань наукового та довідкового характеру містить інформацію про видатних учених, які створювали та розвивали освітні традиції у вітчизняних ВНЗ, реалізуючи власний творчий потенціал. Малодослідженою залишається просвітницька діяльність науковців-медиків та природознавців Імператорського Харківського університету.

Мета даних матеріалів – розглянути феномен просвітницької діяльності викладачів-медиків та природознавців Харківського університету (друга половина XIX – початок XX ст.) в контексті реалізації їх творчого потенціалу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє розглядати творчий потенціал викладача як процес виявлення ним власної індивідуальності; сукупність якостей особистості, що визначають можливості та межі її участі в педагогічній діяльності [13].

Вважаємо можливим розглядати просвітницьку діяльність напрямом реалізації творчого потенціалу особистості, взявши до уваги надане Н. В. Фрадкіною визначення цього поняття як процесу інтелектуального удосконалення людини з притаманними йому ідеями прогресу наукового та соціального, раціоналізму, гуманістичного виховання й освіти [10].

Вітчизняні дослідники довели, що просвітницькі традиції на Слобожанщині були започатковані ще Г. С. Сковородою у XVIII ст. Базовою для них була сковородинівська доктрина про Софію –

Премудрість Божу, яка «конституюючи благу розмаїтість буття, наділяє ознаками вищої вартості людську індивідуальність» [9, с. 53].

Творчо розвинувши ідеї вітчизняних освітян, науковці-медики та природознавці Харківського університету виявляли інтелектуальну активність щодо пошуків шляхів організації народної освіти на основах гуманізму. Так, В. Я. Данилевський розглядав боротьбу медиків із соціальними негараздами в контексті підвищення моралі та загальної культури населення. Він зауважував: «....без підйому просвітництва та економічного становища одна медицина не здатна боротися з народними бідуваннями» (переклад автора) [5, с. 275].

У 90-ті роки XIX ст. на території Російської імперії виявилися провідні організаційні форми просвітницької діяльності демократичної інтелігенції. Науковці-медики та природознавці Харківського університету брали активну участь у створенні та організації роботи Харківської громадської бібліотеки, що діяла у період з 1866 по 1920 роки.

Деякі напрями роботи з поширення духовно-культурних цінностей, популяризації наукових досліджень у вищих народних школах (народних університетах) були запозичені з педагогічної спадщини західноєвропейських просвітників: Ж.-А. Кондорсе, М. Ґрюндтвіга, Д. Стюарта та ін. [7, с. 308–309].

Зусиллями групи викладачів Харківського університету на чолі з професором М. М. Бекетовим у 1869 р. для поширення освіти серед народу було засноване Харківське товариство поширення у народі грамотності (далі: Товариство грамотності, ХТГ). У 1894 р. Василь Якович Данилевський очолив комітет ХТГ по створенню сільських бібліотек та народних читалень у Харківській губернії, організовував видавництво популярної народної літератури [2].

Вивчення архівних джерел [2], періодичної преси досліджуваного періоду [11, с. 12], видань ХТГ [4, с. 227] дозволяє констатувати, що викладачі медичного та фізико-математичного факультетів Харківського університету (В. Я. Данилевський, В. К. Високович, Л. Л. Гіршман, Е. Ф. Беллін, А. М. Краснов, М. І. Свєтухін, В. Ф. Тимофєєв та ін.) читали публічні лекції на користь сільських бібліотек і народних читалень із метою поширення в народі корисних знань.

У фондах ДАХО містяться документи, що засвідчують організацію на поч. XX ст. правлінням ХТГ на чолі з В. Я. Данилевським розважальних культурно-освітніх заходів у приміщенні Харківської публічної бібліотеки на користь безкоштовних народних читалень Товариства грамотності [2].

Просвітницьким центром для трудящих були харківські курси для робітників, які діяли з 1896 р. по 1911 р. Відомий учений-природознавець, професор А. М. Краснов, який протягом десяти років обирався директором та головою педагогічної ради курсів, вважав, що «сила держави, – в освіті та розвитку народних мас» [6]. У 1906 р., завдяки енергійним діям А. М. Краснова, для робітничих курсів було збудовано окремий будинок, до

читання лекцій було залучено 52 викладача (більшість з них працювали на курсах безкоштовно), а навчальний процес було забезпечено лабораторною базою, навчальною літературою. Слухачі курсів проходили програму середньої школи за чотири роки. Для тих, хто бажав навчатися далі, було відкрито п'ятий клас, де надавалися знання з окремих наук. Плата за навчання складала 35 коп. на місяць [5]. Серед слухачів курсів були представники будь-яких станів, статі, національності та віросповідання, старші 16 років.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що за сприяння ХТГ у 1915 р. в Харкові було відкрито Народний університет, який за рекомендацією Міністерства народної освіти Російської імперії отримав назву «Народний Будинок наук» (або «Народний Будинок») [7, с. 319].

Метою Народного Будинку була організація морального та фізичного відпочинку громадян [4]. З метою зведення приміщення Народного Будинку – гуманістичного осередку суспільного виховання та освіти – професор В. Данилевський присвятив цій установі доповідь, написану для Товариства грамотності. Ця доповідь була надрукована і гроші, що надійшли від продажу видання, були направлені на будівництво [4].

Вивчення історико-педагогічних джерел дозволяє свідчити: В. Данилевський входив до комітету Харківського медичного товариства, що організовувало проведення лекцій для пересічних громадян. Незаможним слухачам надавалася можливість слухати лекції безкоштовно [8].

Таким чином, науковці-медики та природознавці Харківського університету в другій половині XIX – на початку XX ст., успадкувавши просвітницькі традиції, творчо їх розвинули у своїй педагогічній діяльності.

Прогрес науковий і соціальний, гуманістичне виховання та народна освіта стали сенсом усього життя багатьох викладачів медичного та фізико-математичного факультетів Харківського університету.

Для більш ефективної роботи в напрямі народної освіти та з метою втілення в життя своїх проектів науковці організовували мережу позашкільних просвітницьких закладів для народу та брали участь у їх діяльності. Організовувалися спеціалізовані товариства (ХТГ), вечірні курси для робітників, народні бібліотеки та читальні, видавництва популярної народної літератури, Народні Будинки. Учені проводили публічні лекції, що знайомили населення з корисною інформацією (зокрема зі сфери природознавства та охорони здоров'я). Отже, учені медичного та фізико-математичного факультетів Харківського університету втілювали в собі риси творчої та духовної особистості, демонстрували у своїй педагогічній діяльності здатність погоджувати творчі рішення з гуманістичними ідеями просвітництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данилевский В. Я. Народный дом, его задачи и общественное значение. Доклад проф. В. Я. Данилевского. – 2-е доп. изд. с приложением «Указателя» по литературе о Народных домах, составленного А. А. Богомоловым / В. Я. Данилевский. – Х. : Типография «Работник», 1915. – 60 с.

2. ДАХО. Ф. 3 Канцелярия Харьковского губернатора. Оп. 283, д. 140 (371 л.); Оп 284, д 85 «О разрешении разным учреждениям и лицам чтения лекций в городах Харьковской губернии» (54 л.).

3. Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.euroosvita.net/index.php/

4. Исторический обзор деятельности Харьковского общества распространения в народе грамотности. 1869-1909. – М. : Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1911. – 264 с.

5. Краснов А. Н. Десятилетие курсов рабочих при Харьковском городском ремесленнном училище / А. Н. Краснов // Южный край. – 1910. – 8 апр.

6. Краснов А. Н. Письма к родителям / А. Н. Краснов. – Южный край. – 1911. – 4, 17 июня.

7. Павлова Т. Г. Негосударственная высшая школа Харькова в начале XX века : монография / Т. Г. Павлова. – Харьков : Изд-во «Сага», 2012. – 408 с.

8. Пример служения. Сборник трудов В. Я. Данилевского и материалов его деятельности / сост. О. М. Белецкая. – Харьков : Изд-во «Форт», 2007. – 528 с.

9. Ушкалов Л. В. З історії української літератури XVII–XVIII ст. / Л. В. Ушкалов. – Х. : «Акта», 1999. – 216 с.

10. Фрадкіна Н. В. Просвітницька діяльність інтелігенції на Слобожанщині в кінці XIX – на початку XX століття як феномен культури : автореф. дис. … канд. філос. наук : спец. 09.00.12 «Українознавство» / Н. В. Фрадкіна. – Х., 2007. – 24 с.

11. Харьковские губернские ведомости. – 1894. – 17 ноября.

12. Южный край. – 1897. – 28 ноября, 6–8 декабря.

13. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – М. : Флинта, 1997. – 224 с.

В. В. Макаренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЛЬ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

Нині проблема підготовки вчителів біології для модернізованої системи загальної середньої освіти є досить гострою. Ураховуючи роль біологічної освіти в загальній середній освіті, яка визначається значенням біологічних знань як елементом культури сучасної людини, а також нові цільові установки в навчанні біології учнів середньої школи в межах нової філософії освіти та об'єктивні труднощі засвоєння біологічного змісту, підготовку вчителя біології необхідно виділити в окрему проблему не тільки в практичному, але й у теоретичному плані. Сформована система підготовки вчителів біології орієнтує на роботу в школі минулого століття, тобто вступає в протиріччя з потребами сучасної загальноосвітньої школи.

Аналіз наукових джерел щодо результативності підготовки вчителя біології у вищих навчальних закладах та вивчення практики підготовки майбутнього вчителя біології в освітній системі педуніверситету дозволили виділити ряд протиріч, що характеризуються високим ступенем гостроти. Найважливіші з них в узагальненому вигляді формулюються таким чином:

- суперечність між уніфікованою, спрямованою на вивчення усередненої методики викладання біології, системою методичної

підготовки в педуніверситеті та варіативної по суті методикою викладання, яку повинен реалізувати вчитель біології сучасної школи;
- суперечність між традиційним підходом вивчення біологічного змісту в системі методичної підготовки та змістовними потребами системи середньої біологічної освіти, які передбачають конструювання навчального матеріалу з використанням насамперед загальноосвітнього розвиваючого потенціалу цього змісту;
- протиріччя між необхідністю отримання професійної освіти в межах існуючої моделі підготовки вчителів біології та вимогами, що висуваються сучасною школою до фахівців.

Виділені протиріччя значною мірою визначають цілі та зміст системи підготовки вчителя біології в умовах педагогічного університету.

Отже, професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя доцільно розглядати через поняття «професійна компетентність», яка означає сукупність особистісних якостей, знань, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності. Професійна компетентність є складним поняттям і передбачає єдність *фундаментальної або предметної, методичної та психолого-педагогічної компетентностей*. Розглянемо їх далі докладніше в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя біології в умовах педагогічного університету.

Фундаментальна або предметна компетентність передбачає оволодіння глибокими знаннями з різноманітних галузей біологічної науки (основних законів, теорій, актуальних проблем сучасної біології), системи теоретичних і експериментальних методів дослідження, наявність наукової ерудиції.

Наступною важливою складовою професійної комптентності вчителя біології є *методична компетентність* як одна з головних і найбільш складних за структурою. Методична компетентність передбачає здатність вчителя (викладача) біології організувати передачу знань, досвіду, формування особистості, методично інтерпретувати навчальний зміст. У системі методичної підготовки, що склалася у вищих навчальних закладах, відображений принцип послідовного розширення й ускладнення професійних умінь, або компетенцій. Але методична компетентність – інтегральна характеристика, вона вбирає в себе і базові знання та вміння предметного змісту й усі інші компоненти підготовки.

Психолого-педагогічна компетентність майбутнього вчителя біології виступає однією з визначальних у структурі подальшої педагогічної діяльності.

Традиційна психолого-педагогічна підготовка вчителя передбачає знання методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації та розвитку особистості; суті, цілей і технологій виховання й навчання; законів вікового анатомо-фізіологічного та психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва; володіння вміннями моделювання, оцінювання та корекції навчального процесу, організації позаурочної та позашкільної роботи учнів, формування учнівських колективів і особливостей

керівництва ними; здатність до вироблення індивідуального стилю педагогічної поведінки.

Однак, психолого-педагогічних і спеціальних знань недостатньо для оволодіння професійною компетентністю. Сучасні науковці у структурі базових елементів професійно-педагогічної компетентності вчителя психологічним аспектам відводять визначальну роль.

Стратегія сучасної системи вищої освіти полягає в тому, щоб забезпечити посилення *професійної мотивації* майбутніх фахівців. У процесі навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі відбувається становлення особистості, формується професійна спрямованість особистості, здійснюється пошук ефективних шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності. Для досягнення зазначених результатів велику роль відіграє формування ціннісно-мотиваційної сфери майбутнього фахівця. В основі будь-якої, а не тільки професійної, діяльності лежать потреби, мотиви, інтереси, цілі, тобто комплекс факторів, які характеризуються поняттям «мотивація».

Отже, реалізація компетентнісного підходу в підготовці вчителів біології дозволяє підвищити її якість, забезпечити конкурентоспроможність педагогічних кадрів на ринку праці, сприяє уніфікації навчального процесу в європейському освітньому просторі. Оскільки вчитель біології включається в наш час і в найближчій перспективі в педагогічну діяльність в умовах ринкової економіки та конкуренції, то його професійно-методична підготовка повинна мате випереджуючий характер, враховувати сучасну професіограму та кваліфікаційну характеристику вчителя біології, а також сучасні освітні парадигми й тенденції подальшого розвитку теорії і практики біологічної освіти.

В. І. Макаренко, О. В. Макаренко
Вищий державний навчальний заклад України
«Українська медична стоматологічна академія»
К. С. Макаренко
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ТВОРЧІСТЬ ЯК ЕЛЕМЕНТ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

Як показує практика, навчання інколи зводиться до простого переказу підручника: засвоєння знань відбувається через зразок і показ, завершуючись більш-менш свідомим розумінням і запам’ятовуванням матеріалу, що розглядається. Тому у студентів-медиків не виникає глибокої потреби в надбанні знань і оволодінні способами їх використання, погано формуються вміння й навички творчої роботи. Звідси випливає, що потрібно навчити кожного студента самостійно і творчо мислити, діяти у нестандартних ситуаціях, розв’язувати найрізноманітніші проблеми. При цьому творчість не розглядається як елемент компетентності.

Автори [1] виділяють групу компетентностей: продуктивної творчої діяльності; готовність та потреба у творчості. Ця група компетентностей

містить такі елементи: вміння побачити та сформулювати проблему; уміння знаходити нові рішення; уміння діяти в нестандартних ситуаціях; активізація творчих здібностей; реалізація творчого потенціалу.

У результаті аналізу навчально-виховного процесу постає проблема недостатнього вивчення дисципліни: студент може добре знати матеріал, але не може відповісти на нестандартне запитання. Це говорить проте, що він володіє знаннями формально, тобто може переказати матеріал підручника, підтвердити його прикладами, розв'язати типове завдання, але не може використати свої знання на практиці.

Цих недоліків у навчанні можна уникнути, пропонуючи студентам творчі завдання, які відрізняються від тренувальних. Їх основна роль полягає в тому, щоб розвивати у студентів ініціативу, вміння застосовувати теорію при розв'язуванні теоретичних і практичних завдань, прищеплювати смак до дослідження. Автор [2] зазначає, що на заняттях зі студентами медиками, використовуючи методи організації творчості, необхідно реалізувати такі типи творчих завдань: прогнозування, оптимізація, рецензування, завдання з некоректно представленою інформацією, дослідницькі завдання, логічні, комунікативно-творчі, завдання на управління, завдання-проблеми, завдання на здобуття нових способів діяльності.

Оскільки творчі здібності розвиваються в процесі діяльності, то необхідно пропонувати студентам систему творчих завдань.

Однак, як показали дослідження, забезпечити розвиток творчої самостійності студентів може лише відповідна система спеціально розроблених проблемних ситуацій з кожної теми з урахуванням індивідуальних можливостей.

За видом інформаційно-пізнавальної суперечності виділяють типи проблемних ситуацій: усвідомлення студентами недостатності наявних знань для пояснення нового факту; зіткнення студентів із необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах; суперечність між теоретично можливим шляхом вирішення завдання та практичною нездійсненністю обраного способу; суперечність між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання й відсутністю у студентів знань для його теоретичного обґрунтування.

Формуванню компетентностей, що активізують творчу діяльність, сприяє застосування новітніх технологій навчання. Так одним із видів навчання, що спрямоване на формування продуктивної творчої діяльності майбутнього лікаря є розвивальне навчання.

Ще одним видом навчання, спрямованим на активізацію творчих здібностей є проблемне навчання, основною метою якого є також всебічний розвиток пізнавальних здібностей студентів.

Останнім часом у вищих закладах освіти почали використовуватися такі креативні методи навчання, що спрямовані на активізацію творчих здібностей, як «кейс-метод», «мозковий штурм», пізнавальні ігри тощо.

Як відомо «кейс-метод» базується на описі реальної проблеми, яка пов'язана з майбутньою професією студентів, а учасники обговорення приймають рішення, дають рекомендації стосовно вирішення, що стимулює студентів розвивати проблемно-пошукову діяльність.

Ще одним видом навчання, що, на наш погляд, доцільно було б використовувати для навчання майбутніх лікарів з метою активізації творчих здібностей є ігрове навчання.

Таким чином, уміння побачити та сформулювати проблему; уміння знаходити нові рішення; уміння діяти в нестандартних ситуаціях формується, якщо студентам пропонуються творчі завдання, а особливо їх системи. Дослідженням встановлено, що нові технології навчання сприяють формуванню таких елементів творчої компетентності як активізація творчих здібностей і реалізація творчого потенціалу студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / упорядники: Андрєєва В. М., Григораш В. В. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 352 с.

2. Писклинець У. М. Розвиток технічної творчості студентів-медиків під час вивчення курсу «Медична і біологічна фізика» / У. М. Писклинець // Педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 7. – С. 150–153.

В. А. Макарова, Л. А. Макарова
Сумской государственный педагогический
университет имени А. С. Макаренко

МУЗЫКАЛЬНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Развитие музыкального краеведения является одним из инструментов сохранения самобытной культуры как страны в целом, так и конкретного региона – Сумщины. Цель музыкального краеведения – специально организованная, систематическая деятельность по развитию эстетической культуры личности школьников, студентов.

Важность изучения местных музыкально-исторических материалов, проведения музыкально-краеведческих исследований подчеркивали известные ученые: Б. С. Штейнпресс, М. П. Алексеев, М. А. Этингер и др.

При подготовке специалистов необходимо учитывать региональные и национальные особенности, вводить в учебные планы общеобразовательных, музыкальных школ элементы музыкального краеведения. Не секрет, что большая часть учителей музыки не знает истории музыкальной культуры родного края, особенности его фольклора, праздников, обрядов, традиций. А именно этот материал стимулирует развитие навыков познавательной поисковой работы.

В ходе проведенного исследования мы убедились в том, что эмоционально-художественное восприятие учебного материала становится более устойчивым, если оно сопровождается музыкальными иллюстрациями, например, на уроках литературы, географии различных формах учебно-

воспитательной работы. По словам Э. Б. Абдуллина, «музыканту-педагогу предоставляется право вносить необходимые изменения не только в содержание отдельного урока, но и учебной программы в целом, широко использовать как традиционные, так и новые формы и методы работы, разрабатывать и внедрять на альтернативной основе собственные подходы к организации музыкально-педагогического процесса».

Музыкальное краеведение устанавливает и поддерживает связь времен, преемственность поколений, способствует сохранению исторической памяти. По словам академика Д. С. Лихачева, «если мы не будем по-настоящему чтить память наших духовных предков – забудут и нас».

С именами выдающихся представителей отечественной и мировой музыкальной культуры связаны многие города, населенные пункты области. В этом можно убедиться, если провести урок, вечер или факультатив, посвященный родному краю, а начать подготовку – с составления карты музыкальной географии Сумщины. При этом акцент делается не на детальном рассмотрении того или иного пласта музыкальной культуры, а на его взаимосвязи с определенным пунктом, куда целесообразно совершить экскурсию, посетить памятные места.

Щедро отнеслась история к Глухову, избрав его колыбелью профессионального певческого искусства. Глухов в XVIII веке – столица левобережной Украины, резиденция гетманов, цент музыкальной и театральной культуры. В 1837 году по указу императрицы Анны Иоанновны именно здесь была основана первая в России певческая школа. Цель ее создания – обеспечение придворной капеллы специально подготовленными певчими. Почти сорок лет просуществовала школа, ее окончили свыше трехсот человек.

Обширный исторический материал позволяет воссоздать эпоху правления последнего гетмана Украины графа К. Г. Разумовского (с 1751 года). Стремление графа воссоздать в своей вотчине подобие царского двора способствовало рождению первого в Украине театра. Хоровая и инструментальная капеллы с успехом выступали в Петербурге, при дворе.

Приумножил заслуги своего отца сын гетмана А. К. Разумовский, служивший послом в Вене. Он был знаком с Й. Гайдном, В. А. Моцартом, а Людвиг ван Бетховен посвятил ему ряд произведений. В свою очередь, в творчество Бетховена проникли элементы украинского мелоса – обработка украинской песни «Їхав козак за Дунай» С. Климовского (поэт начала XVIII века, харьковский казак).

Славу Глухову принесли его талантливые сыновья М. С. Березовский и Д. С. Бортнянский, которые стали в один ряд с лучшими представителями мировой музыкальной культуры, заложив основы национального музыкального искусства. В 1887 году в Глухове родился известный композитор Ю. А. Шапорин.

Неоднократно посещал Сумщину Т. Г. Шевченко. Где-бы он не был, всюду слушал голос народа; имея тонкий музыкальный слух и прекрасную

память, делал фольклорные записи (опубликованы 60 произведений – народные песни, частушки, легенды). Авторами песен на стихи Шевченко не редко становились не известные лирники, кобзари.

Еще при жизни поэта получили известность «Нащо менi чорнi брови», «Реве та стогне Днiпр широкий» и другие.

Сумщина навсегда вошла в сердце П. И. Чайковского, впервые ступившего на землю Украины летом 1864 года. По приглашению своего приятеля А. В. Голицына Петр Ильич приехал в его имение – в Тростянец. Молодой композитор написал здесь симфоническую увертюру «Гроза» (по одноименной драме А.Н.Островского).

В 1871 году Петр Ильич впервые приехал в Низы, в имение Н. Д. Кондратьева (18 км от Сум). Его письма свидетельствуют о том, что он восхищен этим чудесным уголком и может здесь не только отдыхать, но и трудиться. В Низах композитор работал над операми «Опричник» и «Кузнец Вакула», над отдельными частями Второй и Третьей симфоний, задумал Первый концерт для фортепиано с оркестром. В дальнейшем Петр Ильич ежегодно приезжал в Низы на протяжении 10 лет, кроме 1877 года.

Вошёл в историю музыкальной культуры Сумщины город Лебедин, где провел все лето 1893 года С. В. Рахманинов. В то благодатное лето Рахманинов пишет три романса соч.4: «Не пой красавица» на ст. А. Пушкина, «Уж ты, нива моя» на ст. А. Толстого (романс посвящен Е.Н.Лысиковой, хозяйке усадьбы), «Давно ль, мой друг» на ст. А. Голенищева-Кутузова. В Лебедине созданы Фантазия (Картины) для двух фортепиано, Романс и Венгерский танец соч.6 для скрипки и фортепиано, фантазия для оркестра «Утес» соч.7.

Богата история музыкальной культуры Сумщины, своими корнями уходящая в глубь веков, обширна ее география. Использование в учебно-воспитательной работе музыкального краеведческого материала, расширение связей музыки с другими учебными предметами помогут в формировании чувства патриотизма, бережного отношения к культуре, в воспитании творчески мыслящей личности, способны преобразовывать окружающий мир.

Результаты проведенной работы свидетельствуют о том, что изучение музыкальной культуры Сумщины должно быть целенаправленным, доступным для широкой аудитории, в том числе, для школьников и студентов. Наше исследование продемонстрировало, что научный эффект дает музыкально-просветительская деятельность, предполагающая проведение тематических лекций-концертов. Подтверждение тому – цикл музыкально-художественных вечеров «Музыкальная культура Сумщины», который проводился на протяжении нескольких лет на базе гимназии № 1 города Сумы в рамках эксперимента «Духовное развитие личности способами музыки, литературы, изобразительного искусства согласно модели выпускника-гуманитария».

Дальнейшее исследование проблемы предполагает изучение музыкальной культуры Сумщины XX – начала XXI столетий.

Т. М. Максименко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ КІНЦЯ XIX СТ.

Для з'ясування поняття «жіноча освіта» звернулися до українського педагогічного словника С. Гончаренка, у якому це поняття тлумачиться як самостійна галузь освіти, яка виникла у зв'язку з нерівноправним становищем жінки в суспільстві. Таким чином, підкреслюється, що освіта жінок має свої особливості, щось відмінне від чоловічої освіти або освіти взагалі. І, дійсно, до початку XX століття чоловіча і жіноча освіта відрізнялися, що було обумовлено становищем обох статей у суспільстві.

Питання жіночої освіти отримало своє життя, насамперед, як питання освіти жінки – майбутньої матері, тому що «неоціненне щастя бути вихованим в перші роки життя дитини освіченою матір'ю, яка знала б і розуміла почесність свого покликання»(Н. І. Пірогов).

У XIX столітті, незважаючи на поширення передових поглядів на жінку як повноправного члена суспільства, все ж існувала думка про те, що жінка, передусім, повинна виконувати роль матері, дружини, яка допомагає чоловікові, опікується домашнім господарством і виховує дітей, тобто є тільки додатком до чоловіка. Тому й освіта жінці не потрібна, а якщо й потрібна, то тільки для того, щоб уміти спілкуватися з потрібними для чоловіка людьми. Тим більше, що досі існує думка, що жінка – це істота другого ґатунку: в силу своїх природних властивостей вона неспроможна піднятися до рівня чоловіка – ані здобути належну освіту, ані вирішити будь-яку серйозну проблему.

Перші жінки, які з'являлися в Петербурзькому, Харківському, Київському університетах та в столичній Медико-хірургічній академії, почали свій освітянський шлях із відвідування лекцій і занять у лабораторіях без спеціального дозволу МНО.

Першим студенткам прийшлося зіткнутися як із великою підтримкою з боку демократичного студенства, так і з насмішками й образами з боку інших відвідувачів університетів. По-різному до них ставились і професори вищих навчальних закладів. Деякі вважали присутність жінок незручним для університетської аудиторії.

Для задоволення зростаючого бажання жінок продовжити освіту, і, головне, для припинення від'їзду дівчат до закордонних вузів, урядом було дозволено відкриття окремих курсів університетських лекцій для жінок, ініціаторами проведення яких були самі жінки та частина прихильних до справи жіночої освіти професорів.

У 1872 р. було відкрито перший вищий навчальний заклад для жінок – Петербурзькі медичні курси, де готували акушерок із правом самостійної акушерської та гінекологічно-лікарської практики. У цьому ж році були відкриті Московські Вищі Жіночі курси (курси проф. В. Гер'є), які стали

першими вищими жіночими педагогічними курсами не лише в Москві, а й у Росії. У програму навчання входили як гуманітарні, так і природничі науки. Врешті-решт урядова суперечка у 1876 р. закінчилася наказом імператора Александра II, який надавав право Міністерству народної освіти відкривати жіночі курси в університетських містах. У 1878 р. такі курси були відкриті в Петербурзі, Казані, Києві та Москві, 1880 – у Харкові. А 1884 р. у Києві засновано український жіночий гурток, який очолила О. Доброграєва. Згодом були засновані Київська жіноча громада, Товариство захисту працюючих жінок у Києві та Харкові. Жінки брали активну участь у культурно-освітньому русі: Олена Пчілка, Х. Алчевська та інші, а також у суспільно-політичному житті, зокрема в народницькому та соціал-демократичному русі.

У положеннях, які регламентували діяльність ВЖК Санкт-Петрербурга, Москви та Києва, існували спільні й відмінні підходи.

Як уже зазначалось, в Україні Вищі жіночі курси були засновані 1878 р. у Києві на клопотання професорів університету Селіна та С. Гогоцького. При університетських радах було утворено спеціальні комісії з питань заснування Вищих жіночих курсів. За київським проектом, на відміну від петербурзького, термін навчання тривав два, а не чотири роки, а самі ж курси підпорядковувалися попечителю навчального округу, а не безпосередньо міністру просвіти. Засновник керував Київськими курсами лише до створення педагогічної ради, а потім керівництво покладалося на голову цієї ради, якого обирали професори. У Петербурзьких курсах засновник залишався виконавцем рішень педагогічної ради, що стосувалися навчального процесу, і після відкриття курсів. У Києві до читанння лекцій залучалися не тільки університетські професори, а й ширший загал з числа тих, хто мав право викладати, тоді як у Петербурзі – лише університетські викладачі.

Але спільним було те, що випускниці всіх курсів не отримували жодних преференцій. У «Положениях о Высших Женских Курсах, учрежденных в Киеве» зазначалося: «После окончания курса слушательницы будут получать свидетельства об успешных занятиях на курсах».

Однією з обов'язкових вимог до поступаючих на Київські курси було «удостоверение местной полиции в полной своей политической благонадежности».

Київські Вищі жіночі курси існували в якості приватних навчальних закладів, програми яких затверджувало Міністерство Народної Просвіти.

Отже, важливою подією кінця XX ст. був допуск жінок до відвідування університетів, а згодом створення окремих навчальних закладів та курсів, що було актуальним в тогочасному суспільстві в контексті «жіночого питання».

Н. О. Максимовська
Харківська державна академія культури

ІННОВАЦІЙНІСТЬ АНІМАЦІЙНОГО ПІДХОДУ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ

Глобалізація соціально-культурного простору, зростання кількості різноспрямованої інформації, ризики маніпулювання свідомістю, розрив традиційних соціальних зв'язків, зростання девіантних проявів зумовлюють пошук нових підходів сприяння розвитку людини-діяча, людини-творця соціальної життєдіяльності, що, передусім, стосується студентства як майбутнього суспільного лідера. Надалі лише зростатиме роль соціальності студентської молоді інформаційної доби, що ґрунтується на засвоєнні загальних культурних, національних, соціальних цінностей. Відповідно до сучасних умов інформаційного суспільства, традиційні способи регулювання, зокрема соціального виховання соціальних суб'єктів, потребують вдосконалення. На часі запровадження інновацій у різних сферах наукового знання з метою гармонізації соціального існування. Однією з таких інновацій у соціально-педагогічній науці та практиці є анімаційний підхід до соціально-педагогічної діяльності (далі СПД), метою якого є одухотворення соціальних суб'єктів, налагодження позитивної взаємодії на різних рівнях організації соціуму.

Власне термін «інновація» позначає нововведення (зміна, оновлення) в діяльності, розуміється як процес появи нового та кінцевий результат інноваційної діяльності. Загальним для різних сфер запровадження інновацій є те, що нововведенням вважається явище, яке не набуло масового, тобто серійного поширення в галузі. До розуміння інноваційності анімаційного підходу до соціально-педагогічної діяльності наближає інтеграція взаємопов'язаних нововведень: соціальних (запровадження заходів з метою покращення життя соціальних суб'єктів), педагогічних (актуально значущі й системні новотвори, які самоорганізуються, й виникають на основі різноманітних ініціатив та нововведень і стають суттєвими для еволюції освіти й позитивно впливають на її розвиток), управлінських (вибір найефективнішої моделі керування). На нашу думку, інновації в соціально-виховній сфері, мають специфіку, яка ґрунтується на особливостях розбудови культури інформаційної доби, виховання, як ціннісного оволодіння дійсністю, соціальної сфери як багатоманітному просторі взаємодії соціальних суб'єктів.

Інновація є внутрішнім фактором розвитку, який не виникає на порожньому місці, а є колективною роботою вчених і практиків різних часів. Інновації характерні для будь-якої професійної діяльності людини, але їхня сутність залишається незмінною – це діяльність фахівців, які не задоволені традиційними умовами, методами, способами і прагнуть нових результатів. Нововведення, що пов'язані з анімацією, відбивають провідні ознаки запровадження нового в сфері професійної СПД, оскільки інновація – перетворення потенції на реальність, а анімаційна діяльність відкриває ці потенції соціальних

суб'єктів, є механізмом запровадження інновацій. Тобто відбувається розкриття інноваційного потенціалу соціальної педагогіки через анімацію.

Характеристика анімаційного підходу до СПД передбачає інтеграцію різноспрямованих наукових позицій, однак провідним чинником його становлення є надання якісних характеристик різним видам діяльності. Отже, анімаційний підхід дозволяє активізувати ті ознаки, які складають сутність анімації (пряма участь, емоційна спрямованість, активна взаємодія), застосувати їх у конкретних умовах, вирішуючи завдання конкретного дослідження. На нашу думку, якщо сутність анімації полягає в ініціації соціальної суб'єктності, характеризує якість соціальної взаємодії, то серед напрямів СПД не має такого, який би не потребував вияву власної активності соціального суб'єкта. Анімаційний підхід характеризує високий рівень соціальної суб'єктності під час, наприклад, підвищення адаптаційного потенціалу особистості, або спрямування соціальної інтеграції, що надає нових якісних характеристик реабілітаційному процесу.

Об'єктивна необхідність обгрунтування анімаційного, як інноваційного підходу до реалізації соціально-педагогічної діяльності зумовлена тим, що: передбачає усвідомлення соціально-культурних передумов актуалізації активної духовно-соціально спрямованої діяльності, як основної в реалізації механізму соціального виховання студентської молоді; ґрунтується на наукових уявленнях про сутність СПД як механізму реалізації завдань соціальної педагогіки, зокрема із студентством; враховує трактування поняття «анімація» не тільки через розшифрування власне дефініції, а через розгляд сутнісних специфічних основ анімації як соціально-виховного явища; передбачає виявлення її можливостей у системі соціального виховання соціальних суб'єктів і соціально-педагогічних підсистемах структурних елементів сфери вищої освіти з урахуванням соціально-творчого потенціалу нової генерації.

Анімаційний підхід транспонується із загальними особливостями СПД (активізація соціальної суб'єктності людини протягом життя у різних сферах соціальної дійсності, випереджальний характер, сприяння створенню соціально-виховного механізму, що зумовлює соціальний саморозвиток); еволюціонує через реалізацію демократичних механізмів громадянського суспільства, що посилює соціально-виховне значення; поглиблює сутність СПД через посилення суб'єктної позиції та інтенсивної соціальної взаємодії, акцентує на її активному характері, сприяє прямій участі соціальних суб'єктів у процесі соціального виховання.

Анімаційний підхід до СПД зі студентською молоддю виявляється у: створенні проблемного соціально-виховного простору ВНЗ й гарантованій участі студентів у соціально-позитивних процесах; посиленні ініціативності водночас із відповідальністю; створенні власного інформаційного простору та критичного аналізу існуючого; популяризації соціально-позитивної інформації та перетворенні на цій основі комунікативної сфери; емоційному сприйнятті та інтелектуальному

усвідомленні дійсності; розкритті власних можливостей і їх доцільної реалізації у процесі СПД у позанавчальній діяльності.

Результатом запровадження анімаційного підходу до СПД у ВНЗ є готовність до соціальної творчості як вищий прояв соціальної культури студентської молоді, що ґрунтується на соціальній суб'єктності і дозволяє особистості стати активним учасником позитивних соціальних перетворень. Соціальна творчість як особистості студента, так і групи характеризується стійкими соціальними інтересами та потребами, особистісною ініціативою, переважанням альтруїстичної мотивації, готовністю нести відповідальність за соціально значимі акції, що ініціюються, домінуючою схильністю до соціальних інновацій, високим рівнем проектних, організаційних і комунікативних знань та вмінь, соціально-позитивним стилем організаційної роботи. Отже, під час реалізації анімаційного підходу до СПД актуалізується створення нових для суб'єктів діяльності моделей соціальної взаємодії, що реалізується через залучення до культури, інтерналізацію її цінностей, поширення їх у процесі соціально-позитивної діяльності, підтримання високої якості соціальної життєдіяльності студентства та суб'єктивізації просоціальної життєдіяльності, висунення й реалізації соціально-позитивних ініціатив в умовах інформаційного суспільства.

Таким чином, у новітніх соціально-культурних умовах соціально-педагогічна діяльність зі студентською молоддю вимагає новітніх підходів, оскільки студентство є провідним соціальним суб'єктом нової доби й від його соціального розвитку залежить розвиток глобальної культури людства. Провідним інноваційним підходом є анімаційний, оскільки за походженням, розвитком, розгалуженням, специфікою дозволяє створювати підґрунтя для посилення соціальної суб'єктності студентів, уможливлює участь у процесах активної соціальної взаємодії.

N. O. Myroshnychenko
Kryvyi Rih National University

READING FOR CRITICAL COMPREHENSION AS A MEANS OF OPTIMIZATION OF INNOVATIVE EDUCATION

The state policy in the field of higher education in Ukraine is based on the principle of promoting sustainable development of society by preparing competitive specialists and creating opportunities for their lifelong learning. That means the higher educational establishments should create conditions for personal development and creative self-realization of every student, and all the students should be empowered with knowledge to develop the values of civil society. That is why innovation of educational activities was carried out in the context of globalization and integration of Ukraine to the Bologna process. All this requires finding and developing new educational technologies, progressive ideas, forms and methods.

We live in a very demanding market place with open opportunities to work with the international market. That's when the need for English occurs for both employees and individuals.

That is why the purpose of this work is to explore the features of the usage of critical reading technology at the English language classes; clarify the concept of «critical reading»; identify its purpose; distinguish the stages of its implementation; give examples of the most effective techniques that contribute to the successful implementation of critical reading technology at English language classes.

Taking into consideration the nature of the discipline «English Language for Professionals», where learning is practical and has a communicative orientation, while conducting classes it is necessary to create conditions for selecting speech behavior, independent problem solving, thinking how to solve problems and take decisions. Thus, the modern competitive specialist training at universities is impossible without using critical thinking techniques, among which is the technology of critical reading. It is one of the means of optimization of innovative education.

The concept of critical thinking is not new. It is based on Socratic questioning. In recent years, much attention is paid to technology of «Reading for Critical Comprehension» by D. Bruner, L. Elder, J. Guilford, R. Paul. This approach teaches students critical analysis, forms their own opinions, teaches how to express adequate skepticism and compare the data with opposing points of view, develops the ideas for evidence to support a particular point of view, teaches to carefully examine new information, to assess new ideas and determine the total value of new knowledge based on their own needs and goals.

The fast growth of new technologies has brought many challenges into education. Surprisingly, the use of electronic media contributes a decline in learning English. Technology-based communications, such as blogs, e-mails, SMS texts and instant messages on social networking sites (e.g., Facebook or Twitter), are genres that students devote hours to outside of the classroom. They spend their time playing games and chatting and don't care about reading.

To stimulate students' interest and to motivate them, the technology of critical reading is widely used at English language classes; the course «Reading for critical comprehension» has been worked out at Kryvyi Rih National University Foreign Language Department.

Among the traditional types of reading (scan, learning, selective etc.) critical reading stands out. It can be considered a kind of learning reading, but it is more detailed to understand not only the entire text information, but to form an opinion about it.

To non-critical readers texts provide facts. Readers gain knowledge by memorizing the statements within a text. The critical reader tries to understand not only the plot of the text, but all the details the author uses to argument or conceal the message. In other words, the critical reader is able to prove that each text is a unique creation of a unique author.

Classes where critical reading technology is used are built according to the technological chain: evocation – realization of meaning – reflection. All kinds of difficulties should be removed – that's the most important task for the teacher.

First students skim the text for the purpose of obtaining general impression of it. It takes not more than 15–20 minutes. The students should answer the following questions:

- What is the author's position on this issue?
- What are the main subtopics of the book or article?
- How much evidence does the writer offer to support his point of view?
- What facts does he give?

At the next stage students self-monitor their own understanding, receive new information and relate new facts with those known, classify the data.

At the stage of reflection the process of comprehension, synthesis of information, the assignment of new information, the formation of the student's own relationship to the material being studied is completed. The students can answer the following questions:

- Do the facts the author uses correspond to the topic?
- Does the author refer to a scientific study? Is the information reliable?
- Is the author's opinion well grounded?
- Does the material confirm or deny your knowledge of the subject?

The major goal of the course is to give students practice in thinking analytically and critically about literary texts. As a result, students learn not only how to read novels, short stories, and poems with insight, understanding, and appreciation, but also how to formulate and analyze problems, reasoning from information in a literary text to plausible interpretations and judgments of appreciation (which they are able to explain and defend on reasonable grounds). When this is done effectively, students come to see the significance of literary thinking, and imagination both in their own lives and in the life of culture and society. Literature becomes an important way to learn about human nature and the human condition as well as a lifelong source of insight and pleasure.

In conclusion it is important to note that the usage of innovative technologies of critical reading is an essential component of English language teaching of a modern professional.

When students are taught using a substantive concept of education as the guide to the design of instruction, they learn to initiate, analyze, and evaluate their own thinking and the thinking of others (within all the content areas they study). Doing so, they come to act more reasonably and effectively in every part of life. They are able to do this because they have acquired intellectual tools and intellectual standards essential to sound reasoning and personal and professional judgment. Self-assessment becomes an integral part of their lives. They are able to master content in diverse disciplines. They become proficient readers, writers, speakers, and listeners. They use their learning to raise the quality of their lives and the lives of others. They become reasonable and fair-minded persons capable of empathizing with views with which they disagree and disagreeing with views uncritically accepted by those around them. They are able to use their reasoning skills to contribute to their own emotional life and transform their desires and motivations accordingly. They come to think, feel, and act effectively and with integrity.

Critical thinking is not an isolated goal unrelated to other important goals in education. As students learn to think more critically, they become more proficient at historical, scientific, and mathematical thinking. They develop skills, abilities, and values critical to success in everyday life. All of this assumes, of course, that those who teach have a solid grounding in critical thinking and in the teaching strategies essential to it, among which is reading for critical comprehension.

В. В. Молчанова
Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»

ПРАКТИКА СВІТОВОГО ДОСВІДУ РОЗВИТКУ ПРОЕКТУВАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ У ВИХОВАНЦІВ ХУДОЖНІХ І ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Криза освітньої системи, що є характерною останнім часом для нашого суспільства, призводить до зниження рівня розвитку емоційної сфери особистості, недостатньої її мобільності в освоєнні нових технологій і практик і, як наслідок – до нереалізованості творчого потенціалу. Образотворче мистецтво як навчальна дисципліна у системі освіти – це не тільки підготовка до майбутньої професійної діяльності, не тільки навчання спеціальним і змістовним навичкам, а й засіб формування особистості. Дизайн, що є складовим образотворчого мистецтва, спочатку був пов’язаний лише з ремеслами та прикладним мистецтвом. Згодом почалося впровадження повноцінної дизайнерської освіти, яка й досі здійснюється в мистецьких навчальних закладах. Провідні педагоги дизайну всього світу (Вальтер Гропіус, Е. де Боно, Рікардо Далізі, Іоганес Іттен, Макс Біл, Томас Мальдонадо, та ін.) у процесі виховання учнів застосовують метод «паралель». Суть його полягає у розвитку мислення, здатності до емоційно-художнього сприйняття, здобуття основних знань і ремісничо-технічних навичок. Основою такої освіти є установка на виховання у вихованців не суто художніх умінь, а проектувального мислення, розвиток проектувальної творчості. На цьому тлі дизайнерській освіті, за мінімуму навчальних предметів, вдається забезпечити формування проектувально-художнього мислення у вихованців, що відповідає вимогам інтегрованого навчання.

Оригінальний приклад формування проектувального мислення в учнів, описаний дослідником вивчення італійського дизайну Г. Г. Кур’єровою, – це експеримент італійського архітектора і дизайнера Рікардо Далізі, здійснений на початку 70-х років ХХ ст. у неаполітанському районі Траяна [5, с. 117–127]. Найбільш важливою в цьому експерименті була відмова Далізі від догм у навчанні учнів, від навчання за зразками й відомими проектними схемами. На думку Далізі, кожне конкретне завдання вимагає неповторного особливого вирішення, а вивчення схем необхідне тільки для виявлення типологічних особливостей явища.

Іншим, вартим уваги аспектом діяльності Далізі, є контингент учасників освітнього експерименту. Це група, що об’єднує, з одного боку,

дітей, які не мають яскраво виражених художніх здібностей, що належать до нижчих і почасти неблагополучних верств суспільства і беруть участь у проекті тільки з особистої зацікавленості, а з іншого боку – учнів архітектурного коледжу. Проектувально-дидактичний експеримент був спрямований на розробку креативних технологій, які не тільки б змусили шукати нові методи проектування для майбутніх фахівців, а й забезпечили доступ до проектування неспеціалістам. Відкриття Далізі полягало в тому, що залучення учнів у процес проектування речей, постановка творчих завдань ефективно змінює структуру особистості, надаючи сприятливий «терапевтичний вплив». Автор даного дослідження на своєму практичному досвіді неодноразово спостерігав подібний виховний вплив на творчий проектний процес.

Зразок широкої соціальної програми, мета якої послідовний розвиток проектувального мислення вихованців в освітніх закладах різних ступенів, на основі впровадження дизайну має значний досвід в освітній системі Англії. Наприкінці 70-х років XX ст. у Королівському коледжі мистецтва Великобританії було запроваджено експериментальну програму «Дизайн у системі загальної освіти» [2, с. 13–29]. Відомий методолог, завідувач відділом досліджень дизайну Королівського коледжу мистецтв (Великобританія), професор Брюс Арчер, називаючи проектувальну культуру «Дизайном з великої літери», визначив її як «сукупний досвід матеріальної культури й сукупний масив знань, навичок і цінностей, втілений у мистецтві планування, формоутворення і виконання» [10, с. 19]. Розмежовуючи поняття дизайну та проектувальної культури, а не ототожнюючи їх, Найдж Крос у 1982 році писав: «Наше усталене розуміння дизайну завжди було пов’язане зі спеціальною підготовкою дизайнерів – підготовкою до професійної технічної ролі. Але тепер ми досліджуємо шляхи і значення дизайну як частини будь-якої освіти, в тому сенсі, в якому частинами його є наука і гуманітарна сфера» [7, с. 96–100].

Проект впровадження дизайну в освітню систему Англії отримав широку державну й суспільну підтримку. Його результатом стали розроблені численні інноваційні дизайнерські програми для інститутів і коледжів, глибокі наукові дискусії про зміст дизайнерської освіти і, найголовніше, дизайн став інтегрованим предметом в системі загальної освіти, що поєднував у навчально-творчих проектах природничо-наукові та гуманітарні знання в контексті проектувальної культури.

Зародження й розвиток проектної культури в Японії зумовлено взаємодією сильних традицій із найпотужнішими новаціями, що виникають як усередині країни, так і приходять ззовні. У 70-х роках XX ст. урядом країни була розроблена програма, у якій сформульована концепція «суспільства розвиненої інформації». Одним із наслідків цього стало впровадження в навчальний процес нових електронних технологій і коригування методик викладання предметів мистецтва, що стосувалися розвитку проектувального мислення. Відмінна риса японської загальноосвітньої школи – навчання цілому комплексу мистецтв, таких як

каліграфія, образотворче й декоративно-прикладне мистецтва, дизайн, архітектура. Найважливішим при цьому є єдність викладання всіх предметів: курси навчання цих дисциплін зберігаються протягом цілісної шкільної освіти й у сукупності переслідують три провідні цілі в освіті – виховання гуманізму, виховання розуміння зв'язку людини з навколишнім середовищем і виховання творчої особистості («творчої людини»). «Формування психології учня в її креативних аспектах включає в себе: навчання послідовному руху «ідея – концепція – реалізація – застосування – творчість», прищеплення уміння «пошуку можливого» різноманітними способами, включаючи метод проб і помилок та вибір «найбільш бажаного образу», розширення меж творчого бачення шляхом подолання усталених поглядів» – усе це неодмінні складові проектувальної культури [8, с. 44–62]. Крім того, у системі художньої педагогіки Японії звертається увага на методику викладання такої дисципліни як «оцінка (чи критика) творів мистецтва». Ознайомлення з мистецтвом у школах Японії має аналітичний характер щодо суті й форми твору, зокрема, викладач представляє учням твори мистецтва, створені в різні епохи й у різних країнах із метою здійснення порівняльного аналізу, вичленування типологічних рис, визначення таких понять як стиль, жанр, структура [8]. У результаті такого підходу до викладання, в учнів формуються універсальні критерії оцінки як творів класичного і сучасного мистецтва, так і власних робіт.

Значний досвід прилучення вихованців до проектувальної культури накопичений у Росії. Він має в основному експериментальний характер. Наприклад, за останні роки в багатьох російських ВНЗ, коледжах, ліцеях з'явилася практика впровадження навчальних завдань, що визначаються як проект. У більшості випадків результатом цієї навчальної діяльності є підготовка реферату або доповіді на запропоновану тему. Проектувальне мислення може бути сформоване тільки за допомогою спеціальних методів та освітніх технологій, для яких потрібно виділення їх в особливий предметний цикл. Найбільш природно подібний предметний цикл формується в контексті художньої освіти. Змістову основу освітніх дисциплін, що розвивають проектувальне мислення, доцільно формувати як комплекс знань з історії різних культур людської цивілізації, на базі яких у вихованців формуються уявлення про типологію цих культур, їх особливості та внутрішні закономірності. Найбільш ефективно даний історико-культурний комплекс може представляти традиція будь-якої матеріальної культури, ремесла [1].

Аналіз сучасних методик навчання основам проектувальної культури у зарубіжних школах показав, що фундаментом виховання всебічно розвиненої особистості, є проектувальна діяльність, яка формує такі властивості людської психіки як цілепокладання, прогнозування та передбачення результатів, забезпечує розвиток комунікабельності, вміння мобілізувати власний досвід, відкриває креативні можливості учня, які залишаються у звичних умовах незатребуваними.

Проектувальне мислення може бути сформоване тільки за допомогою спеціальних методів і освітніх технологій, що потребує виділення їх у спеціальний предметний цикл. Найбільш природно подібний предметний цикл формувати в контексті дисциплін художньої освіти.

Спираючись на досвід зарубіжних країн у розвитку проектувального мислення вихованців навчальних закладів різного рівня, можемо зробити узагальнення, що проектувальну культуру можливо й потрібно починати формувати з дитинства як частину будь-якої освіти. Проектувальне мислення може бути сформоване тільки за допомогою спеціальних методів та освітніх технологій, які необхідно виділити в особливий предметний цикл. Найважливішим при цьому є єдність викладання всіх загальноосвітніх дисциплін через упровадження навчальних завдань, що визначаються як проект. Важливою умовою при цьому є відмова від навчання за зразками й відомими проектними схемами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абаева И. М. Методика воспитания проектности в студии СТАРТ / И. М. Абаева, О. А. Бармаш // Дизайн в общеобразовательной системе. Библиотека дизайнера. – М. : ВНИИТЭ, 1994.

2. Аронов В. Р. Традиции дизайнерского образования Британии / В. Р. Аронов // Труды ВНИИТЭ. – 1986. – № 50. – С. 13–29.

3. Жадова Л. А. О японском дизайне и его создателях / Л. А. Жадова // Техническая эстетика. – 1968. – № 4, 6.

4. Куликов А. Г. Формирование проектных умений учащихся старших классов в системе непрерывного дизайнерского образования : автореф. дисс. … канд. пед. наук / А. Г. Куликова. – Магнитогорск, 2000.

5. Курьерова Г. Г. Феномен и дизайн-образования в Италии / Г. Г. Курьерова // Труды ВНИИТЭ. – 1986. – № 50. – С. 29–44.

6. Переверзев Л. Б. Дизайн в средней школе: Британский эксперимент / Л. Б. Переверзева // Труды ВНИИТЭ. – 1986. – № 5. – С. 82–99.

7. Сидоренко В. Ф. Образовательное пространство проектной культуры / В. Ф. Сидоренко // Дизайн в общеобразовательной системе. Библиотека дизайнера. – М. : ВНИИТЭ, 1994. – С. 96–100.

8. Устинов А. Г. Традиционализм и современность в японской дизайнерской школе / А. Г. Устинов // Труды ВНИИТЭ. – 1986. – № 50. – С. 44–62.

9. Школяров В. С. Дизайн в структуре специальной подготовки учителя изобразительного искусства : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В. С. Школяров. – М., 1992.

10. Archer B. The Three Rs / B. Archer // Design Studies. – 1979. – Vol. l. – № l.

Л. Є. Непіт
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ДИДАКТИЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ Г. ВАЩЕНКА

Нині постать Григорія Ващенка – одна з найяскравіших у сфері педагогічної думки України. Його ім’я довгий час замовчувалося на Батьківщині й тільки сьогодні воно по-справжньому повертається до нас своїми ідеями, книгами. А. Погрібний зазначав, що Г. Ващенко повертається, аби допомогти будувати Українську державу, з високою мрією, яку він прожив усе своє життя [3].

Свої глибокі знання з педагогіки і психології Г. Ващенко розкрив у таких працях, як «Виховання волі і характеру», «Основи естетичного виховання», «Виховання любові до Батьківщини», «Виховна роль мистецтва», «Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру», «Проект системи освіти в самостійній Україні», «Система навчання», «Організаційні форми навчання», «Загальні методи навчання», «Виховний ідеал», «Завдання виховання української молоді», «Релігія і майбутнє людства», «Основні лінії у розвитку совєтської педагогіки і школи», «Соціалізм й індивідуалізм у світлі християнства», «Виховання мужності і героїзму», «Релігійне виховання молоді», «Хвороби в галузі національної пам'яті», «Психологія в СРСР», «Традиційне коріння більшовицького тоталітаризму і підступництва», «Український ренесанс ХХ ст.», «Мораль християнська і комуністична», «Виховання статевої чистоти і стриманости», «Виховання чесноти і принциповости», «Виховання пошани до батьків і старших», «Педагогічна наука в СРСР» та багатьох наукових і публіцистичних статтях.

Школа й пануючі в ній системи навчання критикуються віддавна. Тому Г. Ващенко віддає у своїй педагогічній спадщині належне місце формам організації навчання учнів, класифікації принципів та методів навчання. Вибір форм і методів навчання завжди і значною мірою визначається тим, як вирішується проблема змісту освіти, а відтак і залежно від того, які стосунки домінують у суспільстві – авторитарні чи демократичні. Точка зору Г. Ващенка в цій галузі висвітлена в його книзі «Загальні методи навчання». Учений є прихильником таких форм і методів навчання, які передбачають самостійну творчу діяльність.

Г. Ващенко зазначає, що пошуки нової системи навчання, достатньою мірою залежать від соціального життя, що гармоніює зі швидко змінюваними умовами та становлять головну проблему. Г. Ващенко виділяє такі форми: індивідуальна та групова-колективна. За першої учитель працює з одним учнем, за другої процес навчання має груповий характер [2].

Вагоме місце в організації процесу навчання належить принципам і правилам. Учений сформулював вісім принципів навчання, які забезпечують досягнення завдань розумового виховання: принцип науковості навчання; принцип систематичності; принцип виховного навчання; принцип природовідповідності; принцип індивідуалізації; принцип активності та принцип наочності. Виділяючи зазначені принципи, Г. Ващенко використав творчу спадщину Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Гербарта, К. Ушинського.

Кожен зі згаданих принципів долучає низку правил навчання, які конкретизують їх. Г. Ващенко пропонує такі правила: у навчанні треба йти від відомого до невідомого; у навчанні слід іти від близького до далекого; у навчанні йти від часткового до загального, від простого до складного, від конкретного до абстрактного, від легкого до важкого; вчи ґрунтовно; вчи цікаво, але не розважай; вчи енергійно [1, с. 97–101].

Важливе місце серед дидактичних поглядів Григорія Григоровича посідає питання класифікації та номенклатури методів навчання. В основу власної класифікації автор заклав необхідність виконання двоєдиної умови: система суто технічних засобів навчання має підпорядковуватися повній педагогічній логіці вчителя, на основі якої можливе здійснення слушних комбінацій цих засобів відповідно до потреб конкретного освітнього моменту. Таким чином вчений поділяє методи навчання на такі категорії: пасивні, напівактивні й активні. Різниця між ними, насамперед, у тому, що під час їх використання навчальний процес має неоднакову мету.

До пасивних методів Г. Ващенко відносить вербальні методи (лекційний метод, розповідь учителя, художнє і творче оповідання), метод книжних знань, тобто механічне заучування книжки певними частинами та метод пасивного переймання дій учителя (переймання рухів, зв'язані з культом, переймання в галузі технічних навичок, як письмо, ручна праця).

Напівактивні методи, залежно від знаряддя праці, Г. Ващенко поділяє на вербальні (бесіда та сократівський метод (евристичний метод)) та наочні (ілюстрування відомостей за допомогою малюнків, моделей, препаратів, різних приладів; екскурсія; лаєвський метод: фіксування знань за допомогою малювання, ліплення, моделювання).

Активні методи навчання Г. Ващенко поділяє на дві групи: дослідницькі методи та метод проектів [1].

Отже, аналізуючи науковий доробок українського вченого та педагога Григорія Григоровича Ващенка, варто відмітити найголовніше – його педагогічна творчість необхідна на сучасному етапі, насамперед, у становленні та розбудові сучасної системи навчання й виховання підростаючого покоління.

Таким чином, аналіз дидактичних поглядів Г. Ващенка дає змогу відмітити найголовніше – його педагогічна творчість необхідна на сучасному етапі, насамперед у становленні та розбудові сучасної системи навчання та виховання підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Григорій Ващенко. – К., 1997. – 415 с.

2. Ващенко Г. Праці з педагогіки та психології / Григорій Ващенко // Твори. – Том 4. – Київ, 2000. – 416 с.

3. Видатний національний педагог Григорій Ващенко // Збірник матеріалів до 125-річчя від дня народження / за ред. А. Погрібного. – Київ, 2003. – 64 с.

4. Антонюк Т. Д. Педагогічні ідеї Григорія Ващенка як підґрунтя в розбудові національної системи освіти [Електронний ресурс] / Т. Д. Антонюк. – Режим доступу : http:// www. rokim. org.ua / pedagogics/ eminent_teachers/ vaschenko_pedagogic_ideas/

В. М. Носаченко
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди

СУТНІСТЬ КАРТОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти у професійній підготовці майбутніх учителів географії поряд із кваліфікаційними вимогами, розробленими в державних стандартах, визначено такі характеристики, як компетентність і компетенція, розроблено кваліфікаційну характеристику і системи діагностики якості знань [2, с. 9]. Компетентність спеціаліста разом з основними дидактичними одиницями навчальних дисциплін стають складовими компонентами державних освітніх стандартів.

Підготовка майбутніх учителів географії з високим рівнем картографічної компетентності є важливою складовою їх професійної підготовки. Сучасний учитель географії здійснює у школі культурологічну, соціально-психологічну й розвивальну функції, створює умови, що забезпечують освітній і духовний розвиток учнів. Його фахова досконалість усе більше характеризується рівнем компетентності, що визначає ефективність і результативність педагогічних дій. Актуальність зазначеної проблеми полягає у тому, що школі необхідні вчителі географії з високим рівнем професійної компетентності, зокрема картографічної, які здатні працювати в умовах швидкого зростання наукової інформації, готові опановувати та впроваджувати інноваційні освітні технології, що сприяють розвитку пізнавальних інтересів та творчих здібностей учнів.

Зважаючи на те, що карта є «другою мовою географії», одним із завдань професійної підготовки майбутніх учителів є знання про способи читання карти і з її допомогою знаходження необхідних відповідей, здійснення географічних досліджень. Тобто пропагується усвідомлене використання географічних карт, набуття знань, умінь і навичок картографічного напрямку. Н. Фідря виділяє три блоки таких знань про картографування (уявлення та картографічні вміння, які забезпечують розуміння факту, що карта є не тільки джерелом знань, а й результатом вивчення географічних об’єктів і природних явищ, закономірностей, їх проявів); картографічний метод дослідження; прогнозне тематичне картографування (через прогнозування процесів здійснення розвитку мислення і творчих здібностей, орієнтація на активну життєву позицію, спрямовану на перетворення світу відповідно до потреб суспільства й відповідальність перед ним за його результати) [7, с. 9–10].

Картографічні знання становлять основу картографічної компетентності майбутнього фахівця. Саме картографічні знання та правильне володіння ними значною мірою визначає рівень географічної (картографічної) культури сучасної людини. У зв’язку з цим гостро постає проблема підготовки професійно компетентних педагогів, формування яких йде впродовж усього навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

У сучасній педагогічній науці визначено нові підходи до організації змісту та методичного забезпечення процесу формування картографічної компетентності майбутніх учителів географії, які б сприяли інтеграції професійного й особистісного у педагогічній діяльності. Серед ключових кваліфікацій майбутнього фахівця вчені В. Байденко, Н. Бібік, Є. Зеєр, Н. Кузьміна, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, В. Сластьонін, О. Тімець, Л. Хоружа, А. Хуторський виокремлюють такі дефініції, як професійна спрямованість, професійні якості, професійна компетентність, компетентний, компетенція [1].

Термін «картографічна компетентність майбутнього вчителя географії» в науковій літературі майже не вживається, або розглядається поверхово. Тому першочерговим завданням для нас було з'ясувати зміст понять «компетентність», «компетенція», «компетентний», «професійна компетентність».

«Компетентність», за словником іншомовних слів, визначається як «поінформованість, обізнаність, авторитетність». Компетенція визначається як «коло повноважень будь-якої організації, установи або особи; коло питань, у яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід» [3, с. 345].

Зміст поняття «компетентний» виражається у двох аспектах: що володіє компетентністю, правоздатний і знаючий, ознайомлений у певній галузі [5].

Поняття «компетентність» розглядається як базове вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опорні знання, здатність особистості сприймати індивідуальні й соціальні потреби. Це комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [4].

Компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного розв'язування професійних завдань. Компетентна людина має не тільки розуміти сутність проблеми, а й уміти її розв'язувати практично, тобто володіти методом розв'язування, що найбільш корисний у певних умовах [8].

Отже, компетентність – це загальна здатність особистості, сформована на отриманих знаннях, досвіді, цінностях, здібностях і вміннях, є інтегративним, багатокомпонентним і багатогранним явищем, що характеризує її як суб'єкта, який реалізується в практичній діяльності [6].

Для визначення сутності картографічної компетентності майбутніх учителів географії проаналізовано низку дисертаційних робіт, у яких розглядаються проблеми формування професійної компетентності майбутніх вчителів географії у вищій школі. Так, у дисертації О. Тімець, процес фахової підготовки майбутніх учителів географії пов'язаний зі змінами освітньої парадигми шляхом запровадження компетентнісного підходу, що враховує нові напрями удосконалення системи освіти європейських і світових держав. Проаналізувавши провідні тенденції розвитку географічної освіти, автор доводить важливість впровадження якісно нових підходів до розв'язання проблеми професійної компетентності, її змісту, структури та методів реалізації [6].

З огляду на зазначене, картографічну компетентність майбутніх учителів географії ми розглядаємо як результат опанування взаємозв'язаними спеціальними компетенціями, які формуються в процесі вивчення картографічних дисциплін. Вважаємо, що необхідною умовою успішного формування картографічної компетентності є узгодженість, взаємодія, наступність змістових, цільових, технологічних, діагностичних функцій усіх предметних компетенцій, що її формують. До картографічних компетенцій ми відносимо створення картографічних творів різного виду і ступеня складності; їх аналіз і прикладне використання; складання описів і виконання різних вимірювань за картографічними джерелами; виконання топографічних зйомок місцевості тощо.

Нам близькі положення дослідження О. Тімець, у яких фахова компетентність майбутнього вчителя географії визначається як інтеграційна характеристика особистісного становлення (наявність мотивації навчання й ціннісних орієнтацій) та професійної діяльності, що пов'язана зі здатністю використовувати комплекс фахових знань, умінь і навичок та володіння загальними розумовими діями (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо) та їх специфікацією на матеріалі фундаментальних і спеціальних географічних дисциплін; уміння здійснювати дослідницьку діяльність стосовно обраного кола питань.

Тому картографічну компетентність майбутніх учителів географії ми розглядаємо як здатність і готовність мобілізувати сукупність картографічних знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення певних видів навчально-професійної діяльності.

Картографічна компетентність є важливою предметною компетенцією. Картознавчо-географічну компетенцію ми розглядаємо як володіння знаннями географічних карт та навченість студентів роботи з ними: застосування їх у навчально-виховному процесі (використання картографічних матеріалів: карти, плани, глобуси, картосхеми, атласи, картодіаграми та картограми, контурні карти й робочі зошити); репродукування картографічної грамотності задля розуміння і трансформації за допомогою географічних карт різноманітної інформації, опису географічних об'єктів і явищ за картою; знання про різноманітні способи зображення, накопичення і узагальнення інформації за картами та робота з різними джерелами інформації (картографічними) і її використання для навчання учнів географії.

Картографічна підготовка майбутніх вчителів географії виступає особливим завданням вищої школи, тому що володіння основами картографічної грамотності й використання географічної карти, як однієї з мов міжнародного спілкування, розглядається сьогодні як компонент загальнокультурної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23−30.

2. Кремень В. Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація / В. Г. Кремень // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 р.р.) / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Від ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – С. 5-12.

3. Мельничук О. С. Словник іншомовних слів / О. С. Мельничук. – К. : Рад. шк., 1977. – 345 с.

4. Обозний В. В. Краєзнавча освіта в системі професійної підготовки вчителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Василь Васильович Обозний. – К., 2001. – 522 с.

5. Современный словарь иностранных слов. – СПб. : Дуэт, 1994. – 752.

6. Тімець О. В. Теорія і практика формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Оксана Володимирівна Тімець. – Умань, 2011. – 487 с.

7. Фідря Н. М. Методика формування картографічних (просторових) компетенцій учнів / Н. М. Фідря // Географія. – 2005. – № 23 (51). – С. 9–15.

8. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : [методическое пособие] / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.

І. В. Палагута
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвиток інноваційних процесів в освіті на сучасному етапі є об’єктивною закономірністю, що зумовлюється сукупністю факторів: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття, оновленням змісту філософської освіти, центром якої став загальнолюдський ціннісний аспект, необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності вчителя за власну професійну діяльність. У зв’язку з цим інноваційна діяльність набуває такого важливого значення.

Упровадження інноваційних технологій було зумовлене здобутками таких учених, як С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Козлова, Р. Скульський. Аналіз праць цих видатних педагогів свідчить, що педагогічну діяльність учителя за своїм характером давно й однозначно віднесено до творчих видів діяльності, яка вважається досить нелегкою працею. Тому професіоналізація майбутнього вчителя та входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, у якому провідну роль відіграють звичайно ж інноваційні педагогічні технології [1].

Розгляд проблеми готовності вчителя до інноваційної діяльності своє обґрунтування знаходить у працях інших видатних педагогів різних епох (М. Бердяєв, А. Макаренко, К. Ушинський, Я. Коменський, Г. Сковорода).

Складність професійної діяльності вчителя виявляється не тільки в різноманітті компонентів і у взаємозв’язках між ними, але й у взаємозв’язках між цими компонентами та зовнішнім середовищем. На ці положення наголошували у своїх наукових працях А. Алексюк, І. Прокопенко, Т. Сущенко, А. Сущенко.

Учитель не народжується новатором, він ним стає. Отже, процес підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є стратегією

дій, що базується на його психологічній готовності, демократичному укладі життєдіяльності педагогічного колективу навчального закладу, ініціативі й лояльному ставленні до інновацій більшості учасників навчально-виховного процесу.

На думку Т. М. Демиденко, інноваційна педагогічна діяльність – це складне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів [2, с. 51–52].

Отже, інноваційна педагогічна діяльність – це комплексна діяльність зі створення та впровадження в практику власних, різних за ступенем новизни педагогічних нововведень.

До функціональних компонентів інноваційної діяльності вчителя вчені відносять: прийняття рішень про використання нового, формулювання цілей і підходів, планування етапів експериментальної роботи, прогнозування труднощів, упровадження нововведень у педагогічний процес, корекція й оцінка інноваційної діяльності.

Т. Демиденко, крім вище зазначених компонентів, виділяє операційний і рефлексивний компоненти. В основу цих компонентів покладено: аналіз структури інноваційної діяльності та етапи розгортання інноваційних процесів, переробку освітніх проектів, їх інтерпретація, активний пошук інноваційної інформації, ознайомлення з нововведеннями, професійно – мотивований аналіз власних можливостей щодо створених нововведення, прийняття рішень про його використання, формулювання мети та підходів до застосування нововведення, прогнозування змін, труднощів, результатів інноваційної діяльності.

Окремим елементом у створенні інноваційної діяльності є інформаційна культура, яка являється її важливою складовою та пов’язана не тільки із системою спеціальних знань, але й з особливостями стилю діяльності вчителя.

Так, беручи до уваги різні ставлення вчителів до нововведень, К. Ангеловські виділяє 5 категорій педагогів:

- новатори (учителі з яскраво вираженим новаторським духом, які завжди першими сприймають, застосовують і поширюють нове);
- передовики (вважають, що інновації потрібно впроваджувати відразу після їх створення);
- помірні (не намагаються бути серед перших, але й не будуть останніми, сприймають нововведення після схвалення колег);
- передостанні (більш вагаються, ніж вірять у ефективність нового, віддають перевагу старому);
- останні (консерватори, які вірять у святість традиційних підходів) [1, с. 49–51].

Л. Даниленко відзначала у своїх роботах, що носіями педагогічних інновацій можуть стати лише творчі особистості, які здатні до: рефлексії, що характеризує здібність майбутнього педагога до самопізнання, самовизначення і осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі й

місця у професійній діяльності; саморозвитку, як творчого ставлення індивіду до самого себе у процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ із метою їх перетворення; самоактуалізації, як фактора безперервного прагнення людини до якомога повнішого виявлення й розвитку своїх особистісних можливостей; професійного самовдосконалення, яке здійснюється у двох взаємозв'язаних формах: самовиховання та самоосвіта.

Підготовка майбутнього педагога, здатного впроваджувати ідеї особистісно-орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні навчально-виховні проблеми, вимагає особливої організації його практичної та розумової діяльності. Готовність до інноваційної діяльності зумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність.

Майбутній педагог працюючи над собою в соціумі, який потребує новаторських підходів до освітянської діяльності, створює для цього необхідні умови. Під час такого розвитку майбутній освітянин може виявити закономірності трансформації особистості від копіювання чужих дій до істотної творчості: наслідування, копіювання – творче наслідування – наслідувана творчість – істинна творчість.

Не всі майбутні вчителі проходять ці стадії, стверджує В. Химинець. Хтось залишається на першій, добре копіюючи існуючі педагогічні методи та методики. Інші освітяни, не змінюючи загальної концепції, вносять деякі зміни у зміст чи організаційний процес. Треті, беручи за основу метод, повністю розробляють зміст (створення, наприклад, нової ділової гри). Останні створюють інновації, власні оригінальні прийоми, концепції навчання й виховання, але всі разом, у силу своїх умінь і можливостей, працюють на освітянські потреби [3].

Розвитку пізнавальної та професійної діяльності творчого самовираження майбутнього педагога сприяють спеціальні завдання, що спонукають до багатоваріантного розв'язання. Дуже важливу роль відіграє творча обстановка у процесі навчання, утвердження якої можливе за таких умов: відсутність внутрішніх перепон творчим виявам, організація активної роботи підсвідомості, утримання від оцінювання, відшукування нових асоціацій та зв'язків, розвиток уяви, фантазії (з відповідним контролюванням їх), розвиток професійної чутливості, знаходження сенсу у творчій діяльності [2]. Навчальний процес, який здійснюється за таких умов, передбачає вільне спілкування, обмін думками, ідеями, а найголовніше – особисте залучення майбутніх педагогів у творчість.

Інноваційне навчання переконує у значущості таких напрямів розвитку професійних якостей педагога, як емоційність мислення, формування нового типу спілкування та комунікативних здібностей, розвиток здатності до внутрішнього діалогу як основи самопізнання. Реалізацію педагогічної (технологічної) ідеї у практику здійснюється двома шляхами, а саме: впровадження та освоєння. Незалежно від того, як відбувається трансформація, середовище завжди творить опір новому,

навіть за позитивного результату. Але ця ситуація не повинна викликати в майбутнього педагога невпевненість і здивування.

Упровадження інноваційних технологій повинно забезпечуватись умовами: інноваційним потенціалом середовища навчального закладу та інноваційністю педагога. Альтернативою до впровадження є освоєння інновації як добровільної активності педагога, що забезпечується: повною інформативністю педагогів про інноваційну технологію; наявність банку даних про різні педагогічні інновації; диференціація педагогів за позиціями; забезпечення позитивної мотивації інноваційної діяльності; постійна та обов'язкові науково-методичні навчання [3].

Отже, впровадження інноваційних технологій у педагогічну діяльність майбутнього вчителя, дає йому змогу краще засвоїти навчальний матеріал, зменшує час на вирішення стандартних завдань і допомагає знайти розв'язки нестандартних, стимулює творчий потенціал, зумовлює позитивне ставлення до навчальних дисциплін, підвищує рівень інформаційної культури та створює умови для повноцінного розкриття майбутнього освітянина як особистості. Тому застосування інноваційних педагогічних технологій є однією з умов якісної підготовки майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ангеловски К. Учителя и инновации : кн. для учителя / К. Ангеловски. – М. : Просвещение, 1990. – 280 с.

2. Демиденко Т. М. Підг. навч. до ін. пед. д-сті : дис. … канд. пед. наук. : 13.00.04 ; Черкаськ. наук. ун.- т ім. Богд. Хмельн. – Черкаси, 2004. – 220 с.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.

Є. А. Панченко
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В США

Творчий потенціал – невід'ємна риса сучасної успішної особистості. І чим раніше людина відкриє у собі творчі здібності, чим ширшим буде їхній спектр, тим більше шансів буде у неї реалізувати себе у житті. На думку С. Степанова, творчий потенціал – це психоенергетична напруга, що виникає між устремліннями, можливостями та реальним життям людини. Він реалізується у рефлексивно-творчому зусиллі, тобто в зусиллі, спрямованому на досягнення раніше недосяжного, на реалізацію того, що до даного моменту не було реалізоване, на устремління за межі самого себе. За допомогою творчого зусилля людина може здобути у своєму житті те, що їй не було дано від природи або в процесі виховання й освіти. Воно й визначає унікальність і життєву стратегію особистості [2, с. 153].

Сутнісні характеристики творчого потенціалу та взаємозв'язок із творчою діяльністю, а також із творчими здібностями, дають змогу виділити такі його структурні компоненти:

- мотиваційно-цільовий компонент, що відображає особистісне ставлення до діяльності, виражене в цільових установках, інтересах, мотивах;
- змістовий компонент творчого потенціалу, який включає сукупність знань індивідів про специфіку творчої діяльності та припускає наявність у них теоретичних знань;
- операційно-діяльнісний компонент творчого потенціалу, заснований на комплексі вмінь і навичок організації творчої діяльності;
- рефлексивно-оцінний компонент творчого потенціалу, який характеризує осмислення, самоаналіз і самооцінку власної творчої діяльності [1].

У США розкриттю творчого потенціалу особистості приділяють значну увагу, вважаючи, що лише за умови його якнайповнішого розкриття громадянин демократичної держави зможе найпродуктивніше служити громаді.

Актуальним, на наш погляд, представляється підхід до розкриття творчого потенціалу через лідерство. Саме через лідерство, на думку Л. П. Уманського [3], спрацьовує як один із механізмів самовираження, розкриття творчого потенціалу особистості в колективі. Звичайно, не кожна творча особистість є лідером, але кожен інноваційний лідер є творчою особистістю. Таким чином, розвиток лідерських якостей людини сприяє зростанню її творчого потенціалу.

Неформальна освіта дає можливості для розкриття якостей креативного лідера ще на етапі середньої і старшої школи. У США існує низка організацій різного спрямування, серед яких найбільш інкорпоровані в систему середньої та вищої освіти професійно-зорієнтовані спільноти молоді.

Зважаючи на те, що в США діяльність таких організацій дуже поширена та їхня кількість на локальному, штатовому й інших рівнях налічується тисячами, ми зосередимо увагу лише на тих міжнародних і загальноамериканських (національних) об’єднаннях, які є акредитованими Державним департаментом освіти країни [5]. Вони визначені через зв’язок лідерства з розвитком кар’єри та технічною освітою [4].

Формування лідерських якостей відбувається через профорієнтаційну роботу, надання інформації про можливості навчання після закінчення середньої школи. Організації надають послуги з тестування вмінь, навичок та зацікавлень і дають змогу взяти участь у різних змаганнях на рівні міста, штату чи країни. Проаналізовані нами об’єднання мають осередки в усіх американських штатах і є потужним чинником у наданні знань і навичок, пов’язаних із лідерством у різних сферах діяльності впродовж життя сьогоднішніх американських старшокласників.

Серед найвпливовіших громадських організацій, спрямованих на формування лідерських якостей старшокласників у США, виділено такі:
- «Дистрибутивні освітні клуби Америки» (Distributive Education Clubs of America (DECA));

- «Майбутні фермери Америки» (FFA (при заснуванні – Future Farmers of America));
- «Майбутні Бізнес-літери Америки» (FBLA-PBL (The Future Business Leaders of America-Phi Beta Lambda));
- «Американські лідери в сім'ї, кар'єрі і спільноті» (Family, Career and Community Leaders of America (FCCLA));
- «Майбутні професіонали у сфері охорони здоров'я» (Health Occupations Students of America (HOSA), змінила назву на Future Health Professionals);
- «Навички США» (SkillsUSA);
- «Технологічна учнівська асоціація» (Technology Student Association (TSA));
- «Асоціація майбутніх учителів» (The Future Educators Association (FEA))];
- «Освітня національна асоціація юних фермерів» (National Young Farmer Educational Association);
- «Професіонали у бізнес-сфері Америки» (Business Professionals of America).

Об'єднуючи у своїх лавах мільйони школярів і студентів коледжів, ці організації є потужним інструментом формування майбутніх лідерів Америки.

Звичайно, розкриття творчого потенціалу не обмежується цими організаціями, паралельно з ними існують інші, наприклад, релігійні об'єднання молоді, проте, зважаючи на те, що, згідно конституції США релігія відокремлена від держави й освіти, ми не розглядаємо їх. Безперечно значний потенціал мають і неформальні об'єднання, проте, зважаючи на їхню різноманітну специфіку і складність дослідження їхніх різнопланових цілей, ми теж не включаємо їх до цього матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мартинович Н. В. Развитие творческого потенциала личности в системе высшего образования : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Мартинович Наталья Владимировна. – Курск, 2005. – 174 с.

2. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – М. : Наука, 2000. – 174 с.

3. Уманский А. Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Уманский Александр Львович. – Кострома, 2004. – 318 с.

4. CTE. Student Leadership [Electronic resource]. – URL : http://www.k12.wa.us/CareerTechEd/StudentLeadership.aspx.

5. US Department of Education. OVAE. Career and Technical Student Organisation [Electronic resource]. – URL : http://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/cte/vso.html.

I. I. Protsenko
Sumy State Pedagogical University

HEURISTICALLY DIALOGUE IN THE LEARNING PROCESS OF STUDENTS IN THE STUDY OF THEM HUMANITIES

The problems of the education system at the present stage is to help the student to acquire knowledge independently, to navigate the Packed information space, that is, to teach him how to work creatively. The space of distance education requires the design of the General principles of this type of education. It is important to note that worktext is an important part of distance learning process. It is important to develop the design principles of tutorials that will help students not only gain knowledge, but also will develop the experience of creative activity as a component of the education system.

Traditional knowledge-oriented environment involves the unilateral influence of multicultural knowledge about holistic world student. The response of the inner world of the student, not the whole of knowledge, potentially stored therein, multicultural external influences are not efficient enough for modern distance education environment.

The reverse process is logically proved, when the student becomes the cause of the impact on multicultural education component. Here the internal dialogue of the student when he poses the question is in the foreground, instead of the external dialogue. This priority indicates the importance of the heuristic dialogue. As a rule, in the «new» school of dialogue between teacher and student, in which the activity of questioning belongs to the student we called as a heuristic dialogue. In this case, the question asked by a student, can be regarded as its own product heuristic learning activities.

The research methodology is based on the fundamental works in the field of pedagogy tune with nature (Lock J., Comenius Y. and others), psycho-pedagogical bases of heuristic learning.

The main directions of analysis of this problem was to determine the role and place of dialogue in historical and cultural aspect of human life and reflect the characteristic features of dialogue interaction in the learning process. Synthesis method similar philosophical and psychological categorical concepts characterizing the development of human society, such as «civilization», «culture», «religion» and so on, leads to the conclusion that in the philosophical and psychological aspects of these concepts are associated with different systems of «question – answer» activity.

Given the diversity and depth of dialogue in the history of culture it is possible to allocate a priority issue in the dialogue interaction. Generalizing function question related to diversity and integrity of the objects of the surrounding world, a knowledge which the question is directed. The development of the skills of the students to put the question correctly in order to obtain the necessary information about cognitive objects inevitably leads to the necessity of integration of intersubject and intrasubject knowledge in the learning process. In differentiative function question closely related to the concepts of internal and external speech.

Right to raise the question (some questions) allows to differentiate a complex object into components, i.e. to distinguish knowledge from ignorance.

The two above-mentioned functions question: differentiative and integrate, correlate with the two components of human thinking: thinking logic (interrupted or discrete) and creative thinking (continuous).

We consider the dialogue between student and teacher in which the student using the question receives new knowledge, reflects the integral dialogue and differentiative as: the interaction of internal and external speech; the dialogue image and logic of man.

Thus, the development and implementation at the high school practice this form of presentation of educational information, which will consist of a combination of dialogue with the integrated form of the material, obviously, important to us.

The question the student is a «tool» knowledge and the effectiveness of the self-learning process gaining new knowledge depends on his ability to use this so-called instrument, because there is a relationship (correlation) between the ability to ask questions, closely related to the already obtained knowledge and skills.

The integration of the Humanities that contributes to the formation of the whole complex image of the Universe in students. The information presented in the form of a dialogue gives the student a better knowledge of each subject in its integration with other disciplines, and to consider some of the difficult aspects of the subject, using methods such as comparison, generalization, analogy, etc.

Every dialogue in continuity with the theme of the lecture proof and rebuttal statements are using successive questions. This form of presentation allows the student to become acquainted with current views on the questions and ask them in the correct sequence.

Then students are offered practical tasks for self-training and self-control, which include proofs and disproofs of the author’s statements. In multidirection thoughts activity of the student (when of proof and refutation) results in the activation of his thinking, which is accompanied by the emergence of emotions in General. Emotions heuristic dialogue, the strengthening of the intensity of the knowledge of the student, and his reflection. Actually, emotions, gave impetus to the development of Western culture, and the development of human activity in relation to conversion (differentiation) of the world. In the projection on the training plane, it can be stated that positive emotions contribute to effective cognitive activity of the student.

The integrated form of knowledge about human beings and society that created them, is the most effective for understanding the close relationship between the natural Sciences and the Humanities.

The tasks were selected so that not only to develop students’ logic, when to prove or disprove the teacher's statement, but to develop visual thinking. This synthesis of the two complementary parts of the human mind is a prerequisite for creation. Proceeding from the principle of microcosm and macrocosm likeness the dialogue between the East and the West is reflected in the dialogue

of image and logic, which is referred to the features of the distance heuristic dialogue. Besides, the tasks were selected in such a way so that not only to develop students' logic when proving or disproving teacher's statement but to develop their visual thinking as well. Such synthesis of two complementary parts of man's thinking is the condition for creation.

О. Б. Проценко
Маріупольський державний університет

АКМЕОЛОГІЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Потреба сучасного суспільства в компетентних викладачах вищих навчальних закладів, здатних до мобільної адаптації у стрімкозмінних умовах професійної діяльності висуває нові серйозні вимоги до їхньої підготовки, зокрема у вищому навчальному закладі. Навчання у вищому навчальному закладі має забезпечити як загальну професійну підготовку фахівця, так і озброїти його вміннями навчання впродовж життя, розвинути здатність до самопізнання, самовиховання, самоосвіти, саморозвитку. Саме тому постає необхідність розглянути особливості професійної підготовки майбутніх викладачів на засадах акмеології, що передбачає формування й розвиток акмеологічного освітнього середовища вищого навчального закладу.

Аналіз літератури з означеної проблеми свідчить, що її дослідженню присвячені науково-педагогічні праці вітчизняних і зарубіжних учених. Так, у працях Є. Бондаревської, В. Весніна, А. Лукіної, С. Мякішева аналізується поняття «освітнє середовище». Категорію «освітньо-виховне середовище» визначають Л. Буєва, Н. Селиванова. Науково обґрунтовують термін «інформаційно-освітнє середовище навчального закладу» А. Білощицький, С. Лещук. Особливу увагу вчені привертають до проблеми створення інноваційного (А. Каташов, М. Опачко, Г. Розлуцька) та акмеологічного середовища (О. Дубасенюк).

Таким чином, вивчення вітчизняних і зарубіжних досліджень свідчить про актуальність визначеної проблеми й недостатню її розробленість. Саме тому *метою* статті є обґрунтування умов створення акмеологічного середовища для ефективного саморозвитку майбутнього викладача.

У контексті дослідження доцільним є тлумачення поняття «освітнє середовище». Так, на думку О. Ярошинської «освітнє середовище» – це система впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що перебувають у соціальному та просторово-предметному оточенні. Однак, освітнє середовище вищого навчального закладу доцільно представляти як середовище для побудови власного «Я», що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу майбутнього фахівця, його особистісного і професійного становлення та зростання, а також саморозвитку [4, с. 106].

Нам імпонує думка Г. Розлуцької, яка акцентує увагу на тому, що освітнім середовищем є сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної та активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини. Освітнє середовище виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, у якому відбувається становлення особистості [2].

Акмеологічне середовище – це середовище прагнення до успіху, до творчості, до високих результатів діяльності, до досягнень кожного, коли престижно якісно працювати, викладати, навчатися, вести науковий пошук, дотримуючись морально-правових норм взаємодії.

Спроектувати акмеологічне середовище – означає теоретично дослідити суттєві цільові і змістово-операційні, технологічні (методичні) аспекти навчально-виховного процесу та науково-дослідницької діяльності, які повинні здійснюватись в акмеологічному середовищі, і на цій основі описати необхідний для цього склад і структуру, динаміку, вплив і особливості взаємозв'язків складових акмеологічного середовища з іншими його елементами, з елементами оточуючого середовища, відповідно до динаміки розвитку цілей його створення і реалізації [1, с. 25].

Акмеологічне середовище навчального закладу – це цілеспрямовано побудований простір, в якому розгортається навчально-виховний процес та науково-дослідницька діяльність, створені необхідні і достатні умови для його учасників щодо самореалізації творчого потенціалу на шляху до вищих досягнень та досконалості. У такому середовищі заохочуються активність, ініціативність, самостійність, інноваційний пошук, прагнення до успіху як викладачів, так і студентів.

І. Соловйов виділяє три види акмеологічного середовища. Перший вид – формуюче акмеологічне середовище. Цей вид має розвиваючий ефект, адже фахівець набуває перших ознак досягнення «акме», що вбачається у розширенні сфери ініціативи майбутнього викладача, мотивації досягнення успіху та бажання самостійності у здійсненні професійній діяльності [3].

Другий вид акмеологічного середовища – творчий, що характеризується трансформацією та корекцією мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця. Це проявляється в таких особистісних характеристиках студентів: прагнення до реалізації особистісного потенціалу, створення позитивної Я-концепції, усвідомлення себе як особистості й індивідуальності, прагнення допомагати іншим, організовувати співробітництво.

Третій вид акмеологічного середовища – рефлексивний, пов'язаний з творчим саморозкриттям особистості, установкою на позитивні зміни у поведінці, виробленням індивідуального способу життєтворчості, участь у створенні власне акмеологічного середовища.

Характерними рисами акмеологічного освітнього середовища незалежно від його виду виступає створення умов для творчості, самороз-

витку, готовності до нововведень, самовдосконалення. У здоровому акмеологічному середовищі розвивається адекватна внутрішня Я-концепція майбутнього викладача. Якщо середовище не відповідає вимогам, особистість втрачає впевненість у собі та інших, виникає страх перед майбутнім.

У дослідженні О. Дубасенюк доведено, що для розвитку позитивної Я-концепції необхідні: гностичні вміння (передусім, аналізувати педагогічну ситуацію, характеристики суб'єктів і об'єктів діяльності та взаємодій); проектувальні вміння (адекватно представляти існуючі причинно-наслідкові й функціональні зв'язки в педагогічній реальності); конструктивні вміння (вибудовувати й коректувати систему поведінкових, діяльнісних відносин у студентському середовищі); комунікативні вміння (встановлювати, реалізовувати й коригувати взаємини в системі «студент-студент», «студент-викладач» тощо, регулювати міжособистісні відносини, встановлювати емоційно позитивні контакти, впливати на поведінку й відносини у колективі); рефлексивні вміння (реагувати адекватно ситуації та суб'єктам взаємодії) [1, с. 28]. Саме тому створення акмеологічного освітнього середовища передбачає:

- збагачення змісту професійної підготовки майбутнього викладача акмеологічним компонентом (введення навчальних дисциплін «Акмеологія», «Педагогічна акмеологія» тощо);
- упровадження навчальних модулів «Акмеологія вищої освіти» в робочі програми навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування («Педагогіка і методика викладання у вищій школі», «Педагогіка і психологія вищої школи»);
- створення у вищому навчальному закладі науково-дослідного об'єднання «Акмеологія освіти» для магістрантів та аспірантів, що має на меті їх ознайомлення із стратегіями і тактиками саморозвитку та самовдосконалення, розвиток умінь навчання впродовж життя;
- проведення тренінгів особистісного росту майбутніх викладачів;
- виконання практичних завдань у ході асистентської практики, спрямованих на формування індивідуального стилю роботи, створення власної траєкторії професійного розвитку (акмеограма);
- використання на лекційних і семінарських заняттях акмеологічних технологій навчання тощо.

Таким чином, дотримання вищезазначених умов проектування акмеологічного освітнього середовища у вищому навчальному закладі сприятиме досягненню успіху у професійній діяльності та саморозвитку майбутнього викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубасенюк О. Передумови розвитку акмеологічного середовища для підготовки педагога-професіонала: досвід і перспективи розвитку / О. Дубасенюк // Акмеологія – наука XXI століття : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. В. О. Огнев'юка. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – С. 23–27.

2. Розлуцька Г. М. Формування інноваційного освітнього середовища під час підготовки сучасного вчителя [Електронний ресурс] / Г. М. Розлуцька, М. В. Опачко. –

Режим доступу :
http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp14/Rozlucka.pdf.
3. Соловьёв И. О. Развитие профессионала в акмеологической среде : автореф. … доктора пед. наук : спец. 13.00.09 – психология развития, акмеология [Электронный ресурс] / И. О. Соловьёв. – Режим доступа :
http://med-books.info/akmeologiya_769/razvitie-professionala-akmeologicheskoy.html.
4. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження / О. Ярошинська // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4. – Ч. 1. – С. 104–109.

Н. М. Радько
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ГРОМАДЯНСЬКЕ ТА ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇЇ ОСОБИСТОСТІ: ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ

У всі часи й епохи, суспільство, педагогіка, школа ставили перед собою завдання – виховати громадянина, тобто соціалізовану людину з певним колом її прав і обов'язків, яка поважає й дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у певній країні, традицій своїх співвітчизників.

Метою є виокремлення основних понять громадянського та правового виховання в процесах соціалізації та смореалізації особистості.

Громадянське виховання тісно пов'язане з іншими аспектами виховного процесу, передусім, із правовим, яке є складовою правової соціалізації. Отже, далі, на нашу думку, слід розглянути поняття правової соціалізації та правового виховання, до дослідження яких у сучасній соціально-педагогічній науці звертались О. Безпалько, В. Вайнола, І. Звєрєва, А. Капська, І. Кон, М. Лукашевич, І. Мигович, П. Вербицька, В. Дубровський, С. Карпенчук, Л. Кузьменко, С. Нікітчина, А. Сиротенко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, К. Чорна та ін.

Правова соціалізація є невід'ємною складовою частиною загальної соціалізації особистості. Разом із включенням до системи соціальних відносин, оволодінням суспільною культурою, людина залучається й до правових відносин, набуває правової вихованості. Таким чином, правову соціалізацію можна визначити як перманентний процес залучення людини до правовідносин і формування в неї правосвідомості та правомірної поведінки.

Правова соціалізація детермінується багатьма чинниками різних рівнів: на мікрорівні (рівні малих соціальних груп) – особливостями правосвідомості родини, трудового колективу, неформального спілкування; на макрорівні (рівні всього суспільства) формування правової культури зумовлене характером політичного режиму, пануючими соціально-економічними відносинами, змістом національної культури, що виникла в процесі історичного розвитку суспільства; на мезорівні (рівні великих соціальних груп) – місцем тієї чи іншої групи в соціальній структурі суспільства, особливостями її соціального буття.

Останнім часом у зв'язку з розвитком процесу глобалізації сучасного світу та переходом до інформаційного етапу розвитку людської цивілізації все більший вплив на формування правосвідомості здійснюють чинники мегарівня (міжнародного життя): демократизація сучасного світу, міжнародне право, міжнародні конфлікти, кризи тощо. Право ж, як вид соціального регулювання, здійснює прямий вплив на процеси соціалізації, орієнтуючи особистість у різноманітній соціальній дійсності.

Правова соціалізація – це не тільки формування навичок соціальної поведінки, яка відповідає правовим нормам суспільства, а й сприяння таким нормам, виникненню внутрішньої мотивації, що орієнтує особистість на їхнє дотримання. У процесі правової соціалізації відбувається поступова інтеграція особистості в широкий соціальний контекст, перехід її до повноцінної участі у функціонуванні громадянського суспільства й держави.

Зазначимо, що всі чинники, що впливають на формування правосвідомості та правомірної поведінки, поділяються на об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних належать такі, що не мають своєю безпосередньою метою формування правової культури, проте тим чи іншим способом здійснюють вплив на процес правової соціалізації особистості. На нього впливають соціально-економічна та соціально-політична ситуація в країні, рівень добробуту населення, характер політичного режиму, особливості національної культури тощо. Суб'єктивний чинник втілюється в діяльності, яка має своєю метою формування правосвідомості та правомірної поведінки. Суб'єктивний чинник, насамперед, унаочнюється у правовому вихованні. Його варто визначити як процес цілеспрямованого та систематичного впливу на правосвідомість людини з метою вироблення в неї стереотипів правомірної поведінки, відповідних до пануючої правової системи. Цілеспрямованість і систематичність є тими елементами, що вирізняють правове виховання із загального процесу правової соціалізації.

Правове виховання – цілеспрямований постійний вплив на людину з метою формування в неї правової культури й активної правомірної поведінки. Основна мета правового виховання – дати людині необхідні в житті юридичні знання та навчити її шанувати закони й підзаконні акти ат дотримуватися їх, тобто сформувати досить високий рівень правової культури, здатний зменшити кількість правопорушень. Кожна людина, знаючи свої права й обов'язки, може грамотно себе захищати від незаконних дій із боку юридичних органів, що застосовують право.

Ознаками правового виховання такі:

1) будується на основі системи норм права;

2) припускає впровадження у правосвідомість вихованців таких складових елементів як упорядковані суспільні відносини – дозволи, обов'язки, заборони, які, у свою чергу, стають первинними способами правового регулювання, створюють умови для здійснення правомірної поведінки;

3) опирається на можливість застосування примусової сили держави шляхом покладання юридичної відповідальності на правопорушників;

4) охоплює не тільки суб'єктів права, які дотримуються правових норм, а й схильних до правопорушень і тих, що порушили правові норми;

5) здійснюється за допомогою спеціальних правовиховних способів і засобів;

6) здійснюється вихователями, які здебільшого мають педагогічну освіту або спеціальну педагогічну підготовку.

Сутністю правового виховання є формування правової установки на узгодження прагнень і очікувань особистості з інтересами й очікуваннями суспільства, тобто процес вироблення стійких правових ідей і принципів у правосвідомості вихованців, формування правової культури.

Зміст правового виховання – це сукупність (комплекс) правовиховних заходів, певних способів і засобів, які має суспільство у процесі цілеспрямованого й систематичного впливу на правосвідомість особистості (групи).

Функції правового виховання:

1) передача вихованцям (індивідам, суспільним групам) певної суми правових знань, навичок, умінь;

2) формування правових ідей, почуттів, переконань у правосвідомості вихованців, вироблення правової установки на правомірну поведінку.

Правове виховання здійснюється у правовому полі, у регульованих правом сферах суспільних відносин. Правове виховання має свою систему, механізм, стадії.

Система правового виховання – це сукупність основних елементів правовиховного процесу, що забезпечує певний порядок і організацію його.

Систему правового виховання утворюють такі елементи:

1) суб'єкти – державні органи, організації, спеціально уповноважені державою особи, які здійснюють правовиховну діяльність;

2) об'єкти – громадяни або суспільні групи, яких виховують;

3) сукупність правовиховних заходів, певних способів і засобів.

Сукупність правовиховних заходів можна подати у вигляді способів і засобів правового виховання.

Способами правового виховання є правова освіта; правова пропаганда; юридична практика державних органів та інших організацій (наприклад, правовиховна діяльність суду, прокуратури, органів внутрішніх справ, юстиції, адвокатури тощо); правомірна поведінка громадян, особиста участь їх у здійсненні (реалізації) та охороні правових норм; самовиховання.

Засобами правового виховання є: 1) нормативно-правові акти, акти застосування норм права; 2) ознайомлювальні та роз'яснювальні матеріали про правові акти в пресі (у кожній газеті є рубрики на зразок «Правова освіта», «Юридичний всеобуч», «Консультує юрист», «Запитуєте – відповідаємо»); 3) педагогічні та юридичні газети, метою яких є поширення правових знань; 4) організаційно-освітні: прес-конференції, брифінги, зустрічі, лекції, бесіди, семінари, вечори запитань і відповідей, консультації та ін.

Механізм правового виховання – це порядок переведення правових дій та установок, що містяться в суспільній правосвідомості, у свідомості вихованців (особистості, суспільної групи).

Відповідно до вищезазначеного, *громадянсько-правове виховання* – це процес формування соціально-політичних, правових, економічних, екологічних, морально-етичних знань, форм практичної діяльності людини як члена демократичного суспільства й держави. Саме на основі знань і розуміння сутності, характеру, закономірностей суспільних відносин у молодого громадянина як суб'єкта соціальної діяльності формуються демократичні погляди і переконання, світогляд і морально-вольові якості, тобто те, що становить основу морально-ціннісної сфери особистості.

Результатом громадянсько-правового виховання є рівень громадянсько-правової вихованості особистості, її громадянсько-правова культура. *Громадянсько-правова вихованість* – це внутрішній духовно-правовий стан, у якому перебуває особистість у момент прийняття рішення про те, як вчинити за тих чи інших обставин. Рівень правової вихованості – це не тільки знання права й розуміння необхідності виконувати правові розпорядження. Він визначається також ступенем сформованості ставлення до права та правового закону як до цінностей, що в демократичному суспільстві перебувають поза конкуренцією.

Словник термінів подає таке визначення поняття громадянсько-правова культура: *громадянсько-правова культура* – це сукупність духовних, моральних якостей, ціннісних, правових орієнтацій і світоглядно-психологічних характеристик особистості. Складовими громадянсько-правової культури є громадянська та правова освіченість, компетентність, активність, зрілість, досвід громадської діяльності.

Отже, громадянсько-правова культура є видом духовної культури, що дає змогу людині відчувати себе юридично, морально та політично дієспроможною; гармонійно існувати в системі «людина-суспільство»; усвідомлювати свою належність до конкретної нації, держави, частини світу, Земної кулі, Всесвіту; бути відповідальним за становище останніх; свідомо відстоювати принципи демократії та патріотизму.

Таким чином, прилучення учнівської молоді до громадянського та правового виховання збагачує її духовне життя, а знання нею своїх прав і обов'язків сприяє соціалізації, а значить – розширює можливості самореалізації, зміцнює життєву позицію, підвищує громадянську активність, загострює почуття непримиренності до негативних явищ, що є особливо актуальним в умовах розбудови сучасної України на її шляху до європейської інтеграції.

Г. О. Райковська, В. Д. Головня
Житомирський державний технологічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМП'ЮТЕРНОГО ГЕОМЕТРИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В ЗОНЗ

Щороку на ринку праці з'являється близько 500 нових професій, майже 1000 застаріває, відмирає. Інноваційна діяльність передбачає вміння працювати з інформацією, приймати власні відповідальні рішення, корегувати їх і, навіть, змінювати в разі потреби, адже зараз молода людина обирає професію на все життя.

Професійний вибір може уточнюватися, розширюватися, опираючись на знання про себе. Перспективним напрямом професійної орієнтації сучасної молоді є надання інформації про її природу, психологічні особливості з огляду на вимоги тих чи інших сфер професійної діяльності, враховуючи запити учнів, їхніх батьків, кадрове та методичне забезпечення у школі. Усе це спрямоване на здобуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, творчих, моральних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку й самоосвіти.

У таких умовах спрямованість системи освіти на переважне засвоєння знань традиційними методами вже не відповідає соціальному запиту. Особливого значення набуває здатність людини жити й розвиватися в умовах безперервного суспільного оновлення. Компетентнісний підхід до визначення змісту освіти, організації навчального процесу та його результатів став новим орієнтиром розвитку сучасної освіти. Адже саме в умовах профільної освіти йдеться про усвідомлений вибір профільних предметів, забезпечення компетентності – здатності особистості застосовувати знання, уміння в подальшій професійній підготовці й житті.

У розв'язанні цих проблем важливе місце відводиться комп'ютерному програмному забезпеченню освітнього процесу в цілому, а отже й освітній галузі «Технології», метою якої є формування й розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів у їх соціалізації в суспільстві.

Використання програмно-методичних комплексів дає можливість досягнення таких педагогічних цілей: підтримка групових та індивідуальних форм навчання в умовах класно-урочної системи організації навчального процесу; створення комфортних умов комп'ютерної підтримки традиційних і новаторських технологій навчання; підвищення пізнавального інтересу учнів до вивчення предметів освітньої галузі «Технології»; забезпечення диференційованого підходу до навчання; формування навичок розв'язування задач практичного та дослідницького характеру; структуризація змісту навчання креслення й активізації розвитку просторової уяви.

Тривалий час школяр отримує знання переважно вивченням диференційованих навчальних курсів. Слід зазначити, що дуже часто у школярів ці знання так і залишаються розрізненими за предметними

ознаками. Унаслідок цього учень не сприймає цілісно ні навчальний матеріал, ні картину навколишнього світу, що негативно впливає на подальше його навчання в професійних навчальних закладах II–IV рівнів акредитації. Потреби подолання даного протиріччя вимагають активних пошуків із формування міжпредметної компетенції учнів.

На сучасному етапі розвитку освіти найбільш прийнятою формою інтеграції міжпредметних знань, умінь і навичок є запровадження діяльнісного підходу в процесі створення інтегрованого курсу при об'єднанні декількох навчальних дисциплін у єдиний предмет.

Особливістю навчального процесу з використанням комп'ютерних засобів є те, що центральним об'єктом освітньої діяльності стає учень, який, виходячи зі своїх індивідуальних особливостей та інтересів, будує процес пізнання, формуються компетентності. Учитель виступає в ролі помічника, консультанта, який заохочує оригінальні ідеї, стимулює активність, ініціативу, самостійність.

Необхідною умовою формування компетентностей є діяльнісна спрямованість навчання, яка передбачає постійне включення учнів до різних видів педагогічно доцільної активної навчально-пізнавальної діяльності, а також практична його спрямованість. Необхідно, де це можливо, не лише показувати виникнення технологічного факту із практичної ситуації, а й ілюструвати його застосування на практиці. Саме цьому сприятиме формування міжпредметної компетентності засобами комп'ютерного моделювання, яке об'єднує інформаційний і технологічний компоненти освітньої галузі.

Сьогодні молоде покоління ще до вступу до професійного навчального закладу знайоме з основами комп'ютерної грамотності, інформаційною культурою, має навички навчання в інформаційному середовищі, прагне відповідати запитам і вимогам інформаційного суспільства.

Комп'ютерні геометричні моделі є інтеграційно-інформаційним ядром на всіх етапах навчання предметів освітньої галузі «Технології», а геометричне моделювання є складовою комп'ютерної графіки, яка сприяє поглибленому розумінню наданої інформації; є найбільш зрозумілим засобом спілкування учня з комп'ютером; практичне використання її апарата під час розв'язання, моделювання та візуалізації різноманітних задач як креслення, так у всіх без винятку предметах сприяє збільшенню загального часу, відведеного на вивчення предметів; значно розширює світогляд учнів, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу; є творчим застосуванням набутих як графічних, так і інформаційних знань, розширенням і закріпленням їх та мотивацією до більш ґрунтовного опанування креслення, інформатики та інших предметів.

Безумовно, для побудови нової системи навчання «Технології» знадобиться чимало часу. Передусім, це пов'язано з матеріально-технічним і кадровим забезпеченням, розробкою електронних навчально-методичних комплексів, які забезпечать реалізацію навчання на якісно

новому рівні за рахунок спеціального програмного забезпечення й засобів телекомунікації. Уроки повинні поєднувати традиційні методи навчання з уроками в середовищі САПР (КОМПАС, AutoCAD та ін.), даючи можливості учневі краще зрозуміти навчальний матеріал, абстрагувати від несуттєвих ознак до узагальнення, зокрема, цьому сприяє можливість неодноразового перегляду зображень на екрані комп'ютера, зміна їх положення, повернення до початкового рішення тощо.

Необхідність навчання в середовищі САПР продиктована часом.

Практика показує, що ефективність уроку багато в чому залежить від специфіки предмета, але можна виділити загальне: змісту навчального матеріалу; форми проведення; рівня розвитку інтелектуальної, мотиваційної, емоційної та вольової сфер учнів; рівня методичної майстерності вчителя, його вмінь відбирати навчальний матеріал і використовувати програмні засоби.

При цьому необхідно дотримуватись *основних правил слова вчителя та комп'ютера*: учитель керує роботою учнів з комп'ютером, знання про об'єкт вивчення вони здобувають самостійно; якщо знання про об'єкт вивчення учні отримують від учителя, то комп'ютер підтверджує або конкретизує вербальне повідомлення; на основі роботи з комп'ютером, яку здійснили учні, учитель вирішує разом із ними навчальну проблему; опираючись на інформацію, яка закладена в комп'ютері, учитель сам вирішує завдання, а потім показує рішення проблеми монологічним шляхом.

Слід звернути увагу на те, що запровадження геометричного моделювання вимагає від викладача й учнів комп'ютерної грамотності. До структури комп'ютерної грамотності входять: знання основних понять інформатики; знання сучасних операційних систем і володіння їх основними компонентами; знання спеціального програмного забезпечення КОМПАС.

Кожний урок має певну структуру, яка складається з взаємопов'язаних компонентів: 1) організація учнів; 2) перевірка домашнього завдання; 3) повідомлення теми, мети уроку, мотивація уроку; 4) актуалізація опорних знань учнів; 5) формування нових понять і способів дій; 6) застосування засвоєного матеріалу на практиці; 7) підведення підсумків уроку й повідомлення домашнього завдання.

Використання комп'ютера має свої особливості на різних етапах уроку, а саме: актуалізація опорних знань учнів; формування нових понять і способів дій; використання знань, формування вмінь.

Багато залежить від специфіки предмета. На етапі актуалізації комп'ютер допоможе заповнити прогалини у знаннях учнів незалежно від того, з якої причини вони відсутні, допоможе пригадати необхідні опорні знання та способи дій. Учитель, у свою чергу, може отримати інформацію про рівень актуалізації знань усіх учнів.

Комп'ютер допомагає створити на уроці високий рівень особистісної зацікавленості учнів за допомогою інформації, яка виводиться на екран: інформація, яка допомагає налаштуватися на роботу, зосередити увагу;

інформація, яка налаштовує на самоосвіту й розвиток пізнавального інтересу; інформація, яка пояснює дії учня в процесі вирішення завдань.

На етапі використання знань, формування вмінь за допомогою комп'ютера виводиться: інформація про безпосереднє використання матеріалу даної теми на практиці; інформація, що підкреслює ті питання, які демонструють певні аксіоми, твердження з навчального матеріалу; довідникова інформація, яка пояснює куди звернутись у разі виникнення труднощів; інформація, яка сприяє виробленню певних умінь.

Засоби САПР є високоефективним і перспективним інструментом, що дозволяє надавати інформацію в більшому обсязі, ніж традиційні джерела інформації, й у тій послідовності, що відповідає логіці пізнання. Завдяки цій технології можна підняти процес навчання на якісно новий рівень.

І. В. Руденко
Інститут проблем виховання НАПН України

ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Глобалізація в сучасному суспільстві об'єктивно вимагає адекватної реакції на процеси реформування мистецької освіти в Україні. На відміну від раціонально-логічних форм навчання, які домінують в освіті мистецтво сприяє розвитку таких якостей учнів, як ініціативність, активність, самостійність, креативність, критичність, що забезпечує їхнє самовираження й самореалізацію у творчій діяльності актуалізує проблему реалізації художньо-педагогічних технологій як умови формування творчої активності підлітків.

Формуванню творчої активної особистості школярів присвячено дослідження Т. Коваленко, О. Пахомової, В. Холоденко, В. Водяної, О. Рогальової та ін., які пропонують різні підходи до розв'язання цієї проблеми в умовах навчально-виховного процесу різними засобами (народна іграшка, музика, інтеграція мистецтв з використанням інформаційних технологій, проектних завдань, самостійної та колективної видів діяльності, в позакласній роботі).

Включитися в активний пізнавальний процес і проявити свої творчі якості допомагають педагогічні технології, які докладно розкрито у працях Т. Кисельової, Л. Масол, Л. Мингазової, О. Пєхоти, Г. Селевка та ін. Дослідники зробили висновки, що вони спрямовуються на створення особливої творчої атмосфери навчання, за якої кожний учень відчуватиме свою успішність та інтелектуальну спроможність в активному пізнавальному пошуку в колективній роботі.

Зокрема, Г. Селевко [2] розкриває педагогічні технології як інтегративний спосіб організації навчально-виховного процесу, спрямований на його оптимізацію, який ініціює активність суб'єкта, надає способи діяльності, стимулює індивідуальний вибір, забезпечує постійний зворотній зв'язок. Таким чином, доцільно поєднує виховні й дидактичні цілі, системне планування та управління педагогічних проблем.

Мета тез полягає у стислому розкритті ролі художньо-педагогічних технологій у формуванні творчої активності підлітків, які доцільно використовувати на уроках образотворчого мистецтва та в позакласній роботі.

До художньо-педагогічних технологій належать інтегративні, проблемно-евристичні, інтерактивні, ігрові, сугестивні й терапевтичні, оцінювальні [1, с. 68–127]. У них органічно поєднуються інноваційний зміст, форми й методи, які сприяють формуванню творчої активності підлітків, що забезпечує творчий та емоційно-діяльнісний досвід, сенсорне, почуттєве й інтелектуальне виховання дитини.

Особливості застосування художньо-педагогічних технологій можуть бути показані на прикладах мистецьких творів, які пропонують різноманітні художні образи, що задіють значний спектр емоцій, почуттів людини, що стають потужним імпульсом для власної творчості. Але спочатку перед учителем образотворчого мистецтва постають завдання навчити учнів «відчути», «прийняти», «пережити» стани, емоції, події, що відбуваються з образами на картинах через призму власних відчуттів і досвіду, потім – «створити», «виразити» себе. А для цього, насамперед, потрібно вміти «прочитати» зміст картини, у чому вчителеві допомагають втілення художньо-педагогічних технологій, зокрема використання їх прийомів: незавершених і альтернативних запитань, висування гіпотез, «руйнування», гіперболізації, виявлення помилок учителя та прийоми художньої гри («навпаки», «що зайве», «чого не вистачає», «визнач помилку», «виправ», «доповни», «знайди інше рішення», «відобрази дзеркальне положення», «поміняй місцями» тощо) і змагання.

Кожна з технологій навчання й виховання підлітків засобами образотворчого мистецтва, спрямовані на формування творчої активності – готовності учнів до творчої діяльності, продуктивного й нестандартного мислення, висловлювання цікавих ідей у процесі сприймання й аналізу художніх творів та ін. Технології складаються з кількох ***етапів:*** бесіди, дискусії, творчих, художньо-практичних, експериментальних, евристичних, проектних завдань, гри й підсумкового етапу. Бесіда має на меті надати мінімум інформації, щоб, з одного боку, зацікавити учнів новим повідомленням, дати імпульс для пошуку, тобто достатню мотивацію для продовження пізнання. У ході бесіди вчитель час від часу надає цікаві тези, загадку, акцентує увагу на важливому факті для міркування, що пожвавлює саму бесіду, спонукає підлітків самим народжувати питання й на них же шукати відповідь. Дискусія поєднує нові знання та питання, на які вони хотіли б отримати відповіді – у творчому спілкуванні, через колективне обговорення. Різноманітні завдання яляють собою сприймання візуальної інформації та виконання завдань різного типу, як правило, експериментально-дослідницького характеру, де підлітки мають щось створити, дістати новий художній результат (образ), який вони раніше не створювали, наприклад, у результаті поєднання різних технік, прийомів у вирішенні завдань, нових матеріалів тощо, що призводить до

нового досвіду образотворення та евристичної діяльності. Останній етап завершується підведенням підсумків і висновками самих підлітків. Важливо, що художньо-педагогічні технології можна використовувати у процесі уроків та в позакласній роботі.

Отже, художньо-педагогічні технології навчання й виховання у процесі вивчення образотворчого мистецтва стимулюють творчу активність учнів до здійснення пізнавального пошуку, здобування нової інформації, висловлювання нових ідей, генерування цікавих, оригінальних, нестандартних думок у колективних обговореннях щодо мистецьких образів, що тим самим збагачує та розширює їхній художній і мистецький досвід.

Кожний з етапів художньо-педагогічних технологій має свої завдання: бесіда надає мінімальну інформацію для початку пізнавального пошуку учнів, зацікавлює підлітків новими фактами й акцентує увагу навколо питань, які ще не мають свого вирішення, але можуть бути розв'язані на заняттях. Цікаві загадки, тези, питання для допитливих спонукають учнів до подальших пошуків. Під час виконання завдань різного типу учні сприймають візуальну інформацію, надану вчителем у вигляді слайдів, репродукцій картин, презентацій. Стимулює підлітків до продовження творчого процесу колективна дискусія, у якій обговорюються проблемні питання й учні мають змогу поєднати свої знання, досвід із думками інших у відповіді на питання обговорення. На наступному етапі – виконання завдань експериментально-дослідницького характеру. Підлітки мають створити новий художній продукт у вигляді нового художнього образу, що передбачає поєднання різних технік, прийомів, нових матеріалів. Процес завершується підведенням підсумків і висновками самих підлітків. Таким чином, художньо-педагогічні технології сприяють формуванню творчої активності підлітків на заняттях і в позакласній роботі.

Зміст тез не вичерпує всіх можливостей використання художньо-педагогічних технологій навчання образотворчому мистецтву. Детального розгляду потребують різні художньо-педагогічні технології навчання й виховання засобами образотворчого та інших видів мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Масол Л. М. Методика навчання у початковій школі : [посіб. для вчителів] / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, [Е. В. Бєлкіна], О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Веста. Ранок, 2006. – 256 с.

2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учеб. пособ.] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

Т. П. Спіріна, Л. В. Середа
Київський університет імені Бориса Грінченка

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ СЕРЕД УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сьогодні, внаслідок зростання безробіття, зменшення асигнувань на програми соціального захисту, зубожіння населення, українське суспільство стикається з новими викликами та проблемами. Серйозну загрозу для внутрішньої безпеки держави та її демографічної ситуації становить торгівля людьми, як одна з форм порушення прав людини в сучасному світі.

У ситуації з торгівлею людьми порушуються такі базові права, як право на життя, свободу й особисту недоторканість, свободу від рабства, право на свободу від катувань, жорстокого чи нелюдського ставлення, рівність перед законом, свободу пересування та проживання, право на відповідний рівень життя, право на відпочинок тощо.

Країни, задіяні в торгівлі людьми, поділяються на три типи: країни походження – постачальниці живого товару; країни, через які здійснюється транзит людей; країни призначення, куди власне вивозяться люди. Іноді одні й ті самі країни можуть належати одночасно до двох або й усіх трьох груп [1].

Аналіз наукових джерел свідчить, що вивченням проблеми торгівлі людьми займалися: Ю. Галустян, М. Євсюкова, С. Золотухіна, І. Трубавіна. Питання запобігання експлуатації дітей і торгівлі ними розглядались у роботах К. Левченко, Б. Лизогуба, О. Швед. Слід зазначити, що проблема протидії торгівлі людьми в науковій літературі висвітлена, здебільшого в контексті сексуальної експлуатації жінок та дітей і кримінальної відповідальності щодо цього злочину.

Соціально-педагогічна профілактика торгівлі людьми є напрямом виховної роботи з учнівською молоддю, як складова профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі. У контексті цих питань важливим напрямом діяльності, спрямованим на протидію торгівлі людьми, є проведення просвітницької роботи серед потенційної групи ризику, якою є, зокрема, учнівська молодь.

Особливо вразливою групою є учні професійно-технічних навчальних закладів. Це пов’язано з особливостями підліткового та юнацького віку, для якого характерними є вікові психологічні труднощі. Для цього періоду надзвичайно актуальною є необхідність соціальної ідентифікації, вибору системи цінностей, вибору життєвого шляху, значимих дорослих, професійне самовизначення.

У багатьох з них не сформувалися необхідні особисті якості, реальні навчальні можливості, передумови до успішної навчальної діяльності, досить часто зустрічаються учні, які характеризуються ускладненою соціалізацією, відхиленням у поведінці, несформованою мотивацією навчання. Це породжує певну суперечність, яку можна попередити або своєчасно вирішити шляхом

усебічного вивчення індивідуально-психологічних особливостей контингенту ПТНЗ через упровадження різноманітних профілактичних програм [3].

Для визначення оптимальних умов здійснення соціально-педагогічної профілактики торгівлі людьми потрібно фокусувати свою увагу на обставинах, котрі сприяють організації, впровадженню та вдосконаленню програм соціально-педагогічної профілактики торгівлі людьми, підвищують ефективність такої роботи. Вони найбільш відповідають конкретній меті та завданням програми профілактики торгівлі людьми, особливостям її реалізації в навчальних закладах різного типу, можливостям консолідації наявних ресурсів і зусиль. Виходячи з інтегрованої природи соціально-педагогічної роботи, важливо звернутися до трьох сфер формування умов соціально-педагогічної профілактики торгівлі людьми – особистість, навчально-виховний процес, соціальне середовище.

Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду програм профілактики торгівлі людьми виявив такі важливі умови, що забезпечують ефективність реалізації програм: наявність взаємодії різних суб'єктів профілактики торгівлі людьми; дотримання алгоритму основних етапів формування та реалізації програм; комплексність профілактичних завдань; залучення учнів, як групи ризику так і постраждалих від торгівлі людьми, до активної соціально значимої діяльності на всіх етапах формування й реалізації програм, перетворюючи їх з об'єктів на суб'єктів діяльності; формування готовності фахівців працювати у сфері протидії торгівлі людьми; впровадження кращого міжнародного досвіду, інноваційних методик з адаптацією до національних потреб; наявність нормативно-правового забезпечення; підготовка навчально-методичного забезпечення; організація дозвіллєвої діяльності учнів професійно-технічних закладів [2].

Серед соціально-педагогічних чинників виникнення й поширення явища торгівлі людьми в Україні чільне місце посідають: недостатній рівень обізнаності з проблемою та її можливими наслідками серед учнівської та студентської молоді, серед батьків і суспільства загалом, відсутність у суспільній свідомості сприйняття проблеми торгівлі людьми як актуальної, неготовність педагогічних працівників до здійснення профілактичної роботи, відсутність або недостатність взаємодії суб'єктів протидії торгівлі людьми.

Аналіз соціально-педагогічних чинників проблеми торгівлі людьми, дослідження праць науковців дозволили визначити основні соціально-педагогічні умови профілактики торгівлі людьми: проведення послідовної комплексної роботи з учнями з урахуванням чинників поширення торгівлі людьми та її наслідків для розвитку особистості; здійснення систематичної інформаційно-просвітницької роботи з батьками, опікунами; формування готовності педагогічних працівників до соціально-педагогічної профілактики торгівлі людьми; налагодження взаємодії між різними суб'єктами профілактики торгівлі людьми.

Соціально-педагогічна профілактика здійснюється в аспектах виховання, освіти, прилучення до культури, громадської діяльності й

економічної діяльності. З учнями професійно-технічних закладів соціально-педагогічна профілактика торгівлі людьми може здійснюватися під час навчальних занять, на яких учні навчаються розпізнаванню цього явища; виховної роботи; соціальної роботи; суспільно корисної діяльності; культурної діяльності; економічної діяльності (аналіз пропозицій послуг працевлаштування, своїх потреб і можливостей їх задоволення законними шляхами, своєю працею тощо).

Варто наголосити, що домінантою у профілактичній роботі з учнями ПТНЗ має стати формування в останніх навичок соціальної компетентності. Тому в процесі профілактичної роботи важливо зробити акцент на формуванні таких життєвих навичок, як: емоційно-вольових; інтелектуальних; соціальних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Запобігання торгівлі людьми в системі професійно-технічної освіти : навч.-метод. посіб. / І. Д. Звєрєва, Р. М. Зеленський, Н. С. Калашник та ін. – К. : ТОВ «Агентство «Україна», 2008. - 262 с.

2. Оржеховська В. М. Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень важковиховуваних учнів : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Валентина Михайлівна Оржеховська. – К., 1995. – 440 с.

3. Потенціал волонтерства та лідерства у здійсненні профілактики ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки на базі професійно-технічних навчальних закладів : навч. посіб. / Т. В. Журавель, Н. В. Зимівець, Т. П. Спіріна та ін. ; за ред. Т. В. Журавель, Т. Л. Лях. – К., 2013. – 282 с.

О. В. Старовойтова
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що в Україні повинен забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти шляхом оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Д. С. Мазоха та Н. І. Опанасенко зазначають, що педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства й відповідної корекції навчально-виховної діяльності. Особливу значущість має ця здатність за теперішньої інформаційної доби, яка потребує багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь і відповідного мислення. Школа як один із найважливіших інститутів соціалізації людини, підготовки молоді до ролі активних суб’єктів майбутніх суспільних процесів повинна бути винятково уважною як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання й виховання. Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність викладача ВНЗ.

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки саме творчий викладач, учитель, вихователь має широкі можливості й необмежене поле для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може експериментувати й переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх, здійснювати докладну структуризацію досліджень навчально-виховного процесу, пропонувати нові технології та методи навчання. Основна умова такої діяльності – інноваційний потенціал педагога.

Основним засобом людського спілкування є мова, а в багатомовному просторі – декілька мов. Ось чому вивчення іноземних мов набуває особливого статусу в нашій країні. Сучасний стан міжнародних зв'язків України в різних сферах життєдіяльності, вихід її у європейський і світовий простір, нові політичні, соціально-економічні й культурні реалії потребують певних трансформацій і у сфері освіти як важливого державного інституту, у тому числі й у галузі навчання іноземних мов. Сьогодні, як ніколи раніше, статус іноземної мови має тенденцію до постійного зростання. Серед світової спільноти вона все ширше набуває ролі засобу міжкультурного спілкування. Усе це зумовлює визначення основних стратегічних напрямів удосконалення цілей, змісту, методів, прийомів і засобів навчання іноземної мови.

Інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах. Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня, цілеспрямованість і змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії за наявності віри у викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук.

Інтерактивний метод надає можливість вирішити комунікативно-пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування. Інтерактивна діяльність включає організацію й розвиток діалогічного мовлення, спрямованих на взаєморозуміння, взаємодію, вирішення проблем, важливих для кожного з учасників навчального процесу. У системі інтерактивного навчання виділяють такі основні принципи методики співробітництва:

- позитивна взаємозалежність – група досягає успіху за умови гарного виконання завдань кожним студентом;
- індивідуальна відповідальність – працюючи в групі, кожен студент виконує своє завдання, відмінне від інших;
- однакова участь – кожному студенту надається однаковий за обсягом час для ведення бесіди або завершення завдання;
- одночасна взаємодія – коли всі студенти залучені до роботи.

Сучасна методика пропонує широке використання в навчальному процесі активних нестандартних методів і форм роботи для кращого засвоєння матеріалу. У практиці виявили досить високу ефективність такі форми роботи, як індивідуальна, парна, групова й робота в команді.

Слід зазначити, що форми інтерактивного навчання ефективні в тому випадку, коли поставлена проблема попередньо обговорювалася на заняттях і студенти були правильно проінструктовані щодо виконання того чи іншого завдання.

Серед переваг інтерактивного навчання слід виділити такі: встановлення дружньої атмосфери та взаємозв'язків між учасниками спілкування; студенти мають можливість бути більш незалежними й упевненими в собі; викладач заохочує студентів до співпраці, підбадьорює їх, вони не бояться робити помилки; студенти отримують можливість подолати страх перед мовним бар'єром; викладач не домінує; кожен студент залучений до роботи; має певне завдання; слабкі студенти можуть отримати допомогу від більш сильних; студенти можуть використовувати власні знання й досвід, набутий раніше.

Таким чином, новітні методи навчання іноземних мов сприяють розвитку вмінь і навичок спілкування, встановлення емоційного контакту зі студентами, навчають їх працювати в команді, зважати на думки й висловлювання інших.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рудницька Т. Г. Інноваційні методи навчання іноземних мов у вищій школі в контексті гуманістичної спрямованості навчального процесу / Т. Г. Рудницька // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 4. – С. 110–113.

2. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364 с.

О. В. Сушкевич
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПОДКАСТІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасне динамічне інформаційне суспільство дає можливість використовувати різноманітні комп'ютерні технології в підготовці майбутніх фахівців. Серед нових джерел навчання варто виокремити подкасти. Творчий викладач може застосувати такий ресурс не лише як готовий матеріал, а й самостійно розробити та випробувати аудіо в навчальному процесі. Зручність таких груп аудіо файлів, згрупованих автором відповідно до певної теми, зумовлена їх вільним доступом у мережі Інтернет.

Проблема відбору та застосування інформаційних технологій у системі освіти останнім часом викликає підвищений інтерес у педагогічній науці. Великий внесок у вирішення проблеми комп'ютеризації навчання внесли такі вчені: Г. Громов, В. Гріценко, В. Шолохович, О. Агапова, О. Кривошеєв, С. Пейперт, Г. Клейман, Б. Сендов, Б. Хантер, Т. Таскер та ін.

Аналіз педагогічної літератури показує, що комплексна імплементація комп'ютерних та інформаційних засобів, до яких належать подкасти, допомагає не лише вирішити навчальні задачі, а й відкриває нові дидактичні можливості. Такий навчальний матеріал може бути використаний як

самостійно, так і в поєднанні з іншими технологіями. До подкастів можна звертатися на різних етапах засвоєння навчальної теми в поєднанні з традиційними посібниками згідно із загальним дидактичним замислом [4].

Розглядаючи особливості навчального використання подкастів, слід звернути увагу як на *технічні*, так і *методичні аспекти* [1].

З технічної точки зору, такий аудіо матеріал подібний до радіопередачі чи вистави, який можна дібрати із широкого різноманіття тем таких, як: спорт, політика, подорожі, кулінарія, музика тощо. До такого джерела можливо звернутися будь-коли залежно від потреб і бажання. Щоразу доступні нові авторські епізоди, які можна отримувати автоматично на свій комп'ютер. Щоб прослухати подкаст потрібно місце для збереження, таке як iTunes [6]. Водночас викладач і студент можуть самостійно створювати, записувати й розміщати онлайн власні епізоди в межах навчальної діяльності. Для цього потрібна відповідна програма для запису голосу та створення файлу з розширенням .xml чи .rss, а також місце для збереження файлів [7]. Перед початком роботи слід ознайомити студентів з усіма технічними особливостями використання подкастів. Упроваджувати таку роботу необхідно поетапно.

Як уже зазначалося, викладач може дібрати готове аудіо в межах аудиторної чи самостійної роботи відповідно до теми, що вивчається. Доцільно запропонувати як традиційні види роботи (опрацювання та засвоєння фонетичних, лексико-граматичних, стилістичних, комунікативних, лінгвокультурних явищ у ситуації спілкування, контексті, продемонструвавши специфіку теми чи проблеми тощо), так і творчі (подальше обговорення прослуханого в групах, написання огляду, рекомендації, створення власних епізодів за принципом аналогії тощо). Зміст завдань дозволяє розширити чи поглибити знання студентів з тем, які опрацьовуються на практичних заняттях з англійської мови. Свідоме засвоєння матеріалу поєднується з підсвідомим, що забезпечує найкращий результат. Таким чином, відбувається вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності.

Отже, сучасна підготовка ерудованого, компетентного, творчого вчителя англійської мови передбачає використання інноваційних технологій і матеріалів, зокрема, завдань із подкастами різного виду, які можна впроваджувати на різних етапах навчання. Приступаючи до роботи з аудіофайлами, слід провести ґрунтовну підготовку, звертаючи увагу на технічні й методичні особливості укладання та виконання таких завдань. Імплементація цього матеріалу під час фахової підготовки формує стійкі професійні вміння та навички, які відповідають сучасним нормам і вимогам. Підвищується рівень креативності студентів, розвиваються партнерські взаємини в групі. Завдяки можливості залучення носіїв мови та експертів оцінювання виконаних завдань набуває більшої об'єктивності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зайцева С. А. Современные информационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / С. А. Зайцева, В. В. Иванов – Режим доступа : http://sgpu2004.narod.ru/.

2. Соловов А. В. Виртуальные учебные лаборатории в инженерном образовании / А. В. Соловов // Индустрия образования. – Выпуск 2. – М. : МГИУ, – 2002. – С. 386–392.

3. Соловов А. В. Об эффективности информационных технологий / А. В. Соловов // Высшее образование в России. – 1997. – № 4. – С. 100–107.

4. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов. – Орел, 2000. – 145 с.

5. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, – 2010. – 140 с.

6. Apple Software [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:// www.apple.com/itunes/download/

7. Audacity [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://audacity.sourceforge.net/

С. О. Сьома
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СПІВПРАЦЯ МАН ІЗ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

П’ятдесятирічний досвід функціонування Малої академії наук України як складової системи позашкільної освіти, засвідчив її значну високоефективність в аспекті створення сприятливих і комфортних умов для всебічного розвитку особистості через залучення її до науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської та винахідницької діяльності в різних галузях наук, зокрема природничих.

Організація ефективної науково-дослідницької діяльності учнів передбачає створення відповідного навчально-наукового середовища, що вдало реалізується шляхом інтеграції ресурсів вищих навчальних закладів і Малої академії наук України. З огляду на зазначене актуальним є аналіз досвіду діяльності МАН в аспекті взаємодії з вищими навчальними закладами.

У наукових працях В. Вербицького, С. Довгого, Л. Ковбасенко, О. Микитюка, В. Назаренка, Р Науменко, Г. Пустовіта, Л. Тихенко домінує думка, що науково-дослідницька діяльність слухачів МАН має включати в себе такі взаємопов’язані елементи:

- високий рівень знань учнів з базових дисциплін;
- навчання слухачів елементам дослідницької діяльності, організації та методиці наукової творчості;
- наукові дослідження, що здійснюються слухачами під керівництвом науково-педагогічних працівників [1, с. 135].

З огляду на зазначене виховання юних дослідників значною мірою буде залежати від залучення та вдалого використання ресурсів вищих навчальних закладів для роботи з обдарованими учнями, зокрема потенціалу науково-педагогічних працівників.

Згідно зі статистичними даними науково-педагогічний склад сучасної освітньої системи МАН включає 42 % викладачів вищих навчальних закладів. Загальна кількість педагогів і науковців, які працюють з обдарованими дітьми, становить приблизно 6,5 тис., серед яких близько 1,5 тис. викладачів є кандидатами наук, 300 – докторами наук [1, с. 67]. Така побудова ефективної взаємодії в системі «науковець-учень» дозволяє примножувати й поглиблювати знання учнів, зокрема й із базових дисциплін.

Безперечно, навчання слухачів елементам дослідницької діяльності, організації та методиці наукової творчості значною мірою залежить від організації навчально-виховного процесу в наукових гуртках і секціях МАН, від вдалого застосування форм навчально-пізнавальної діяльності учнів. Упродовж п'ятдесяти років у системі «МАН-вуз» напрацьовані й успішно реалізуються такі форми роботи з юними науковцями, як: лекції, лабораторні, практичні, семінарські заняття, консультації, заліки, іспити, рецензування, організація захисту науково-дослідницьких робіт і проектів, керівництво науково-дослідницькими роботами слухачів, що проводяться за безпосередньої участі науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів у сесійний і міжсесійний періоди на базі шкіл, позашкільних і вищих навчальних закладів.

Так, зокрема, у 1974 році на кафедрі ботаніки СДПІ ім. А. С. Макаренка працював біологічний гурток для старшокласників – майбутніх біологів-дослідників. Для його слухачів науковцями кафедри читалися лекції, у лабораторіях проводилися демонстрації, виконувалися лабораторні та практичні заняття, здійснювалось ознайомлення учнів із методологією наукових досліджень, що значно сприяло залученню їх до науково-дослідницької діяльності [2, арк. 45].

Для забезпечення й удосконалення навчально-виховного процесу в наукових гуртках і секціях МАН науково-педагогічні працівники постійно залучалися до розроблення та видання різноманітних збірників вправ і задач, лабораторних практикумів, дидактичних матеріалів, навчальних посібників, методичних матеріалів із питань оформлення науково-дослідницьких робіт тощо. Особлива увага приділялася питанням тематики дослідницької та науково-дослідницької роботи учнів; розроблення навчальних програм для роботи гуртків і секцій дослідницько-експериментального напряму позашкільної освіти.

Як свідчать архівні джерела, лише тільки в 1974 році в гуртках природничого спрямування, учнівських виробничих бригадах, шкільних лісництвах Сумської області було проведено 1774 польових учнівських досліджень, із них за завданнями вчених науково-дослідних установ – 164 [2, арк. 17]. А вже в 1986 році таких дослідів проводилося 2144, із них за завданнями наукових установ – 860 [3, арк. 71]. Зміст пропонованих учням дослідів в основному передбачав проведення польових досліджень із сільськогосподарськими рослинами та тваринами. Разом із тим, юним науковцям для дослідження пропонувалися й інші біологічні об'єкти. Так, у

1986 році вихованцями Сумської обласної станції юних натуралістів виконувалося дослідження за завданням кафедри зоології СДПІ ім. А. С. Макаренка щодо поведінки птахів, у ході якого учні проводили облік птахів, вели спостереження за їх перельотом, динамікою годування пташенят упродовж дня, а також здійснювали кільцювання птахів [3, арк. 105].

Із запровадженням у 1994 році щорічного Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН процес взаємодії вищих навчальних закладів і МАН значно поглибився й урізноманітнився в плані підготовлення учнівських наукових досліджень, їх наукового супроводу, а також безпосередньої організації та проведення конкурсу-захисту.

Зокрема вищі навчальні заклади для організації ефективної науково-дослідницької діяльності учнів-членів МАН активніше стали працювати в питанні ресурсного забезпечення учнівських наукових досліджень, надаючи їм у розпорядження наявне матеріально-технічне забезпечення наукових центрів, лабораторій, кафедр тощо.

Наукові керівники учнівських науково-дослідницьких робіт, здійснюючи науково-педагогічний супровід досліджень, забезпечують загальне керівництво роботою учнів, вказуючи на напрями розвитку подій і місце отриманих результатів у сучасній науці. Для цього, зазвичай, обирають форму консультацій, що проводяться за необхідності впродовж року.

Вузи стали безпосередньою базою для проведення конкурсу-захисту в різних наукових відділеннях МАН. Умовами проведення конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт передбачається заочне оцінювання (близько 30 % від рейтингового балу), очний захист роботи (близько 40 % від рейтингового балу) і написання контрольної роботи з базового профільного предмету (близько 30 % від рейтингового балу). В аспекті зазначеного науковці вишів залучаються до рецензування науково-дослідницьких робіт учнів і їх заочного оцінювання, розробляють завдання контрольних робіт для виявлення рівня знань конкурсантів із базових дисциплін, проводять їх, входять до складу журі конкурсу під час очного захисту робіт слухачами МАН.

Отже, аналіз аспектів взаємодії Малої академії наук України та вищої школи дає можливість стверджувати, що в умовах такої тісної співпраці, неперервності й системності науково-дослідницької діяльності учнів, стає можливим формування в них сучасного наукового мислення, створюються додаткові можливості для пізнання себе, своїх здібностей, актуалізації творчого потенціалу, розвитку навичок і вмінь керувати креативним процесом. Успішне розв’язання завдань узаємодії позашкільної та вищої освіти, поєднання їх ресурсів дозволяє створити умови варіативності в системі позашкільної освіти, підвищити рівень загальноосвітньої підготовки учнів, а також забезпечити своєчасну їх професійну орієнтацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Позашкільна освіта: історичні поступи та здобутки : зб. матеріалів Всеукраїнської педагогічної конференції, Київ, 2–3 грудня 2008 р. / за заг. ред. док. пед. наук Вербицького В. В. - К. : АВЕРС, 2008. - 308 с.

2. Держархів Сумської обл. ф.Р.-3600, оп. 1, спр. 148, 64 арк.
3. Держархів Сумської обл. ф.Р.-3600, оп. 1, спр. 246, 129 арк.

К. В. Тамбовська
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

СТАВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Для того щоб з'ясувати ставлення вчителів до формування інтелектуальної культури особистості засобами навчально-виховного процесу, було проведено інтерв'ювання 75 учителів початкової школи м. Одеси. Ось орієнтовні питання нашої співбесіди:

- Як Ви розумієте поняття «інтелектуальна культура», «інтелектуальний розвиток», які розумові риси Ви включаєте до нього?
- Яким чином відбувається інтелектуальний розвиток особистості? Хто і як впливає на нього?
- Які умови, на Вашу думку, сприяють інтелектуальному розвиткові особистості?
- Чи проводите Ви спеціальну роботу щодо інтелектуального розвитку учнів? Якщо так, то яку?
- Чи працюєте над власним інтелектуальним розвитком? Якщо так, то яким чином?
- Як Ви оцінюєте власний рівень інтелектуальної культури? Чи задоволені наявним його станом?
- Чи задовольняє Вас рівень інтелектуального розвитку ваших учнів? Чому?
- Які відчуваєте труднощі у формуванні власної інтелектуальної культури та керівництві інтелектуальним розвитком учнів?

Підсумовуючи результати опитування вчителів, відзначимо, що всі вони на достатньому та високому рівні володіють понятійним апаратом із запропонованої теми. Більш того, біля 80 % учителів указали, що займалися спеціально проблемою розвитку розумових сил і творчих здібностей учнів: вивчали передовий педагогічний досвід, практику роботи інших учителів, розробляли спеціальні завдання, брали участь у конкурсах творчо працюючих учителів тощо.

Усі опитані вчителі мають досвід керівництва інтелектуальним розвитком своїх учнів і тому 62 з них (82,6 %) великого значення надають спеціальній роботі зі становлення й удосконалення розумових сил і здібностей школярів; 40 учителів (53,3 %) указали на необхідність узгодженої роботи в цьому напрямі з родиною учня, 20 (33,3 %) вважають головним фактором спадковість, проте цілеспрямоване навчання, на їхню думку, можуть значно покращити наявні риси особистості.

Як виявило опитування, в арсеналі вчителів існує багато засобів інтелектуального розвитку молодших школярів, загалом усі вони

ґрунтуються на введенні до навчального процесу спеціальних навчально-творчих вправ, інтелектуальних ігор і задач із логічним навантаженням. Такі завдання широко впроваджуються на уроках математики, економіки, праці, мови, природознавства тощо. Однак, на думку 50 вчителів (66,7 %), робота зі спеціального засвоєння логічних понять, суджень, схем умовиводів не завжди виправдовує себе в навчанні молодших школярів, оскільки потребує спеціальної методики, без якої учні втрачають інтерес до вивчення матеріалу й «вимикаються» з уроку.

Для інтелектуального розвитку школяра 35 (46,7 %) учителів використовують інтерактивні методи та технології навчання; 50 (66,7 %) – відновлюють міжпредметні зв'язки; 45 (60 %) упроваджують психологічні тренінги, майже всі (100 %) – різноманітні дидактичні та логічні ігри.

До основних умов, що сприяють ефективному інтелектуальному розвиткові учнів, учителі віднесли: особистісно-орієнтований підхід у навчанні (66,7 %), діяльнісний підхід (86,7 %), створення емоційно позитивного клімату на уроках (100 %), впровадження активних форм і методів навчання (100 %), інтерактивних методів (93,3 %).

За визнанням учителів, більшість із них (80 %) спеціально не працює над власним інтелектуальним розвитком і не володіє відповідними методиками. 15 учителів початкової школи (20 %) вказали, що беруть участь у різноманітних тренінгових програмах особистісного зростання, читають спеціальну літературу, шукають та узагальнюють різноманітні технології інтелектуального розвитку (тести, комп'ютерні програми тощо).

Власний рівень інтелектуальної культури 25 (33,3 %) учителів оцінюють як високий, 50 (66,7 %) – як достатній. У своїх відповідях більшість із них апелює до високих результатів своєї діяльності, відзивів батьків та адміністрації школи. Проте, 86,7 % учителів початкової школи не вважає достатнім інтелектуальний розвиток своїх учнів, оскільки більшість із них до цього не прагне. Учителі висловили занепокоєння ставленням суспільства до інтелектуальності, інтелігентності, ерудованості як рис освіченої особистості; зазначили, що ідеалом більшості є ті властивості, що дозволяють отримати високий матеріальний статок, кар'єрне просування без докладених зусиль і подолання інтелектуальних труднощів.

Отже, існують проблеми формування й розвитку інтелектуальної культури особистості в навчальному процесі. Зокрема, вчителі початкової школи виокремили з-поміж них: брак часу, що поглинається технічною роботою (66,7 %); низьку поінформованість щодо відповідних методик (86,7 %); відсутність потреби у власному самовдосконаленні (60 %); незацікавленість суспільства в інтелектуальній еліті (60 %).

Узагальнюючи відповіді вчителів до цих причин, ми б додали такі: неусвідомлення вчителями функцій інтелектуальної культури, а відтак і можливостей її впливу на якість професійного й особистого життя.

А. М. Уварова
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ЗРАЗКІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОЗПОВІДІ В ЕВРИСТИЧНІЙ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Модернізація сучасної освіти передбачає зміни в усіх сферах освітньої діяльності вищої школи. Її метою є якісне поліпшення навчання й виховання, підготовка висококультурної особистості вчителя, яка володіє мистецтвом переконуючого слова, здатна впливати на розум і почуття своїх вихованців, спонукати їх до роздумів і переживань. Важливість зазначеної проблеми зумовлена наявністю існуючої суперечності між потребами суспільства, сучасної школи мати вчителя-оратора та відсутністю такої особистості в більшості навчальних закладів. Вирішення зазначеної проблеми полягає у створені й застосуванні нових методів, науково обґрунтованих освітніх технологій, однією з яких є евристичне навчання.

Важливою складовою евристичної технології формування риторичної майстерності майбутніх учителів, створеної на кафедрі педагогічної творчості та освітніх технологій Сумського педагогічного університету імені А. С. Макаренка, є ознайомлення й осмислення взірцевих розповідей видатних педагогів минулого й сучасності, публічних промов відомих ораторів, виступів діячів мистецтва й культури.

Головне завдання цього етапу навчання студентів риторичної майстерності – залучити їх до активного, свідомого, творчого освоєння мистецтва усного виразного слова, переконати їх у тому, що запропоновані для вивчення зразки відповідають основним критеріям майстерної професійної розповіді, викликати в майбутніх учителів бажання досягати рівня цих зразків.

Під час вибору розповідей необхідно керуватися такими вимогами:

по-перше, відібрані тексти мають бути дійсно взірцями високого ґатунку з точки зору усної та писемної творчості, тобто відповідати встановленим критеріям майстерної професійної розповіді;

по-друге, вони повинні відображати актуальні, злободенні для молоді та дітей проблеми;

по-третє, розповіді, як і твори красного писемства, мають бути достатньо інформативними, тобто нести нову, цікаву, часом незвичайну інформацію для студентів, бути способом передачі їм нових знань;

педагогічні розповіді мають приносити естетичне задоволення, насолоду слухачам і бути засобом творчої, художньої взаємодії студентів і викладача.

Отже, представлені студентам зразкові педагогічні розповіді повинні реалізовувати інформаційну, спонукальну, виховну, естетичну, комунікативну функції водночас.

Для вивчення й аналізу студентам пропонуються різні як за жанром, так і за формою представлення розповіді. За жанром майбутні вчителі

можуть ознайомитися з художніми розповідями (В. Сухомлинського, В. Земляка, Б. Грінченка, М. Булатова та ін.), науково-публіцистичними, дидактичними, розповідями-притчами, розповідями-казками, розповідями-спогадами про важливі, пам'ятні події, випадки в житті оповідача, на основі реально побаченого, почутого, прочитаного тощо.

За формою подачі матеріалу це можуть бути розповіді вчителів шкіл, викладачів університету, запрошених майстрів художнього слова.

Освоєння зразків педагогічних розповідей проводиться за принципами евристичної технології навчання (В. Андреєв, В. Бондар, М. Лазарєв, С. Кульневич, В. Паламарчук, А. Хуторський, Д. Чернилевський, Ф. Янушкевич).

Інваріантна модель освоєння текстів-зразків майстерної розповіді включає такі навчальні етапи:

1. Мотивація активного пізнавального сприймання розповіді слухачами. Головне завдання на цьому етапі – психологічно налаштувати студентів-слухачів на активне сприймання тексту розповіді тих питань і проблем, які в ній розглядаються, залучити їх до невимушеного спілкування з оповідачем. З метою мотивації можуть використовуватися різні прийоми: демонстрація цікавого факту, історичної події; постановка проблемного запитання; посилання на інтереси слухачів, їх досвід та ін. Дієвим мотивом є і звернення самого викладача до студентів, його мовленнєва поведінка.

На цьому етапі конкретизується мета й завдання роботи з пред'явленими взірцями.

2. Ознайомлення зі змістом запропонованого тексту розповіді.

Виразно читаючи текст розповіді або виголошуючи його в усному варіанті, викладач (оповідач) доносить до розуму й серця слухачів зміст, головну ідею твору, демонструє своє ставлення та передає ставлення автора розповіді до зображених у ній проблем і подій, щоб викликати у слухачів певні роздуми, спонукати замислитися над ними. При цьому ніяких коментарів, запитань та інших позатекстових моментів не допускається, щоб не порушити цілісне сприйняття тексту.

3. Наступний етап – аналіз тексту розповіді, який проводиться методом евристичної бесіди, що забезпечує оптимальну пізнавально-творчу активність студентів.

Студентам пропонується система основних і навідних запитань з урахуванням критеріїв, яким має відповідати майстерна розповідь учителя. Запропонована система запитань дає можливість визначити рівень розуміння слухачами змісту тексту, його головну ідею та з'ясувати, за допомогою яких засобів, прийомів досягається високий рівень образної виразності, доступності й переконливості матеріалу, його потужний вплив на слухачів. Аналіз проводиться орієнтовно за такою системою запитань:

– Як зміст розповіді й форма її передачі відображає загальну та педагогічну культуру автора?

– Чи одержали ви з розповіді нову, цікаву та незвичайну інформацію? Уточніть, яку саме?

– Яким чином досягається глибина і щирість авторських переживань? Які зображувальні засоби подій, явищ, фактів застосовано в розповіді?

– У чому проявляється сюжетно-композиційна досконалість та оригінальність прослуханого тексту ?

– Як Ви зрозуміли професійно-гуманістичну спрямованість розповіді?

– Які елементи педагогічного артистизму оповідача Ви помітили під час виголошення розповіді?

– Як сприймалася розповідь слухачами? До яких роздумів, переживань вона спонукала?

– Які професійні уроки винесені вами щодо змісту, форми, виразних засобів цієї розповіді?

4. Нарешті, заключний етап – висновки за результатами проведеної роботи. Студенти разом із викладачем складають висновки щодо достоїнств запропонованого тексту розповіді та його відповідності означеним критеріям. Визначається її виховна значимість і впливовість на емоційно-розумову сферу слухачів, можливість використання в навчально-виховному процесі.

Основними способами педагогічної діяльності й комунікативної взаємодії на різних етапах пізнавально-творчої роботи з освоєння й оцінки зразкових розповідей (мотиваційному, операційному, діагностичному) є: а) комплексні евристичні запитання (Що по суті відбувається? Якими засобами це показано? Чому автор вдається до таких засобів? Чого він досяг? Для чого? Яким чином це стосується нас? тощо); б) механізм «аналіз через синтез», коли предмет дослідження поміщається в можливі системи його існування й розвитку та вичерпуєтья його зміст через різні зв’язки певної системи; в) доведення, що будь-які розповідь, оповідання, пояснення, доповідь функціонують як відкриті системи, і їх можна доповнювати, змінювати різними варіантами, версіями та в плані динаміки сюжетної лінії, і в аспекті будь-якого героя, і в авторському трактуванні форми подачі матеріалу.

Наслідком застосування запропонованої технології практичного освоєння взірцевих розповідей стають у цілому суттєві творчі досягнення студентів у процесі їхньої самостійної творчої роботи зі створення професійних розповідей, із набуття навичок риторичної майстерності. Розуміння ними, що будь-яка розповідь педагогічного спрямування має являти собою справді непересічний індивідуальний творчий продукт і за змістовним (смисловим) значенням, і за словесною формою, і за мовленнєвим виконанням.

Н. В. Ушакова
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

ЩОДО ПИТАННЯ МОДЕЛЮВАННЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Сучасна освітня парадигма спрямована на підготовку конкурентоспроможних фахівців у різноманітних сферах професійної діяльності. Підготовка іноземців не є виключенням: останні двадцять років надання освітніх послуг іноземцям здійснюється в умовах, коли сам іноземний студент обирає ВНЗ, прагнучи здобути якісну професійну освіту.

Суттєву роль для іноземця відіграє рівень мовної підготовки, бо мова навчання є засобом професійного спілкування та професійного зростання. Іноземні студенти можуть обрати українську, російську чи англійську мову навчання. Важливою передумовою опанування професійного мовлення на основному етапі навчання є сформованість комунікативних умінь у навчально-професійній сфері, передбачених програмою начального етапу оволодіння мовою навчання. Завдання викладача – підвищення рівня вмотивованості студента на основі розуміння ним зв'язку між його комунікативними вміннями та успіхом у навчально-професійній діяльності [3].

Незважаючи на те, що в кожній науковій галузі є специфічні мовні ресурси, існує загальнонаукова база комунікативних засобів, що використовується для навчання професійного спілкування. Зміст навчальної дисципліни реалізується у вигляді макротексту, який тематично структурується на окремі навчальні тексти. Вони відрізняються логічністю, точністю, однозначністю використання мовних одиниць, їм властива чітка композиційна структура, яка має типові ознаки. Це створює можливість використання в процесі мовної підготовки моделювання загальнонаукових текстів, що мають базові типові ознаки автентичних текстів наукового стилю мовлення.

Текст є комунікативною одиницею вищого порядку, продуктом мовленнєвої діяльності, що має комунікативні характеристики: певний намір автора реалізується мовними засобами у відбитті комунікативної події – відтворенні інформації про предмет дійсності. Тема тексту в широкому розумінні узагальнює певну комунікативну подію, вузькому розумінню теми відповідає предмет спілкування, що характеризується в тексті. Тема виступає у якості змістовного ядра, що забезпечує цілісність і зв'язність тексту. Розвиток теми відбувається через подання нової інформації, яка структурно та змістовно виокремлюється в мікротематичні елементи.

Розвиток текстової інформації відбиває логічні взаємозв'язки між задумом і відповідним комунікативним завданням тексту. Змістові елементи тексту поєднуються в чітку ієрархічну комунікативно-пізнавальну структуру загальною концепцією та задумом. Кожний елемент тексту реалізує власне комунікативне завдання, що підпорядковане загальному комунікативному наміру, тому його зміст може відрізнятися від того, який би він мав поза текстом.

Існує ієрархія структурно-семантичних елементів тексту, що включає висловлювання, міжфразову єдність, фрагмент-блок. Висловлювання є мовленнєвою реалізацією речення, що забезпечує розкриття теми на мінімальному рівні: воно повідомляє про дане (тему) нову інформацію (рему). Групу висловлювань, що розкривають певну мікротему можна представити у вигляді тема-рематичного ланцюжка, ланки якого разом утворюють міжфразову єдність. Зв'язок між висловлюваннями скріплюється повторами елементів структури та за допомогою повторних номінацій. Переривання такого ланцюжка свідчить про завершеність однієї та перехід до наступної мікротеми. Міжфразові єдності можуть бути самостійним фрагментом тексту, а можуть об'єднуватись у більш узагальнені змістовно фрагменти-блоки тексту.

Для немовних спеціальностей підготовки відповідно до комунікативного завдання можна виокремити групи текстів про предмети, склад, процеси, властивості, класифікацію, функції тощо.

У процесі навчання використовуються професійно-орієнтовні тексти, які мають типові для даного напряму підготовки змістовні фрагменти. У сучасній методиці визначається типовий фрагмент як такий, що є характерним для наукової літератури певного профілю та відповідним певним видам наукового тексту. Текстовий фрагмент характеризується змістовною завершеністю відповідно до реалізації ним комунікативного завдання. Змістово-структурна єдність такого фрагменту виражається у просуванні нової інформації з окремої мікротеми у вигляді тема-рематичної послідовності його елементів. Використання мовних засобів у висловлюванні підпорядковується змісту та його зв'язку з попередньою та подальшою інформацією.

Розвиток нової інформації може просуватися вперед у напрямі уточнення загальної інформації або узагальнення більш конкретної інформації відповідно до комунікативного завдання. Спосіб розвитку інформації може мати структуру лінійної послідовності, структуру паралельних ланок, що презентують порції відносно незалежної інформацію, або більш складну структуру, що включає обидва способи.

Практичним завданням викладача є формування у студента вмінь, спрямованих на розуміння змістово-структурної організації тексту та її елементів: теми, комунікативного завдання та мікротем тексту, даної та нової інформації, напряму та способу розвитку інформації. Це дозволить студентові прогнозувати розвиток текстової інформації під час аудіювання наукової лекції або доповіді, конструювати власне повідомлення відповідно до закономірностей організації наукового тексту. Подальшим напрямом роботи є розробка методичної системи з формування вмінь розуміння наукового тексту на основі виокремлення й побудови змістово-структурної організації тексту.

О. С. Чашечникова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОДИН З АСПЕКТІВ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ. ДОСВІД США ТА УКРАЇНИ

Лабораторія змісту та методів навчання математики, фізики, інформатики (СумДПУ імені А. С. Макаренка) з 2012 року розпочала співпрацю з професорами М. Гарнер, В. Уотсон і викладачем Т. Рудченко Департаменту математики та статистики Державного університету Кенесоу (США), а у 2014 році було підписано договір про співпрацю між Сум ДПУ імені А. С. Макаренка та Державним університетом Кенесоу.

Державний університет Кенесоу – третій за величиною університет у штаті Джорджія, у якому навчаються студенти з 132 країн. Загальна кількість студентів складає 24 600 (навчання відбувається за програмами бакалаврського та магістерського рівня). Серед 80 програм бакалаврського, магістерського та докторського рівня пропонується бакалаврська програма зі спеціальності педагогіка, магістерська програма з освіти, докторська (аспірантська) програма зі спеціальності педагогіка.

При університеті працює Центр передового досвіду викладання та навчання (CETL), який надає широку підтримку професорсько-викладацькому складу у здійсненні викладацької діяльності, проведенні наукових досліджень, наданні стипендій для викладацької роботи в різних галузях освіти тощо.

З метою вдосконалення методики викладання математичних наук відбувається співробітництво між коледжем математичних наук і педагогічним коледжем. Організовуються семінари для вчителів, спільно проводяться наукові дослідження.

На факультеті математики та статистики працює професорсько-викладацький склад (працюють неповний робочий день, викладацька діяльність має включати 8 і більше кредитних годин для проведення наукової роботи за спеціальністю математика), штатні викладачі працюють у режимі повного робочого часу на випробувальному терміні (вони мають ступінь доктора філософії з математики або математичної освіти або статистики, або споріднених спеціальностей), асистенти викладачів.

Усі студенти мають виконувати загальні вимоги навчання, що висуваються перед ними в перші два роки навчання: два курси вивчають англійську мову, соціологію, математику, природничі науки, історію, один курс вивчають гуманітарні науки, світову літературу, політологію, економіку, охорону здоров’я.

Студенти, для яких математична освіта є профільною, вивчають курси «Числові системи», «Вступ до логіки та доведень», «Диференціальні рівняння», «Імовірність та аналіз даних», «Інформатика», «Лінійна алгебра», «Методи обчислень», «Диференціальні рівняння», «Дискретна математика», «Сучасна алгебра та дійсний аналіз». Студенти, які планують працювати

вчителями, вивчають курси «Геометрія», «Історія математики», «Математика для вчителів середніх класів», «Сучасні перспективи шкільної математики» (інформацію надано М. Гарнер, специфіку назв збережено).

Студенти, які планують викладати математику, відвідують курс з педагогіки та математичної освіти, який передбачає викладання студентом предмету та проведення виховних заходів протягом семестру в середній школі під контролем учителя й викладача університету (аналог педагогічної практики). Вивчаються курси, у центрі уваги яких – вивчення психології підлітків, виховання дітей з особливими потребами, питання правової та моральної відповідальності вчителя (на наш погляд, такий курс важливо було б рекомендувати й у наших педагогічних університетах, причому розбити його на три модуля невеликого обсягу, які б пропонувалися перед проходженням студентами педагогічної практики, а отже – сприймалися б ними як актуально необхідні). Два курси вивчається так звана «Математична педагогіка».

Після вивчення вищезазначених курсів студент може скласти державний тест і отримати сертифікат, що надає право викладати в державних середніх школах.

У Державному університеті Кенесоу М. Гарнер, Д. Везі, Е. Хіллен, К. Каллахан, Д. Корей проводиться Кубок переможця з математичних змагань для учнів початкових і середніх класів окремо (індивідуальні та групові змагання, розв'язування математичних задач), Ч. Коппелман є організатором щорічної олімпіади з математики для всіх середніх шкіл у штаті Джорджія (перший раунд – екзамен із завданнями множинного вибору, другий раунд – екзамен на розв'язування п'яти задач, що потребують обґрунтування та доведень; визначається 30 переможців). У США такою діяльністю займаються саме викладачі університетів. В Україні ж склалася традиція, за якою шкільні вчителі виконують значну роботу з обдарованими учнями.

Наших американських колег зацікавила система підготовки вчителя математики в Україні, яку вони визнають ефективною. Зокрема, готовність українських учителів математики організовувати роботу з обдарованими школярами, тому 3–4 квітня 2014 року нами був проведений вебінар «Система позакласної роботи з математики. Досвід США та України», у якому взяли участь від американської сторони доктор Бретт Кацман, доктор Мері Гарнер, доктор Вірджинію Ватсон та викладач Тетяна Рудченко.

У перший день фахівці (викладачі кафедр математики та інформатики СумДПУ імені А. С. Макаренка, запрошені викладачі кафедри математичного аналізу та методів оптимізації СумДУ, викладачі УАБС НБУ) ділилися досвідом організації позакласної роботи з математики зі школярами.

Другий день вебінару був присвячений спілкуванню американських колег з українськими вчителями. Методист математики СОІППО Т. В. Свєтлова, директор Сумської спеціалізованої школи I–III ступенів № 7 О. М. та вчителі цієї ж школи О. А. Дігтяр, В. А. Фесенко,

І. А. Демків, Л. Г. Терновська, Л. М. Ткаченко, сумські вчителі математики Т. І. Панченко (Олександрівська гімназія), А. І. Азаренкова (ССШ №10 імені Героя Радянського Союзу О. Бутка), О. Г. Бардакова (Сумська гімназія № 1) висвітлили питання про організацію позакласної роботи з математики в Сумській області, розповіли про систему роботи з обдарованими учнями, поділилися досвідом щодо підготовки обдарованих учнів до участі в інтелектуальних змаганнях із математики, у МАН, у Міжнародному математичному конкурсі «Кенгуру».

Питання організації міжшкільного факультативу з математики розглянула вчитель Лебединської загальноосвітньої школи № 6 А. Б. Кудлай. Про специфіку позакласної роботи з математики в умовах сільської школи розповіла Л. Ю. Глазько (Рогинська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів Роменської районної ради).

У роботі вебінару взяли участь студенти-п’ятикурсники та магістранти фізико-математичного факультету СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Після проведення вебінару Лабораторія змісту та методів навчання математики, фізики, інформатики (СумДПУ імені А. С. Макаренка) та викладачі Департаменту математики та статистики Державного університету Кенесоу (США) продовжили спільну роботу по порівняльному аналізу специфіки організації позакласної роботи з математики в США та в Україні (проведено анкетування вчителів математики, учнів і їх батьків у американських та українських школах).

Н. В. Шварп, Н. В. Альохіна, І. С.Сабатовська
Національний фармацевтичний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Стратегічним напрямом оновлення сучасної освіти є створення умов для формування творчої особистості майбутнього викладача, реалізації її здібностей і можливостей в освітньому процесі. Зростання вимог до підготовки конкурентоспроможного, компетентного викладача вищої школи зумовлює необхідність розвитку його творчої сфери, одним із вагомих чинників якої є цілеспрямоване формування творчих здібностей.

Отже, для підготовки нової генерації викладачів нагальною потребою є необхідність розробки комплексу теоретичних і методичних умов забезпечення цього процесу.

Підготовка майбутнього викладача до педагогічної творчості – це проблема, вирішення якої на сьогоднішній день не припиняється. Теоретичні основи проблеми формування творчих здібностей і творчого потенціалу педагогів у процесі їх фахової підготовки вивчали Г. Балл, О. Дунаєва, І. Зязун, В. Ковальов, З. Левчук, Н. Ничкало, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Б. Федоришин та ін. Аналіз стану фахової підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів дозволив виявити низку суперечностей, які мають місце у процесі формування творчих здібностей майбутніх фахівців, а

саме: між потребою впровадження гуманістичних засад у практику навчання студентів і недостатнім їх використанням у педагогічному процесі; між необхідністю розвитку творчих можливостей особистості студента та недостатнім рівнем підготовки до такої діяльності викладача; між потребами суспільства в розвитку творчої особистості викладачів ВНЗ та недостатньою розробленістю процесу формування в них відповідних творчих здібностей.

Поняття «творчий потенціал» є складним і багатоаспектним. Найчастіше його визначають як інтегруючу якість особистості, що характеризує міру її можливостей ставити й вирішувати нові завдання у сфері її діяльності, яка має суспільне значення [3]. Під терміном «творчий потенціал педагога» розуміють інтелектуальну структуру, яка складається із сукупності психічних процесів, якостей і здібностей особистості, що реалізуються у процесі педагогічної творчості [5]. Основи творчого потенціалу педагога формуються, закладаються у процесі професійної підготовки та розвиваються в його професійній діяльності.

Також важаємо за необхідне уточнити зміст поняття «педагогічні умови». Термін «педагогічні» вказує на те, що означені обставини пов'язані з організацією навчально-виховного процесу, із зовнішнім середовищем, де відбувається пізнавальна й навчальна діяльність студентів, спрямована на формування в них певних знань, умінь, навичок. Під педагогічними умовами, на наш погляд, розуміється взаємопов'язана сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, яка сприяє ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців.

Розвиток творчості майбутнього викладача розглядається як процес створення в навчально-виховному процесі ВНЗ таких педагогічних умов, які сприяють активному засвоєнню теоретичних знань і практичних умінь з основ педагогічної творчості у процесі особистісно орієнтованої розвивальної взаємодії в системі «викладач-студент» та розвитку творчих здібностей і особистісних якостей магістрантів. Ефективне формування готовності магістрантів до педагогічної діяльності можливе за таких педагогічних умов: підвищення мотивації до професійної діяльності й формування професійних ціннісних орієнтацій; розвиток творчого потенціалу, педагогічного спрямування; підвищення педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін [2, с. 3].

Окреслені проблеми розвитку педагогічної творчості дозволили нам створити та впровадити в навчально-виховний процес методику практичного розв'язання творчих проблем і завдань для магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи». Під час проведення занять майбутні викладачі виконували творчі завдання та брали участь у заходах, які, на нашу думку, формують творчій підхід до здійснення викладацької діяльності, а саме: пошук у фахових виданнях педагогічних проблем і пропозиції їх творчого розв'язання; пошук у інформаційних джерелах прикладів творчої діяльності видатних педагогів, з узагальненням і виділенням головних творчих задумів та ідей; розробка фрагменту заняття з опорою на пам'ятку-питальник; участь

у тренінгу розвитку творчого потенціалу викладача; складання плану творчого саморозвитку; виконання вправ, які сприяють формуванню та розвитку творчої особистості майбутнього викладача.

Нові підходи до конструювання методики проведення занять сприяли розвитку здібностей імпровізації, плануванню творчої педагогічної діяльності, складанню схем педагогічних дій і моделей їх втілення, проектуванню плану траєкторії творчого саморозвитку, реалізації себе в процесі навчання. Зазначимо, що використання творчих завдань зумовило інтенсифікацію процесів засвоєння навичок творчого підходу до конструювання змісту навчального заняття й саморозвитку майбутніх педагогів у різних видах творчої діяльності.

Щоб сформувати педагогічну творчість майбутнього викладача, розвинути справжню творчу особистість, потенційні творчі можливості, магістрантові необхідно оволодіти методами й засобами, які розвивають творчі риси особистості. Заняття з упровадженням методики формування вмінь практичного розв'язання творчих проблем і завдань магістрантів (зі спеціальності «Педагогіка вищої школи»), за умови доцільної їх організації, сприяють активному розвитку творчого потенціалу майбутніх викладачів та є необхідними у формуванні творчої особистості.

Отже, для формування педагогічної творчості необхідні: цілеспрямоване вивчення особистості та виявлення її потенційних можливостей, здібностей, необхідних для творчої діяльності; вивчення особливостей впливу організованого навчання на розвиток творчих якостей; вивчення динаміки розвитку творчого мислення як основної психологічної ланки творчої діяльності. Узагальнений досвід, спостереження й експериментальні дані свідчать, що процес формування педагогічної творчості у майбутніх викладачів вищої школи не призведе до ефективних наслідків, якщо не буде передбачена його органічна єдність із розвитком становлення їх творчої особистості, формуванням уміння сприймати педагогічну діяльність як творчий процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Ленинград. отд-ние об-ва «Знание», 1985. – 193 с.
2. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : автореф. дис. … канд. пед. наук / З. С. Левчук. – Минск, 1992. – 19 с.
3. Михайлюк І. Р. Формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх магістрів у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / І. Р. Михайлюк. – Хмельницький, 2011. – 20 с.
4. Мороз Л. Основы профессионально-психологического тренинга (в вопросах и ответах) : учеб. пособ. / Л. Мороз. – М. : Изд. Сорванец А.В., 2004. – 130 с.
5. Дунаєва О. М. Актуальні проблеми формування педагогічної креативності майбутніх учителів / О. М. Дунаєва // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2005. – Вип. 3 (13). – С. 23–275.

Т. А. Щебликіна
Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ СТАНУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ

Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікативних технологій сприяє активному поширенню в освітньому процесі вищих навчальних закладів такого методу діагностики стану навчальних досягнень студентів, як комп'ютерне тестування. Розкриємо суть цього методу більш докладно.

Під час проведення дослідження визначено, що тест – це сукупність стандартизованих завдань, які дозволяють виміряти рівень сформованості певних складників навчальних досягнень студентів, а тестування – це науково обґрунтована процедура діагностики навчальних досягнень майбутніх учителів, що здійснюється за допомогою використання пред'явлених тестів.

Також уточнено, що комп'ютерне тестування являє собою автоматизований вид тестування у формі діалогу людини та комп'ютера. Під час його проведення тестові завдання пред'являються студенту на екрані дисплея, а відповіді на них він вводить у пам'ять технічного устрою за допомогою клавіатури.

Важливо відзначити, що, з одного боку, комп'ютерне тестування характеризується певними властивостями, які є загальними для всіх видів тестування. З іншого боку, воно має і свої специфічні ознаки.

Як установлено, основними перевагами тестів є такі: відносна простота процедури й необхідного обладнання для застосування; безпосередня фіксація результатів; можливість використання індивідуальної, групової та колективної форми оцінювання; зручність математичної обробки результатів; короткочасність діагностичного етапу; наявність чітко встановлених стандартів (норм) [4].

Для технології комп'ютерного тестування до вищенаведених переваг додаються ще такі: 1) підвищення пізнавального інтересу, позитивний вплив на мотивацію студентів; 2) автоматизація обробки результатів, зменшення часу на перевірку значного обсягу навчального матеріалу в численної групи осіб; 3) можливість регулювання заздалегідь визначеного рівня вимог, допускаючи автоматизовану зміну ступеня складності запитань; 4) можливість здійснення самоконтролю навчальних досягнень студентами; 5) отримання об'єктивної оцінки з виключенням людського фактору; 6) швидкий зворотній зв'язок між користувачем і засобом; можливість здійснення організаційного зворотного зв'язку між студентом і викладачем через мережу Інтернет; 7) можливість звільнення викладача від проведення типових іспитів і модулів, 8) зменшення витрат на організацію та проведення контролю навчальної успішності студенів, підвищення оперативності тестування; 9) можливість багаторазового повторення; 10) можливість централізованого аналізу якості підготовки студентів, які проходять тестування по великому колу різних запитань, а також формування

узагальнених статистичних оцінок результатів контролю, а отже, й самого процесу навчання [2; 5; 7].

Водночас слід відзначити, що комп'ютерному тестуванню притаманні й серйозні недоліки. Зокрема, до найбільш типових недоліків відносять такі: 1) наявність тільки однієї правильної відповіді; 2) можливість вибору правильної відповіді навмання чи наздогад; 3) відсутність можливості самостійного формування відповіді; 4) у розширених запитаннях існує можливість оцінити лише кінцевий результат; 5) гранична заформалізованість відповідей, складність перевірки змісту досліджуваних явищ і фактів, їхніх закономірностей; 6) потреба у висококваліфікованих фахівцях та експертах, які формулюють тестові завдання [8].

Як з'ясовано, грамотно організоване тестування виконує низку таких важливих функцій: діагностичну, навчальну, виховну, розвивальну, управлінську та прогностичну. Так, діагностична функція проявляється в можливості отримання об'єктивної інформації про якість знань, умінь і навичок студентів, а також про виявлення труднощів, що виникли в них у процесі навчання.

Навчальна функція тестування пов'язана із закріпленням і повторенням майбутніми фахівцями знань, формуванням умінь працювати з тестами, а також оволодінням тестової культури. Виховна функція тестування забезпечує розвиток навчальної мотивації студентів, формування в них відповідальності за власні навчальні досягнення, зміцнення установок на співпрацю, самоорганізацію й самоосвіту.

Розвивальна функція передбачає активізацію в майбутніх учителів процесу рефлексії, розвиток професійно важливих властивостей і здібностей. Організуюча функція тестування виявляється у зміні викладачем структури освітнього процесу з опорою на тестові методи.

Управлінська функція дозволяє здійснювати аналіз результатів тестування та приймати певні рішення для підвищення рівня навчальних досягнень. Прогностична функція тестування дає змогу передбачити потенційні можливості суб'єктів навчання в засвоєнні ними нового матеріалу [9].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що однією з необхідних умов ефективної реалізації вищенаведених функцій тестування є використання грамотно складених тестів. У світлі цього А. Вербицький та О. Пучкова зазначають, що розробка тестів – це складний багатоетапний процес, котрий вимагає від фахівця прояву знань теорії педагогічного вимірювання, підготовленості з певних питань математичної статистики, а також готовності злагоджено діями разом зі своїми колегами [4, с. 34].

Очевидно, що в розробці відповідного програмного забезпечення для можливості застосування комп'ютерних тестів беруть участь кваліфіковані програмісти, які розробляють спеціальні програми для їх створення – так звані тестові оболонки. Таких програмних засобів сьогодні існує дуже багато. Водночас їх активне поширення гальмує відсутність простих і

нетрудомістких методик складання тестових завдань, за допомогою яких можна «наповнювати» ці оболонки [6, с. 567].

В. Аванесов також наголошує, що ефективність тестування значною мірою забезпечується грамотною організацією цього процесу. У цьому плані автор пропонує звернутися до зарубіжного досвіду, відповідно до якого процедура застосування тестів у навчальній роботі студентів має включати такі етапи:

- організація тестового контролю відповідно до інструкцій розробників тесту;
- підготовка майбутніх фахівців до тестування, робота з ними під час здійснення контролю й після нього;
- створення необхідних матеріально-технічних умов для якісної організації тестового контролю (підготовка місця, техніки, приладів, програмно-методичного забезпечення);
- створення сприятливих психологічних умов для позитивного ставлення студентів до тестування;
- здійснення таких форм пред'явлення тесту майбутнім фахівцям, що забезпечують ефективний та якісний збір даних в умовах здійснення як індивідуального, так і групового контролю;
- розробка оптимальної системи підрахунку балів, методів інтерпретації та представлення даних [8].

Таким чином, можна підсумувати, що комп'ютерне тестування є ефективним, але не універсальним методом діагностики стану навчальних досягнень студентів. Причому якість цього тестування забезпечується як грамотною розробкою текстів, які мають відповідати вищенаведеним вимогам, так і науково обґрунтованою організацією самого процесу тестування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Вопросы методологии педагогических исследований [Электронный ресурс] / В.С. Аванесов. – Режим доступу : http:// testolog.narod.ru/EdMeasmt3.html.

2. Бронетко В. О. Системи комп'ютерного тестування: огляд, аналіз, порівняння / В. О. Бронетко, А. П. Кудін // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – Вип. 15 : Управління якістю підготовки майбутніх вчителів фізики та трудового навчання. – С. 16–18.

3. Вербицкий А. А. Возможности теста как средства диагностики / А. А. Вербицкий, Е. Б. Пучкова // Высшее образование в России. – 2013. – № 6. – С. 33–44.

4. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов / П. Клайн ; пер. Е. П. Савченко. – М. : «ПАН Лтд», 1994. – 283 с.

5. Мелешко І. Сучасні методи оцінювання знань, комп'ютерне тестування [Електронний ресурс] / І. Мелешко. – Режим доступу : http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1021.

6. Могилев А. В. Информатика / А. В. Могилев, Н. И. Пак, Е. К. Хеннер ; под ред. Е. К. Хеннера. – М. : ACADEMA, 2004. – 848 с.

7. Подготовка и проведение учебных курсов в заочно-дистанционной форме обучения : метод. рекомед. / под ред. И. А. Цилина. – СПБ. : СПбГТУ, 2000.

8. Романов А. В. Методика подготовки и проведения тестового контроля в учебном процессе / А. В. Романов. – Чебоксары : КЛИО, 1998. – 47 с.

9. Смолінчук Л. С. Тестування як метод оцінювання навчальних досягнень студентів [Електронний ресурс] / Л. С. Смолінчук. – Режим доступу : file:///C:/Users/user/Downloads/2146-6244-1-PB%20(6).pdf.

РОЗДІЛ 8. ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

В. А. Балакірєва
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

СПЕЦИФІКА ПРОДУКТИВНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Міжнародні дискусії щодо освіти, у якій брало участь багато педагогів, що домоглися різного рівня успіху в комплексному навчанні та соціальній практиці учнів, сприяли визначенню важливих складових продуктивного навчання. Продуктивне навчання – це процес створення учнями певного продукту, процес набуття життєвих навичок, які забезпечують самовизначення й особистісний розвиток кожного учня.

Продуктивне навчання – орієнтація педагогічної діяльності на одержання навчального та предметного продукту в самостійній діяльності.

Сьогодні учень повинен повернутися зі школи з певними результатами. Щоб дійсно був результат і був він ефективним, необхідна більша інтеграція теоретичного навчання у практичний досвід. Школа має максимально реалізувати головні принципи продуктивної освіти: служіння дитині; глибоке знання природи дитини законів її розвитку й виховання; демократизація; гуманізація; національний характер; вільний вибір; самоосвіта; індивідуальність; продуктивність, результативність.

Основні продукти учнів: навчання; гіпотези, дослідження, твори, правила, живописні картини, комп’ютерні програми, вироби з різних матеріалів, рекомендації щодо виготовлення будь-яких речей тощо; установки учнів, рекомендації як поліпшити, досягти, зберегти, взаємодіяти, вдосконалювати; праця: результативна, плідна, обміркована; відкриття (суб’єктивно нове знання); знання, навички, досвід, ідеї, практичний результат; науково-дослідницькі роботи;експериментальні вправи тощо.

Етапи діяльності в системі продуктивної освіти

1. Діяльність у соціумі, у процесі якої учень розвиває особисті вміння, виявляє точки «стопору», без подолання яких він не зможе діяти, зростати в даній справі. (Так, школярі можуть роботи щось вагоме одне для одного, для родичів, для інших учнів школи. Вони активно шукають поле діяльності в середині школи й починають виходити за її межі). Ситуації постійного вільного вибору дозволяють учням відчувати результати своєї діяльності.

2. Обговорення результатів і проблем з учителями, що водночас є діяльнісним оцінюванням і формою педагогічної підтримки; таке оцінювання допомагає учневі усвідомити досягнуті результати та проблеми, прийняти рішення про подальші дії.

3. Обговорення проблеми з іншими учнями школи, завдяки чому діти можуть виявити походження особистих проблем, допомогти одне одному вирішувати спільні важливі питання.

4. Вихід на нову, більш усвідомлену діяльність як у соціумі, так і в школі.

У процесі продуктивного навчання учень: набуває ще до закінчення школи прикладного досвіду практичної роботи; починає дивитись на систему знань через призму практичного досвіду; завдяки новому досвіду роботи визначає й фіксує мету поведінки та дій, що ведуть до підвищення життєвої компетентності; розвиває впевненість і відповідальність, здібності міжособистісного спілкуання, поєднуючи практичну роботу й навчальну програму; набуває творчої самостійності та здатності ефективно включатися в оточення людей; набуває мотивації для вдосконалення комунікативних навичок; набуває можливостией прикладати свої здібності у співтоваристві; отримує інтелектуальні стимули, необхідні для культурного входження у співтовариство; набуває цінних для нього професійних і ділових контактів у сфері, яка може згодом стати корисною для роботи.

У процесі організації продуктивного навчання школа: підтримує контакти в різних професійних сферах, з тим, щоб став можливим розвиток суб'єктів діяльності та самої школи; починає займатися проблемами учнів, що постають після їх повернення з місця практики; усвідомлює проблеми бізнесу, держави, індустрії, сфери дозвілля пов'язуючи їх із метою освіти; організує візити на державні та приватні підпрємства,в медичні, культурні центри, які розглядає як інструмент отримання освіти; усвідомлює можливості для мотивації учнів та націлювання їх на освіту й роботу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Книга вчителя початкової школи : Довідково-методичне видання / упоряд. Г. Ф. Древаль, А. М. Заїка. – Харків, 2006. – 49 с.

2. Національна доктрина розвитку України у XXI столітті // Книга керівника навчально-виховного закладу : Довідково-методичне видання / упоряд. Б. М. Терещук, В. В. Скиба. – Харків, 2006. – 85 с.

3. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : в 2 т. – Т. 1. – К. : Рад. шк., 1983. – 109 с.

А. Р. Безрукова
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У США

Американська система виховання формувалася під впливом європейської. Адже Америка – це країна переселенців, куди з'їжджалися люди з усіх країн. Так само як і в європейській системі, індивідуальність малюка та свобода в діях займають перше місце в американській системі [1]. Виховання в сім'ї до цих пір – важливий аспект для американців. Батьки, навіть зайняті й поглинені роботою, вважають своїм неодмінним

обов’язком приділяти якомога більше часу своїм дітям, цікавитися їх успіхами й розвитком, вникати в їхні захоплення та проблеми.

Молоді люди, здобувши вищу освіту, не поспішають одружуватися. Одним із найголовніших факторів для створення сім’ї є фінансове становище подружжя. Цей факт призводить до того, що створення сім’ї відбувається у зрілому віці, коли пара готова до статусу батьків не тільки морально, а й матеріально.

Зважившись стати батьками, американці народжують декілька дітей поспіль. На їхню думку, дітей-погодків ростити набагато легше: у них однакові інтереси, та й усі вікові труднощі батькам переживати легше, коли дітей декілька. Американські мами не поспішають віддавати своїх крихіток у дошкільні установи, воліючи займатися вихованням дитини самостійно. В Америці вважається, що, віддаючи дитину в дитячий садок або ясла, батьки тим самим позбавляють її дитинства. Тут досить поширені різні клуби жінок із маленькими дітьми, у яких мами по черзі залишаються з малюками своїх подруг, сусідів і єдиновірців або зустрічаються на нейтральній території (клуб, церква, бібліотека тощо) для спілкування, обміну досвідом, а заодно – щоб діти погралися разом. Роль бабусь і дідусів у вихованні дітей зводиться до мінімуму. Це пояснюється тим, що виховання дітей – це проблема батьків, а не старшого покоління

Неодмінною складовою культу сім’ї в Америці є діти. Але, незважаючи на це, батьки не стають їх заручниками. Кардинальна відмінність американської сім’ї від української або російської полягає в тому, що в українській і російській родинах главою є не жінка і не чоловік, а дитина. Усе підпорядковано їй, особливо коли дитина маленька. В американській сім’ї «главою» є сімейна пара.

Однією з рис американського стилю життя можна назвати звичку всюди брати з собою дітей, навіть грудних, залишати дітей удома багато хто просто не мають можливості.

Іншою причиною, з якої американці воліють не розлучатися з дітьми у вільний час, є безпека. У деяких штатах діє закон, який забороняє залишати дитину до 12 років одного на вулиці й навіть удома.

Багато уваги приділяється дотриманню зовнішньої пристойності. Приміром, навіть зовсім маленьких дівчаток неможливо побачити на громадському пляжі без купальників. А будь-які елементи еротики на загальнодоступних каналах телебачення й у рекламі абсолютно табуйовані. Від пуританської моралі зберігся підхід до сексуального виховання та розвитку, а також питань статі. Хоча в навчальних планах освітніх шкіл включені відповідні курси, але їх відвідування факультативне, і батьки мають право заборонити своїй дитині бути присутнім на таких заняттях.

Втручання держави в процес виховання в Америці дуже велике. Будь-які скарги дитини на покарання або обмеження можуть спричинити серйозні судові розгляди з батьками.

Слід сказати кілька слів про домашні покарання й заохочення. Американське законодавство прямо не забороняє тілесні покарання дітей, проте в суспільстві превалює думка, що такі виховні заходи є пережитком минулого та свідчать про невисокий інтелектуальний і моральний рівень батьків, які їх застосовують.

Як покарання для неслухняних малюків практикується позбавлення розваг, солодощів, іграшок та інших задоволень, але якщо дитина скаржиться на це оточуючим, такий вчинок батьків може розцінюватися як «*abuse»* (протиправні дії, що спричинили фізичний або моральний збиток). У результаті кращим способом переконати дитину, що вона вела себе неправильно, залишається бесіда.

Виходячи з цього сформувалось основне правило американської системи виховання: будь-яке покарання має супроводжуватися докладним поясненням його мотивів. Американськими психіатрами доведено, що після розмови з дитиною задумане покарання вже не здається таким уже виправданим.

Саме цим і відрізняється американська система виховання від української. Адже в нас до цих пір у більшості сімей переважає контролюючий стиль виховання дітей, де жорсткі правила й норми регулюють процес розвитку дитини.

Слухняності дітей в Америці домагаються за рахунок навіювання, а в Україні – за рахунок психологічного або фізичного впливу.

Особливістю у вихованні дітей в американській сім'ї є те, що батьки приділяють велику увагу самостійності дитини. Тому діти починають рано працювати. Це дає змогу дитині не тільки цінувати матеріальні блага, які були дані батьками, а й самовизначитися, набути риси самостійної, незалежної людини, яка підготовлена до дорослого життя.

Виховання дитини є важким і відповідальним завданням, із яким може зіткнутися людина. Знання кожної людини про те, як виховувати дитину, як правило, виходить від її оточення та власного виховання. Це може призвести до створення власної моделі виховання, яка буде передаватися наступному поколінню.

Американська система виховання може підготувати суспільству творчих особистостей, здатних мислити нестандартно. Знайомство з таким досвідом дозволить взяти ті позитивні й раціональні моменти, які здатні змінити на краще щось у своєму вихованні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогічна копілка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ped-kopilka.ru/

2. Сім'я і родинне виховання дітей у різних народів світу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ua-referat.com/Сім`я_і_родинне_виховання_дітей_у_різних_народів_світу.

Г. В. Бєлєнька
Київський університет імені Бориса Грінченка

НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ ДОСЛІДЖЕННЯ

Однією з вимог сьогодення в Україні є реформування освітянської галузі, приведення її функціонування відповідно до потреб часу. Трансформації, що здійснюються в системі освіти, розглядаються як глобальний соціально-компенсаторний чинник розвитку й визначальний фактор прогресу суспільства. Університети, як центри науково-практичної підготовки фахівців для різних галузей народного господарства, реагують на запити суспільства зміною стратегії освітньої діяльності, посилюючи практичну й наукову складову освітнього процесу.

На сьогоднішній день у тріаді основних напрямів фахової підготовки (навчальної, наукової, просвітницької) науковий напрям набирає всіх ознак домінуючого. Для педагогічних спеціальностей готовність студентів до здійснення наукових досліджень є важливим фактором, що забезпечує успішність їхньої майбутньої професійної діяльності в постійно змінюваних умовах розвитку соціуму.

Дослідження низки авторів (А. Алексюка, Л. Артемової, В. Бондаря, Н. Гузій, Н. Кузьміної, В. Огнев'юка, Л. Хоружої та ін.) довели, що розвиток освіти на сучасному етапі неможливий без залучення студентів університету до науково-дослідної роботи. Це пояснюється тим, що перебудовчі процеси в суспільстві набули такої сили й динамічності, що активно впливають на систему освіти та потребують від молодого фахівця не лише знань і вмінь професійної діяльності, але й умінь досліджувати змінні процеси, оцінювати їх, передбачати та прогнозувати доцільність педагогічних дій тощо.

Сучасна вища школа впевнено набуває статусу школи мислення, а не школи пам'яті, а наукова діяльність суб'єктів освітнього процесу в ній – вектору формування професійної компетентності. Зазначимо, що вектор – пряма (промінь), що з'єднує дві точки та є найкоротшою відстанню між ними. У нашому випадку ці точки: мета й результат фахової підготовки.

Наукова робота студентів у період їхнього навчання у ВНЗ являє собою систему взаємопов'язаних дій, що забезпечують безперервний і поетапний розвиток творчої особистості майбутнього педагога, формування колективу педагогів-однодумців, які здатні узгоджено й ефективно діяти в динамічних умовах сьогодення. Спрямовують наукову роботу студентів викладачі, починаючи з перших днів навчання першокурсників в університеті.

Цілісно систему організації наукової діяльності студентів в умовах ВНЗ можна представити так: аудиторна (у межах вивчення навчальних дисциплін) і позааудиторна, що відбувається спочатку в тісній співпраці з викладачем, а згодом набуває все більшої самостійності. В умовах аудиторного навчання студенти отримують інформацію про мету створення університетів, відмінність університетської освіти від освіти, що здобувається в інших навчальних закладах, завдання університетів та організацію фахової підготовки в них (курс «Вступ до спеціальності»). Через опанування

навчальним матеріалом з курсу «Педагогіка», «Психологія» «Основи науково-педагогічних досліджень» дізнаються про роль наукових досліджень у розвитку науки, знайомляться з методами наукового педагогічного дослідження. Філософія, історія України, дошкільна педагогіка та інші предмети також розкривають перед студентами ці питання. Надалі робота здійснюється за двома напрямами: сегментарне включення студентів у галузь наукового дослідження через надання завдань для самостійної роботи в межах вивчення тем навчальних курсів та ознайомлення в позанавчальний час із системою побудови та організації наукової роботи студентів в університеті (інституті) через включення в діяльність наукових студентських гуртків, залучення до конкурсів, акцій, конференцій тощо. Окреслюються перспективи можливості втілення наукових студентських розробок і форм презентації результатів (від статей і виступів до бакалаврської та магістерської роботи).

Наукове пізнання розпочинається з визначення мети дослідження та накопичення фактів. На першому курсі навчання у вищому педагогічному закладі освіти така діяльність може бути розпочата й виконана студентами у вигляді навчально-дослідних завдань у контексті вивчення курсу «Вступ до спеціальності». Наприклад, з метою включеня студентів у професійну діяльність і формування фахової мотивації навчання, як навчальне завдання, їм ставиться задача: поспілкуватися з дитиною, спробувати самостійно встановити контакт з нею, поставити низку запитань, записати відповіді. Іншого разу – поспостерігати за іграми дітей: визначити, що покладено в основу ігрового сюжету (події оточуючого життя, літературний чи телевізійний сюжет тощо). Іншого разу – зібрати інформацію про особливості адаптації дітей, які відвідували і тих, що не відвідували дошкільний навчальний заклад, до навчання в школі. Надалі – на практичних заняттях інформація, отримана студентами, порівнюється, аналізується і вплітається в контекст теми курсу. Уміння збирати, аналізувати й узагальнювати факти дозволяє студентам з перших кроків навчання у виші налаштуватися на активну дослідницьку діяльність у процесі опанування майбутнім фахом, робить навчальний процес більш цікавим і практико орієнтованим, і є першим кроком залучення студентів до науково-дослідницької роботи.

Наступний крок – на практичних заняттях, під керівництвом викладача, і в процесі самостійної роботи з літературними джерелами, ознайомлення з класичними і новітніми науковими дослідженнями у фаховій сфері, що підтверджують, пояснюють чи інтерпретують отримані факти. Як показує досвід роботи зі студентською аудиторією, найбільш цікавими для них виявляються дослідження, що здійснювалися їхніми викладачами і які можна детально обговорити, оперуючи фактичними матеріалами більше, ніж теоретичними положеннями. Це покладає обов’язок на кожного викладача вищої школи – займаючись викладанням не виходити з поля самостійних наукових досліджень, втілювати їх у навчальний процес і залучати до них студентів.

Традиційно студентів з першого курсу залучають до написання рефератів, розглядаючи такий вид роботи як підготовку до наступних і більш ґрунтовних видів наукових робіт. Проте у вік розвинених комп'ютерних технологій студенти, у процесі підготовки рефератів, здебільшого компілюють готову інформацію з інтернет-джерел, механічно підтасовуючи її під тему реферату. Щоб робота над рефератом не перетворилася на формальну, формуємо у студентів ставлення до реферату як до моделі первинного документу, а реферування вчимо розглядати як процес аналізу первинного документа та складання його скороченого тексту, що відтворює основні положення. Наводимо зразки й учимо мікрозгортанню інформації, пропонуючи студентам на практичних заняттях невеликі статті для прочитання й подальшого реферування, результати якого аналізуються в аудиторії. У першому семестрі вчимо готувати монографічні, або одноджерельні реферати, згодом – зведені, або багатоджерельні, оглядові.

Важливими засобами оволодіння вміннями з дослідницької діяльності є консультування студентів викладачем і спільні з ним дослідження, за результатами яких оформляються наукові статті. Індивідуальні навчально-дослідницькі завдання в такому разі вписуються у схему колективного дослідження.Результатом такої роботи може також стати підготовка студентом доповіді на наукову конференцію, виступ на науково-методичному семінарі, науковому конкурсі, участь у науковому проекті з проблем освіти й виховання. Завдання викладача на цьому етапі – сформувати у студентів ставлення до процедури думання й міркування як до цінності, спонукати до самостійності в міркуваннях і формуванні висновків.

Систематичність самостійного наукового пошуку забезпечується участю студентів у роботі наукових гуртків, за умови, що зміст роботи гуртка носить не предметний, а пошуковий характер. В основу діяльності гуртка має бути покладена ідея досягнення всіма його учасниками спільної мети, яка реалізується через систему індивідуальних науково-навчальних проектів. Результати студентських наукових доробків мають становити основу курсових і магістерських робіт, або проектів.

Наукові студентські проекти є найбільш цікавими для його виконавців у тому випадку, коли результатом їх є конкретний продукт – самостійно створений фільм, мультфільм, дидактична гра, каталог творів сучасної дитячої літератури чи художніх картин, доступних дитячому сприйманню до яких додаються самостійно розроблені методичні рекомендації.

Поступово, від курсу до курсу обсяг і складність набутих у процесі виконання наукової роботи знань, умінь, навичок зростає. Занурюючись у науково-дослідницьку діяльність, студенти в більш прискореному темпі оволодівають спеціальністю, досягають більш високих результатів у навчанні. Під час вирішення практико-орієнтованих завдань розвивається їхнє творче мислення та індивідуальні здібності, формуються навички дослідницької діяльності і звичка застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі.

Навчання, побудоване на засадах наукового дослідження, відповідає інтересам і потребам сучасних студентів, забезпечує формування професійної мотивації навчання,сприяє розширенню теоретичного кругозору та наукової ерудиції майбутнього фахівця. Окрім того, сам процес навчання стає більш живим і цікавим і реалізує завдання випереджальної підготовки майбутнього фахівця до динамічності професійної діяльності та необхідності постійного здійснення її на науковій основі.

О. Г. Білюк
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Головним питанням освітнього процесу є опанування студентами ключових та предметних компетентностей, що формуються шляхом упровадження інтерактивних технологій, організації процесу навчання, створенням педагогічних умов.

Мета інтерактивних технологій навчання, введених на сучасному етапі, полягає в тому, щоб навчальний процес відбувався за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників для ефективного засвоєння певних компетенцій. Саме практичні заняття повинні надати студентам основні компетенції та компетентності для професійного росту та життя.

Заняття мають захоплювати студентів, пробуджувати в них інтерес та мотивацію, навчати самостійному критичному мисленню та активним діям. Ефективність і сила впливу на емоції і свідомість студентів у великій мірі залежить від умінь і стилю роботи викладача.

Основними **завданнями** дослідження є аналіз літератури з даної теми, визначення основних умов підвищення ефективності практичної підготовки фахівців початкової освіти, розкриття основних інтерактивних вправ у роботі вчителя початкової школи.

Сучасні методичні інновації пов’язано із застосуванням інтерактивних технологій. Термін «інтерактивний» прийшов до нас з англійської мови і має значення «взаємодіючий». Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Ряд науковців визначають його як діалогове навчання: «Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь або ким-небудь. Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія викладача та студента». Ми схиляємося до визначення, О. Пометун та Л. Пироженко: «Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учасників. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)…».

Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу.

О. Пометун і Л. Пироженко поділили інтерактивні технології навчання на чотири групи: парне навчання (робота учня з учителем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії.

Фронтальна форма організації навчальної діяльності студентів має більшу кількість слухачів від тих, хто говорить. Усі студенти в кожен момент часу працюють разом чи індивідуально над одним завданням із подальшим контролем результатів. До фронтального навчання відносять інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну роботу всього колективу академічної ггрупи: обговорення проблеми в загальному колі; мікрофон; незакінчені речення; мозковий штурм; навчаючи-вчуся; ажурна пилка; кейс-стаді для аналізу ситуації.

Кооперативна форма навчальної діяльності студентів полягає в тому, коли в ході навчання, окрім засвоєння нових знань, умінь і навичок, група студентів навчає кожного свого члена. Це передбачає систематичну участь кожного студента в навчанні всіх. Кооперативна навчальна діяльність – це модель організації навчання у малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. До кооперативних технологій належать: робота в парах; змінювати трійки; два-чотири-усі разом; карусель; робота в малих групах; акваріум.

До технологій навчання у грі відносяться імітації, рольові ігри, драматизація. Учасники навчального процесу за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, аніж у традиційному навчанні. Студентам надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Студенти самі обирають свою роль у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її вирішення, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Викладач в ігровій моделі – інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки студентам з метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення).

Технології навчання у дискусії – важливий засіб пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання, бо дискусія – широке публічне обговорення питання, проблеми. До технологій навчання в дискусії належать: займи позицію; зміни позицію; безперервна школа думок; дискусія; дискусія у стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія; дебати.

Отже, необхідно відзначити, що інтерактивне навчання, безперечно, – цікавий творчий перспективний напрям нашої педагогіки, який сприяє створенню ситуацій психологічної єдності в аудиторії, забезпечує можливості самовираження особистості кожного учня. Є всі підстави передбачати, що інтерактивне навчання як форма освітнього процесу дійсно здатна стати тим фактором, який оптимізує сутність і структуру педагогічної взаємодії. Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті, їх перевага в тому, що студенти засвоюють всі рівні пізнання (знання,

розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка), у групах збільшується кількість студентів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Студенти займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їхній інтерес в отриманні знань. Значно підвищується особистісна роль викладача – він виступає як лідер, організатор, фасилітатор. Але треба зазначити, що проектування і проведення заняття за інтерактивними технологіями потребують, перш за все, компетентності в цих технологіях викладача, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з студентами. Аналогічно за певних умов проводяться й інші інтерактивні вправи.

Розглядаючи інтерактивні технології навчання як інноваційні, слід пам'ятати, що будь-яка педагогічна технологія буде мертвою, якщо реальні люди, які її втілюють, не сприйматимуть її як цілісну систему.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посібник / Авт. укл.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АГТН, 2002.
2. Падалка О. С. Педагогічні технології / О. С. Падалка та ін. – К. : Укр. енциклопедія, 1995.
3. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод, посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2006.
4. Творчо-дослідницькі та інтерактивні технології навчання на уроках української словесності. Метод, посібник / Д. Семчук. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2007. – С. 49–53.
5. Басоля А. Особистісно-зорієнтоване навчання: цілепокладання, рефлексія, оцінка / А. Басоля // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 7.

О. О. Васько, О. В. Степаненко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЧИННИК ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Інноваційна діяльність в галузі освіти – предмет активного обговорення в педагогічній науці. Сучасна соціально-економічна ситуація, що склалася в нашій країні, потребує сутнісних змін у всіх сферах суспільного життя, в тому числі й в освіті. Інновації в освіті пов'язані із загальними процесами в суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Відтак, характерною ознакою сучасної педагогіки постає інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому.

Розвиток системи вищої та середньої освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження сучасних технологій та нових методів навчання дітей та молоді. Однією з таких технологій є технологія проблемного навчання.

На сьогодні найчастіше проблемне навчання розглядається як технологія розвивальної освіти, спрямована на активне одержання знань, формування розумових здібностей та прийомів дослідницької діяльності, залучення до наукового пошуку, розвиток творчості.

Відмінність технології проблемного навчання порівняно з традиційною технологією виявляється в тому, що пріоритетним є процес отримання результатів наукового пізнання, а не тільки їх засвоєння, розвиток особистісних здібностей суб'єктів навчання, що повністю відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої освіти.

У вищій школі розрізняють чотири основні форми проблемного навчання: проблемний виклад; частково-пошукова діяльність; самостійна дослідна діяльність.

Сутність проблемного викладу полягає в тому, що викладач ставить проблему, сам її розв'язує, але при цьому показує шлях розв'язання у його справжніх, доступних студентам суперечностях, демонструє перебіг думок у процесі її розв'язання. Призначення цього методу в тому, що викладач демонструє зразки наукового пізнання, наукового розв'язання проблем, ембріологію знань, а студенти контролюють переконливість цього руху, мисленнєво стежать за його логікою, засвоюють етапи розв'язання цілісних проблем.

І. П. Підласий указує на те, що метод проблемного викладу є перехідним від виконавської до творчої діяльності. На певному етапі навчання студенти ще не можуть самостійно розв'язувати проблемні задачі, а тому педагог демонструє шляхи дослідження проблеми, викладаючи її розв'язання від початку до кінця [4].

Як зазначає І. Ф. Харламов, проблемне навчання охоплює такі етапи: створення проблемної ситуації; аналіз і формулювання проблеми; висунення гіпотези; перевірка найважливіших гіпотез [5].

Розв'язання проблемної ситуації залежатиме від обраного методу. За проблемного викладу викладач ставить проблему, роз'яснює гіпотезу, показує шлях її розв'язання. Студенти стежать за логікою шляху, який приводить до її розв'язання, контролюють правдивість запропонованих гіпотез, коректність висновків, переконливість доказів [5].

Важливість цього методу полягає в тому, що студент не лише сприймає, усвідомлює і запам'ятовує готові наукові висновки, але й стежить за логікою доведення, за рухом міркувань викладача чи засобами, які його заміщують (кіно, телебачення, книга та ін.), контролюють їх переконливість.

Одним із варіантів реалізації проблемного викладу є проблемна лекція, сутність якої полягає у систематичному показовому індуктивному чи де дуктивному розв'язанні викладачем проблемних задач, які побудовані на матеріалі історії науки або сучасного наукового знання. Він має на меті повідомити студентам нові знання і продемонструвати логіку і способи розв'язання проблем із розкриттям доступних їм суперечностей процесу пізнання [3].

Сказане вище дозволяє визначити структуру проблемної лекції. Основними компонентами проблемної лекції з індуктивною формою проблемного викладу є: подання проблемної задачі; виникнення проблемної ситуації; здогадка про взаємовідношення між шуканим і

відомим (тобто передбачувана відповідь, гіпотеза); перевірка гіпотези (спостереження, порівняння); кінцева відповідь (розв'язання задачі). Проблемна лекції з дедуктивною формою проблемного викладу включає такі компоненти: подання проблемної задачі; виникнення проблемної ситуації; відповідь (розв'язання задачі); доведення правильності відповіді.

Частково-пошуковий метод є одним із шляхів реалізації проблемного навчання в вищій школі. М. М. Скаткін визначає три варіанти частково-пошукового (евристичного) методу. Перший варіант полягає в тому, що з метою поступового наближення учнів до самостійного розв'язання проблем їх необхідно спочатку вчити виконувати окремі кроки розв'язання, окремі етапи дослідження, формуючи їх уміння поступово [2, с. 199].

Другий варіант цього методу – розбиття складеної задачі на серію доступних підзадач, кожна з яких полегшує наближення до розв'язання основної задачі [2, с. 200].

Третім варіантом є побудова евристичної бесіди, яка складається із серії взаємопов'язаних питань, кожне з яких є кроком на шляху до розв'язання проблеми і більшість яких потребує від учнів не лише відтворення знань, але і здійснення невеликого пошуку [2, с. 200].

Найбільш поширеною формою цього методу в вищій школі є евристична бесіда. І. П. Підласий виокремлює такі головні особливості методу евристичної бесіди [4]: знання не пропонуються у готовому вигляді, а їх треба здобувати самостійно; учитель організовує не повідомлення чи викладання знань, а їх пошук за допомогою різних засобів; учні самостійно доходять висновків під керівництвом учителя.

Схема динаміка інформації має такий вигляд: викладач → студент → викладач → студент ...

У якості основних ознак евристичної бесіди вчена називає наступні: кожне питання логічним кроком пошуку; усі питання взаємопов'язані; пошук відбувається за часткової самостійності учнів під керівництвом учителя: вчитель спрямовує шлях пошуку, а учні розв'язують часткові задачі, тобто кроки цілісної задачі; пошук зорієнтований на здобуття знань і способів отримання знань або на доведення істинності останніх; успіх пошуку забезпечується наявністю запасу вихідних знань [1, с. 57].

Отже, важливою складовою евристичної бесіди є запитання. Запитання повинні утворювати логічний ланцюжок так, щоб відповідь на перше запитання дала можливість поставити друге запитання та ін. Запитання в евристичній бесіді виконує функцію спонукального мотиву до перетворення знання про незнання у знання сутності. Кожне питання в евристичній бесіді є кроком у досягненні мети.

Ще одним із методів проблемного навчання є дослідницький метод. Сутність цього методу навчання полягає в тому, що: 1) викладач разом зі студентами формулює проблему, розв'язанню якої присвячується певний проміжок навчального часу; 2) знання студентам не повідомляються. Вони самостійно здобувають їх у процесі розв'язання (дослідження) проблеми,

порівняння різних варіантів отриманих відповідей. Засоби до досягнення результату також визначають самі студенти; 3) діяльність викладача зводиться до оперативного управління процесом розв'язання проблемних задач; 4) навчальний процес характеризується високою інтенсивністю, навчання супроводжується посиленним інтересом, здобуті знання відрізняються глибиною, міцністю, дієвістю [4].

За дослідницького методу навчання викладач висуває, у формі дослідницьких завдань, проблеми і проблемні задачі в певній системі, а студенти їх виконують самостійно, тим самим здійснюючи творчий пошук. Однією з основних ознак дослідницького методу є самостійна діяльність студентів під час виконання ними дослідницьких завдань. Роль викладача полягає у побудові дослідницьких завдань, ці завдання повинні не просто складати певну сукупність, а утворювати систему, яка задовольняє низки показників.

Отже, однією з інновацій в організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів є проблемне навчання, яке сприяє розвитку пізнавальної самостійності студентів, оволодінню методами наукового пізнання в процесі діяльності й формуванню професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів.

Використання проблемного навчання як одного із інноваційних чинників підготовки майбутніх вчителів початкових класів є надзвичайно складною і неоднозначною проблемою. До перспективних напрямів подальшого дослідження відносимо такі як розроблення методичних основ використання проблемного навчання в підготовці майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брызгалова С. И. Проблемное обучение в начальной школе : учеб. пособие / С. И. Брызгалова ; Калининград. ун-т. – [2-е изд.]. – Калининград, 1998. – 91 с.
2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие [для слушателей ФПК, директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спец. курсу для студ. пед. ин-тов] / [под ред. М.Н. Скаткина]. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. – Рига : «Досвід», 1995. – 179 с.
4. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
5. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.

Ю. О. Волинець
Київський університет імені Бориса Грінченка

МОДЕЛЬ ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ

Однією з вимог сьогодення в Україні є реформування освітянської галузі, приведення її функціонування у відповідності до потреб часу. Трансформація освітньої галузі розглядається нині як глобальний соціально компенсаторний чинник розвитку суспільства. Вона пов'язана зі світовими

тенденціями та принципами розвитку вищої освіти. В усьому світі нині здійснюється пошук нових підходів до організації системи освіти, які дозволяють зробити її (систему) більш демократичною, диверсифікованою і результативною з позиції інтересів суспільства [2, с. 47]. Підкреслимо, що навчально-виховний процес вищого навчального педагогічного закладу має забезпечити ґрунтовну професійну підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до дослідницької діяльності, створити сприятливі умови, які безпосередньо впливатимуть на формування позитивних мотивів самоосвітньої діяльності.

Таким чином, випускник вищого педагогічного навчального закладу має використовувати увесь свій творчий потенціал для роботи з дітьми в дошкільному навчальному закладі, діяльність якого базується на позиціях гуманності та сучасних принципах педагогічної роботи з дітьми. Саме тому, реалізація мети і завдань дослідження зумовила необхідність розроблення моделі змістово-технологічного забезпечення формування дослідницьких умінь у майбутніх вихователів ДНЗ в умовах багатопрофільного університету.

Концептуальні вимоги щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів знаходяться у протиріччі з її сучасним станом, а саме: між номінальним і фактичним характером педагогічної роботи, між критеріями, які визначаються дійсністю; між змістом освіти і його реалізацією в практичній діяльності. Для проведення кваліфікованих досліджень потрібні фахівці з відповідною підготовкою, тому поліпшення готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до дослідницької діяльності передбачає навчання її основам, формуванню *дослідницьких умінь*.

Аналіз досліджень та публікацій засвідчив, що окремими проблемами підготовки майбутнього педагога займалися вчені О. Абдулліна, А. Алексюк (готовність до професійної діяльності), Ю. Бабанський (дидактична підготовка), С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Мартиненко, О. Пєхота, І. Підласий, О. Сластьонін, Л. Хоружа (основам інтегрованого підходу до навчального процесу у ВНЗ). Сучасні підходи до створення моделі особистості педагога, його професіограми зроблені Н. Кухаревим, О. Морозовим, І. Раєвською, А. Щербаковим та ін. Питання професійної підготовки знайшли відображення також і в дослідженнях зарубіжних учених: Дж. Бередея, Дж. Лоурея, Е. Міранте, Т. Томазі (Італія); Р. Бремвея, Т. Букера, Б. Гормана, Д. Гайхса (США); Т. Стінета (Англія).

З метою визначення основних її компонентів ми звернулися до методу моделювання, який в нашому дослідженні визначається як «штучно створений об’єкт у вигляді схеми, яка є аналогом, замінником об’єкта, що досліджується, відтворює в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв’язки і стосунки між елементами досліджуваного об’єкта» [4, с. 156].

На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел за проблемою моделювання зроблено висновок, що поняття «модель» розглядається як матеріальний чи уявний в процесі мислення об'єкт, який заміщує в дослідженні об'єкт-оригінал таким чином, що його безпосереднє вивчення дає нові знання про об'єкт-оригінал (В. Давидов, О. Рахімов) [3, с. 62–83].

Під час формування моделі змістово-технологічного забезпечення формування дослідницьких умінь майбутніх вихователів ДНЗ ми виходили з того, що: *професійна діяльність майбутніх фахівців дошкільної освіти* – це вид практичної діяльності з метою розв'язання різнопланових завдань, який має певний продукт діяльності (процес або предмет), створений особливими методами і засобами; *готовність майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності* – це результат підготовки до цього виду діяльності, а також складник фахової підготовки загалом, що охоплює взаємопов'язані та взаємозалежні елементи, має специфічне призначення та інтегративно входить до загальної системи професійно-педагогічної готовності; *готовність до здійснення дослідницької діяльності* характеризується нами як здатність особистості виконувати пошукову, експериментальну роботу, володіння теоретичними знаннями й дослідницькими вміннями, що фіксуються стандартом якості професійної освіти, описуються системою типових завдань і показниками якості їх розв'язання.

Нами доведено, що модель змістово-технологічного забезпечення формування дослідницьких умінь майбутніх вихователів ДНЗ існує в процесі засвоєння цілісної професійної діяльності. За основу взято цілісну установку до побудови моделі, а саме: врахування загальної структури професійної діяльності, складовою якої є дослідницька діяльність; специфіку цієї складової; процес включення моделі в реальну фахову підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Отже, розроблена модель змістово-технологічного забезпечення формування дослідницьких умінь майбутніх вихователів ДНЗ існує в межах цілісної професійної підготовки. Окреслені в моделі мета і завдання зумовили вибір її складових: мотиваційно-ціннісної, що забезпечує вмотивоване ставлення до дослідницької діяльності та формування дослідницьких умінь; змістово-процесуальної, що передбачає формування системи дослідницьких знань, умінь і навичок, розвиток педагогічного мислення; дослідницької, що має на меті формування дослідницьких умінь.

Однак, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, тож *перспективою подальших досліджень* є вивчення результативності дослідницької діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та розроблення методичних рекомендацій щодо визначення рівнів розвитку дослідницьких умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» від 25.12.2002: Зі змінами внесеними згідно із законом № 380-IV (380-15).

3. Бєлєнька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Ганна Володимирівна Бєлєнька. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.

4. Давыдов В. В. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В. В. Давыдов, О. Х.-А. Рахимов // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 62–83.

5. Кловак Г. Т. Ґенеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття) : дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Галина Тихонівна Кловак. – Умань, 2005. – 531 с.

О. І. Гаврило
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В НІМЕЧЧИНІ

Підготовка вчителів у Німеччині зараз перебуває у стані перебудови, і несуттєво відрізняється від української системи вищої освіти. В обох країнах вважається, що вчителями можуть стати абітурієнти, які не лише цікавляться фаховою підготовкою з певних предметів, а й вміють спілкуватися з людьми, зрозуміло й переконливо викладати думки.

Передумовою вступу до університету в Німеччині є закінчення школи чи іншого відповідного навчального закладу з певною кількістю балів (Hochschulreife) з профільного предмета. Серед критеріїв відбору абітурієнтів особливими є професійні та особистісні якості. Вступний фаховий іспит складають вступники на спеціальності вчителя музики, мистецтва, спорту. При вступі на спеціальність вчителя англійської або французької, нідерландської, іспанської мов та історії для гімназій і загальних шкіл при вступі вимагаються знання латинської мови, для фаху «Філософія/практична філософія» – відповідна кількість балів в атестаті з латинської чи давньогрецької мови тощо.

Оскільки у Німеччині вчитель по досягненню пенсійного віку повинен залишити роботу, потреба у вчителях залишається все ж таки досить високою. А професія вчителя початкових класів державного навчального закладу користується популярністю: статус державного службовця захищає від звільнення, низькі податки, надійне медичне страхування і непогана заробітна плата (40–66 тис. євро на рік). Дивно, але для спеціальних шкіл, де навчаються діти з особливими потребами, пропозиція перевищує попит: 1,4 бажаючих на кожну вакансію, хоча робота з такими дітьми надзвичайно важка, і тому вступникам рекомендують спочатку відвідати таку школу та пройти ознайомлювальний курс.

В основному підготовка вчителя поділяється на дві фази: перша – це теоретичне навчання в університеті, і друга, практична – у школі. До обов’язкових дисциплін належать педагогічні, методика викладання у початковій школі, та фахова підготовка. Майбутній дипломований учитель викладає у школі і паралельно відвідує семінари, які супроводжують фазу практики й безпосередньо готують до шкільних буднів. У процесі

підготовки вивчаються й підлягають обов'язковому проміжному контролю різноманітні предмети і курси. Кінцевий контроль – це державні іспити після теоретичного навчання в університеті та практики-референдаріату.

Оскільки зараз у більшості федеральних земель відбувається перебудова педагогічної сфери, підготовка вчителів не має єдиних вимог. Навчання в педагогічних інститутах і університетах орієнтоване на тип і ступінь школи, тобто окремо готуються вчителі для початкових, основних, реальних шкіл та гімназій, професійних та спеціальних шкіл.

Навчання відбувається за модульною системою, що чітко структурує перебіг навчального процесу, полегшує студенту формування індивідуального навчального плану та дозволяє контролювати свої особисті результати. Модулі – змістові, методичні і часово визначені одиниці. За цією системою 40% оцінок, одержаних протягом навчання, зараховуються при підсумковому контролі – першому державному іспиті на звання вчителя. До модуля включені, як і в Україні, різновиди академічної діяльності студента – лекції, семінари, практичні заняття, консультації, проекти. Проте в їх організації є певні особливості. Лекція є класичною формою навчання в університетах, де доцент або професор пояснює теоретичну частину матеріалу, при цьому зазвичай студенти мають роздруківку лекції чи її тези. Під час семінарів викладач разом зі студентами опрацьовує навчальний матеріал. На першому етапі навчання є просемінари, які в подальшому називаються «середніми» і «основними» семінарами. На практичних заняттях студенти отримують додаткові знання та навички у вирішенні завдань і практичному застосуванні нових знань. А от додаткові практичні заняття під керівництвом студентів-старшокурсників в українських вишах не мають застосування, так само як і підготовчі заняття до екзамену, також під керівництвом студентів старших курсів.

Навчання вчителя початкової школи триває як мінімум 6-7 семестрів з особливою увагою до педагогіки і дидактики. Зміст курсу має забезпечувати отримання щонайменше 210 балів за європейською трансферною системою підрахунку знань. Уже з першого курсу деякі університети вимагають проходження практики в школах. Спеціалізація вчителя може включати два і більше предметів. Можливості вибору цих двох предметів залежать від конкретного місця навчання. У всіх землях пропонується як основний фах математика й німецька мова; малювання, музика і фізкультура. Специфічним предметом є так званий Sachunterricht – комплекс дисциплін природничо-гуманітарного циклу, куди включені теми з природознавства, фізики, історії, соціології, географії, завдання якого – дати школярам уявлення про навколишній світ. Зміст цього предмета і вибір іноземної мови залежать від рішення уряду федеральної землі. Цикл педагогічних дисциплін передбачає вивчення загальної, шкільної педагогіки та психології, де студент має набрати 25 балів, ще 5 балів він може набрати позапрограмовим вивченням одного із запропонованих спецкурсів. Практика в школі дає також 5 балів, а з предметів за вибором студента (політологія або соціологія, або

народознавство, теологія або філософія) необхідно одержати 8 балів. Цикл завершується першим державним екзаменом з одного з трьох предметів.

Методика початкової школи включає педагогіку, методику та дидактику початкової школи, куди входить також навчання письма і природничо-суспільний цикл, та ще три дисципліни, які вчитель має викладати у школі. Це німецька мова і математика, комплекс мистецтво-музика-спорт, замість яких можуть стояти біологія й хімія. З цього циклу на державний письмовий екзамен виноситься педагогіка і методика та дидактика початкової школи; навчання письма і природничо-суспільний цикл перевіряється на усному державному іспиті. Блок «мистецтво-музика-спорт» екзаменується на практиці: потрібно провести якийсь музично-культурний захід у школі, зі спорту одержати бронзовий значок рятувальника на воді чи щось подібне, взяти участь у спортивному тижні та пройти навчання з першої допомоги в обсязі не менше 16 годин. Комбінація основних і додаткових предметів викладання відбувається, з невеликими варіаціями, у цьому діапазоні.

Про успішне відвідування занять, виступи з рефератами свідчить довідка, лише при наявності якої студент допускається до екзамену. Пасивна участь, хоча і засвідчується довідкою про присутність на заняттях, недостатня для допуску, треба набрати ще певну кількість «активних» задокументованих дій: домашні роботи, реферати, контрольні роботи, регламентованих порядком складання екзаменів на кожному факультеті.

Практична підготовка починається з короткої тритижневої ознайомлювальної практики, або ще до початку занять в університеті, або у вільний від лекцій час і є обов’язковою, як і всі інші види практик. Виробнича практика розрахована на 8 тижнів, її можна пройти і за кордоном, головне – вчасно надати довідку про результати. Педагогічно-дидактична практика у школі після 3 семестру обов’язково узгоджується з відділом практики університету і має тривати 5 тижнів (150–160 годин). Вона дає змогу студенту реалістично оцінити свою готовність до роботи у школі. Ще кілька фахових практик студент проходить під опікою відповідної кафедри: з основного фаху протягом семестру, або по 4 години щотижня з обговоренням занять, та з педагогіки і дидактики початкової школи.

Допуск до першого державного екзамену можливий при наявності засвідчених документами вмінь і навичок, практики протягом семестру, сертифікату знань англійської мови рівня A2/B2 згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з питань мовної освіти, та свідоцтва про базовий рівень з методики викладання додаткового фаху, тобто, не менше 6 балів за ECTS. Склавши перший державний екзамен, студент не має права працювати в школі і не одержує диплома, а повинен знайти собі місце для проходження референдаріату – дворічного стажування перед складанням другого державного іспиту. Це основна відмінність у підготовці вчителя будь-якого рівня від підготовки вчителів в Україні – отримати диплом можна тільки після практичної роботи в школі. З впровадженням модуляризованих

навчальних програм у систему освіти вищої школи у суспільстві йде мова про необхідність інтеграції референдаріату в загальноуніверситетський курс підготовки вчителів. У референдаріаті вбачають як позитивні, так і негативні сторони. Фактично це друга фаза навчання, яка проходить за межами ВНЗ, у спеціальному навчальному закладі та в школі. Метою навчання є практична підготовка до самостійної професійної діяльності. Референдарська практика складається з відвідування уроків досвідчених учителів, проведення уроків під керівництвом методиста та самостійної підготовки, а також відвідування занять з педагогіки та дидактики в методичних центрах, де аналізується отриманий досвід і поповнюються набуті в університеті теоретичні знання.

Підготовка до посади вчителя початкової школи може бути розширена, щоб дати змогу випускнику працювати й в інших типах шкіл. Програма навчання у цілому та ж сама, тільки додається група предметів основної школи: етика, методика додаткового фаху – наприклад, релігієзнавства, методика німецької як другої мови, що дозволяє випускникам вести уроки до 9–10 класу. Існує можливість одержати обидві підготовки одночасно. Викладачі середньої школи можуть навчати дітей в останніх класах школи (в залежності від землі і конкретної школи число класів може відрізнятися), а також в професійних училищах і вечірніх гімназіях для дорослих. Для отримання диплома цього рівня треба закінчити бакалаврат та магістратуру. Навчання триває в такому разі 9-10 семестрів, і треба набрати 270–300 пунктів ECTS, здати державний екзамен чи захистити магістерську роботу. Два предмети, які хоче викладати молодий вчитель, повинні бути вивчені мінімум на 90 ECTS балів.

О. В. Городецька
Тернопільський ОКІППО

СУЧАСНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ефективна підготовка вчителів іноземної мови початкових класів до професійної діяльності можлива лише за умови реалізації комунікативної, організаторської, конструктивно-планувальної, виховної, розвивальної та освітньої функцій навчальної діяльності майбутніх педагогів.

Комунікативна функція – поєднання мотиваційно-стимулюючого, інформаційного та контрольно-коригуючого компонентів;

Організаторська функція – організація мовного та мовленнєвого матеріалу, поведінки та іншомовної діяльності майбутніх вчителів іноземної мови початкового ступеня;

Виховна функція – планування та розв’язання виховних завдань засобами іноземної мови з урахуванням особливостей підготовки педагогів до навчання учнів молодших класів іноземній мові;

Розвивальна функція – розвиток пізнавальних, інтелектуальних і мовленнєвих здібностей майбутніх фахівців;

Освітня функція – опанування студентами вміння вчитися, розширювати світогляд, пізнавати себе [1, с. 14].

Професіоналізм учителя визначається такими основними критеріями:

- здатністю до аналізу ситуації, вибору необхідних поведінкових ролей;
- володінням теоретичними знаннями та практичними вміннями їх використовувати;
- умінням створити атмосферу, що активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів при вивченні іноземної мови;
- здатністю до застосування певних моделей поведінки в конкретній ситуації;
- розумінням чинників, що ефективно впливають на мотивацію учнів до вивчення іноземної мови;
- опануванням знань у вищій школі, які дозволять реалізуватися у професійному сенсі [1, с. 15].

На ефективність навчання значний вплив також мають особистісні риси вчителя: зовнішність, манера одягатися, мова, темперамент, доброзичливість, щирість, чуйність, увага, любов до дітей, терпеливість, толерантність до учнів та колег.

Організація ефективного процесу навчання майбутніх учителів іноземної мови потребує від викладачів зусиль, а від студентів бажання вчитися й удосконалюватися, прагнення досягти високого професійного рівня, стати майстром своєї справи [1, с. 15].

Формування в учнів молодших класів фонетичних навичок англійської мови є важливим під час вивчення мови. Відповідно вимова вчителя повинна бути бездоганна або дуже добра. Це одна з основних умов роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Адже в шестирічному віці мовний апарат дитини ще формується та є дуже пластичним. Навчання правильної вимови забезпечить формування міцних фонетичних навичок на все життя. Неправильна вимова педагога завдає дітям значної шкоди, бо молодші школярі засвоюють іншомовні фонеми підсвідомо, наслідуючи дорослих та вчителів [3, с. 48]. Тому при підготовці вчителя іноземної мови молодших класів до майбутньої трудової діяльності надзвичайно важливо приділяти значну увагу мовленню та вимові студентів, адже саме вони формуватимуть іншомовну фонетичну компетенцію учнів молодших класів.

Майбутні вчителі іноземної мови початкової школи за час свого навчання у ВНЗ повинні набути тих знань, умінь і навичок, які допоможуть їм створювати позитивну мотивацію учнів до навчання. Надзвичайно важливо для успішного навчання дітей володіти знаннями про психологічні та фізіологічні особливості учнів молодших класів, особливо дітей 6 років.

На початковому етапі відбувається становлення особистості учнів початкової школи, виявлення й розвиток їх здібностей, формування умінь і бажання вчитися. Позитивне ставлення до предмета у цьому віці досить

тісно пов’язане з відчуттям психологічного комфорту, радості, готовності до спілкування, які створює вчитель на уроці.

Тому дуже важливо звертати увагу на професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя іноземної мови. Його роль є особливою, адже саме педагог створює атмосферу довіри, взаємодопомоги та взаємоповаги. Акторська майстерність, ентузіазм, енергія, хороше самопочуття вчителя – це запорука успішного проведення кожного уроку [3, с. 78].

Ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення ними своїх професійних обов’язків визначалася сформованістю в них таких компетенцій:

- самостійно здійснювати процес навчання учнів початкової школи на загальнодидактичних і специфічно методичних принципах;
- володіти практичними вміннями організовувати вивчення дисциплін шкільного курсу на основі наступності і перспективності;
- уміти практично реалізовувати пріоритети і принципи освіти;
- володіти важливими професійними вміннями (гностичними, проектувальними, конструктивними, організаційними, комунікативними та іншими);
- володіти на належному рівні сучасним інструментарієм, ефективними когнітивними, проблемними, креативними методами навчання, специфічними прийомами, сучасними засобами навчання, які сприяють здійсненню безперервної шкільної освіти [4].

Отже, організація ефективного навчально-виховного процесу вимагає від учителя великих зусиль, бажання вчитися, удосконалюватися, стати майстром своєї справи, прагнення досягти високого професійного рівня, уміння викликати симпатію, довіру та любов учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басіна А. Методика викладання іноземної мови в початковій школі / Алла Басіна. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.

2. Давиденко А. Classroom English. Typical mistakes / Аліна Давиденко, Ольга Юдакова // English language, culture,fortnightly. – 2014. – № 8 (632), April. – С. 10–14.

3. Методичні поради. Початкова щкола: англійська мова / упоряд. Т. Михайличенко. – К. : Редакції газет гуманітарного циклу, 2014. – 96 с.

4. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до здійснення безперервної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/d2c0a65625a2bc68a5c53a89521316c36.html.

5. Сідашова О. М. Типи нестандартних уроків, особливості їх організації / О. М. Сідашова // Англійська мова в початковій школі. – 2011. – № 5 (78) травень. – С. 28–29.

6. Otavio L. 4 questions to help you plan your next grammar lesson / Luiz Otavio // Англійська мова в початковій школі. – 2014. – № 1 (110) січень. – С. 5–6.

Ю. А. Горщенко
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

СПЕЦИФІКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНИХ ОЦІННИХ СУДЖЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Аналіз наукової літератури з питання розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи показав, що визначена проблема залишається далекою від свого остаточного завершення. І саме тут відкриваються широкі перспективи для подальших досліджень щодо підвищення ефективності педагогічної діяльності вищих навчальних закладів у цьому напрямі та впровадження експериментально-дослідної роботи з розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи.

Констатувальний етап дослідження здійснювався з метою вивчення стану розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, визначення якісних та кількісних характеристик зазначеного розвитку. У констатувальному етапі експерименту взяли участь студенти спеціальності «Початкове навчання» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (146 осіб, що склали експериментальну групу) та Сумського державного педагогічний університету ім. А. С. Макаренко (152 особи, що склали контрольну групу).

На цьому ж етапі були визначені компоненти розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи (когнітивний, діяльнісний, естетичний, аналітичний), критерії (знаннєвий, поведінковий, естетично-почуттєвий, оцінно-аналітичний) та їх показники, було дібрано відповідні методики, що використовувалися в ході експериментально-дослідної роботи.

Теоретичне дослідження проблеми розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, результати пошуково-розвідувального етапу дослідження дали змогу побудувати модель розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, яка передбачала проведення поетапної цілеспрямованої роботи.

Метою формувального етапу експерименту була перевірка ефективності зазначеної моделі та педагогічних умов розвитку естетичних оцінних суджень студентів (створення естетичного середовища вищого навчального закладу, забезпечення інтеграції дисциплін мистецького спрямування в розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, використання активних методів навчання).

По завершенні цілеспрямованої роботи під час прикінцевого етапу експерименту було проведено другий зріз, метою якого було виявлення змін у рівнях розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи в експериментальних і контрольних групах за методиками, які застосовувалися на констатувальному етапі експерименту. На підставі

одержаних унаслідок проведення вищезазначених діагностик результатів було визначено рівні розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи на прикінцевому етапі експерименту.

Таким чином, в експериментальній групі відбулися значні зміни в результатах рівнів розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи: на високому рівні результати збільшилися на 21,3 %, на середньому – на 9,5 %, на низькому рівні результати зменшилися на 30,8 %. Одержаню таких результатів сприяло проведення цілеспрямованої роботи щодо розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи в ході впровадження експериментально-дослідної роботи.

У контрольній групі також відбулися певні зміни в результатах рівнів розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, однак, не дуже значні. Так, на високому рівні результати збільшилися лише на 5,8 %, на середньому рівні – на 7,2 %, на низькому рівні результати зменшилися на 12 %.

Порівняльні дані рівнів розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту дали змогу зробити висновки про доцільність реалізації у вищому навчальному закладі експериментальної моделі розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи.

Н. П. Данько
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСУ МИСТЕЦТВ СТУДЕНТАМИ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У складних умовах виборювання незалежності нашої країни головним завданням освітян є виховання самостійної, творчої особистості українця, носія української культури. Переорієнтація світоглядних позицій, значні втрати духовних цінностей у суспільстві вимагають формування у дітей якісно нового мислення та високого рівня свідомості.

Сучасний розвиток початкової освіти в дусі гуманістичної педагогіки передбачає перегляд теоретико-методологічних засад професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів. Актуальною на сьогодні є проблема формування і розвитку особистості фахівця, його самопізнання й самовдосконалення. Вчителю початкових класів потрібні: виняткова компетентність у галузі мистецької освіти, вміння та навички ефективного використання творів мистецтва в навчально-виховному процесі початкової школи, фундаментальні знання з педагогіки, психології, висока загальна художньо-педагогічна культура. Тому варто приділяти велику увагу становленню особистості майбутнього педагога, розвитку його художньо-педагогічного мислення. Для того, щоб забезпечити особистісний розвиток своїх учнів, зростання їх художньо-естетичної культури, сучасний вчитель сам має бути висококультурною, творчою особистістю, носієм загальнолюдських цінностей.

Художньо-естетична підготовка, мистецька освіта студентів, які навчаються за спеціальність «Початкова освіта», здійснюється у рамках вивчення методики викладання образотворчого мистецтва, методики музичного виховання, методика викладання трудового навчання. Крім традиційних занять з мистецтва систематично відбуваються виставки художніх робіт студентів, на яких демонструються малюнки, виконані у різних техніках, витинанки, аплікації, вишивки, дидактичні іграшки. Традиційними є концерти, що організовують та проводять самі студенти. На засіданнях наукового гуртка розглядаються питання використання комплексу мистецтв в навчально-виховному процесі початкової школи. Але найкращою формою усвідомлення здобутих мистецьких знань студентами є проходження педагогічної практики, під час якої в реальних умовах шкільного життя практиканти мають можливість здійснювати навчання, виховання та розвиток молодших школярів засобами комплексу мистецтв, проявляти свої творчі здібності.

Вирішити завдання художньо-естетичного виховання, творчого розвитку особистості учнів початкових класів засобами різних видів мистецтва, започаткувати у школярів цілісне світосприйняття можна лише за умови організації відповідного цілеспрямованого процесу впливу мистецьких явищ на свідомість учнів. Педагогічна практика сьогодення все частіше звертається до використання комплексу мистецтв як засобу виховання та розвитку творчих здібностей молодших школярів. Глибоко усвідомлений світ художніх цінностей у співвідношенні з особистим життєвим досвідом дає можливість розвивати дитячі моральні якості і творчі здібності. Мистецтво у духовній свідомості суспільства виступає незмінним засобом зв’язку людини і людства, є джерелом пізнання, духовного збагачення і формування світогляду особистості. Твори мистецтва нагадують про високе призначення людини, про її право на свободу і щастя, на повне розкриття своїх здібностей та обдарувань; нагадують про добро, красу, істину, без яких втрачається сутність самого існування людини.

Комплекс мистецтв у початковій школі представлено такими обов’язковими навчальними дисциплінами як: музика, образотворче мистецтво, література, художня праця; поряд із ними існує розгалужена система гуртків (театрального мистецтва, поезії, вишивки, витинанок т.д.) фольклорні ансамблі, музичні студії, які дозволяють враховувати різноманітність інтересів та нахилів молодших школярів. Саме до здійснення такої мистецької освіти, яка сприяє виявленню та розвитку індивідуальних творчих здібностей учнів, їх художньо-естетичному розвитку, формуванню системи культурних цінностей мають готуватися майбутні вчителі початкових класів. Оскільки мистецтво є чудодійним засобом впливу на формування дитячої особистості, педагоги мають майстерно використовувати його потенціал.

Під час проходження педагогічної практики в початковій школі, студенти крім обов’язкових відкритих уроків з образотворчого мистецтва,

художньої праці, проводять виховні заходи з предметів «Музика», «Образотворче мистецтво», бесіди за прослуханим музичним твором, бесіди за картиною. Практиканти застосовують елементи різних мистецтв на уроках художньо-естетичного циклу. Так учням пропонуються різні види мистецької та навчальної діяльності, що сприяє поглибленому вивченню матеріалу та розвитку особистості маленьких школярів.

Результати педагогічних досліджень свідчать про наявність прогалин в мистецькій освіті молодших школярів; більша кількість дітей виявляє інтерес до кіно, телебачення, що започатковано доступністю, однак, учні, котрі навчаються додатково в художніх, музичних школах, відвідують гуртки, мистецькі студії, відзначаються більшим інтересом до навчання й до різних видів мистецтва зокрема. Та слід відмітити, що межею інтересів багатьох учнів залишені види мистецтва, які мають значний виховний вплив на особистість (декоративно-прикладне мистецтво, хореографія, театр), тобто ті види творчості, які не входять до навчальних програм загальноосвітніх закладів. Тому, у процесі відбору мистецького матеріалу варто враховувати цей недолік та прагнути залучити дітей до більш ширшого кола мистецтв.

У контексті програми національної освіти, підґрунтя якої складають гуманістичні цінності, використання комплексу мистецтв виступає засобом виховання людини з новим мисленням, поглядом на життя. Дослідження процесу використання комплексу мистецтв у процесі мистецької освіти школярів свідчить про необхідність встановлення тісних зв’язків педагогіки та психології з метою подальшого вивчення та розв’язання психолого-педагогічних завдань щодо розвитку творчих здібностей особистості, формування її духовності, активного сприйняття творів мистецтва.

З огляду на це варто систематично привчати майбутніх педагогів до мистецько-педагогічної діяльності, сприяти формуванню цілісної, мистецької картини світу, створювати умови для застосування набутих ними теоретичних знань на практиці, підвищувати рівень їх культури та знань про мистецтво. Під час педагогічної практики студенти вчаться застосовувати комплекс мистецтв у навчально-виховному процесі початкової школи, прищеплювати учням засобами мистецтва любов до рідного краю, народу, культури та традицій, знайомити дітей з різними жанрами та видами мистецтва, поглиблювати та розширювати культурний рівень дітей.

Т. Ф. Зенченко
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ПРИКМЕТНИК ЯК ЗАСІБ УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У сучасній українській мові прикметних є найбільш численною після іменника групою слів, яка утворюється за рахунок виділення якості у формах відношень між особами, абстрактними поняттями, предметами діями. Уживання учнями прикметників у мовленні – істотний показник зв’язку між процесами засвоєння мови й розвитком їхньої когнітивної діяльності.

Оволодіння прикметниками – вагомий чинник мовленнєвого розвитку, оскільки це частина мови, засвоєння якої робить мовлення учнів більш змістовним, різноманітним, образним і точним, виразнішим.

Прикметник – одна з категорій, властивих для давнього імені, яка в результаті розвитку наукової думки відокремилася у самостійне поняття якісної ознаки предмета. Поняття формального значення прикметника бере початок у грецьких граматиках, автори яких не виділяли цей розряд слів у самостійну частину мови, а розглядали як один із підвидів широкого класу слів.

У Діонісія Фракійського зустрічаємо лексему επίετον, яку автор трактує у граматичному значенні як визначення загального імені, яке додається як до власних, так і до загальних імен для висловлення похвали чи докору. Цей термын грецькі граматики запозичили у Аристотеля («Риторика», 1405), який вживав його у працях з риторики для характеристики художнього означення, що подає додаткову якісну інформацію про людину, предмет чи явище.

Прісціан підкреслював, що прикметник має існувати у взаємодії з іншим іменем, подавав широке тлумачення терміна adiectivum як вид імен, котрі є прикметниками, спільними для багатьох об'єктів і називаються adiectiva, бо означають субстанцію у загальних імен чи додаються до власних імен для демонстрації похвали чи осуду, або іншої властивості кожного імені.

Окрім того, антична теорія стала взірцем для трактування прикметника у перших слов'янських граматиках. Автори перших граматик перенесли на слов'янський ґрунт грецьку класифікацію частин мови. Термін имя у цій класифікації включав і поняття прикметника.

Зокрема, у «Адельфотес» (1591 р.) зустрічаємо переклад цього терміна «налагаємоє». Поділом імен на власні та загальні, а загальні ще на «осущесвенноє» – іменник та «прилагаємоє» – прикметник, Л. Зизаній робить першу спробу групування іменних частин мови. М. Смотрицький не розглядає прикметник окремою частиною мови, а визначає його як ім'я, що «прилагається» до іншого імені, подає термін «прилагательноє», який став основою для формування відповідного поняття у російській мові.

Лише у XIX ст. з'являються перші спроби українських граматиків (Я. Головацький, Й. Левицький) виділити прикметник в окрему частину мови та створити термінологію прийнятну до норм української мови. Автори граматики 1893 р. С. Смаль-Стоцький та Ф. Гартнер закріпили серед ряду, створених ними, термінів – прикметник.

Головною проблемою дослідники вважали морфологічну й семантичну схожість між іменниками та прикметниками, бо об'єднувалися ці дві частини мови в одну категорію на основі двох граматичних ознак – здатності змінюватися за відмінками і причетності до роду, синтаксичну диференціацію дослідники не брали до уваги.

Зазначимо, що XIX-початок XX ст. характеризується в методиці викладання мови (зокрема, у Лівобережній Україні) основною метою: навчити учнів читати й правильно писати, що мало бути досягнуто 3 етапами

(писати без орфографічних помилок, виразно читати і орієнтуватися у структурі статей (текстів); і тільки у старших класах гімназій відбувалося вивчення історичних зразків творів). Для вивчення типів текстів (повествование, описание и рассуждение) відводилося 3 роки, кожній «формі» – було присвячено1 рік (поглиблено), але йшлося насамперед про зв‘язність і послідовність розповіді. Наголошувалося на простоті викладу, якщо ж учень під час відповіді перед усім класом висловлювався «вычурно» (П. Басистов «Заметки о практическом преподавании русскаго языка», 1878), учитель мав його зупинити з вимогою спростити свою розповідь

Історична граматика Г. Буслаєва повідомляє про те, що зі «средствами изобразительности» учні знайомилися уже на 2 етапі навчання (у середніх класах гімназії) після набуття умінь добирати і правильно розташовувати (логічно) ознаки якогось явища (синоніми, епітети, порівняння, «противоположенія» – антоніми). Водночас від учителів вимагалося суворе дотримання правила «не злоупотребления упомянутыми средствами для усиления изобразительности своїх описаній», оскільки «так называемые «определительные слова» (прикметники), и «противоположные слова» (антоніми) необхідні, щоб показати учням «новое средство выставлять качества описываемого предмета с помощью сравнения его с противоположным».

У наш час мовну особистість покликані формувати усі навчальні заклади. Саме тому держава вимагає сьогодні від мережі ВНЗ формувати інтелектуальну мовну особистість, яка б могла свій інтелект представити за допомогою зв’язного літературного унормованого мовлення.

Комунікативна підготовка студентів-філологів, здійснювана на практичних заняттях, передбачає й удосконалення умінь сприймати, відтворювати та створювати власні тексти різних типів і стилів, висловлюватись точно, чітко, доречно й переконливо. Насамперед студенту-філологу доречно на семінарських або практичних заняттях продемонструвати, що однакові мовні засоби можна організувати та сприйняти по-різному залежно від комунікативних настанов, водночас комунікативні настанови можна вербалізувати в різний спосіб.

Одним із напрямів реалізації функціонально-комунікативного підходу до вивчення одиниць мовної системи може бути введення в навчальні плани вищих педагогічних закладів освіти нових спецкурсів та спецсемінарів, або окремих модулів з метою поглиблення підготовки студентів до практичного провадження набутих умінь (наприклад: «Підготовка до увиразнення мовлення школярів», «Мовна компетенція особистості: соціолінгвістичний аспект», «Образне мовлення як засіб соціалізації молодших школярів » та ін.).

Такі модулі допоможуть студентам навчити учнів правильно орієнтуватися в мовленнєвій ситуації, дотримуватися стильових обмежень у відборі мовних і виражальних засобів, які сприятимуть формуванню змісту висловлювання, забезпечити усвідомлення учнями того, що естетичні цінності рідної мови виявляються в багатстві виражальних засобів, які, у

свою чергу, функціонують у текстах різних стилів. Маємо на меті навчити дітей правильно й точно висловлювати свої думки, добирати для цього відповідні слова з наявних у мові варіантних синонімічних засобів.

Стереотип англійського національного характеру пов'язаний, насамперед, із відомою англійською стриманістю, небалакучістю, ввічливістю, педантизмом, толерантністю та ін. Якщо говорити про основні риси українського національного характеру, то варто зазначити підвищену емоційність, гостинність, щирість української душі тощо.

Очевидно, що основне культурне навантаження несе лексика: словосполучення, речення, зв'язні висловлювання. З них складається мовна картина світу, що визначає сприйняття цього світу носіями даної мови. Про це свідчить цілий арсенал мовних засобів української мови, зокрема це прикметникова синонімія, антонімія, переносне значення. Особливо наочно і яскраво цей аспект представлений сталими виразами, фразеологізмами, прислів'ями, приказками – тим шаром мови, в якому безпосередньо зосереджена народна мудрість або, точніше сказати, результати культурного досвіду народу.

Провідним напрямом в опрацюванні частин мови, і прикметника зокрема, має бути не ізольоване ознайомленням з лексико-граматичними групами слів, а вивчення системи частин мови та їх форм шляхом усвідомлення їх ролі в текстах різних типів і стилів.

Основним засобом навчання виступає підручник, у якому є достатня кількість вправ, виконання яких передбачає індивідуальну, групову та парну форми роботи, формування мовних і мовленнєвих умінь тощо.

Але, на нашу думку, засвоєння теоретичного матеріалу, формування комунікативних умінь школярів буде ефективним за умов надання деяким вправам ситуативного характеру, тобто окресленні ситуації, яка вимагає використання певного мовного матеріалу або робить мовлення зверненим, вмотивованим, природним.

Ознака предмета – це певні узагальнення властивостей предметів і явищ, що їх передає іменник, з яким граматично і за змістом тісно пов'язаний прикметник. Ознаку як таку, крім прикметника, можуть передавати й інші частини мови. Наприклад, біла хата (прикметник) – побілені хати (дієприкметник), біліє полотно (дієслово), білизна снігів (іменник), на площі біло від хустин (прислівник). Але в них ознака не є первинною, переплітається з іншим значенням слова і виступає як процесуальна ознака (біліє полотно), опредмечена ознака (білизна снігів) тощо. Здатність передавати безпосередню ознаку властива лише прикметникові.

Головна функція частин мови в тексті – комунікативна, однак прикметники виконують додаткову, стилістичну функцію, бо служать виражальними засобами мови, додають їй та емоційно-експресивних відтінків.

Для підвищення рівня вільного володіння школярів прикметниками, сприймання і запам'ятовування, користування у навчальній діяльності і повсякденному спілкуванні слід збільшити використання у практичній

діяльності художніх текстів, які мають на меті виконання як мовних, так і країнознавчих або морально-етичних завдань. Щоб виконувати комунікативні завдання, спрямовані на створення власних текстів описового характеру, учні мають брати участь у комунікативних мовленнєвих видах діяльності підготовчого етапу й оперувати комунікативними стратегіями – мовленнєвими засобами, які вони як користувачі мовою застосовують для мобілізації та балансу своїх мовленнєвих ресурсів.

Н. В. Іванець
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мультикультурне виховання сформувалося в окрему сферу людського пізнання в останній чверті XX століття. Більшість аналізованих питань завжди хвилювали людство, наприклад, терпимість, расизм, сегрегація і дискримінація, рівні громадянські права для всіх, економічну і соціальну нерівність. Сьогодні деякі з них осмислюються інакше, виявилися нові аспекти та проблеми, викликані загостренням старих і появою нових конфліктів на етнічній,релігійній, політичній, економічній, мовній, родовій та статевій основі. Це пов’язано із загальним розвитком демократичних процесів у світі, з відстоюванням прав людини, з усвідомленням багатьма людьми своєї значущості та зростанням потреби мати внутрішню свободу й зовнішні можливості для індивідуальної самореалізації.

У навчальних закладах і великих компаніях при прийомі на роботу майбутніх працівників часто зобов’язують пройти мультикультурний тренінг, по завершенні якого вони дають підписку про те, що надалі будуть терпимі до культурної різноманітності на своєму робочому місці. Цей факт свідчить, що мультикультурність стає невід’ємною частиною професіоналізму.

Стало нормою включати в статути та положення шкіл, університетів, урядових органів, громадських організацій, лікарень і підприємств принцип мультикультурності, виражений фразою: «Установа не дискримінує на основі раси, релігії, кольору шкіри, статі, національної чи етнічної приналежності, мовних, фізичних і розумових відмінностей».

Вивчення розділу «Мультикультурне виховання» з курсу «Теорія і методика виховання в школі І ступеня» стає обов'язковим в університетах, коледжах та педагогічних вузах, адже саме вчителі – та потужна сила, яка здатна внести істотний внесок в освітньо-виховний процес поколінь людей, вільних від соціальних упереджень, расизму, дискримінації, злоби, ксенофобії, ненависті.

Школа І ступеня починає активно вводити у свої програми предмети з мультикультурного виховання учнів або інтегрувати матеріал, що розкриває питання культурного різноманіття, у вже існуючі навчальні програми.

Існують різні підходи до тлумачення терміну «мультикультурне виховання». У буквальному сенсі під мультикультурним вихованням мається на увазі індивідуальний процес набуття знань, формування ставлення або поведінки при взаємодії з різними культурами. Дуже часто, однак, мультикультурне виховання розглядається в більш широкому контексті для позначення концепції мирного співіснування людей, що належать до різних культур, і процесу створення такої моделі суспільства.

Мультикультурне виховання учнів початкової школи виходить з фундаментального принципу, який говорить, що у всіх і кожного є культура як стиль життя, як сукупність менталітету, традицій, арго, акценту, діалекту, стилю одягу та зачіски, кухні, правил поведінки, пісень, літератури, символів, статевих і фізичних даних, відносин, моральних та естетичних цінностей, освіти, трудових навичок, віри та ін. Тільки вона – культура – різна: чи не хороша і погана, висока і низька, повноцінна і неповноцінна, розвинена і нерозвинена, цивілізована і примітивна, а різна, не схожа одна на іншу, яка має свої переваги і недоліки, плюси і мінуси, сильні і слабкі сторони.

Можна виділити певні рівні мультикультурного виховання учнів початкової школи: від знайомства з чужою культурою і виховання терпимості до неї, до аналізу власної системи цінностей та пошуку нових масштабів та образів поведінки.

Мультикультурне виховання стосується всіх, незалежно від національності, мови, статі чи соціального статусу. Учням, які представляють домінуючу культуру в класі та школі, мультикультурне виховання потрібніше, ніж іншим, оскільки саме вони найчастіше отримують невірне уявлення про різноманіття нашого суспільства.

Формування мультикультурного світогляду в учнів початкової школи передбачає вчитися думати ширше, бути більш відкритим, міркувати про те, чому навчився, і втілювати знання в життя. Мультикультурна освіта спонукає учнів та вчителів застосовувати свої знання на практиці, діяти. Обговорюючи яке-небудь питання, роблячи щось корисне, учні відчувають силу особистості і колективу, яка може змінити життя.

Мультикультурне виховання допомагає усвідомити, що:

- у суспільстві, у якому ми живемо, постійно відбуваються зміни соціального та культурного характеру;
- етнічне й культурне різноманіття є основою збагачення, згуртування та виживання суспільства;
- представникам всіх етнічних і культурних груп слід забезпечити рівні можливості;
- у демократичному суспільстві індивід повинен володіти можливістю вибору в процесі самоідентифікації з певної етнічної чи культурної групи.

Мультикультурне виховання розвиває вміння:

- поважати і оцінити цінності, погляди і звички оточуючих, включаючи ті, які відрізняються від його особистих цінностей і звичок;
- сприймати людей, виходячи з їх культурної перспективи, а не свого світогляду;
- відчувати себе зручно при зіткненні з відмінностями в культурі, уникаючи тривожності або самозахисту як відповідної реакції на відмінності;
- змінювати необґрунтовані погляди.

Мультикультурне виховання включає в себе вивчення природи стереотипів, їх ролі у формуванні упереджень, расизму, дискримінації, конфліктів і розробку такого змісту освіти, яка б допомогла учням зрозуміти процес їх виникнення, правильно розбиратися в них, аналізувати свої усталені стереотипи, вміти протистояти їм і не дати розвинутися їм упередження, образу, приниження людської гідності або насильственну дію.

Упровадження мультикультурної дидактичної моделі слід починати зі з'ясування установок і забобонів вчителів, і з дослідження того, як ці відносини впливають на їх роботу. В учнів є права на повагу і увагу до їх індивідуальних відмінностей. Важливу роль – часом не менш важливу, ніж педагогічна робота – відіграють навчальні матеріали: підручники, робочі зошити, аудіо-, відео- та інтернет-матеріали, наочні посібники. Учитель повинен бути особливо уважний до культурних відмінностей своєї школи та класу: постійно спостерігати, досліджувати, оцінювати – в тому числі, і свою реакцію – на пережите і побачене.

Чотири ознаки, які характеризують учителя, готового до введення мультикультурного виховання.

1. Учитель сам повинен володіти тими рисами характеру, які він хоче виховати у своїх учнів. Він повинен володіти яскраво вираженою і щирою спрагою знання, а також яскраво вираженою спрагою передати іншим те, чого навчився сам.

2. Учитель повинен уміти побачити потенціал свого учня (або повірити в нього) і розкрити цей потенціал, або допомогти учневі реалізувати його. Учитель повинен уміти вчити відповідно до здібностей учня.

Проте справжній учитель знає (або повинен знати) рівень розуміння свого учня і, співвідносячись з ним, використовує найбільш ефективні прийоми, щоб роз'яснити учневі сутність предмета.

3. Учитель повинен спонукати учня розвивати здатність мислити самостійно й бути самостійним.

4. Це означає, з боку вчителя повинна бути беззастережна любов до учнів. Це дбайливе ставлення до учнів насамперед виявляється в справах, а не в словах.

І. Д. Істинюк
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Прогресивні освітні зміни спричиняють упровадження інноваційних технологій в сучасну школу, що зумовлює розкриття творчого потенціалу всіх учасників педагогічного процесу.

У зв'язку з цим актуальною постає проблема виховання соціально активної особистості, здатної до сприйняття, продукування і застосування нового. Це зумовлює необхідність інноваційної виховної діяльності ще у початковій школі, оскільки перші кроки суспільного виховання і навчання дітей мають значний вплив на їхній подальший саморозвиток.

Враховуючи зазначене, нині важливим фактором виступає готовність студента педагогічного вищого навчального закладу до сприйняття прогресивних змін, оскільки лише вчитель з творчими здібностями та інноваційним потенціалом здатний до ефективної професійної діяльності. Відповідно, переосмислення вимагають питання визначення мети, завдань, змісту і технологій професійної підготовки майбутніх освітян; необхідним виявляється визначення і теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами.

Підготовка студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами, на нашу думку, складає систему взаємопов'язаних структурних елементів (методологічний, теоретичний, методичний, технологічний, морально-психологічний, та практичний компоненти), які забезпечують цілісну інтегровану готовність майбутнього вчителя до здійснення виховної діяльності на принципово новій інноваційній основі. Ефективність даної підготовки визначається рівнем готовності майбутніх учителів здійснювати виховну діяльність на інноваційній основі.

Передусім, розкриємо сутність поняття «педагогічні умови», які на сучасному етапі розглядаються як: обставини процесу навчання, що забезпечують досягнення поставлених цілей; середовище, у якому педагогічні вміння виникають, існують і розвиваються [3]; такі обставини процесу навчання, в яких, по-перше, враховані наявні умови навчання, по-друге, передбачені способи перетворення цих умов у напрямку цілей навчання, по-третє, певним чином відібрані, вибудувані і використані елементи змісту, методи (прийоми) і організаційні форми навчання з урахуванням принципів оптимізації [2]; обставини процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, засобів навчання для досягнення певних цілей [1, с. 97].

Виходячи з наявних визначень, під педагогічними умовами формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики ми розуміємо

сукупність факторів, які свідомо створюються у навчально-виховному процесі і впливають під час педагогічної практики на стан готовності студента та результати його інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами. Інноваційну виховну діяльність вчителя початкових класів визначаємо як діяльність, яка визначається впровадженням нових форм, методів виховної роботи, інноваційних виховних технологій, спрямованих на формування творчої особистості молодшого школяра [4].

Проаналізуємо педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до ефективного здійснення ними інноваційної виховної діяльності.

Однією з педагогічних умов формування готовності студента до інноваційної виховної діяльності визначаємо набуття інноваційною виховною діяльністю особистісного сенсу і входження її у внутрішній досвід особистості студента як майбутнього педагога. Дана умова ґрунтується на інтересі і схильності педагога до впровадження інновацій у виховну роботу з молодшими школярами, що, з одного боку, відображає його особистісну й діяльнісну спрямованість, з іншого боку, – вихідні спонукання або суб'єктивні стимули вихователя, що ґрунтуються на усвідомленні ним свого громадського обов'язку й соціально значущих цілей виховного процесу.

Наступною педагогічною умовою підготовки студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами вважаємо доцільність опосередковування змісту практичної підготовки до інноваційної виховної діяльності орієнтацією студентів на інноваційну діяльність з врахуванням суб'єктивних та об'єктивних факторів, зокрема: організація позитивного педагогічного середовища; вивчення досвіду та особливостей роботи вчителів, що впроваджують інноваційну виховну діяльність; педагогічна підтримка студентів-практикантів з боку методистів, учителів та стимулювання їх до впровадження інноваційної виховної роботи (проведення індивідуальних та групових консультацій; проведення показових занять; організація тренінгів, круглих столів, методичних семінарів); розвиток професійних знань, умінь та навичок здійснення інноваційної виховної діяльності; розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця; формування професійного інтересу; психологічна готовність до подолання труднощів та стереотипів, які утруднюють утвердження нового у педагогічній практиці.

Однією з умов виокремлюємо важливість забезпечення особистісно орієнтованого підходу у процесі практичної підготовки, що сприятиме розвитку індивідуальних професійно-педагогічних здібностей, рефлексії кожного студента; виявленню, ініціюванню та використанню індивідуального (суб'єктного) професійного досвіду практиканта; самовизначенню, самореалізації та самопізнанню студента як майбутнього вчителя у професійній діяльності; диференціації видів діяльності студентів-практикантів.

Виокремленні педагогічні умови з одного боку є відносно самостійними, з іншого – взаємопов'язані та доповнюють одна одну, створюючи єдиний комплекс. Припускаємо, якщо ці умови будуть реалізовані в

процесі професійно-педагогічної підготовки студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами, це забезпечить формування їх готовності до інноваційної виховної діяльності. Реально це знаходить своє відображення в намаганні студентів знаходити нестандартні варіанти вирішення педагогічних проблем, висувати ідеї та проекти вдосконалення та реорганізації окремих елементів організації процесу опанування інноваційною виховною діяльністю, тобто вирішувати задачі по типу адаптивно-вдосконалюючої або конструктивно-перетворюючої професійної діяльності, обов'язковим елементом якої виступає інноваційність.

Отже, формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної виховної діяльності вимагає створення особливої програми підготовки, яка б максимально враховувала гуманістичну спрямованість сучасної освіти, специфіку інноваційної виховної діяльності та створювала можливості реалізації педагогічних умов підготовки студентів до нововведень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 367 с.
2. Кузьмина Н. В. Основы вузовской подготовки / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд–во ЛГУ, 1972.– 311 с.
3. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04; 13.00.01 / Троцко Ганна Володимирівна. – Харків, 1996. – 421 с.
4. Чорней І. Д. Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. Д. Чорней. – К., 2012. – 20 с.

Ірина Кєжковска
Гданська Вища Гуманітарна Школа в Гданську (Польща)

ОСОБЛИВОСТІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ НА ЕТАПІ РАННЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

Динамічну зміну реалій сучасного світу можна схематично представити у вигляді своєрідного циклу : цивілізаційно-культурний розвиток активізує глобалізаційні процеси, які детермінують зростання освітніх потреб. У свою чергу підвищення рівня освітніх потреб стає причиною суспільно – економічних перетворень, які ведуть до цивілізаційно культурного розвитку [5]. На кожному з етапів представленого циклу актуальною є проблема формування ключових компетенцій особистості, які мають на меті допомогти їй успішно функціонувати в реаліях сьогодення і стати реалізатором розвитку суспільства.

Педагогічна література досить широко та ґрунтовно описує суть кожної з ключових компетенції, серед яких вагоме місце займають громадянські і громадські компетенції.

Під поняттям громадянських і громадських компетенції прийнято розуміти особистісні, інтерперсональні і міжкультурні компетенції, які

охоплюють повний обсяг дій людини, що готують її до конструктивної участі у суспільному і професійному житті [5]. Формувати вищезазначені компетенції покликана громадянська освіта, чи, як за звичкою прийнято говорити, громадянське виховання.

У контексті сучасних освітніх нормативно-правових актів громадянська освіта розуміється як організована, систематична освітня діяльність, що має на меті оснащення молоді і дорослих у необхідні знання та уміння участі в політичному й суспільному житті. У такому розумінні громадянська освіта представляється як знаряддя демократизації суспільства. Також серед визначень даного поняття можемо знайти наступне: «Громадянська освіта – це освіта, підвищення свідомості, інформування та діяльність, метою яких є оснащення учнів знаннями, уміннями та формування їх постави і поведінки, що зміцнює реалізацію та охорону прав і обов'язків, пошану різнорідності разом з відіграванням активної ролі у демократичному суспільстві при одночасному пропагуванні демократії та влади права» [9].

Таким чином, громадянська освіта:

- опирається на фундаментальних принципах прав людини, плюралістичної демократії і владі права;
- звертається, зокрема, до прав і обов'язків, автономії, участі, приналежності і пошани до різнорідності;
- стосується всіх вікових груп і суспільних прошарків;
- метою її є підготовка молодої людини й дорослих до активної участі в демократичному суспільстві й тим самим зміцнення демократичної культури;
- має інструментальний характер у боротьбі з насиллям, ксенофобією, расизмом, агресивним націоналізмом і нетолеранцією;
- веде до суспільної спільності, суспільної справедливості і спільного добра;
- зміцнює громадянське суспільство, намагаючись, щоб його громадяни були добре поінформовані, здобували знання, оснащує їх демократичними уміннями;
- повинна бути розрізнена відповідно до державного, суспільного, культурного і історичного контексту [7].

Результатом відповідної реалізації громадянської освіти стають громадянські компетенції, які умовно можна поділити на складові: знання, уміння й постава.

Складова **«знання»** громадянських компетенцій у загальному значенні передбачає

- знайомість понять: справедливість, рівність, громадянство та права людини;
- знайомість історичних подій;
- розуміння цілей, цінностей і політики, якими керуються суспільні і політичні рухи;
- знайомість структур Європейського Союзу.

Елемент **умінь** включає:

- здатність до ефективної участі, разом з іншими людьми у громадську діяльність;
- здатність до виявлення солідарності і зацікавлення вирішенням проблем, що стоять перед локальними і ширшими спільнотами;
- конструктивну участь у діяльності локальної у сусідніх спільнот, участь у процесах прийняття рішень на усіх рівнях, починаючи від локального, через державних, до європейського.

У свою чергу, громадянська **постава** виявляється у:

- пошані до прав людини;
- приналежності до локальної, національної, європейської та глобальної спільнот;
- бажанні конструктивної участі в суспільному та громадянському житті [1].

Однією з інституцій, які є відповідальними за формування громадянських компетенцій є школа. Саме вона повинна брати активну участь у формуванні в учнів постави, яка зумовлює відповідальне функціонування особистості у сучасному світі, і при цьому свприяє її індивідуальному і суспільному розвитку.

Варто зазначити, що донедавна у освіті домінувало формування знань про суспільство шляхом переказування відомостей про структури суспільного, політичного і економічного життя, а саме формування умінь і постави трактувалось як другорядне завдання, що є не надто потрібним і до того ж тяжким у реалізації. Однак формування компетенцій не може обмежуватись до занять зі знання про суспільство, а повинно бути підтриманим шкільним досвідом учня. Адже практично неможливим є формування доброго громадянина у школі, де правила суспільного життя і атмосфера протиречать принципам відкритої комунікації та прав людини. Фажливим є спосіб трактування учнів на усіх заняттях, зрозумілі правила співжиття вчителів і учнів, апеляційні процедури у випадку конфліктів, а також залучення шкільної спільноти у справи, які виходять за мури школи.

Таким чином, однією з особливостей громадянської освіти останніх десятиліть у Польщі стала її «деідеологізація»ю зокрема, процес цей яскраво відобразився у суті тематичного навантаження предмету, який ще за часів ПНР (PRL) носив різні назви (наприклад, громадянське виховання, пропедевтика науки про суспільство тощо).

Після 1989 року навчальний предмет збережено під назвою «Знання про суспільство» (wiedza o społeczeństwie) і почато трактувати його як можливість здобуття учнями базового знання про державу і сучасний світ. У певному сенсі даний предмет став продовженням навчання новітньої історії. На даний момент вищезазначений предмет реалізується на двох рівнях: у гімназіях і ліцеях.

Попри те, що на нижчих рівнях даний предмет відсутній у навчальному навантаженні учня, не можна стверджувати, що у польській

системі освіти формування громадянських компетенцій починається тільки після завершення учнями основної школи. Зміст громадянської освіти, достосований відповідно до вікових можливостей учнів, реалізується у рамках предмету «Історія і суспільство» у 4–6 класах основної школи.

У 1–3 класах (ранній шкільній освіті) основної школи громадянська освіта реалізується у формі освітньої стежки – виховання до життя в суспільстві, яка складається з трьох модулів: виховання до життя у родині, регіональна освіта – культурна спадщина в регіоні й патріотичне та громадянське виховання.

Відсутність окремого предмету, спрямованого на реалізацію громадянської освіти, на етапі раннього шкільного навчання пояснюється інтегрованим характером організації навчально-виховного процесу. Починаючи від 1999 року, у 1–3 класах основної школи Польщі відсутній поділ на окремі предмети, а зміст навчання з окремих предметів (за винятком релігії, фізичного виховання й іноземної мови) реалізується інтегровано, під назвою «Рання шкільна освіта» (edukacja wczesnoszkolna). У межах ранньої шкільної освіти реалізується між іншими зміст полоністичної, математичної, природничої, художньої, музичної, і, як зазначалось вище, громадянської освіти.

Про важливість та розуміння ролі громадянського виховання на етапі початкової освіти можна ствердити аналізуючи Програмну основу (Podstawa Programowa) загальної освіти в окремих типах шкіл, яка на сьогоднішній момент є основним нормативно-правовим документом, регулюючим навчально-виховний процес на усіх рівнях загальної середньої та професійної освіти. У Програмній основі, зокрема, заначається що метою загальної освіти у основній школі є між іншими «формування в учнів постави, що зумовлює справне і відповідальне функціонування у суспільному світі» [8]. У коментарях до Програмної основи також зазначається, що у суспільному розвитку важливим є формування громадянської постави, постави пошани до традицій і культури власного народу, а також постави пошани до інших культур і традиції. Школа реалізує відповідні кроки з метою запобігання будь-якій дискримінації.

Однією з особливостей ранньої шкільної освіти є спіральний характер упорядкування навчального змісту. Такий спосіб організації навчально-виховного процесу пояснюється тим, що з огляду на закономірності інтелектуального розвитку дітей навчальний зміст повинен наростати і поширюватись, тобто кожного наступного року освіти знання і уміння, набуті учнями повинні бути повторювані, поглиблювані, а потім поширювані. Таким чином, етап ранньої шкільної освіти є пов’язаний з дошкільною освітою і спрямований на повторення, поглиблення і поширення знань, умінь і компетенцій, здобутих під час дошкільної освіти. У області громадянської освіти основні елементи навчального змісту представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Очікувані результати громадянської освіти на етапі дошкільної і ранньої шкільної освіти (порівняльне зіставлення)

Дошкільна освіта	**Рання шкільна освіта (1-3 клас)**	
	1 клас	**3 клас**
Називає імена та прізвища близьких освіб, знає де вони працюють, чим займаються	Знає, що виникає з приналежності до родини, якими є відносини між найближчими; Вив'язується з повинності по відношенню до них; Орієнтується, що гроші отримується за працю, пристосовує свої лчікування віповідно до економічних реалій своєї сім'ї	Ідентифікується зі своєю родиною, її традиціями; Ретельно виконує домашні обов'язки; Розуміє, що таке економічна ситуація родини і знає, що треба відповідно до неї пристосувати свої очікування; Знає, як важливою є праця у житті людини; Знає, яку професію виконують його найближчі і знайомі; Знає, чим займається, наприклад аптекар, поліціант, ветеринар, кондуктор тощо
Знає назви місцевості, у якій проживає, знає найваждивіші інституції і і орієнтується у суспільних ролях, які виконують важливі особи (пожежник, поліціант)	Уміє назвати адміністративний статус своєї місцевості (село, місто); Знає чим займається нп. поліціант, пожежник, лікар, ветеринар, знає, як можна звернутись до них за допомогою; Знає загрози зі сторони людей, знає до кого і яким чином потрібно звернутись за допомогою; Знає, де можна безпечно організувати ігри, а де не можна й чому	Знає найближчу околицю, її найважливіші об'єкти, традиції; Знає, у якому регіоні проживає, юере участь у подіях, орагнізованих локальною спільнотою; Знає загрози зі сторони людей, вміє повідомити дорослих про аварію, загрозу, неьезпеку, знає номери телефонів швидкої допомоги, пожежної допомоги, поліції та загальнопольський аварійний номер 112
Знає, якої є національності, що проживає у Польщі, а столицею Польщі є Варшава	Знає, якої є національності, що проживає у Польщі, а Польща знаходиться у Європі	Знає, якої є національності, що проживає у Польщі, а Польща знаходиться в Європі
Називає державний герб і прапор, знає польський гімн і знає, що Польща належить до Європейського Союзу	Знає національні символи (національний прапор, герб, гимн); Розпізнає прапор і гимн Європейського Союзу	Знає національні символи (національні кольори, герб, гимн); найважливіші історичні події; Орієнтується у тому, що є люди, особливо заслужені для місцевості, у якій проживає, для Польщі і для світу
Знає, що усі люди мають рівні права	Вміє відрізнити, що є добрим, а що поганим у контактах з ровесниками і дорослими, знає що варто бути відважним, мудрим і допомагати тим, що знаходяться у потребі, знає, що не належить обманювати чи приховувати правду; співпрацює з іншими у грі, шкільному навчанні і в життєвих ситуаціях, дотримується правил, які зобов'язують у дитячій спільноті та у світі дорослих, ввічливо звертається до інших у школі, вдома і на вулиці	Відрізняє добро від зла, намагається бути справедливим і правдомовним; Не кривдить слабших і допомогає тим, що знаходяться у потребі; Знає, як потрібно поводитись по відношенню до дорослих і ровесників (форми увічливості); Розуміє потребу утримання добрих віжносин з сусідами у місці проживання, є охочий до допомоги, поважає право інших до праці і відпочинку; Є толеранційний по відношенню до осіб іншої національності, культурної традиції тощо; Знає, що усі люди мають рівні права; Знає права учня і його обов'язки (в тому числ принципи доброго товариша), поважає їх; Бере участь у шкільних заходах [6]

З огляду на згадуваний вище інтегрований характер організації навчально-виховного процесу, реалізація елементів змісту громадянської освіти відбувається у тісному взаємозв'язку зі змістовим навантаженням інших галузей освіти (полоністичної, математичної, природничої, музичної тощо).

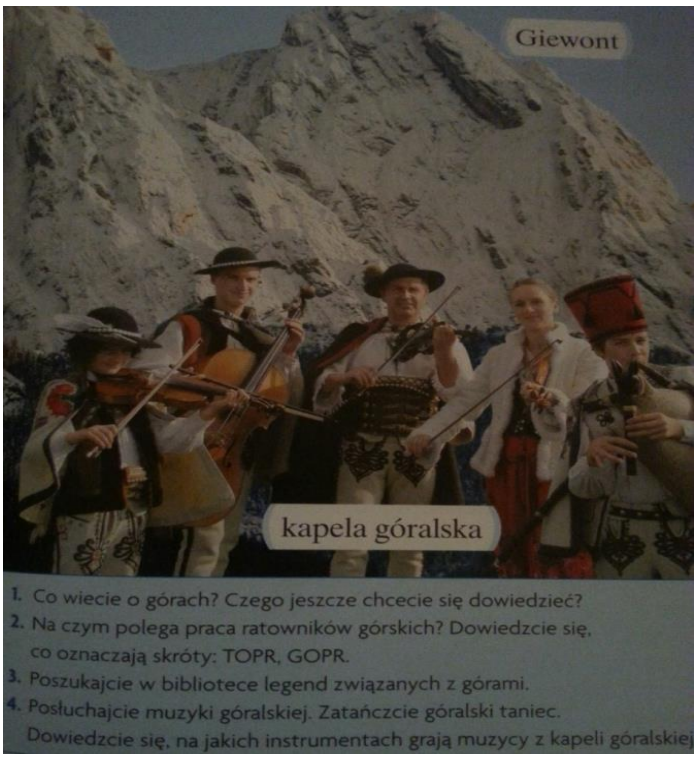
Так, наприклад, у галузі мовної освіти у 1 класі приблизно у період Різдвяних свят передбачається ознайомлення учнів з літерами **«ą»** та **«ę»** (як «święta»). Підручник з метою закріплення вивчених літер, нав'язуючи до тематики наступаючих свят пропонує короткий текст-читанку про батька з донькою, які на ринку купують подарунки для інших членів сім'ї. До тексту пропонуються додаткові дапитання:

- Розкажіть про найважливіші свята, які відзначаються у ваших родинах.
- Чи всі люди святкують Різдво?
- Дізнайтесь, які свята святкують у інших країнах.
- Яким чином ми можемо допомогти людям похилого віку, самотнім? [3]

На рис.1. представлений ще один приклад громадянської освіти в контексті інтегрованого навчання на етапі ранньої шкільної освіти. На ілюстрації зображено сторінку з підручника для 1 класу (частина 2). Вивчення літери **«g»** відбувається в контексті гірської тематики («góra» – гора). У процесі ознайомлення з літерою учням пропонується короткий текст-читанка про сім'ю горян, їх традиції, а також ілюстрація – фото польських гір з додатковими питаннями [3, с. 63–65].

Рис. 1. Підручник для 1 класу.

Емеленти громадянської освіти у контексті інтегрованого навчання



Що знаєте про гори? Що ще хочете дізнатись?

У чому полягає праця гірських рятівників, Дізнайтесь що означають скорочення TORP,GORP

Пошукайте у бібліотеці легенд, пов'язаних з горами.

Послухайте музику горян, затанцюйте танець горян. Дізнайтесь, на яких інструментах грають музиканти з ансамблю горян.

Ще однією важливою метою громадянської освіти є формування вразливості учнів, мабілізація і зміцнення їх активної діяльності на користь елімінації поведінки нетолеранції, доскримінації та приниження інших осіб у своєму локальному

середовищі, класі, школи [1]. У даному контексті громадянська освіта, поряд з освітою багатокультурною і міжкультурною , освітою для врівноваженого розвитку (в тому числі кологічною освітою), освітою про права людини становить складову частину глобальної освіти. Серед тематики глобальної освіти знаходимо між іншими такі, як багатокультурність, культурна ідентифікація і різнорідність, права людини, антидискримінація, расизм і виключення, конфлікти, міграції, зубожіння, міжнародні стосунки, справедлива торгівля тощо[4].

Глобальна освіта – це частина громадянської освіти, яка поширює її обсяг за допомогою усвідомлення явищ і співзалежності, що поєднують людей і місця, а метою її є підготовка громадян до спростування викликам, які постають перед усією людськістю.

Глобальна освіта ставить особливий акцент на:

- тлумачення причин і наслідків описуваних явищів;
- указування впливу індивіда на глобальні процеси і впливу глобальних процесів на людину, подолання існуючих стереотипів і упереджень;
- представлення перспективи Глобального Півдня;
- формування критичного мислення і зміну постави.

Глобальна освіта допомагає у формуванні таких умінь і постав:

- розуміння глобальної співзалежності,
- критичного мислення,
- практичного використання знань,
- прийняття свідомих рішень,
- співпраці у локальному, державному і міжнародному вимірі,
- відповідальності,
- поваги,
- емпатії,
- відкритості,
- готовності до постійного самовдосконалення [2].

Аналізуючи особливості громадянської освіти на етапі ранньої шкільної освіти привертає увагу той факт, що патріотичне виховання, яке є невід'ємним елементом громадянського виховання не акцентується у достатній мірі. Навчальні програми містять мінімум змісту національної спадщини, що не спрпияє процесу національної ідентифікації. Окрім того, проблема формування громадянського суспільства не є наголошуваною, і скоріш за все не є тією проблемою, про яку говориться у телевізійних програмах чи інформаційних виданнях. Тим часом дедалі більшої актуальності набирає питання низького рівня громадянської активності, низької виборчої фреквенції, небажання діяти на користь суспільства, незнання своїх прав, що перекладається на інші реальні проблеми, як нездатність до спільної діяльності, відсутність довіри до інших людей, права та громадських інституцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. CIVICO. Rozwój kompetencji obywatelskich wśród uczniów. Przewodnik dla nauczycieli na temat nauczania kompetencji obywatelskich [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.civicoproject.eu/download/Guide_CIVICO_PL.pdf, od 19.02.2015.
2. Definicje edukacji globalnej [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.globalna.edu.pl/edukacja_globalna1/ od 19.02.2015.
3. Lorek M. Nasz Elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej / M. Lorek, L. Woltman. – Klasa 1. – Cz.2. – Warszawa, 2014.
4. edukacji globalnej i zróżnicowanym świecie [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.globalna.edu.pl/edukacja_globalna3/ od 19.02.2015.
5. Ordowska K. Rola nauczyciela w kształtowaniu postaw [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.edukacjaobywatelska.gfo.pl/uploads/images/pliki/Rola_nauczyciela_w_kszta%C5%82towaniu_postaw_uczniow-KOrdowska.pdf od 19.02.2015.
6. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej w zakresie edukacji społecznej [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/4b.pdf od 19.02.2015.
7. Projekt wspólnych wytycznych dotyczących EO, 20-ta Sesja Stałej Konferencji Ministrów Edukacji Rady Europy, Kraków, Polska, październik 2000 r.
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (w:) Dz. U. 2014. poz. 803.
9. Zalecenie nr Rec(2010)7 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w sprawie Karty Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka Rady Europy przyjęte przez Komitet Ministrów w dniu 11 maja 2010 r. podczas 120 sesji RE.

І. В. Кожем'якіна
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Проблеми післядипломної педагогічної освіти визначаються швидкоплинними процесами розвитку суспільства і вимагають від сучасного вчителя вміння швидко та ефективно вирішувати життєвоважливі задачі, розуміти необхідність навчання протягом життя в умовах гнучкої спеціалізації. Особливо це стосується сучасного вчителя початкових класів, від належної підготовки якого залежить якість навчально-виховного процесу і, як наслідок, якісна підготовка учнів для особистісної реалізації в умовах входження українського суспільства в європейське.

Важливим аспектом якісного розвитку післядипломної освіти є визначення ефективних засобів модернізації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами. Як зазначає Л. Покроєва, важливо визначити пріоритетні вектори науково-методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної освіти, дослідити і створити необхідні умови для модифікації її функцій, змісту, форм і методів [2, с. 25].

Наукові дослідження різних аспектів компетентнісного розвитку вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти здійснювалися у наукових розвідках багатьох науковців-практиків, зокрема психолого-педагогічної компетентності (Н.Лісова); інформаційеної компетентності (О. Нікулочкіна); професійної компетентності (Н. Мурована, Л. Шевчук) та педагогічної техніки, як складової професійної компетентності вчителя (С. Болсун).

Вагомими для нашого дослідження є науково-методичні студії М. Вашуленка щодо формування мовно-мовленнєвої, читацької і соціокультурної компетентностей учнів початкових класів. Однак, проблема розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів в умовах системи післядипломної освіти досі не стала предметом наукових досліджень.

Урахування з одного боку специфіки педагогічної діяльності вчителя початкових класів, з іншого специфіки підвищення його кваліфікації в умовах післядипломної педагогічної освіти, стало основою для створення моделі технології розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів.

Метою розробленої моделі даної технології є розвиток професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти.

У процесі дослідження визначені компоненти розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної освіти (мотиваційно-особистісний, змістовий, технологічно-діяльнісний, рефлексивно-корекційний). З метою діагностики рівня розвитку кожного визначеного компоненту в ході експерименту було застосовано тести-опитувальники, які адаптовано для вчителів початкових класів і авторську анкету, валідність якої перевірена базовими анкетами вхідного й вихідного діагностування в період проходження курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти.

Результати діагностики рівня змістового компоненту експериментальної моделі дозволили спрямувати реалізацію наступних компонентів (у процесі формувального експерименту) на практичний розвиток професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у процесі підвищення кваліфікації.

Реалізуючи формувальний експеримент з метою дослідження ефективності експериментальної технології розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної освіти на очно-дистанційних курсах підвищення кваліфікації ми ввели міждисциплінарний спецкурс «Професійна мовно-мовленнєва компетентність вчителя». Змістове наповнення спецкурсу визначалося такими темами: «Компетентність вчителя як критерій якості навчально-виховного процесу» (2 години); «Професійна мовно-мовленнєва

компетентність вчителя початкових класів в умовах реалізації компетентнісного підходу початкової освіти» (2 години); «Розвиток мовленнєвої компетентності (компетенції) вчителя початкових класів» (2 годимни); «Розвиток читацької компетентності (компетенції) вчителя початкових класів» (2 години); «Розвиток невербальної мовної компетенції вчителя початкових класів» (2 години); «Нестандартні прийоми педагогічної техніки мовно-мовленнєвого (комунікативного) спрямування» (2 години).

Оскільки специфіка процесу курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти не дозволяє значно розширити обсяг міждисциплінарного спецкурсу, нами підсилено роботу з розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності (у межах формувального експерименту) за рахунок реалізації у експериментальних групах курсу «Педагогічна інноватика», який передбачає мовленнєве (комунікативне) спрямування. Відповідно у період дистанційного компоненту в межах очно-дистанційних курсів підвищення кваліфікації діяльність вчителів початкових класів також спрямована на розвиток компонентів професійної мовно-мовленнєвої компетентності. Цей період самоосвіти вчителів початкових класів забезпечується розробленими дидактичними матеріалами (як у друкованому, так і електронному форматі).

Ефективність навчального процесу у період курсів підвищення кваліфікації досягається за умов особистісно-орієнтованого підходу, який передбачає активні і інтерактивні форми організації навчальної діяльності. Також практична робота вчителів з інформаційно-комунікаційним технологіями, продуктом якої стали учительські електронні портфолио. Такі форми організації навчального процесу обов’язково є комунікативно (мовленнєво) спрямовані.

На активний розвиток професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителів початкових класів у період проходження курсів підвищення кваліфікації зосереджена й педагогічна практика в навчальних закладах.

Рефлексивно-корекційний компонент реалізовується після відпрацювання всіх передбачених програмою модулів і блоці заходів з організації та контролю, його рівень визначаємо за діагностикою комунікативного самоконтролю (М. Шнайдер). Це дає можливість спрямувати самоосвіту і саморозвиток вчителів початкових класів у міжкурсовий період підвищення кваліфікації на постійний розвиток функціональних складових професійної мовно-мовленнєвої компетентності.

Учителі також зорієнтовані на використання технологій саморозвитку і самонавчання у міжкурсовий період.

Важливою умовою ефективного розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у процесі навчання і самовдосконалення є забезпечення контролю. Визначення рівня розвитку різних видів мовленнєвої дії вчителів початкових класів відбуваються на вхідному, вихідному, поточному і переодичному контролях.

Експериментальна модель технології розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти передбачає багатоаспектний процес у межах між курсового періоду підвищення кваліфікації.

Активний розвиток професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителів початкових класів відбувається на семінарах-практикумах, науково-практичних і науково-методичних конференціях, де реалізовується писемне й усне мовлення науково-педагогічного направлення, дискурсивні уміння вчителя, уміння слухати і адаптувати текст тощо. Практично-методичними формами розвитку професійно мовно-мовленнєвої компетентності стають проблемна творча група й авторська майстерня (обласного рівня) вчителів початкових класів. Діяльність таких практично-методичних об'єднань спрямована на дослідження можливих шляхів технологізації навчально-виховного процесу початкової школи і потребує від вчителів відповідного рівня активного використання наукової, методичної, загально педагогічної сучасної термінології, вміння здійснювати аналіз тексту і продукувати його.

Цікавою та багатофункціональною формою розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителів початкових класів є проведення професійних конкурсів. До таких відноситься Всеукраїнський конкурс «Учитель року». Він передбачає якість професійного мовлення у процесі конкурсних співбесід; мовленнєвого артистизму, техніки невербальної комунікації в представленні власних методичних і дидактичних розробок, а також кола власних професійних захоплень, що дає можливість педагогу бути постійно цікавим для учнів.

Для підсилення практичної взаємодії з учителями початкових класів у міжкурсовий період підвищення кваліфікації здійснюється робота у режимі Он-лайн за допомогою інтернет-ресурсів. Постійно працюючий сайт Сумського обласного інституту післядипломної освіти і продуктивна діяльність відділу дистанційної освіти педагогів дозволяє ефективно реалізувати педагогічний супровід у процесі самоосвіти міжкурсового періоду підвищення кваліфікації.

На допомогу вчителю вчителям початкових класів розроблено навчально-методичне забезпечення. Навчально-методичний комплекс з курсу «Педагогічна інноватика» для вчителів, які навчаються за очно-дистанційною формою, методичні рекомендації для вчителів, які навчаються за очно-дистанційною формою в індивідуальному режимі, методичні рекомендації, щодо підготовки до участі у професійних конкурсах, тезаурус вчителя початкових класів, електронні дидактичні матеріали.

Вважаємо, що розроблена експериментальна модель технології розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів може бути реалізованою на курсах підвищення кваліфікації (курсовий період), а також у міжкурсовий період у процесі післядипломної освіти. Ефективність зазначеної моделі буде досліджуватись на заключному етапі формувального експерименту. Отримані результати

дозволять вносити корекцію у необхідні структурні компоненти запропонованої моделі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – С. 303.

2. Покроєва Л. Моніторинг якості післядипломної освіти / Л. Покроєва // Післядипломна освіти в Україні. – 2006. – № 2. – С. 24–26.

3. Симоненко В. В. Теорія і практика формування професійної мовно комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : [монографія] / В. В. Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчок О.Ю., 2006. – С. 328.

А. П. Колишкіна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї

Проблема взаємодії школи та сім'ї, батьків і вчителів як засобу позитивного виховного впливу на дитину, підтримки формування та розвитку її особистості – досить звичне явище для педагогічної теорії і практики. З цього приводу протягом не лише десятиліть, а й століть висловлювали думки провідні мислителі, громадські діячі, філософи, педагоги, психологи. Але й сьогодні ця проблема не втрачає своєї актуальності.

Певні аспекти взаємодії всіх виховних структур суспільства, спільної діяльності школи і сім'ї у вихованні школярів з'ясовані в дослідженнях В. Г. Бочарової, Б. З. Вульфова, А. М. Низової, М. К. Подберезського, В. Д. Семенова, А. Г. Хрипкової.

Сім'я в історії людства завжди виконувала важливі соціально-економічні функції. Як зазначає А. Г. Харчев, специфіка сімейного виховання полягає в тому, що воно більш емоційне за змістом, ніж суспільне. Сім'я володіє особливими засобами, умовами та методами виховання. У даному контексті О. І. Іванов запевняє, що характеристика особистості дитини та дорослого (який виростає з цієї дитини) багато в чому визначається соціально-економічним станом сім'ї, культурним та освітнім рівнем батьків, характером стосунків між старшими та молодшими, моральною свідомістю батьків та їхньою етичною поведінкою, духовними інтересами та ціннісними орієнтаціями.

Для підвищення ефективності виховного впливу сім'ї необхідно, щоб школа та суспільство надавали батькам допомогу щодо засвоєння основних принципів і змісту виховання в сучасних соціально-економічних умовах України.

Значний внесок у розробку ідеї взаємодії школи та сім'ї зробив І. В. Гребенников. Він виділяє основні ознаки цього процесу: «процес виховання стає більш цілісним, безперервним, забезпечуючи послідовність і єдність педагогічного впливу на учнів у школі, родині, суспільстві; більш органічне поєднання та взаємозбагачення суспільного та сімейного виховання; помітно зменшується сфера стихійного некерованого впливу на дітей» [1, с. 8].

Особливе значення для забезпечення ефективної взаємодії з батьками має період навчання дитини в початкових класах, коли батьки «залюбки відвідують навчальний заклад, цікавляться навчанням і поведінкою дитини» [4, с. 74]. Найбільш поширеними формами роботи з батьками учнів молодших класів О. Пухта вважає батьківські збори, батьківський всеобуч, родинні свята, спортивні та культурно-масові заходи. Дослідниця наголошує на необхідності впровадження в роботу з батьками елементів освітніх технологій, що «допоможе розкрити нові грані співпраці, збагатить батьків психолого-педагогічними знаннями, розвине навички продуктивного спілкування» [4, с. 74]. Такий підхід створить позитивні передумови для надання батькам психолого-педагогічної допомоги щодо виховання дитини, зокрема у формування екологічно доцільної поведінки.

Технологія взаємодії школи та сім'ї, розроблена Т. В. Кравченко, має основні складові, що реалізуються в таких блоках: об'єктивні умови; стратегія; тактика. На думку автора, інформація про об'єктивні умови функціонування сім'ї можна одержати за такими напрямами: наявність у батьків знань, умінь і навичок сімейного виховання дитини; наявність у вихованні дитини певних проблем і способи їх розв'язання; ставлення батьків до співпраці зі школою. Одержання такої інформації дасть змогу сформувати групи батьків залежно від їхнього ставлення до виховання дитини та до надання педагогічної допомоги з боку вчителя, школи; рівня сформованості практичних і педагогічних умінь і навичок. Належне знання об'єктивних умов сприяє виробленню продуманої та цілеспрямованої стратегії педагогізації батьків як «найбільш важливого і складного елемента взаємодії школи та сім'ї» [3, с. 61].

Прикладні аспекти взаємодії школи і сім'ї також були висвітлені в працях О. Л. Хромової. Надаючи важливого значення взаємодії школи і сім'ї у вихованні дітей, дослідниця акцентує увагу на необхідності забезпечення допомоги вчителям і пропонує її методичне забезпечення, яке містить рекомендації щодо вивчення сімей учнів, розкриває зміст і сутність різних форм проведення занять із батьками (лекція, бесіда, семінар, практикуми диспут, конференція, консультація).

У контексті спільної діяльності розглядає взаємодію школи і сім'ї О. М. Коберник. Він зазначає, що ця взаємодія має бути націлена на те, щоб завдяки спільним зусиллям досягти справжнього взаємопорозуміння школи і сім'ї, без якого неможливо розраховувати на будь-яку ефективність виховного процесу. Для цього, на думку автора, необхідні два важливі чинники: зацікавленість і готовність взаємодіючих сторін відповідально розв'язувати виховні завдання і рівність партнерів. Із стосунків педагога з батьками «слід виключити командування і підкорення. Вчитель не повинен стояти над ними, його завдання – бути поруч і разом. У співдружності найавторитетніших для школяра людей має переважати співробітництво, ділове і сердечне» [2, с. 189].

У зв’язку з посиленням уваги до взаємодії школи і сім’ї питання щодо її організації, принципів, форм і методів стають предметом усебічного дослідження. Так, А. М. Низова, а за нею В. Г. Постовий розробили концепцію взаємодії виховних інститутів, у якій висвітлюється організація дослідження взаємодії сім’ї та школи. Сутність даної концепції полягає в тому, що підґрунтям взаємодії сімейного та суспільного виховання дітей і молоді повинна бути консолідація всіх виховних сил за умови чіткого визначення місця і функцій кожного інституту виховання; сім’я – це первинний виховний колектив і водночас об’єкт для виховного впливу з боку суспільства, яке здійснює свій вплив на сім’ю через школу, засоби масової інформації, трудові колективи. Роль школи науковці вбачають у здійсненні різноманітних форм індивідуальної та колективної роботи з батьками, залученні їх до суспільної діяльності з виховання дитячого колективу, в організації педагогічного всеобучу, підвищенні педагогічної культури.

Підґрунтям взаємодії школи та сім’ї у вихованні учнів початкових класів О. П. Штихалюк вважає їх навчальну діяльність. Це провідна діяльність учня молодшого шкільного віку, основа формування моральних переконань особистості, тому в ній мають бути сфокусовані педагогічні, виховні процеси школи та сім’ї. Дослідниця організовувала взаємодію шляхом залучення учнів до процесу ведення уроку або заходу, де дорослі були лише радниками, які доповнювали, розширювали їх моральні знання. Взаємодія школи і сім’ї простежується в розробці та проведенні бесід, прослуховуванні аудіо- та перегляді відеозаписів тощо.

Здійснений аналіз дозволив нам з’ясувати, що в психолого-педагогічній літературі немає єдиного тлумачення поняття „взаємодія”. Проте можна стверджувати, що взаємодія – самостійна категорія педагогіки, відмінна від «спільної діяльності», і проблема взаємодії виховних інститутів є більш багатоплановою, ніж аспект об’єднання виховних сил у спільній діяльності.

Перспективи подальшої роботи пов’язані з удосконаленням форм і методів взаємодії школи і сім’ї у вихованні особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гребенников И. В. Взаимодействие школы и семьи в воспитании учащихся / И. В. Гребенников. – М. : АПН СССР, 1977. – 56 с.

2. Коберник О. М. Управління виховним процесом у загальноосвітньому закладі : [монографія] / О. М. Коберник. – К. : Науковий світ, 2003. – 230 с.

3. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім’ї і школи : [монографія] / Т. В. Кравченко. – К. : Фенікс, 2009. – 416 с.

4. Пухта О. Співпраця батьків та школи у вихованні дітей / О. Пухта // Педагогічний пошук. – 2006. – № 3 (5). – С. 74–75.

Т. М. Комісаренко
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПОНЯТТЯ NURSERY SCHOOL У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ АНГЛІЇ

Англія – країна із великим досвідом у сфері навчання і розвитку дошкільної освіти. Діти віком від двох місяців і до п’яти років відвідують дошкільні заклади. Із кожним роком збільшується кількість дітей, які отримують безкоштовну освіту. Це відбувається у результаті уведення із 1998 року спеціальної державної програми. Згідно із якою, діти чотирьох років (а із 2004 року і трьох років) мають право на безкоштовну освіту у межах 12,5 годин на тиждень протягом 38 тижнів на рік. Це право розповсюджується на приватні і некомерційні дошкільні заклади, якщо вони беруть участь у цій програмі [1].

У 2000 році британський уряд увів так званий базовий щабель, який включає дошкільні установи, що знаходяться на бюджетному фінансуванні і надають освіту дітям 3-5 років. Базовий щабель поширюється і на недержавні установи, якщо вони отримують певні урядові субсидії. Всі ці установи зобов'язані додержуватися єдиної державної освітньої програми - «Програма-керівництво для базового ступеня» [1].

Освітні програми для різних ступенів носять назву «curriculum». Це поняття дещо ширше змісту програми. Воно має на увазі увесь педагогічний процес - «усе що діти роблять, бачать, чують або відчувають у дошкільному закладі, як заздалегідь заплановане, так і незаплановане». Уведення єдиного програмного документа у значній мірі регламентує і структурує навчально-виховний процес у дошкільних закладах Великобританії [1].

Він стає більш цілеспрямованим і орієнтованим на результат. Зміцнюється взаємозв'язок зі школою. Гра ретельно продумується і активно використовується перш за все як засіб навчання, у якому відтепер провідна роль відводиться педагогу. У зв'язку із цим велика увага приділяється гармонізації процесів викладання та навчання. Стверджується необхідність детального планування навчально-виховної роботи на основі щоденних спостережень за дітьми і програмних вимог.

Перший дошкільний заклад, куди можна влаштувати дитину у Англії, дитячий садок, проте називається школою – Nursery School («ясельна школа»). Вони можуть бути державними, приватними, або ж бути прикріпленими до будь-якої школи. Зазвичай у Nursery School дітей навчають співати пісень, розказувати віршики, танцювати, а у молодшій групі проводять вправи на розвиток дрібної моторики, влаштовують ігри, які дозволяють розвивати абстрактне мислення, навчають допомагати один одному і бути увічливими. Дітей від 3 років навчають читанню, письму, інколи проводять уроки іноземної мови [2].

Приватні Nursery Schools бувають різні – із ясельними групами, куди приймають дітей приблизно із трьох місяців, і звичайні, куди приймають дітей із двох років.

Існує в Англії і ще один варіант ігрових груп для дошкільнят – pre-school. Це зареєстрована організація, якою керує уряд, вибраний із батьків. Потрапити у цей уряд дуже престижно. Діти у pre-school знаходяться 2,5 години на день. Вони граються, розвивають необхідні навички, спілкуються один із одним, співають пісень і читають книги, також вивчають кольори, цифри і букви. У різних кінцях кімнати стоять столи, на яких розкладені – іграшки, кубіки, конструктори, пластилін, тощо. І кожна дитина має можливість займатись тим, що її цікавить у даний момент. Вихователь, із відповідною кваліфікацією займається у групі, яка включає у себе вісім дітей [4].

Коли дитині виповнюється 3 або 4 роки (у залежності від того, у якому графстві дитина мешкає), батьки отримують на неї спеціальні ваучери, що дають змогу перебувати дитині у дитячому садку за кошти держави протягом п’яти змін на тиждень, по 2–3 години кожна. Кожна родина має право скористатись ними на свій розсуд: використати їх у якості доплати за повний день перебування дитини у приватному садку чи, нічого не доплачувати, водити дитину у дитячий садок на 2,5–3 години на день, крім вихідних [2].

У дошкільних установах освітнього типу працює педагог або вихователь і асистент педагога або вихователя. Ці кваліфікації розрізняються рівнем і термінами підготовки фахівців, а також у посадові обов'язки входить педагогічна робота. У ігрових групах це керівник групи із помічником. Якщо дітей у установі небагато (до 50), розподіл на групи може бути відсутнім. Троє-четверо дорослих одночасно працюють із усіма дошкільнятами. На практиці поширені різновікові групи [6].

Отже, основи вихованості людини, її працелюбність та багато інших духовних якостей закладаються ще із раннього віку. Велика у цьому роль дошкільних закладів. Однак їх значимість недооцінюється. Дитячі садки, ясла, – не просто засіб «нагляду» за дітьми, тут проходить їх фізичний, розумовий і духовний розвиток.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дошкільна освіта за кордоном [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://studentam.net.ua/content/view/3543/85/.
2. Дошкольное воспитание в Великобритании [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://vscolu.ru/articles/doshkolnoe-vospitanie-v-velikobritanii.html.
3. Освіта у Великобританії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.7br.ru/t/doshkilne-vyxovannya.
4. Англійське виховання: повага і самостійність [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://baby.webfermerstvo.org.ua/vyhovannja-dytyny/anglijske-vyhovannja-povaga-i-samostijnist.html.
5. Different types of school [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bbc.co.uk/schools/parents/types_of_schools/.
6. Early years teacher [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.prospects.ac.uk/early_years_teacher_job_description.htm.

О. О. Красовська
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука

ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Стратегічним завданням вищої школи є формування професійної компетентності майбутнього вчителя, здатного до ефективної діяльності у фаховому полі, творчої самореалізації, спроможного розв'язувати типові й проблемні завдання у власній педагогічній діяльності. Проте існує низка чинників, які перешкоджають реалізації даного завдання вищої школи. Серед них: слабка вмотивованість студентів під час опанування професійно значущих компетентностей майбутньої педагогічної діяльності; теоретизований характер інформації, що пропонується студентові під час вивчення фахових дисциплін; усталені форми, методи та технології навчання, спрямовані на сприймання, осмислення та запам'ятовування навчального матеріалу; відсутність інтегрованих зв'язків під час опанування професійно орієнтованих дисциплін, абстрактний характер засвоєння професійно-спрямованих знань тощо. Дані чинники свідчать про недостатній рівень практичної спрямованості фахових дисциплін, відсутність їхнього взаємозв'язку, систематизації знань студентів.

Очевидно, що під час переходу до компетентністної моделі навчання особливої актуальності набуває розробка технологій формування фахівців у вищій школі, максимально наближених до умов майбутньої професійної діяльності. До таких технологій належить контекстне навчання, яке моделює предметний і соціальний зміст майбутньої професії як системи широкого спектру дидактичних форм, методів, і засобів. Головною характерною рисою навчально-виховного процесу контекстного типу, що впроваджується за допомогою системи інноваційих і традиційних форм, методів і засобів навчання, є особистісна активність фахівця, яка формується шляхом виховання предметно-професійних та суспільно значущих якостей майбутнього вчителя.

Компетентнісне навчання лежить в основі процессу формування майбутнього вчителя початкової школи. Теоретичні й практичні засади реалізації компетентністного підходу до підготовки майбутніх педагогів розкриваються в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених І. Беха, Н. Бібік, О. Біди, В. Бондаря, С. Глазачева, О. Гури, І. Зимньої, Н. Кічук, Л. Коваль, А. Кузьминського, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського, І. Шапошнікової, D. Ravena, T. Hoffmana, M. Linarda, D. Mc. Clellanda, B. Mansfilda.

Концептуальні засади контекстного навчання розкриваються в роботах М. Бахтіна, А. Вербицького, Н. Лаврентьєвої. Вчені стверджують, що контекстний підхід у процесі професійної освіти дозволяє створити умови для взаємопроникнення навчальної і майбутньої фахової діяльності

як одного із способів досягнення професійної компетентності. Його сутність полягає в здійсненні навчально-виховного процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою впровадження у форми і методи навчальної діяльності в умовах вищого навчального закладу дійсних зв'язків і стосунків, розв'язання конкретних професійних завдань.

Метою статті є розкриття технологій контекстного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти. Під контекстним навчанням ми розуміємо таку модель навчально-виховного процесу, яка формує предметний та соціальний зміст професійної діяльності, забезпечуючи умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця. Головними засадами контекстного навчання, як стверджує його фундатор – А. Вербицький, є такі положення:

- перенесення акцентів з викладацької діяльності педагога вищої школи на пізнавальну діяльність студента, його творчість, активність;
- діалогова взаємодія в системі «викладач – студент» на засадах взаєморозуміння, відкритості, довіри, стимулювання і підтримки пізнавальної творчої активності та процессу формування професійних особистісних рис і якостей;
- забезпечення психолого-педагогічних умов, форм і методів навчальної діяльності, які сприяють формуванню професійних компетентностей, загальних і професійних здібностей, соціальних якостей особистості, набуття досвіду творчої діяльності [1, с. 74].

Теоретичними джерелами теорії контекстного навчання, як стверджує А. Вербицький, служать: поняття контексту як умови усвідомлення смислоутворювального впливу майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності; діяльнісний підхід до навчання, теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання форм і методів активного навчання [2, с. 32].

Контекстне навчання, вважає С. Скворцова, є формою реалізації динамічної моделі руху діяльності студентів: від власної навчальної діяльності (наприклад, в формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота студентів: курсові та дипломні роботи, педагогічна практика й тощо) до власне професійної діяльності. Основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу є моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних професійних ситуацій. В контекстному навчанні моделюється не тільки предметний зміст професійної діяльності, але й її контекст і соціальний зміст [4, с. 67].

У практиці застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти доречними можуть бути наступні педагогічні технології: проблемна лекція (власне навчальна діяльність), за допомогою якої формується предметний

контекст діяльності; практичне заняття з елементами дискусії, рольових та імітаційних ігор, моделювання майбутньої професійної діяльності (квазіпрофесійна діяльність), що сприяє формуванню не лише предметного, а соціального контексту майбутньої професійної діяльності; науково-дослідна робота студентів, проектна діяльність, педагогічна практика, курсові, дипломні та магістерські роботи (навчально-професійна діяльність).

Серед аудиторних занять, на нашу думку, продуктивними є лекції та семінарські заняття з елементами проблемного навчання: дискусії, евристичної бесіди з висуненням науково-дослідницьких гіпотез, «мозкового штурму», колективного обговорення. Вони формують у майбутнього педагога такі креативні професійні вміння: самостійно бачити та виокремити педагогічну проблему; висунути гіпотезу та знайти шляхи її перевірки та методику розв'язання; побачити можливі шляхи практичного застосування результатів. Проблемне навчання викликає внутрішню зацікавленість студента, що стає чинником активізації навчального процесу та ефективності навчання.

Формування соціально активної творчої особистості вимагає від викладачів використання нестандартних форм педагогічної взаємодії. Однією з таких форм педагогічної інноватики у вищому навальному закладі є ігрове проектування. Гра є ефективним засобом розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця початкової школи. В арсеналі педагогічних інновацій відомі такі ігрові форми та методи: рольова гра, ділова навчальна гра, ігрові вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації. Практичні та лабораторні заняття проводяться як навчально-педагогічні ігри, які проектують певні педагогічні ситуації, спрямовані на формування професійних навичок майбутніх учителів початкових класів.

Наукова робота на засадах особистісно орієнтованого співробітництва включає студентські науково-практичні конференції з проблем початкової освіти, семінари-практикуми, тренінги, майстер-класи з педагогічної творчості та опанування методів та прийомів викладання, що забезпечують майбутніх учителів початкових класів новітніми знаннями про особливості професійно-педагогічної роботи; діяльність гуртків з методик початкової освіти, які мають на меті сприяти засвоєнню загальнотеоретичної бази, що включає вивчення нових тенденцій у галузі психології, загальної педагогіки, методик початкової школи; опанування інноваційних педагогічних технологій, педагогічної практики, передового досвіду у галузі початкової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушкин, Г. В. Сучков ; под общей редакцией В. С. Кукушкина. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : издательский центр «МарТ», 2006. – 336 с.

2. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.

3. Готтинг В. В. Подготовка педагога профессионального обучения на основе компетентностного подхода / А. А. Готтинг // Материалы международной научно-практической конференции «Инновации и подготовка научных кадров высшей

квалификации в Республике Беларусь и за рубежом» / под ред. И. В. Войтова. – Минск : ГУ «БелИСА», 2008. – 316 с.

4. Скворцова С. І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С. І. Скворцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Випуск 35. – 2010. – С. 66–71.

Н. М. Міськова
Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана Дем'янчука

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Підвищення якості математичної освіти є однією з актуальних проблем не тільки для України, але й для всієї світової спільноти. Одним з ефективних шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація освіти на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. [1].

Важлива роль у підготовці висококваліфікованих, компетентних фахівців у галузі початкової освіти відводиться курсу «Методики викладання математики». Його викладання значною мірою базується на впровадженні інтерактивних технологій навчання, які є невід'ємною складовою навчального процесу.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у працях, присвячених питанням професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (Е. Александрова, М. Богданович, І. Дичківська, П. Ерднієв, А. Захарова, І. Зязюн, Н. Кичук, Н. Кузьміна, С. Логачевська, Б. Нікітіна, Д. Ніколенко, Л. Петерсон, В. Семиченко, С. Сисоєва, Р. Хмелюк, А. Щербаков).

Метою статті є визначення основних тенденцій розвитку сучасної методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів з урахуванням інтерактивних технологій навчання.

Підготовка спеціалістів в освітянській галузі стає неможливою без оволодіння новітніми технологіями. Це зумовлює необхідність розробки нових підходів до системи освіти в цілому. Тому сьогодні є потреба якісного оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті.

Вирішення цієї проблеми не можливе без забезпечення належного рівня математичної підготовки студентів педагогічних факультетів, оскільки:

а) курс математики є фундаментом, науковим підґрунтям, що забезпечує успішне оволодіння студентами обраною спеціальністю;

б) у сучасних умовах низка головних педагогічних проблем розв'язується саме за допомогою математичних методів, знань, умінь і навичок.

Реалізація професійної спрямованості викладання курсу «Методики викладання математики» тісно пов’язана із впровадженням у навчальний процес педагогічних інновацій. Вони розвивають у студентів навички самостійного оволодіння знаннями, сприяють розвитку творчого потенціалу особистості.

У вітчизняній освіті до недавнього часу надавалася перевага репродуктивним методам навчання, зорієнтованим переважно на засвоєння і відтворення готових знань. При цьому студенти виявляють низький рівень активності і самостійності. Методам навчання у вищих навчальних закладах часто не надавалося належного значення. Значна частина викладачів недооцінюють методи навчання і вважають, що для навчання студентів досить знання самого лише предмета [4].

Педагогічні інновації сьогодні пов’язані із застосуванням інтерактивних технологій навчання. Слово «технологія» грецького походження і означає «знання про майстерність».

Інтерактивні технології є складовою педагогічної технології. Інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Головною метою інтерактивного навчання є: створення комфортних умов навчання для кожного студента, надання можливості відчути йому свою успішність й інтелектуальну спроможність [5, с. 72–77].

Суттєвою відмінністю інтерактивних технологій від методик є те, що вони не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а самою суттю визначають кінцевий результат, забезпечують його відтворення.

Впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес передбачає використання групових форм організації діяльності студентів, зокрема парної роботи. Вона складає основу для організації самостійної роботи. При цьому передбачається самостійне розв'язання поставлених завдань кожним студентом, а також пояснення їх одногрупникам [3].

Необхідними умовами ефективної реалізації інтерактивних технологій навчання, зокрема, парної форми роботи при викладанні дисципліни «Методика викладання математики», є такі елементи:

1. Забезпечення рівневої диференціації.

Основна мета: створити сприятливі умови навчання для кожного студента. Вона включає в себе:

1) Вивчення індивідуальних особливостей студентів і встановлення рівня їх математичної підготовки (середній, достатній, високий). У результаті такої роботи формуються однорівневі (гомогенні) і різнорівневі (гетерогенні) пари. Парна робота передбачає також дію трьох інших видів пар: статичної, динамічної та варіаційної.

Рівневе технологічне забезпечення, що сприяє формуванню у студентів фонду дійових знань, передбачає:

а) вивчення теоретичного матеріалу;

б) роботу над математичними задачами.

В основу такої навчальної роботи студентів покладемо теорію укрупнених дидактичних одиниць.

Одним із психологічних факторів, що значно утруднюють засвоєння теоретичного матеріалу з дисципліни «Методика викладання математики», є велика кількість означень, формулювань, теорем, властивостей, формул.

Для подолання цих труднощів проводиться повторення навчального матеріалу, розглянутого на лекціях, застосовуючи такі прийоми:

- одночасне використання всіх кодів, що несуть однакову змістовну інформацію: слова, малюнки, символи, моделі тощо;
- «щільне пакування» знань – паралельний або двоповерховий друк, таблиці, схеми [2, с. 112–117].

Така робота сприяє активізації мислення студентів, оскільки передбачає: виділення головного і другорядного, знаходження спільного і відмінного, відшукування зв'язків і взаємозв'язків між поняттями. При цьому студенти краще запам'ятовують теоретичний матеріал і швидше його відтворюють у разі потреби.

Таким чином, на сучасному етапі пріоритетними напрямами вдосконалення навчально-виховного процесу з математики в початковій школі є розвиток індивідуальних форм навчання, впровадження інтегрованих курсів, розвиток інформаційної бази навчального процесу, оптимальне насичення її автоматизованими системами, дослідження на основі комп'ютерної техніки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальність в освітній діяльності. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Освіта України. – 2010. – № 6. – С. 17–18.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – Академвидав, 2004. – 352 с.

3. Кивлюк О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в системі навчальних дисциплін початкової школи / О. Кивлюк // Початкова школа. – 2006. – № 5. – С. 34.

4. Концепція математичної освіти 12-річної школи: Проект // Математика в школі. – 2002. – № 2. – С. 12–17.

5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. І. Пометун. – К. : А.С.К, 2006. – 192 с.

Н. В. Нікула
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Сьогодні в системі початкової освіти особливого значення набувають інновації, що реалізуються на основі застосування нових методичних ідей, впровадження інноваційних технологій навчання, тощо. Власне це створює умови для необхідності формування методичної культури вчителя початкових класів в інноваційному напряму.

Методична культура вчителя початкових класів – інтегративна характеристика його загальної і професійної культури, що дозволяє в

процесі викладання навчальних предметів в повній мірі реалізувати пізнавальні, виховні та розвиваючі можливості навчання, а також брати активну участь в інноваційній діяльності освітньої установи.

Інноваційні тенденції розвитку освіти підвищують вимоги до методичної культури вчителя, які проявляються в перебудові традиційного та освоєнні нового змісту програмного матеріалу при навчанні молодших школярів, адаптації і трансформації методичних нововведень, що збагачують професійний арсенал вчителя (методів, форм, засобів навчання), а також проектуванні та реалізації інноваційної методичної діяльності. У цих умовах вчитель початкової школи, будучи носієм традицій навчання молодших школярів, повинен творчо реалізовувати загальнокультурні знання з урахуванням інноваційних процесів в освіті, що можливо за умови сформованості інноваційної методичної культури.

Інноваційна методична культура вчителя початкових класів розглядається Т. Бережною, як інтегративна якість особистості вчителя, котра характеризується сукупністю мотивів, цінностей, компетенцій та оптимальним поєднанням традиційних та інноваційних технологій навчання та виховання в багатопредметному середовищі початкової школи [1, с. 12].

Інноваційна методична культура формується в процесі залучення майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності. Як зазначає Г. Монахова, організація інноваційної діяльності майбутнього вчителя початкових класів залежить не тільки від технічного забезпечення, а й від рівня його методичної культури. Автор Т. Бережна, звертає увагу не те, що методична культура вчителя є важливим стержнем для ефективної інноваційної діяльності.

Поняття «інноваційна діяльність» Г. Ільяхінська трактує як процес створення, розповсюдження і застосування продуктів і технологій, що володіють науково-дослідною новизною й задовольняють нові суспільні потреби.

Інноваційну діяльність Ю. Завалевський, розуміє як оновлення педагогічного процесу, впровадження новоутворень у традиційну систему, що передбачає досягнення найвищого ступеня педагогічної творчості [3, с. 97–98].

Інноваційна діяльність вчителя початкових класів у сучасних умовах реалізується в контексті варіативності, комп’ютеризації та інформатизації суспільного й освітнього простору, а також у безпосередньому розвитку теорії навчання через розробку й застосування нових форм, засобів і методів навчання, що повною мірою залежить від його методичної культури.

Існують певні особливості інноваційної діяльності вчителя початкових класів, які впливають на формування його інноваційної методичної культури: 1) засвоєння основ традиційної методичної роботи в початковій школі і розширення методичного кругозору за допомогою вивчення широкого спектру сучасних методичних систем зі специфікою застосування інновацій у процесі навчання молодших школярів; 2) практичне знайомство з існуючими альтернативними системами та інноваційними прийомами, засобами,

методами навчання молодших школярів, а також можливе застосування елементів інноваційних систем навчання; 3) безпосереднє засвоєння та адаптація конкретної системи навчання у власну практичну діяльність; 4) розробка та створення власної інноваційної системи роботи з метою забезпечення ефективності та удосконалення системи навчання молодших школярів та удосконалення своєї методичної культури [2].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів залучають до різних видів інноваційної діяльності, зокрема до методичної, що полягає у засвоєнні нових форм, методів, засобів навчання, використанні нетрадиційних педагогічних технологій, тощо. Під час організації такої діяльності у студентів формуються вміння транслювати нововведення й генерувати їх, сприймати та ефективно застосовувати нову інформацію, бачити потребу в нововведенні, оцінювати його та пристосовувати до певних освітніх умов, що є важливим для формування їх інноваційної методичної культури.

Вагомим для нашого дослідження є виокремлення основних складових інноваційної методичної культури: теоретичне знання основ інноваційного навчання; комплексне впровадження і всебічне засвоєння нововведень при збереженні динамічної єдності традиційного, сучасного і нового; вільне творіння нового з дотриманням принципу наступності; об'єктивний погляд на можливість і необхідність впровадження нововведення в навчальний процес; пошук балансу цілей традиційного, сучасного й нового в єдиному інноваційному комплексі зі збереженням сутнісної відмінності; побудова дерева цілей (ієрархії параметрів) при здійсненні інноваційного проекту; вміння оптимізувати структуру навчального процесу, яка б мала мінімальну кількість компонентів, що виконують задані функції і зберігають домінантні властивості інноваційної системи, що забезпечують її новизну; знання загальних закономірностей розвитку особистості з урахуванням використання інновацій; знання загальних принципів вивчення педагогічних явищ, закономірностей соціалізації навчання і виховання в умовах інноваційної освіти; вміння цілепокладання процесу навчання орієнтованого на застосування інновацій; знання інноваційного навчання, його принципів відбору, загальної основи змісту шкільної освіти, освітнього стандарту, методологічних основ інноваційно-педагогічних теорій, концепцій навчання, загальних способів організації навчально-виховного процесу з урахуванням інновацій; здійснення самовиховання, самонавчання, самовдосконалення, самоаналізу педагогічних дій, розвиток професійної самосвідомості; потреба в саморегуляції [1, с. 15].

Варто зазначити, що оволодіння інноваційною методичною культурою не означає відмови від основ традиційної методичної культури, а виражається в її переході на якісно новий рівень, що характеризується зміною професійної свідомості, збереженням динамічної єдності традиційного, сучасного і нового.

Таким чином, представлене розуміння інноваційної методичної культури майбутнього вчителя початкових класів засноване на тому, що сучасне суспільство гостро несе потребу в компетентних людях, здатних виявляти високу адаптивність і готових до вирішення нових завдань й адекватному сприйняттю прогресивних нововведень, зацікавлених у підвищенні ефективності діяльності, плануючих майбутнє і готових брати на себе відповідальність. Виходячи з цього можемо зазначити, що інноваційна методична культура виражається в оптимальній організації педагогічного процесу в школі та досягненні високоякісного навчання, розвитку та виховання молодшого школяра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бережная Т. Н. Формирование инновационной методической культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Т. Н. Бережная. – Ставрополь, 2009. – 22 с.

2. Груць Г. М. Шляхи підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності / Г. М. Груць // Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в Європейський освітній простір : матеріали регіонального науково-практичного семінару за ред. проф. Терещука Г. В. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – С. 137–140.

3. Завалевський Ю. І. Сучасний учитель: вимір часу : навч.-метод. посіб. для вчителів та студ. вищих пед. навч. закладів / Ю. І. Завалевський. – К. : Букрек, 2008. – 288 с.

О. В. Олійник
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ГОСПОДАРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема виховання господарської культури молодших школярів займає особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях. Господарська культура розглядається багатьма вченими як інтегративна якість людини, що характеризує її ставлення до природних багатств, матеріальних і духовних цінностей, а також рівень її морально-психологічної, теоретичної та практичної підготовленості до діяльності, спрямованої на їх створення, збереження, раціональне використання та примноження, ініціативність і високу активність у цій діяльності [1, с. 18].

Поняття «господарська культура» синтезує в собі господарські знання (природничі, санітарно-гігієнічні, економічні, техніко-технологічні, екологічні, правові та ін.), практичні уміння й навички (аналізувати стан природи, визначати найраціональніші джерела енергії, прогнозувати економічну ефективність господарської діяльності), господарське мислення (мислення економічними категоріями, його практична спрямованість, раціоналізм, варіативність), господарські здібності (комунікативні, організаторські, гностичні та ін.), які характеризують реальні можливості людини у вирішенні господарсько-економічних завдань, специфічне сприймання світу (його господарське «бачення»), – словом, усе те, що визначає характер і результативність її господарської поведінки та діяльності.

У структурі господарської культури можна виділити ряд психолого-педагогічних компонентів: аксіологічний (система знань про людські цінності), праксеологічний (уміння раціонально реалізувати діяльність); орієнтаційно-ціннісний (емоційно-ціннісне ставлення до оточуючої дійсності та морально-психологічна готовність до вирішення господарських проблем); сенсорний (господарське сприймання дійсності, її «господарське бачення»); інтелектуальний (господарське мислення, здібності).

Господарська культура молодшого школяра актуалізується у різних сферах його життєдіяльності: трудова діяльність, громадська робота, навчання, самообслуговування, домашньо-побутова праця, дозвілля, відпочинок, – тобто в усіх аспектах людського життя, де має місце виробництво або використання матеріальних цінностей [3].

Проблема формування господарської культури учня молодшого шкільного віку – майбутнього господаря, людини з відповідним рівнем свідомості, господарського мислення, ціннісними орієнтаціями – одна із актуальних проблем сучасної педагогічної науки, як у теоретичному, так і у прикладному аспектах.

Початкова школа є однією з основних ланок де здійснюється формування в учнів господарської культури, готовності до самостійної цивілізованої, узаконеної економічно-підприємницької діяльності, власного мислення і висновків, пошук шляхів життєзабезпечення суспільства, своїх родин, сімей.

Відповідно постає проблема аналізу особливостей та змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховання господарської культури молодших школярів, яку ми трактуємо як процес, орієнтований на формування особистості вчителя, який розуміє цілі, зміст такого виду професійної діяльності, володіє операційною структурою її здійснення за рахунок інтеграції загальнонаукових, психолого-педагогічних, фахових і методичних знань, умінь і навичок.

Аналіз теоретичних підходів до підготовки майбутніх учителів початкових класів як суб’єктів навчально-виховної діяльності діяльності показав, що на сьогоднішній день необхідне використання таких форм і методів у даному процесі, які поєднують інформаційно-просвітницьку та діяльнісну складові підготовки і спрямовані на формування особистості майбутніх учителів, здатних на високому рівні виконувати свою місію в соціальній і професійній структурі суспільства [2].

Відповідно до існуючого Державного стандарту вищої освіти України, підготовка студентів до виховання господарської культури молодших школярів забезпечується під час теоретичної (вивчення навчальних дисциплін «Трудове навчання з практикумом», «Інноваційні технології викладання освітньої галузі “Технології”», «Теорія та методика виховання», «Родинна педагогіка», «Історія педагогіки», «Організація навчально-виховного процесу в групі продовженого дня», «Методика

навчання освітньої галузі «Суспільствознавство»» тощо) та практичної підготовки (під час проходження різних видів педагогічних практик).

Таким чином, можна стверджувати, що основними шляхами підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вчителів-вихователів молодших школярів на сучасному етапі є:

- набуття студентами особистісного сенсу виховної діяльності через усвідомлення ними цілей та значущості такої діяльності, бажання її впровадження, почуття успіху від одержаних результатів;
- єдність теоретичної підготовки з практичною;
- врахування під час підготовки фахівців соціально-економічних, практичних, теоретичних моментів сучасних реалій;
- розвиток у майбутніх вчителів бажання і вміння творчого пошуку, ризику помилки, вільного вибору та індивідуальної відповідальності.

Дана проблема потребує подальшого дослідження, зокрема розробки моделі підготовки майбутніх вчителів до виховання господарської культури молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будник О. Б. Господарське виховання школярів : Наук.- метод. посібник для вчителів, вихователів, студ. пед. ін-тів та ун-тів / О. Б. Будник. – Івано-Франківськ : Плай, 1998. – 157 с.

2. Дзюбенко І. Проблема єдності теорії і практики у підготовці вчителя нової генерації / І. Дзюбенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань, 2010. – Випуск 1. – С. 139.

3. Дупак Н. Передумови виховання в учнів культури праці / Надія Дупак // Рідна школа. – № 4. – 2007. – С. 28–30.

Л. М. Паламарчук
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

РОЛЬ ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЄВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ФОРМУВАННІ МОТИВАЦІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Необхідність прискореного інноваційного розвитку освіти в Україні шляхом оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, науково-технічних досягнень визначена Національною доктриною розвитку освіти [1]. Одним із сучасних інноваційних напрямів є технологізація навчально-виховного процесу, яка сприяє його чіткій структуризації, системності, визначає і забезпечує можливість прогнозування і успішного досягнення запланованого результату.

Оскільки основною формою навчально-педагогічного процесу є професійно-педагогічна комунікація, то цей процес потрібно розглядати як взаємодію між вчителем та учнями, яка здійснюється через спілкування і забезпечується спілкуванням, а отже, комунікативний компонент є одним із основних компонентів професійної комунікативної підготовки майбутніх учителів.

У наукових доробках сучасних українських та зарубіжних педагогів І. Зязюна, А. Капської, Л. Мацько, О. Мороза, М. Пилинського, Л. Савенкової, Г. Сагач розкриваються проблеми формування професійної комунікативної культури майбутнього вчителя загалом і вчителя початкової школи зокрема. Дослідники підкреслюють, що вчитель початкових класів забезпечує загальний розвиток дитини на першому етапі здобуття нею загальної середньої освіти. Відповідальність педагога на цій ланці освіти вимагає його серйозної підготовки, яка може бути здійснена за умови врахування потреб сьогодення. Це визначило **актуальність** дослідження.

Однією із проблем комунікативної підготовки учителів початкових класів є відсутність у них мотивації до розвитку власного професійного мовлення. Зокрема, ми досліджували цю проблему, вивчаючи особливості формування професійного мовлення у студентів І курсу відділення «Початкова освіта» ІПП Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Дослідження показало, що відсутність мотивації зумовлена низкою причин: великим обсягом навчальної інформації, яку потрібно опанувати першокурсникові, відмінностями між традиційною системою навчання у школі та модульно-рейтинговою у вищому навчальному закладі, невмінням розмежувати головне і другорядне у процесі учіння тощо.

Оскільки успішність навчальної діяльності детермінується мотивацією, яка «пронизує пізнавальну сферу психічної активності з усіма її пізнавальними процесами: сприйманням, мисленням, уявою та пам’яттю» [4], то комунікативна підготовка майбутніх учителів початкових класів також повинна розпочинатися із формування та закріплення у них позитивних мотивів цієї діяльності. Традиційно їх поділяють на дві групи: 1) зовнішні (розумова діяльність спрямована на результат, не пов’язаний із пізнанням об’єкта); 2) внутрішні (розумова діяльність, пов’язана з пізнанням об’єкта).

Як показало наше дослідження, відносна стихійність процесу навчання студентів І курсу зумовлює формування у них зовнішньої мотивації (навчання «задля оцінки», «щоб не відрахували», «потрібна стипендія» тощо). Головним завданням викладача стає пошук засобів і методів, які б сприяли зміні акценту мотивації та забезпечили б трансформацію зовнішніх мотивів учіння у внутрішні.

На наш погляд, найефективнішим у такій ситуації стає використання технологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів. Упродовж 2006-2012 років нами було розроблено і впроваджено авторську технологію формування якостей професійного мовлення у майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін [3], яка дала змогу виділити потужний засіб активізації пізнавальної діяльності студентів – педагогічну діагностику. Ми дійшли висновку, що діагностика, як один із найважливіших складників технологічного процесу, є ефективним засобом не тільки контролю рівня сформованості якостей мовлення студентів, але й своєрідним чинником їх мотивації до подальшого розвитку та самоудосконалення.

Тому **метою** даного дослідження стало вивчення ролі діагностики рівня сформованості мовленнєвих якостей першокурсників відділення «Початкова освіта» ІПП Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у формуванні у них позитивної мотивації до професійної комунікативної підготовки.

Сучасна наука розкриває основи теорії та методики діагностичних досліджень, описує методи та способи педагогічної діагностики. Серед основних проблем, із якими стикаються науковці, виокремлюються проблеми, пов'язані зі швидкістю та якістю обробки результатів дослідження. Процес формування якостей професійного мовлення у майбутніх учителів передбачає необхідність поетапного діагностування рівня їх сформованості у кожного студента. Оскільки потрібно охарактеризувати і зафіксувати десять визначених нами [3] якостей щоразу, то це призводить до ускладнень у процесі і фіксації, і оцінювання, і визначення рівня їх сформованості.

Ефективності підрахунків, точності діагностики об'єктів за декількома або багатьма параметрами сприяє використання комп'ютерних технологій (КТ). Наукові та методичні аспекти проблеми використання КТ у навчальному процесі розкрито в роботах авторів (М. Жалдака, Ю. Рамського, С. Ракова, В. Шавальової та ін.). Однак ми не виявили комп'ютерних програм, які використовувалися б дослідниками у комунікативній підготовці майбутніх учителів із метою діагностики.

У процесі нашого дослідження було розроблено програму SpeechAnalyzer, що включає проектування та організацію процесу визначення рівнів сформованості якостей професійного мовлення в майбутніх учителів [2].

Основними завданнями розробки були: швидка та якісна діагностика мовлення; можливість відслідковування динаміки корекційної діяльності; створення баз даних на студентів, що навчаються; скорочення часу досліджень та обробки результатів.

Розроблена програма діагностики дала можливість проведення розширеного аналізу кожної мовленнєвої якості, тобто створила можливість поглибленої діагностики. Комп'ютерна програма діагностики мінімізувала помилку в обробці та інтерпретації результатів дослідження та скоротила час оцінювання мовлення студента до 1 хвилини. Використання програми максимально спрощене, тому працювати з нею після отриманої консультації щодо її використання можуть і студенти-експерти, і викладачі-нефілологи.

Використання такого діагностування під час вивчення першокурсниками дисципліни «Основи сценічного та екранного мистецтва» забезпечило виникнення зазначеного вище пізнавального мотиву – інтересу, і цей мотив пройшов усі 4 свої стадії [4]: допитливість (на етапі початкового діагностування – мовленнєві ситуації сприйняття), цікавість (на репродуктивно-виконавчому етапі – мовленнєві ситуації вираження), пізнавальний і теоретичний інтерес (мовленнєві ситуації впливу).

Опитування студентів-першокурсників (всього 92 респонденти) після вивчення дисципліни «Основи сценічного та екранного мистецтва», яке супроводжувалося систематичним діагностуванням їх мовленнєвих якостей, показало, що бачення ними місця комунікативної підготовки у загальній професійній підготовці майбутнього вчителя кардинально змінилося. Якщо на початку вивчення курсу 72 (78,3%) студенти вважали, що «навчання професійному мовленню є бажаним, але не обов'язковим», то на останньому занятті всі студенти зазначили, що «комунікативна підготовка майбутнього вчителя є одним із основних напрямів професійної підготовки». Вважаємо, що саме систематичне і об'єктивне діагностування рівня сформованості мовлення першокурсників відділення «Початкова освіта» ІПП Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка із використанням комп'ютерної програми SpeechAnalyzer забезпечило створення позитивної мотивації до формування професійного мовлення майбутніх учителів початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року N 347/2002 [Електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 11. – Режим доступу :

http://www.president.gov.ua/documents/151.html.

2. Паламарчук Л. М. Використання програмного засобу **SpeechAnalyzer** для комплексної діагностики якостей мовлення майбутніх учителів / Л. М. Паламарчук, О. О. Паламарчук // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2012. – Вип. 605. – С. 127–132.

3. Паламарчук Л. М. Формування якостей професійного мовлення у майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Ліна Миколаївна Паламарчук. – Тернопіль, 2012. – 269 с.

4. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2008. – 496 с.

І. О. Пальшкова
Південноукраїнський національний педагогічний
університет ім. К. Д. Ушинського

АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СУБ'ЄКТ-ОБ'ЄКТНИЙ ВИМІР

Аналіз феномена професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи в категоріях якості й кількості, сутності та існування дозволив схарактеризувати його в об'єктному вимірі. Саме так, як він виявляє себе в суспільстві, існує у просторі і часі, незалежно від волі й бажання особистостей, що його створили. Натомість об'єктний вимір не дозволяє розкрити механізми опанування професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи суб'єктами, які не є її безпосередніми творцями і яким вона протистоїть як об'єкт.

Вирішення проблеми формування професійно-педагогічної культури у тих, що тільки має стати вчителями початкових класів у процесі

підготовки до професійної діяльності у вищих навчальних закладах, вимагає обговорення означеного феномена у контексті суб'єкт-об'єктного пізнавального відношення.

Вихідним моментом для проведення такого аналізу є визнання того, що педагогічна культура і професійно-педагогічна культура існують в тому ступені, у якому вони засвоюються і продуктивно переробляються своїм суб'єктом – вчителем. За визначенням В. Лоха, засвоєння будь-якого продукту культури відбувається лише в тому випадку, якщо людина активно осягає його структури і практикується у її відтворенні [3]. З іншого боку, будь-яка форма культури виявляє себе тільки у процесі активного суб'єкт-суб'єктного відношення. Таким чином, і створення, і реалізація професійно-педагогічної культури можливо лише на рівні людини в системі її суспільних зв'язків, тобто особистості. Взаємодія людини і культури виявляється як діалектична єдність джерела і результату їх існування, у якому обидва феномени взаємно породжують один одного і не існують один без одного.

Особистість виступає центром, осередком культури як суб'єкт індивідуального і неповторного духовного досвіду і продуктивної діяльності, здатний своєрідним способом проявляти себе в довкіллі на основі розкриття своїх здібностей. Будучи достатньо автономною істотою, людина як особистість здатна до самовизначення, до осмисленого перетворення не лише себе, але й вже привласнених культурних норм і правил соціальної поведінки та діяльності.

В означеному процесі культура виявляє себе явищем суспільного життя і способом життя окремої людини. Водночас вона стає простором її самовизначення, де відбувається зустріч людини з людиною і визначення себе у процесі взаємодії з іншими. Гуманістична природа і сенс культури, взятої в об'єктивному вимірі, виявляється в тому, що вона виступає моментом зв'язку між особистістю і суспільством, механізмом, який, з одного боку, спрямовує соціальну енергію на формування і розвиток індивідуальності людини, з іншого – дозволяє підняти її індивідуальне життя до рівня суспільної значимості. «Культура є мірою зближення, збігання двох найважливіших початків людського існування, «міра» суспільного розвитку людини та людського розвитку суспільства. У ній представлено особистісний вимір суспільства, його людський потенціал» [1, с. 277]. Отже, культура виступає мірою соціалізації людини, її розвитку як особистості. У такому розумінні вона виявляє себе як сукупність і боротьба протилежностей загального і одиничного, соціального та індивідуального, матеріального і духовного, об'єктивного і суб'єктивного.

Розв'язання означених протиріч відбувається у процесі матеріалізації, опредмечування у продуктах людської діяльності духовного змісту. Відтворення, пізнання духовного змісту в предметах культури складає предмет гуманітарного знання, зумовлює його специфіку.

Досягти цього можливо за умови, якщо предмет культури пізнається і запам'ятовується не як статичний і формальний опис, модель, схема,

формула, а усвідомлюється у процесі розуміння і реконструювання сенсів, закладених в нього його творцем – конкретною людиною, суб'єктом. Зважаючи на це, культуровідповідність процесу пізнання вимагає оперування не абстрактними науковими категоріями, а визначенням персони та індивідуального світу автора, який створив предмет культури і надав йому свого розуміння цінності. За визначенням учених уся історія розвитку людської культури є історією не тільки створення нових, але й виявлення старих культурних цінностей. І цей розвиток розуміння інших культур певною мірою є історією ідей гуманізму.

Таким чином, самовизначення є особливим феноменом, в якому постійно виявляється і відбивається суб'єктна суть і суб'єктна позиція людини, її активний діяльнісний початок у межах певних культурних норм еталонів діяльності. Актуально самовизначення виявляється у готовності суб'єта бути вільним і брати на себе відповідальність за здійснюваний вибір. Самовизначення є психологічним феноменом культури, що характеризує позицію особистості в культурі, її цінність, можливість вільно визначати і встановлювати для себе міру належного і виходити за його межі в процесах життєтворчості.

Залежно від того, в які сфери соціального життя включається людина, визначаються різні види самовизначення: соціальне – входження у соціально-класову структуру суспільства; суспільно-політичне – встановлення певної позиції та входження в політичне життя; професійне самовизначення – вибір професії та придбання професійної підготовки, достатньо стабільної професійної позиції; сімейне самовизначення – формування молодої сім'ї і заняття нею позиції у структурі суспільства; самовизначення як визначення свого місця у малих групах і формування міжособистісного спілкування тощо.

У контексті професійної і, зокрема, професійно-педагогічної культури вчителя самовизначення особистості має два вектори спрямованості: а) на самопізнання, самоусвідомлення і самоідентифікацію, визначення свого ставлення до себе як особистості і професіонала; б) на виявлення життєвих і професійних цілей і планів, свого відношення до значущих аспектів своєї життєдіяльності (у тому числі професійної) у сучасній йому культурі.

Відтак, самовизначення особистості у сфері професійно-педагогічної культури є результатом певного етапу її орієнтації у світі професій та вибору професії з відповідно діяльністю.

Слід зазначити, що самовизначення – термін, інтенсивно використовуваний у соціологічній, психологічній і педагогічній літературі в різноманітних значеннях. Найчастіше говорять про його види – особистісне, життєве, етичне, соціальне, професійне і таке інше, вкладаючи в ідентичні терміни різний сенс. Так, у філософському енциклопедичному словнику самовизначення трактується як діяльне відношення до ситуації; психологічний словник самовизначення особистості визначає як «свідомий акт виявлення і затвердження власної позиції у проблемних ситуаціях» [2, с. 351]. У найбільш поширеному розумінні самовизначення – це процес і

результат вибору особистістю власної позиції, власних цілей і засобів існування в конкретних обставинах життя; основний механізм отримання і прояву людиною власної внутрішньої свободи й відповідальності. Отже, всі наведені визначення засвідчують про множину сенсів цього феномену.

Як бачимо, самовизначення може виступати як динамічним явищем, процесом, діяльнісним актом або системою актів, механізмом становлення особистості. У своєму значенні воно співвідноситься з такими поняттями, як «вибір», «ухвалення рішення», «вчинок». Водночас воно характеризує статичний, стабільний стан суб'єкта (результат вибору), пов'язаний зі встановленням людиною меж свого «Я», свого місця у світі, житті й культурі на засадах певної усталеної системи цінностей, сенсів, позицій, що характеризують відношення до довкілля та себе.

У дослідженнях культурологів підкреслюється, що будь-яка реальна форма культури завжди виникає і розвивається завдяки людині та її активного ставлення до довкілля, тобто діяльності. Натомість сутність культури в усіх різноманітних формах прояву виявляється у тому, що вона стає способом існування самої людини.

Світ культури постійно збільшується і розвивається за рахунок того, що людина як соціальна і суспільна істота включає у своє життя все нові сфери діяльності і активно пристосовує їх до задоволення власних потреб. У процесі діяльності вона замінює природні об'єкти штучно створеними, одночасно змінюючи природні зв'язки на соціокультурні. Саме вони в культурі, як штучному середовищі, створеному людиною заради себе і для себе, стають об'єктом культурної діяльності, перетворюючи людину на суб'єкта культурної діяльності.

Обгрунтування творчого, перетворювального характеру діяльності базується на визнанні тих фактів, що в процесі зміни природного середовища людина створює своє особливе соціальне середовище, у межах якого реалізуються і набувають реальної суспільної цінності результати її діяльності. Зважаючи на те, що людина у процесі діяльності виявляє себе активною і певним чином зацікавленою, вона свідомо чи інтуїтивно, поряд з розпредмечуванням властивостей об'єкта завжди опредмечує свою власну індивідуальну сутність: будь-який результат, продукт діяльності завжди несе в собі відбиток унікального свого суб'єкта, його особистісних рис.

Отже, професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи для того, щоб стати його власним надбанням, особистісною характеристикою має бути не тільки усвідомленою як об'єкт пізнання, але й простором для самовизначення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коршунов А. М. Диалектика социального познания / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов. – М. : Политиздат, 1988. – 383 с.

2. Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А. А. Реан // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 77–81.

3. Loch W. Enculturation als antropologischer Jrundbegriff der Pedagogik / W. Loch // E. Weber. Der Erzeihdugs und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. – Bad Heilbrunn Obb, 1969. – P. 131.

С. М. Паршук, Н. С. Круглова
Миколаївський національний
університет імені В. О. Сухомлинського

ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Нова парадигма розвитку вітчизняної освіти актуалізує проблему формування висококваліфікованих педагогічних кадрів, які б майстерно володіли комунікативною компетентністю, в основі якої – комунікативні вміння. Аналіз сучасної педагогічної практики засвідчує наявність суперечностей між високим рівнем професійних знань, умінь, навичок учителів і неспроможністю передати їх учням, невмінням залучати дітей до творчої діяльності, створювати доброзичливу атмосферу, встановлювати з ними психологічний і педагогічний контакт, керувати власним емоційним станом. Причиною багатьох проблем, які виникають у педагогічній взаємодії, є недостатній рівень сформованості комунікативних умінь учителя.

У практиці педагогічної діяльності труднощі виникають саме там, де вчитель не вміє спілкуватися з дітьми. А якщо батьки, а потім учитель не навчать дитину сприймати інформацію, ділитися інформацією, не навчать застосовувати її на практиці, дорослий, який виросте з такої дитини, не зможе пристосуватися до навколишнього життя, не матиме відповідальності ні перед суспільством, ні перед самим собою.

У психолого-педагогічній літературі досліджувалися, зокрема, зміст і структура педагогічного спілкування (Г. Андреєва, Б. Ломов, С. Максименко, П. М'ясоїд, Б. Паригін, П. Петровська, В. Семиченко та ін.); психологічні механізми педагогічного спілкування (О. Головаха, Е. Коваленко, Н. Паніна та ін.); комунікативні вміння вчителя та їх структурні компоненти (В. Абрамян, О. Бодальова, Н. Бутенко, А. Годлевська, В. Кан-Калик, А. Капська, О. Леонтьєв, Л. Савенкова, Т. Фатихова та ін.).

Незважаючи на те, що проблема формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів знайшла своє висвітлення у ряді наукових праць, окремі аспекти означеної проблематики залишаються ще недостатньо вивченими. Зокрема, потребують аналізу педагогічні умови та шляхи формування комунікативних здібностей у вчителів.

Педагогічна комунікація є важливим чинником педагогічної майстерності і охоплює всі сфери педагогічної діяльності. Учителю доводиться налагоджувати комунікативні зв'язки з колегами по роботі, батьками, дирекцією, керівниками позашкільних установ, громадськими об'єднаннями, ЗМІ тощо. Комунікація міжрівнева (вчитель – методичне об'єднання – директор – центр методичної роботи – управління освіти) дає можливість обмінюватися інформацією про стан навчально-виховного процесу, довідуватися про проблеми, що назрівають, обмінюватися варіантами виправлення становища. Додаткові вигоди від такої комунікації полягають у тому, що формуються рівноправні стосунки. Деякі із

різновидів обміну інформацією між учителем і дирекцією пов'язані з визначенням завдань, пріоритетів; забезпеченням включення в розв'язання завдань закладу освіти, досягненням визначеного, розвитком здібностей учителя; повідомленням учителю про зміни, ідеї, удосконалення. Особливо важливим для педагога є володіння майстерністю обмінюватися інформацією з учнями. І це лише деякі приклади з усієї різноманітності комунікації в педагогічній діяльності.

Успіх педагогічної комунікації залежить від того, чи вміє учитель налагодити контакт з аудиторією, від системності його викладу, логіки, аргументації, вміння стимулювати учнів для подальшої діяльності, заохочувати, керувати увагою, передбачати конфлікти, розбіжності, знімати емоційне напруження в спілкуванні та усувати бар'єри, запобігати виникненню конфліктних ситуацій. Водночас, варто підкреслити, що комунікативні уміння в поєднанні із знаннями, навичками, методичним мистецтвом, психолого-педагогічними якостями особистості створюють надійні підвалини для формування педагогічної майстерності.

Комунікативні уміння тісно пов'язані з комунікативною культурою особистості, яку А. Мудрик визначає як систему знань, норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, й уміння органічно, природно та невимушено реалізовувати їх у діловому та емоційному спілкуванні.

З цим визначенням можна погодитися, виділивши окремо систему комунікативних умінь, які дозволяють учителеві (з погляду педагогіки) цілеспрямовано, вільно й творчо здійснювати як свою діяльність, так і спрямовувати діяльність учнів у навчально-виховному процесі.

Комунікативні уміння також пов'язані з педагогічною технікою. Як і для педагогічної техніки, для розвитку комунікативних умінь потрібні знання зі сфери спілкування з учнями, знання сутності педагогічних конфліктів, знання про мовлення як передумову педагогічної майстерності й засіб педагогічної праці.

Спілкування вчителя з учнем за своєю моделлю є двостороннім потоком інформації, тому комунікативна функція педагога тісно взаємопов'язана з інформаційною. Важливими є вміння вчителя оцінювати якість передачі інформації, її повноту, зміст, форму, дає змогу не лише оперативно й правильно сформулювати уявлення про інформацію, але й адекватно оцінити знання учнів.

Учитель й сам має оволодіти навичками ораторського мистецтва, словом як засобом передачі інформації. Ефективність педагогічного процесу залежить від можливості вимірювання, дозування інформації. Оптимальним технологічним ланцюжком у педагогічній комунікації є вимірювання й оцінювання синтаксичної, семантичної та прагматичної інформації. За допомогою синтаксичної (знакової) інформації описують зорові, слухові та інші сигнали, алгебраїчні, географічні та інші символи. Кількість семантичної (змістової) інформації вимірюють ступенем зміни наукових термінів під впливом нових фактів, законів, понять, закріплених у пам'яті.

Комунікація виступає засобом реалізації інтегративно-педагогічної діяльності, забезпечуючи:

а) міжособистісну інтеграцію (учнів і вчителів, учнів і батьків, педагогів і батьків, учнів і учнів, педагогів і педагогів);
б) внутрішньоособистісну інтеграцію (інтеграцію вчителя з самим собою);
в) соціальну інтеграцію (інтеграцію особистості вчителя й колективу, вчителя і суспільства, вчителя і культури).

Отже, процес навчання і виховання є певною системою соціально-психологічної взаємодії. Спілкування відіграє значну роль при вирішенні навчально-виховних завдань педагогічної діяльності. Добре розвинені комунікативні вміння потрібні вчителю для створення оптимального педагогічного клімату.

Ефективність педагогічної комунікації залежить від формування у вчителів чітких уявлень про сутність та структуру комунікативних умінь, їх сформованість. Серед них гностичні, проектувальні, конструктивні та організаторські вміння. Необхідною умовою успішного протікання процесу спілкування є комунікативна компетентність його учасників, при цьому вагомими аспектами виступають готовність педагогів до навчально-виховної роботи, розвиток соціально-психологічних умінь, міжособистісної взаємодії, нерозривність педагогічного процесу із педагогічним спілкуванням, проектування можливих ефективних засобів подання інформації на основі передбачення можливих наслідків її сприйняття, проектування власної виконавчої діяльності, підведення учнів до висновків, які можна зробити після подачі матеріалу, заохочення у закріпленні продуктивних дій, узагальнення ефективних впливів на учнів. Важливими педагогічними умовами ефективності комунікації є вміння вчителя розмовляти з дітьми логічно, чітко, виразно, дохідливо й зрозуміло, вміння вчителя оцінювати якість передачі інформації, її повноту, зміст, форму.

О. М. Порохнавець
Загальноосвітньа школа, м. Мукачево

УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Зважаючи на ситуацію в Україні, апогею актуальності набула проблема національного виховання молоді. Патріотичне виховання – це сфера духовного життя, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується [3]. Велика відповідальність покладена на освітні заклади, а саме на педагога в широкому розумінні цього слова, особливо на вчителя початкової школи, який повинен не тільки надати учням знання з предметів, сформувати в них уміння й навички, але й сформувати свідому особистість, яка буде мати стійку громадянську позицію, здатною захистити свою країну, забезпечувати її національну безпеку, сприяти встановлення миру та спокою

в суспільстві. Для реалізації цих важливих завдань, провідним напрямком виховання має стати національно-патріотичне. Існують різні нормативні документи про важливість і необхідність національно-патріотичного виховання (Концепція національно-патріотичного виховання молоді (2009 р.), наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Рекомендацій щодо порядку використання державної символіки в навчальних закладах України» (2000 р.), програма патріотичного виховання учнівської та студентської молоді в навчальних закладах України (2013 р.) та ін., якими повинен керуватись учитель у своїй роботі, але тільки патріот може виховати патріота. Відповідно до цього, надзвичайно актуальним є питання формування національно-патріотичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ.

Вказана проблема недостатньо вивчена, оскільки в основному в наукових дослідженнях зосереджено увагу на національному вихованні учнів, студентів, але не майбутніх учителів, вчителів початкової школи. Деякі аспекти досліджено у працях С. Терпелюк – стан підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування патріотичних цінностей у молодших школярів; Р. Осипець – виховання національної самосвідомості майбутніх учителів музики в процесі опанування українською народнопісенною культурою; О. Гевко – національно-патріотичне виховання студентів вищих навчальних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва; О. Онопрієнко – патріотичне виховання майбутніх учителів фізичної культури в позааудиторній діяльності педагогічних університетів; А. Фрідріх – педагогічні умови формування національної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів; Н. Ревнюк – формування самосвідомості майбутніх учителів засобами педагогічного краєзнавства; О. Олійник – формування національної свідомості майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки. Ґрунтовний аналіз наукових досліджень підтвердив відсутність наукових праць із заявленої проблематики.

Так, під національно-патріотичною компетентністю розуміємо національно-патріотична компетентність є базовою складовою компетентнісного підходу в сучасній освіті. Дана компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає й певний рівень психологічної готовності до активного здійснення суспільного життя – патріотичність, національна свідомість.

Вважаємо, що однією з важливих умов формування національно-патріотичної компетентності у майбутніх учителів початкової школи є вдосконалення, оновлення та збагачення змісту професійної підготовки, а саме змісту навчальних програм. Крім того, розробка спецкурсів та спецпрактикумів, метою яких має стати формування національної свідомості, патріотизму, почуття обов’язку перед країною тощо.

Крім того, завдання ВНЗ є створення умов для впливу національних надбань (історії, культурних цінностей, стереотипів, традицій тощо) під час навчальної діяльності, а також позааудиторної роботи. Крім того,

важливою умовою вважаємо посилення виховного впливу, адже виховній роботі у ВНЗ приділяється недостатньо часу.

Для реалізації поставлених завдань і створення визначених умов необхідно використовувати сучасні педагогічні інноваційні й інтерактивні технології, ефективні методи й форми навчання. Слід зазначити, що важливим фактором є всебічне ознайомлення з українознавчим матеріалом, який має стати основою матеріалу навчальних дисциплін, виховних годин, роботи гуртків та інших заходів тощо. Дане дослідження має будуватися на краєзнавчому матеріалі, що є важливим засобом формування патріотичної компетентності. Важливим етапом є також проходження студентами педагогічної практики, оскільки саме в цей період майбутній учитель початкової школи набуває знання, вміння і навички для формування патріотичної свідомості у молодших школярів. Адже під час практики студенти виконують різні завдання, готують заняття, класні години, виховні заходи, виготовляють різні дидактичні засоби з використанням краєзнавчого матеріалу тощо.

Слід зазначити, що процес формування комунікативної компетентності у студентів факультетів початкових класів має носити системний характер, і мати зв'язки всіх її компонентів. Важливим аспектом є взаємодія суб'єктів навчального процесу – викладача і студентів, що має базуватися на демократичних засадах, що сприятиме формуванню критичного мислення, творчого підходу, активності.

Отже, реалізація вищевказаних педагогічних умов формування національно-патріотичної компетентності, означає сформованість національної самосвідомості майбутніх учителів початкової школи, що характеризується стійкою мотивацією у поведінці та діяльності, ототожнення себе з нацією тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.mon.gov.ua.

2. Концепція національно-патріотичного виховання молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.mil.gov.ua/diyalnist.

3. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибр. Твори : в 5-ти. – К. : Рад. школа, 1997. – Т. 3. – 670 с.

А. В. Предик
Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО КОМП'ЮТЕРА НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Проблема використання комп'ютера в початковій школі виникла майже одночасно з початком застосування його в освіті. Однак, на той час цією проблемою займалися лише окремі фахівці, не було необхідної

матеріально-технічної бази і вона не набула широкого педагогічного відгуку. Можна вважати, що актуальності ця проблема стала набувати із середини 80-х років минулого сторіччя. Цьому сприяло низка обставин, найголовнішою з яких була поява персонального комп'ютера.

Сучасні дослідники та практики Л. І. Білоусова, В. Ю. Биков, Р. Вільямс, А. М. Гуржія, Ю. О. Дорошенко, А. П. Єршов, М. І. Жалдак, Ю. О. Жук Н. П. Листопад, В. М. Монахов, І. П. Підласий та ін. шукають нові форми й методи організації навчально-виховного процесу, які спрямовані на вдосконалення роботи школи, а одним з найважливіших завдань цього пошуку є впровадження в школу комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, які спроможні допомогти підвищити якість навчального процесу.

Відомо, що існують два основні напрямки використання комп'ютера в навчальному процесі сучасної початкової школи: як засіб навчання, тобто ПК використовується під час вивчення різних дисциплін; як предмет навчання, коли об'єктом вивчення є власне комп'ютер.

Тобто, використання комп'ютерних технологій та формування елементів комп'ютерної грамотності, які досліджені в роботах П. Я. Гальперіна, Б. С. Гершунського, Ю. І. Машбіця та інших, залежать від конкретного напрямку використання ІКТ у сфері навчання.

Так, за кордоном однією з найбільш поширених теорій навчання з використанням комп'ютера – є теорія С. Пейперта [4], основа якої – ідеї Ж. Піаже про те, що дитина сама створює свої інтелектуальні структури, але робить це відповідно до етапів свого психологічного розвитку. С. Пейперт розглядає навчання основам наук як своєрідне спілкування та намагається за допомогою комп'ютера створити необхідне мікросередовище для формування її інтелекту. Специфічні особливості такого підходу С. Пейперт вбачає в тому, що навчальний процес, який виникає в даному випадку, більш ефективніший, гуманістичний і економічний.

Застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі початкової школи, а саме на уроках інформатики, надає широких можливостей для вдосконалення вибору змісту шкільної освіти, внесення змін у процес вивчення інформатики як навчальної дисципліни, підвищення ефективності навчання через організацію нових форм взаємодії та зміну характеру діяльності учнів і вчителів, для поліпшення управління навчальним процесом, його планування, організації, контролю.

На етапах впровадження комп'ютера в навчальний процес початкової школи основні переваги використання ІКТ пов'язувалися з розширеними можливостями індивідуалізації та диференціації навчання. Відомо, що ЕОМ дозволяє створити таку дидактичну систему, яка максимально індивідуалізує процес навчання. Такий підхід можна пояснити тим, що ідея використання комп'ютера в освіті виникла як складова концепції програмованого навчання, відповідно до якої матеріал подавався невеликими, логічно пов'язаними порціями, учень їх засвоював у власному режимі (на уроках та в позаурочний

час). Водночас засвоєння кожної частини перевірялося вчителем наданням спеціального завдання, і залежно від відповіді надавалася інструкція щодо наступних дій. Крім того, індивідуальному та самостійному навчанню сприяли впровадження ПК та поява педагогічних програмних засобів і «електронних підручників», різноманітних демонстраційних, навчаючих, контролюючих програм, тренажерів, які були зорієнтовані на самостійну роботу учня з комп'ютером. З поширенням комп'ютерів у системі освіти, саме на уроках інформатики стало можливим учити кожного учня окремо, індивідуально добираючи обсяг, складність навчальних завдань і послідовність вивчення матеріалу, здійснювати оперативний та об'єктивний контроль за результатами навчальної діяльності учня та оцінку отриманих результатів. Отже, ще однією специфічною особливістю використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання в початковій школі є індивідуалізація навчання.

Найбільшою істотною характеристикою застосування комп'ютера в школі, за Е. І. Машбицем, є виконання функції навчання. Автор визначає такі завдання застосування комп'ютера в навчанні:

- підвищення наочності навчального процесу;
- забезпечення зворотного зв'язку в процесі навчання;
- забезпечення індивідуалізації навчального процесу;
- моделювання досліджуваних процесів або явищ;
- пошук інформації із різноманітних джерел;
- організація колективної й групової роботи;
- контроль навчальних досягнень [3].

Робота з комп'ютером розвиває в молодших школярів уміння планувати свою діяльність, приймати відповідальні рішення, аналізувати, організовувати й передавати різні види інформації, самостійно вибирати цілі й будувати плани, розробляти проекти й утілювати їх на практиці.

Таким чином, можливості персонального комп'ютера не можна вважати вивченими до кінця, адже комп'ютерні технології увійшли у систему освіти початкової школи не так вже й давно, а попереду ще багато років досліджень, тестувань та експериментів. **Підтвердженням** подальшого вдосконалення комп'ютерного навчання є заява технічний директора Intel Джастіна Раттнера [5] про те, що в результаті активного розвитку технологій до 2050 року можливості комп'ютера і людського мозку порівняються. Хоч на сучасному етапі розвитку науки і техніки, ми не можемо прирівняти можливості комп'ютера до умінь людини. Тому, персональний комп'ютер ні в якому разі не може повністю замінити вчителя на уроці, проте досить часто його називають надійним помічником вчителя, який приносить позитивні результати при правильному використанні його у навчальній діяльності.

Науковець Г. Клейман вважає, що комп'ютер сприяє розвитку розумових здібностей, творчого нестандартного мислення в розв'язанні завдань, підвищує інтерес до навчання, сприяє набуттю знань і умінь, розкри-

ває привабливі сторони різних галузей науки [2]. Адже, саме у початковій школі потрібно закласти у дітей первинні навички інформаційної культури, початки комп'ютерної грамотності, забезпечити поступальність у навчанні.

Маючи в своєму розпорядженні комп'ютер, процес навчання можна зробити більш наочним і динамічним, формувати уміння працювати з інформацією, розвивати дослідницькі та комунікативні уміння. Це забезпечить швидке і міцне опанування навчального матеріалу, розвине пізнавальні здібності та розумові якості учнів початкової школи, сприятиме формуванню їх творчої активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогика, 1987. – 263 с.

2. Клейман Г. М. Школы будущего: компьютеры в процессе обучения / Г. М. Клейман. – М. : Радио и связь, 1998. – 176 с.

3. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.

4. Пейперт Сеймур. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи / Под редакцией А. В. Беляевой, В. В. Леонаса. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.

5. Intel Newsroom: Усі матеріали – Пресс – центр Intel. – 2012 р. [Електронний ресурс]. − Режим доступу :
http://intel95.rssing.com.

Л. В. Пушкар
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МОДЕЛЬ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Запорукою успішного розвиту країни є якісне виробництво знань на базі сучасних технологій. На сьогодні актуальним залишається питання спрямування освітньої системи у напрямі інноваційного розвитку на основі компетентнісного підходу. Саме на нього орієнтовані нові стандарти. За одностайною думкою науковців і практиків, перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі. Предметом нашого дослідження постають музичні компетенції майбутніх учителів початкової школи.

Результати детального аналізу наукової літератури свідчать, що одним із найважливіших загальнонаукових методів пізнання є моделювання. Цей метод застосовується у сфері педагогічної діяльності як універсальний засіб вивчення, дослідження та експериментальних перетворень явищ та процесів.

У педагогічній літературі пропонується також різні класифікації моделей, залежно від критеріїв та ознак, покладених у їх основу. Наприклад, за засобом презентації об'єкта проектування моделі вирізняють речовинні, ідеальні, алгоритмічні, математичні, знакові, образні та ін.

Аналіз наукової думки свідчить, що існують різноманітні різновиди моделей: модель особистості, модель діяльності, модель підготовки,

модель спеціаліста, модель змісту педагогічної освіти, модель фахівця, модель учня, модель уроку, модель взаємозв'язку навчальної й позакласної роботи, моделі окремих видів і форм роботи на уроці, моделі рішення завдань, моделі контролю й оцінювання, моделі рішення педагогічних ситуацій, моделі спілкування та ін. На часі необхідність розроблення конкретних моделей музичних компетенцій, які б відповідали вимогам галузевих стандартів та виявлення структурних компонентів цих моделей.

Моделювання у педагогіці має три рівні: методологічний (конкретизує загальну ідею кількома значущими положеннями), дидактичний (забезпечує критеріальну оцінку моделі з урахуванням законів і принципів дидактики), методичний (забезпечує педагогів механізмами впровадження моделі у практику школи) Методологічну основу музичних компетенцій становлять концептуальні положення, цілі та понятійний апарат майбутньої моделі. Крім цього, модель музичних компетенцій ми розглядаємо як елемент цілісної системи процесу формування компетентного педагога. У даному випадку моделювання як методологічна основа організації усього процесу дозволить прогнозувати і досліджувати його структуру, функції та закономірності. На теоретичному рівні пропонується модель об'єкта за її описом. На методичному – рекомендується алгоритм практичного здійснення запропонованих теоретичних положень. Модель завжди виступає проміжною ланкою між запропонованими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі.

Для репрезентації музичних компетенцій в наочній структурі та розкритті їх визначальних властивостей було створено загальну модель музичних компетенцій. Доведено, що ця модель повинна відповідати вимогам галузевих стандартів вищої освіти – освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі (ОКХ та ОПП).

Компонентний склад *загальної моделі* музичних компетенцій визначено з огляду на найбільш актуальні види музичної діяльності (*музично-слухацьку, музично-виконавську та музично-композиційну*), які за результатами контентного аналізу конкретизовано таким чином: а) слухання (сприймання) музичних творів, їх аналіз та оцінка; б) вокально-хорова робота, гра на музичних інструментах, пластична інтерпретація творів композиторського мистецтва; в) складання музики, імпровізація, інсценізація, театралізація та музичні ігри. Відповідно до цих видів діяльності *когнітивно-перцептивний, музично-виконавський та креативно-інтеграційний компоненти* загальної моделі музичних компетенцій наповнюються конкретними компетенціями у моделі музичних компетенцій музичних компетенцій студентів педагогічних університетів немузичних спеціальностей (МКСПУ), у тому числі майбутніх учителів початкової школи.

Модель містить такий перелік компетенцій: історико-теоретичні, аудиційні, оцінно-аналітичні (*когнітивно-перцептивний компонент*); вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові (*музично-виконавський компонент*); імпровізаційні, компонувальні,

проектувальні (*креативно-інтеграційний компонент*). Подальша конкретизація моделі передбачала складання відповідного переліку, до якого були включені ті педагогічні спеціальності, ефективність реалізації змісту яких значно підвищувалася за наявності у фахівця певних музичних компетенцій. Доведено, що найбільш органічно ці компетенції доповнюють підготовку майбутніх учителів початкового навчання, соціальних і корекційних педагогів, а також практичних психологів.

Серед основних видів музичної діяльності у галузевих стандартах пропонуються такі: спів, рухи під музику, пластичне інтонування, гра на елементарних музичних інструментах, слухання музики. У той же час студенти повинні залучатися до музично-теоретичної, музично-історичної та музично-аналітичної діяльності.

Таким чином, аналіз галузевих стандартів (ОКХ та ОПП) зумовив можливість визнавати доцільність активного формування музичних компетенцй майбутніх вчителів початкових класів, серед яких пріоритетними є: ***вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, компонувальні та проектувальні.***

Л. О. Рехтета
МНУ імені В. О. Сухомлинського

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ

Нові освітні пріоритети на сучасному етапі розвитку початкової школи зумовлюють підготовку такого вчителя який володіє не лише комплексом інтегрованих компетенцій,а й способами розумової діяльності, вміє адекватно діяти залежно від ситуації, має особистісні позитивні моральні та ділові якості.

Наукові дослідження останніх років з професійної підготовки вчителів початкової школи свідчать, що значна частина випускників виявляє достатній рівень знань з предмета та вміє застосовувати ці знання у знайомій ситуації. А при її зміні виникають невміння інтегрувати здобуті методичні знання з дидактичними, психологічними, бачити нову проблему та знаходити шляхи її вирішення, вільно орієнтуватися в тому, де і як отримані знання можуть бути використані. У зв'язку з цим,актуальною є підготовка майбутніх учителів до модернізації набутого досвіду та здатність до особистісного вирішення нагальних освітніх завдань.

Так, під час вивчення курсу «Теорія та технологія математичної освіти» ми з майбутніми вчителями початкової школи опрацьовуємо такі навчальні технології, теоретичним підґрунтям яких є особистісно орієнтована освіта, реалізація вимог Державного стандарту початкової освіти. На заняттях детально розглядаємо особливості впровадження сучасних навчальних технологій у процесі викладання математики. Зупинимося на використанні ігрових технологій при вивченні математики.

Одним з актуальних завдань вчителя початкової школи є підвищення мотивації до вивчення математики. Також серед важливих завдань сучасної початкової школи постає проблема вдосконалення навчальної та виховної діяльності на уроках взагалі, а також математики, зокрема.

Причина підвищеного нині інтересу до різного роду ігор – це, передусім, відхід від традиційних форм і методів навчання. Слід також зазначити, що при збереженні досить високої мотивації виникає зниження пізнавального інтересу до вивчення математики. Це трапляється у зв'язку з тим, що учні стикаються з деякими труднощами, які здаються їм непереборними. Ігрова ж діяльність, як одна з технологій, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність, дозволяє використовувати всі рівні засвоєння знань. Характерною рисою ігрових навчальних технологій є побудова навчального процесу шляхом заохочення учнів до гри. Завдання вчителя при застосуванні ігор у навчанні полягає в підпорядкуванні гри конкретній дидактичній меті. У вітчизняній педагогіці важливе дидактичне значення гри доводив ще К. Д. Ушинський. Цю проблему активно досліджували такі вчені, як: Г. К. Селевко, І. Підласлий, Д. І. Лисарєв та А. С. Макаренко.

Однак, незважаючи на актуальність проблеми, . в практиці початкової школи ігрові технології використовуються не досить активно. Тому метою нашого дослідження визначено наукове обґрунтування шляхів застосування ігрових технологій у процесі викладання математики.

У суспільній практиці останніх років в науці поняття гри осмислюється по- новому, гра поширюється на багато сфер життя, розуміється, як загальнонаукова категорія.

Поняття «гра» в педагогічній літературі трактується досить по-різному. Так, за Г. К. Селевком, гра – «це вид діяльності в умовах ситуацій,спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, у якому складається та вдосконалюється самоуправління поведінкою» [2]. І. П. Підласий трактує пізнавальну (дидактичну) гру як «спеціально створені ситуації, що моделюють реальність, із яких учням пропонується знайти вихід» [І]. У педагогічній енциклопедії гра тлумачиться як засіб фізичного, розумового та морального виховання дітей [1].

У ході виконання дослідження було докладно вивчено та проаналізовано проблему використання ігрових технологій на уроках математики в початкових класах.

На основі аналізу проблеми було з’ясовано, що гра виступає як потужний стимул до оволодіння математикою і може застосовуватись як ефективний прийом в арсеналі викладача початкових класів.

Виявлено позитивний вплив ігрової діяльності на засвоєння, відпрацювання й повторення учнями навчального матеріалу. Доведено, що використання вчителем гри та його вміння створювати відповідні ситуації викликають в учнів бажання та готовність не лише грати, а і краще засвоювати виучуваний матеріал.

Розглянувши різні види ігор та особливості їх застосування, ми виявили залежність ефективності використання ігрових технологій від урахування віку дітей, їх інтересів, а також індивідуального підходу по залученню кожної дитини до ігрової діяльності.

Отже, використання ігрових технологій при вивченні математики значно підвищує ефективність навчання, оскільки дозволяє вчителю органічно поєднати інтереси учнів з метою та завданнями конкретного уроку, максимально активізуючи мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову сферу дитини.

Саме тому робота на етапі професійної підготовки зорієнтована на творчу діяльність, яка передбачає використання сучасних навчальних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

2. Селевко Г. К. Соврсмснньїе образовательньїе технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

3. Коваль Л. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до моделювання уроків за різними навчальними технологіями / Л. Коваль // Початкова школа. – 2005. – № 11. – С. 22–26.

Л. І. Рубан
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі знання та технології змінюються настільки швидко, що навчальні плани з конкретних дисциплін не встигають за цими змінами [1]. Окрім цього, перехід від шкільної системи навчання із систематичним щоденним контролем над виконанням навчального процесу до самостійної роботи із періодичним контролем знань, викликає складності щодо адаптації студентів в нових умовах. У той же час одним із основних завдань освіти є виховання особистості, яка здатна адаптуватися до постійної зміни умов, має необхідний рівень знань і сповідує національні та загальнолюдські цінності [1, с. 3]. У зв’язку із цим, організація навчального процесу потребує врахування максимальної кількості факторів, які впливають на кінцевий результат – високу якість підготовки фахівців. Сучасність вимагає і від особистості педагога бути мобільним, гнучким, енергійним, уміння створювати таку систему способів і прийомів діяльності, яка б відповідала новим освітнім тенденціям та інтересам вихованців.

Починаючи з ІІ курсу, студенти вивчають спеціальні дисципліни, які складають основу майбутньої спеціальності, відбувається перехід від 12-бальної до 100-бальної системи оцінювання. На цьому етапі виникають труднощі об’єктивного і суб’єктивного характеру. До об’єктивних причин слід віднести:

- недосконалість навчальних програм, затверджених Міністерством освіти і науки;
- недостатня кількість часу для проведення лекційних та практичних занять;
- протиріччя між завданнями освіти і засобами масової інформації;
- невизначеність студентів у професії;
- відсутність переконання студентів у тому, що саме їхні знання будуть домінантою у працевлаштуванні.

На жаль, більшість навчальних програм спеціальних дисциплін передбачають до 50 % матеріалу на самостійне опрацювання. Наприклад, з дисципліни «Технологія галузі «Українська мова та література» 56 % часу відведено на самостійну роботу студентів, а цей інтегрований курс має достатньо питань, які без пояснення викладачем засвоїти важко. Він передбачає не стільки засвоєння теоретичних положень, а узагальнене, комплексне застосування вивченого з психології, педагогіки, дидактики, методики, сучасної української мови; вивчення проблеми і технології того чи іншого досвіду у процесі навчання української мови молодших школярів та його творче перевтілення майбутніми спеціалістами. А це студентські диспути, рольові ігри, вміння вести бесіду, завдання на розвиток творчих здібностей, уяви, розігрування діалогів на основі створених ситуацій, використання освітніх можливостей як уроків, так і позакласних заходів тощо.

Тривалість занять розраховано на 1 годину 20 хвилин. Проте за багаторічними дослідженнями спеціалістів, плідне засвоєння матеріалу відбувається протягом 35-40 хвилин, а далі увага студентів зменшується, і якість засвоєння матеріалу уже залежить від майстерності викладача.

Неабияку роль у формуванні особистості відіграють засоби масової інформації, які несуть негативну інформацію щодо професії і рівня життя педагогів. У студентів слабне прагнення до оволодіння новими знаннями у майбутній професійній діяльності. Будь-які старання викладачів у вихованні гармонійно розвиненої, цілеспрямованої та високоосвіченої особистості нівелюються масовою негативною рекламою на телебаченні, низькопробними фільмами, різними «мильними серіалами», відсутністю дійсно пізнавальних програм. У результаті чого за межами навчального закладу студент стикається з великою кількістю життєвих проблем, які вирішує на свій розсуд.

На фоні об’єктивних причин процес навчання ускладнюють суб’єктивні причини, а саме:

- у студентів (особливо І та ІІ курсів) відсутні навички конспектування лекційного матеріалу, невміння визначити головне;
- у більшості ще зі школи не сформоване «уміння вчитися», що викликає труднощі при виконанні самостійної роботи;
- через великий об’єм матеріалу, винесений на самостійну роботу, обмежені можливості для творчості студентів;

Отже, мистецтво викладача – у його спроможності допомогти студентам навчитись. Видатний психолог Стоун писав: «Научування навчанню можна розглядати як синтез знань, що дає новий метод дії». Невміння студентів швидко тезисно конспектувати лекції, перетворює останні на технічні диктанти. При цьому скорочується як кількість засвоєного матеріалу, так і творча робота над ним не тільки студента, а й самого педагога. Лекція повинна викликати у студента інтерес до подальшого самостійного засвоєння матеріалу. Викладач повинен домагатись того, щоб студенти уважно слухали лекцію, прагнули зрозуміти її зміст і коротко записували основні твердження і положення. Правильне конспектування не лише фіксує зміст лекції, але й активізує пізнавальну сторону мислення і увагу студентів. Без контакту з аудиторією не може бути вдалої лекції. Він встановлюється через знання психології студентської маси, через довіру, погляд «очі в очі», мудрість і вихованість викладача, компетентність, життєву цінність повідомлюваного [2, с. 72].

Необхідність впровадження інформаційних технологій навчання [5, с. 5] нині не викликає сумніву. «Інновації виступають провідним фактором розвитку освіти» (Е. Д. Дніпров). Вирішуючи завдання самостійної роботи, студент використовує здебільшого матеріал з Інтернету. У зв'язку з цим існує відсутність спілкування і вирішення проблем разом з викладачем. Тому інноваційна діяльність, впровадження в навчально-виховний процесс інноваційних форм і методів роботи потребують від педагога розширення професійних функцій, що відображається у засвоєнні нових видів знань, діяльності, пов'язаних з вимогами сучасності. Процес співробітництва студентів з викладачем можна доповнити такими завданнями:

- підготувати схеми, графіки, діаграми та пояснити їх у ході лекції;
- підготувати короткі, змістовні повідомлення і запропонувати їх для обговорення;
- підготувати власну точку зору на проблему.

Більшість викладачів сприймають студентів як повноцінно сформовані особистості. Проте вони приходять з різним рівнем освіченості, вихованості, самостійності, працездатності. Завдання викладача – знайти мову спілкування з кожним студентом як з дорослою людиною, тим самим виховуючи почуття відповідальності і самосвідомості. «Щоб бути хорошим викладачем, потрібно любити те, що викладаєш, і любити тих, кому викладаєш», – говорив О. В. Ключевський.

Таким чином, якісні зміни в освітніх процесах спрямовані на підготовку фахівців нової генерації, здатних постійно удосконалювати професійну мобільність за допомогою використання сучасних технологій навчання. Однак в основі будь-якої інновації навчального процесу завжди перебуває педагог із його особистісними якостями, ерудицією, можливостями, кваліфікацією. Його авторитет у студентів повинен бути незаперечним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко Л. І. Педагогічні інновації та інноваційні педагогічні технології: сутність і структура / Л. І. Даниленко // Нові технології навчання : науково-методичний збірник. – Вип. 40. – К., 2006. – С. 270–276.

2. Дьомін А. І. Гуманістичний підхід до формування активності студентів на лекції / А. І. Дьомін, П. Г. Лузан // Теоретичні питання освіти та виховання : збірник наукових праць. – Випуск 9. – К. : Вид. центр КДЛУ, 2000. – С. 70–73.

3. Каушан Т. М. Неперервна самоосвіта викладачів як складова система самоосвіти у вищому навчальному закладі / Т. М. Каушан // Проблеми освіти, 2007. – № 47. – С. 55–59.

4. Ключевський О. Супутник оратора / О. Ключевський, Д. Толмачов. – М., 1996. – С. 343.

5. Стецюк К. В. Педагогічні аспекти запровадження сучасних технологій навчання у підготовці спеціалістів / К. В. Стецюк // Проблеми освіти. – 2007. – № 47. – С. 114–117.

Ю. Г. Степура
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ АРТ-ТЕРАПІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ ДО СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Виховання підростаючого покоління як пріоритетне завдання суспільства завжди підпорядковується існуючим соціально-економічним та еколого-політичним умовам. Нині, ситуація формування дитячої особистості представлена міжнаціональними конфліктами, надмірним неконтрольованим упливом засобів масової інформації, інтенсифікацією освітньо-виховного процесу, що призводять до виникнення значних соціально-педагогічних труднощів та відхилень у розвитку учнів. Такі соціокультурні реалії сьогодення вимагають негайного оновлення системи професійної підготовки організатора освітньо-виховного процесу – педагога, здатного до якісної зміни життєвої позиції вихованців на початкових етапах творення їх особистості. Особливу роль у цьому значенні відіграє початкова освітня ланка, в рамках якої школярі прагнуть до особистісного зростання, суспільно-корисної активності, конструктивної соціальної взаємодії з дорослими та однолітками.

Відтак, ***метою статті*** є актуалізація професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи до соціального виховання учнів арт-терапевтичними засобами.

Процес соціального виховання тісно пов'язаний з соціалізацією молодших школярів, що вимагає від педагогів зосередження уваги на формуванні соціальної компетентності учнів. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, *соціальна компетентність* являє собою «здатність продуктивно співпрацювати з іншими людьми у групі та команді, виконувати різні ролі і функції у колективі» [3, с. 3]. Сприятливе поле для розвитку соціально- комунікативних навичок молодших школярів створює організована педагогом система арт-терапевтичного впливу.

Значна кількість науковців та дослідників психолого-педагогічної науки з давніх часів застосовували потужній потенціал мистецтва з метою стабілізації соціально-психічного здоров'я особистості. У 40-х роках ХХ ст. терапевтична дія мистецьких засобів отримала назву *«арт-терапія»*, яка використовувалася як елемент лікувально-реабілітаційної практики. У якості педагогічного засобу роботи з дітьми різного віку, арт-терапія реалізується в науково-практичних пошуках М. Наумбург, Е. Крамер, Л. Лєбєдєвої, О. Копитіна, І. Давидової, М. Кисельової, М. Алексеєвої, Б. Корта, І. Сусаніної, І. Вачкова, Т. Зінкевич-Євстігнєєвої, Т. Грабенко, О. Федій, О. Денисової та ін. Учені наголошують на соціалізуючій, психо-профілактичній і активізуючо-розвивальній спрямованості арт-терапії, яка сприяє розширенню внутрішнього досвіду дитячої особистості, корекції її емоційно-чуттєвої сфери та соціальної позиції.

У контексті соціально-виховної дії засобів арт-терапії, важливого значення набуває вибір педагогом напрямів та функцій арт-терапевтичного впливу. Так, М. Алексеєва [1] зазначає, що впровадження арт-терапії в освітній простір початкової школи виконує діагностичну, профілактичну і психотерапевтичну функції, які сприяють гармонійному розвиткові та вихованню школярів. І. Давидова [2] акцентує увагу на діагностично-катарсичній дії арт-терапії, що дає можливість вивільнити негативні почуття учнів, налагодити їх відносини, підвищити самооцінку, полегшити освітньо-виховний процес. У працях А. Хайгл-Еверса, Ф. Хайгла, Ю. Отта і У. Рюгера [7] соціально-виховну спрямованість знаходимо у таких функціях арт-терапії: *виховній* (формування морально-естетичних якостей школярів), *профілактичній* (попередження деструкцій, зміцнення соціально-психічного здоров’я учнів), *катарсично-регулятивній* (очищення від негативних емоцій, зняття нервово-психічного напруження), *комунікативно-рефлексивній* (забезпечення адекватної поведінки вихованців). Як відмічає Л. Лєбедєва [5], використання арт-терапії в педагогічній діяльності сприяє вирішенню наступних завдань: *естетико-виховних* (залучення учнів до мистецької діяльності, удосконалення комунікативних навичок), *профілактичних* (запобігання виникнення в школярів тривожності, агресивності, сором’язливості), *психотерапевтичних* (створення шкільної атмосфери емпатійного спілкування, мобілізація цілющого потенціалу емоцій), *діагностичних* (діагностика індивідуальних особливостей вихованців, їх основних проблем, положення в колективі) та *розвивальних* (розвиток в учнів самоповаги, відкритості у спілкуванні, формування творчих здібностей).

Практична реалізація арт-терапевтичного впливу на молодших школярів здійснюється у певних *формах і методах педагогічної взаємодії*. Сучасна арт-терапевтична галузь представлена широким колом психолого-педагогічного інструментарію. Зокрема, у контексті професійної діяльності майбутніх педагогів початкової школи щодо соціального виховання учнів заслуговує на увагу система ізотерапії О. Копитіна і Б. Корта [4]. Дослідники наголошують, що використання запропонованих ними вправ сприяє

стабілізації емоційного стану школярів, налагодженню соціальних контактів, зменшенню тривожності, підвищенню самооцінки, вираженню і усвідомленню різних внутрішніх характеристик (емоційної сфери, фізичного стану, соціальної ролі та відношення до інших людей). Зокрема, соціально-виховний компонент знаходимо у групі технік «реалістичний автопортрет», «права і ліва рука», «тіло як сад», «зображення обличчя» та ін. Використання педагогами даних вправ є доцільним не лише на уроках з образотворчого мистецтва, а також на інших заняттях або позакласній роботі в початковій школі, що можна застосовувати в якості емоційної розрядки та зацікавлення учнів.

У процесі вирішення педагогами соціально-педагогічних проблем молодших школярів, що пов'язані з міжособистісними конфліктами чи адаптаційними труднощами, корисно застосовувати систему арт-терапевтичних вправ І. Сусаніної [6]. Дослідниця стверджує, що використання техніки «візуальний щоденник» дозволяє школярам творчо самовиразитися та легше пройти етап пристосування до шкільного середовища. Техніка «сімейне малювання або колаж» сприяє організації спільного раціонального дозвілля та взаємного збагачення інтересів учнів та їх батьків, допомагає налагодити позитивні емоційні контакти з найближчим оточенням, дослідити основні сімейні проблеми. Застосування арт-терапевтичної вправи «групові історії» в межах шкільного класу дозволяє педагогу сформувати міцний учнівський колектив, створити атмосферу співдружності та емпатійного спілкування.

Отже, впровадження арт-терапії в підготовку майбутніх педагогів початкової ланки освіти до соціального виховання учнів дозволить вирішити ряд важливих завдань, зокрема: *психодіагностичних* (дослідження основних проблем школярів, їх страхів, конфліктів, мрій тощо), *корекційно-терапевтичних* (надання учням емоційної підтримки з метою вивільнення негативних емоцій, «приглушення» агресії, конфліктності, замкнутості, невпевненості, нервово-психічного напруження), *соціально-дидактичних* (удосконалення соціально-комунікативних навичок, оволодіння загальноприйнятими суспільними нормами, правилами та ідеалами адекватної поведінки), *освітньо-виховних* (формування активної життєвої позиції, адаптаційних можливостей, мобілізація морально-естетичних якостей, збереження інтересу до навчання).

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева М. Ю. Развитие творческого мышления младших школьников средствами арт-терапии: на материале обучения иностранному языку : дисс. ... канд. пед. наук, специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Майя Юрьевна Алексеева. – Курск, 2007. – 240 с.

2. Давыдова И. В. Развитие творческого потенциала личности будущего учителя средствами арттерапии : дисс. ... канд. псих. наук. : 19.00.07 – педагогическая психология / И. В. Давыдова. – Москва, 2006. – 233 с.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти (затверджено Постановою КМУ від 20 квітня 2011 р. № 462). – [Чинний від 2012-09-01]. – К. : Держстандарт України, 2011. – 20 с. – (Національний стандарт України).

4.Копытин А. И. Техники телесно-ориентированной арт-терапии / А. И. Копытин, Б. Корт. – М. : Психотерапия, 2011. – 128 с.

5.Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя : дисс. ... докт. пед. наук, специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Людмила Дмитриевна Лебедева. – Ульяновск, 2001. – 383 с.

6.Сусанина И. В. Введение в арт-терапию : учебн. пособ. / И. В. Сусанина. – М. : «Когито-Центр», 2007. – 95 с.

7.Хайгл-Эверс А. Базисное руководство по психотерапии / А. Хайгл-Эверс, Ф. Хайгл, Ю. Отт, У. Рюгер. – СПб. : «Восточно-Европейский институт психоанализа», «Речь», 2001. – 784 с.

Т. В. Філімонова
МОІППО

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Патріотичне виховання належить до пріоритетних напрямів національної системи виховання і передбачає формування патріотичних почуттів, любові до свого народу, глибокого розуміння громадянського обов'язку, готовності відстоювати державні інтереси Батьківщини. До засобів патріотичного виховання належать рідна мова, вітчизняна історія, українська література, рідна природа, українська культурно-духовна спадщина тощо.

Вихованню в дітей і молоді патріотизму надавали першочергового значення корифеї вітчизняної педагогіки Г. Ващенко, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, Я. Ряппо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Проблему формування в учнів патріотичних почуттів, національної самосвідомості розглядали в контексті загального процесу виховання молодого покоління українські дослідники Т. Бондаренко, В. Борисов, О. Вишневський, Т. Гавлітіна, О. Коркишко, В. Кузь, Р. Летронговський, К. Руденко, М. Сметанський, М. Стельмахович, Б. Ступарик; О. Стьопіна, К. Чорна та ін. До робіт, що торкаються психологічних аспектів етносвідомості належать праці І. Беха, М. Боришевського, П. Гнатенко, С. Киричука, В. Павленко, М. Лірен, С. Тагліна, О. Хрущ та ін.

Загальні проблеми педагогічної інноватики досліджуються в працях В. Взятишева, Ю. М'якотіна, В. Паламарчук, В. Пінчука та ін.

Взагалі, інновація – нововведення в галузі техніки, технології, організації праці або управління, засноване на використанні досягнень науки і передового досвіду; кінцевий результат інноваційної діяльності.

Нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду.

Інноваційна освітня діяльність передбачає залучення педагогів та інших працівників системи освіти до творчої діяльності, у результаті якої створюються нові чи вдосконалені педагогічні й управлінські продукти (процеси, явища), які впливають на підвищення рівня педагогічної майстерності, результативності навчально-виховного процесу й управління. Організація інноваційної діяльності в закладах освіти

передбачає створення відповідних соціально-педагогічних, організаційно-педагогічних і психолого-педагогічних умов, які надають можливість розглядати заклади освіти як відкриту соціально-педагогічну систему, визначати ступінь відкритості закладу до інноваційних процесів та педагогічну доцільність їх упровадження в освітній процес.

У сучасній педагогічній науці патріотичне виховання визначається як історично зумовлена сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної поведінки, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь. На думку І. Д. Беха, патріотичне виховання також передбачає «широкі знання конституційних і правових норм, державної політики, сформованість патріотичних думок та дієвих заходів з відстоювання національних форм життєдіяльності і поведінки в усіх сферах суспільного життя». Мета патріотичного виховання, як стверджують автори Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), є формування національної свідомості, самосвідомості та патріотизму у вихованців різного віку.

Патріотичне виховання ґрунтується на засадах родинного виховання, на ідеях і засобах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що уособлюють вищі зразки виховної мудрості українського народу – любов до рідної землі, до свого народу, його традицій, звичаїв, готовність до мирної та ратної праці в ім.’я України, почуття гордості за Батьківщину, вірність Україні, власну відповідальність за її долю. Важливою складовою змісту патріотичного виховання є розвиток трудової активності школярів. Зміст виховання забезпечує розуміння економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх розв’язання; розвиває мотивацію до праці, усвідомлення життєвої потреби трудової активності, ініціативи, підприємництва, здатність до соціальної творчості як умови соціальної адаптації, конкурентоспроможності й самореалізації особистості в ринкових відносинах. «Справжнє патріотичне виховання починається там, де ідея і особиста праця – піт, мозолі, зливаються воєдино, творять те, про що народ говорить: у людини є святе за душею».

Патріотичне виховання є пріоритетним напрямком виховання дітей та молоді в національній системі освіти. Серед характерних ознак патріотизму визначається:

- розуміння та сприйняття української ідеї;
- сприяння розбудові державної незалежності;
- засвоєння національних цінностей: української культури, мови, прищеплення шанобливого ставлення до історичної пам’яті;
- військово-патріотичне виховання тощо.

Виховання в молодого покоління почуття гордості за свою країну, готовності бути гідним громадянином України, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції нині визнано проблемою загальнодержавного масштабу.

Патріотизм покликаний дати новий поштовх для розвитку духовності нації. Це є нагальною потребою і держави, і суспільства, і особистості. Державі необхідно, щоб всі діти виросли національно свідомими громадянами. Суспільство зацікавлене в тому, щоб розвиток особистості здійснювався на моральній основі. А особистість, віддаючи свою любов Батьківщині, прагне досягти взаємності. Реалізація заявлених викликів забезпечить країні гідне місце у цивілізованому світі.

У початкових класах важливого значення набувають такі інтерактивні засоби виховання, як народні обряди та традиції, що спрямовані на розвиток творчого потенціалу особистості, кооперування та гуманізацію стосунків у колективі. Саме під впливом системи народознавчих заходів діти проходять шлях свого розвитку від підсвідомого розуміння своєї етнічної належності у молодшому віці до національної зрілості.

Особливостями сучасної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя є орієнтація на розвиток особистості студента як неповторної індивідуальності; створення оптимальних умов для його становлення; розвиток механізмів адаптації, саморегуляції, самозахисту та самовиховання; підтримка на шляху професійного самовизначення і самореалізації; формування готовності до реалізації особистісно орієнтованого навчання в майбутній педагогічній діяльності. Тому одним із важливих сучасних напрямків професійно-педагогічної підготовки є оновлення на гуманістичних засадах її мети, змісту, форм, методів та прийомів навчання і виховання студентів.

Ефективність підготовки буде високою, якщо вона забезпечить сформованість у випускника педагогічного факультету готовності до впровадження в навчальний процес школи першого ступеня сучасних освітніх технологій, які будуть спрямовані на соціалізацію школярів та передбачатимуть створення «ситуації успіху», активізацію пізнавальної діяльності учнів, формування в них позитивної «Я- концепції», організацію співробітництва між учителем й учнями, використання різноманітних ігор та ін. Вивчення й узагальнення досвіду професійної підготовки майбутніх учителів доводить правомірність виокремлення таких напрямів її удосконалення: вміння сформувати у школярів позитивну «Я-концепцію»; спроможність до створення «ситуації успіху» та доброзичливої атмосфери на уроці; компетентне врахування й здатність до оптимізації факторів соціалізуючого впливу на дитину молодшого шкільного віку.

Чжоу Цун
Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

БІБЛІОТЕЧНІ РЕСУРСИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ

Проблема формування дослідницьких умінь викладачів-філологів є одним із важливих завдань, яке має реалізувати вища школа. Адже саме підготовка викладачів-філологів передбачає формування знань, умінь і навичок, необхідних для його подальшої професійної діяльності, активізації мисленнєвої й пошукової діяльності, дослідницьких умінь, творчого пошуку тощо. З огляду на це, кожен майбутній викладач-філолог має осмислити сутність педагогічних і філологічних явищ і процесів, що є неможливим без пошукової (дослідницької діяльності). Саме викладач, у тому числі філолог повинен знаходитись у творчому пошуку, досліджувати, використовувати нові наукові досягнення у своїй діяльності.

Питання необхідності формування у студентів дослідницьких умінь вивчали ряд учених В. Астахова, Н. Ничкало, П. Олійник, О. Пєхота, В. Рябець, С. Сисоєва, М. Солдатенко та ін. Питанню залучення студентів до дослідницької діяльності в процесі професійної підготовки вивчали О. Абдуліна, В. Бондар, Л. Виготський, П. Гальперін, І. Зюзіна, А. Ліненко, С. Мартиненко, Л. Пуховська, О. Савченко, С. Сисоєва, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, П. Щербань, І. Шапошнікова та ін.

Досягненню сформованості дослідницьких умінь у майбутніх викладачів-філологів, на нашу думку, багато в чому залежить від сформованості їх інформаційної культури, а також уміння користуватися бібліотечними ресурсами, від уміння самостійно знаходити, опрацьовувати і використовувати інформацію в процесі навчання. Але формуванню дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів не приділялось достатньої уваги, оволодіння ними не виділялось як окремий компонент навчання, а тому фактично не контролювалось і не оцінювалось.

Дослідницькі вміння розуміємо як сукупність знань, умінь і навичок , а також властивість особисті, яка здатна до пошуково-дослідницької діяльності. Проявами вказаної діяльності є інтерес до неї, цілеспрямованість, сміливість, здатність правильно формулювати висловлювання, розвиток творчого мислення тощо.

Так, у положенні про організацію навчального процесу у ВНЗ наголошується на тому, що одним із основних чинників підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю є саме дослідницька діяльність [2]. Отже, у майбутнього викладача-філолога має бути сформовано науковий світогляд, засвоєно основи наукових досліджень, розвинене творче мислення.

Проблему бібліотечного та інформаційного забезпечення освітнього процесу вивчали такі вчені як В. Ільганаєва, Н. Пасмор, В. Пашкова, М. Слободяник, А. Чачко та ін.

Так, бібліотечні ресурси є одним і з важливих чинників формування дослідницьких умінь майбутнього викладача, адже саме завдяки їм він зможе легко розв'язувати теоретичні і практичні завдання; зберігати та розповсюджувати інформацію; готувати особистість до ефективного використання інформації. Саме бібліотечні ресурси дозволяють викладачу постійно поглиблювати і збагачувати свою професійну діяльність. Мета бібліотечних ресурсів – скоординувати діяльність майбутнього викладача у великому потоці інформації, розвивати читацькі інтереси, познайомити з літературою різних напрямів, що дозволить розвивати світогляді вподобання майбутніх викладачів, сформувати їх читацьку культуру тощо. Бібліотечні ресурси допомагають сформувати бібліографічні навички, які допомагають орієнтуватися в спеціальній літературі, а також стежити за поповненнями з методики викладання мови й літератури, розробок уроків, різних заходів, методичної літератури [1].

Крім того, на нашу думку, бібліотечні ресурси відіграють значну роль під час навчання у ВНЗ, під час підготовки до практичних та семінарських занять, написання рефератів, магістерських робіт, а також у науковій діяльності (написанні тези і статей, матеріалів доповідей, підготовці мультимедійних презентацій тощо). Але основним є те, що студент повинен не просто вибрати інформацію, але вона має бути актуальною, якісною і влучною.

Місцю бібліотечних ресурсів у діяльності педагога вивчали С. Бондар, В. Нейман, І. Куштаніна, Н. Рева, Н. Серебров, А. Стрельнікова, Є. Ульянова, С. Шматова та ін. Бібліотечні ресурси є динамічними, адже в залежності розвитку освіти, бібліотечні ресурси розширюються та поповнюються. Сьогодні велика кількість бібліотечних ресурсів наявні в електронному форматі і розміщенні на різних веб-сайтах всеукраїнської та всесвітньої мережі бібліотек, а також на інших веб-сайтах. Сьогодні в інтернеті розміщено багато різноманітної інформації, зокрема методичної з різних предметів і навчальних дисциплін (державні стандарти, положення, навчальні й робочі програми, підручники, посібники, поради, методичні рекомендації та ін.). Отже бібліотечні фонди відображають діяльність ВНЗ і швидко реагують на різноманітні вимоги і зміни в навчальному процесі.

Отже, бібліотечні ресурси є важливим чинником (компонентом) підготовки майбутніх викладачів-філологів, адже спрямовані на своєчасне забезпечення необхідним матеріалом, крім того вони є важливим засобом формування комунікативної культури, що особливо важливим є у підготовці викладача-філолога. Так, бібліотечні ресурси сприяють розвитку пошукових умінь, умінь відбору, аналізу і використання інформації, розкриває неоціненні можливості для розвитку в його професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар С. П. Роль бібліотеки у підготовці майбутнього вчителя / С. П. Бондар [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kpi.kharkov.ua/archive.

2. Положення про організацію навчального процесу у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http :// www minagro gov.ua.

О. С. Шестобуз
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Вивчення мовленнєвої компетентності особистості здійснювалось вітчизняними та зарубіжними науковцями протягом останніх десятиліть (А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Виготський, Н. Гавриш, В. Давидов, О. Лурія, М. Пентилюк, І. Синиця та ін.). Ними висвітлені окремі аспекти досліджуваної проблеми.

Так, мовленнєва компетентність розглядається як одна з ключових базових характеристик особистості, що виявляє готовність і спроможність адекватно та доречно застосовувати мову в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовуючи для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності [1].

На думку Н. Гавриш, мовленнєва компетентність – сукупна характеристика мовлення людини, що відповідає вимогам життя та природним можливостям; володіння досвідом комунікації, який дає можливість висловити власні судження, зайняти певну позицію [2].

Зважаючи на те, що основою мовленнєвої компетентності є мовлення, тому доцільно його охарактеризувати. Мовлення – процес і результат функціонування мови, продукт мовленнєвої діяльності мовця, спосіб словесного вираження, стиль, який має індивідуальні прояви. Мовлення – вид діяльності людини, реалізація мислення на основі використання засобів мови (слів, словосполучень, речень, тексту та ін.). Ці психологічні особливості мовлення визначаються загальними властивостями мови як особливого суспільного явища. Вони визначають спільність функцій мовлення як процесу спілкування між людьми.

Мовлення тісно пов’язане з особистістю в цілому: з її пізнавальною діяльністю, емоційно-вольовою сферою, мотивами, інтересами, здібностями тощо. Обґрунтовуючи проблему розвитку усного мовлення, доцільно виходити з розуміння соціального характеру причин і процесу розвитку мовлення дитини. Мовлення для дитини виступає в його комунікативній функції. Наслідком цього є те, що вона оволодіває ним практично. Спостереження О. Лурії показують, що мовлення дітей може включати несвідоме, вільне використання багатьох елементів та явищ рідної мови [3].

Проблема розвитку мовлення завжди була і є однією з найважливіших у системі початкового навчання. Вироблення в учнів навичок практичного

володіння рідною (українською) мовою, вміння правильно будувати висловлювання в усній і письмовій формі, цілеспрямовано вдосконалювати граматику мовлення школярів, учити їх сприймати і розуміти чуже мовлення, а також будувати висловлювання (тексти) у відповідності з нормами мови – основне завдання, яке постає перед школою.

З огляду на це, М. Вашуленко зазначає, що в сучасній методиці початкового навчання рідної мови широко запроваджується функціональний підхід, дидактичним засобом його реалізації виступає зв'язне висловлювання, текст. Саме в тексті як найвищому рівні мовної системи функціонують мовні одиниці нижчих від нього рівнів – речення, словосполучення, слово. За умови правильних методичних підходів, належної організації та навчально-методичного процесу розвитку мовлення в учнів успішно формуються вміння слухати і розуміти почуте, висловлюватися, вступати в діалог. Робота над формуванням у молодших школярів способів збагачення власного мовного запасу й оволодіння мовними нормами дає значно вищі результати, якщо вона проводиться на комунікативній основі, у процесі комунікативної діяльності. Рівень же знань з української мови, залежить від запасу слів та уміння користуватися ними при конструюванні власних висловлювань [1].

М. Пентилюк наголошує, що мовленнєва компетентність дітей молодшого шкільного віку охоплює рівень сформованості звуковимови, його відповідності загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, обсяг словникового запасу і граматичну організацію мовлення. Мовлення учнів початкових класів розвивається, якщо вони набувають здатності розуміти лексичне та граматичне значення слова, словосполучення, речення, тобто якщо запам'ятовується матеріальна оболонка відповідного мовного знака і правильно співвідноситься з явищем позамовної реальності. Для розвитку мовлення молодших школярів слід працювати над оволодінням словом як одиницею мовлення; оволодінням граматичною будовою мови; розвитком зв'язного мовлення [4, с. 50].

Мовленнєвий розвиток дитини базується на здібності до спілкування і повідомлення та є результатом розвитку спілкування. При переході до шкільного навчання діти при вивченні граматики рідної мови надають перевагу не словесному складові речення, не його граматичній структурі, а висловлюваній ситуації та її предметним компонентам. Розвиток мовлення – це складний творчий процес, який протікає в єдності з розвитком мислення дитини і з ускладненням її мовленнєвої діяльності [3].

Таким чином, основою формування мовленнєвої компетентності особистості є вироблення мовленнєвих умінь на основі співвідношення мовної теорії і мовленнєвої практики; визначення змісту і характеру мовленнєвих вправ; добору мовленнєвого матеріалу (зразки слів, речень та ін.); застосування відповідних методів (спостереження, аналогії, словесного) і прийомів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М. С. Вашуленко. – К., 2006. – 268 с.

2. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят / Н. В. Гавриш. – К., 2006. – 119 с.

3. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М., 2002. – 352 с.

4. Методика викладання рідної мови в середніх навчальних закладах / за ред. М. І. Пентилюк. – К., 2000. – 264 с.

С. І. Якименко
МНУ ім. В. О. Сухомлинського

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток людини – єдиний процес у всьому багатстві його властивостей, детермінований історичними умовами життя людини у суспільстві. Цей процес становить цілісність індивідуального розвитку, яка стосується не тільки окремого етапу індивідуального розвитку, але охоплює весь життєвий цикл людини. Розвиток характеризує всі фази життя, кожна з яких має свої періоди: дитинство, юність, зрілість, старість. Останні характеризуються формуванням особливих новоутворень, нових здібностей, принципів особистісної організації, нових психологічних стратегій та тактик вирішення індивідом соціально-детермінованих завдань, у тому числі й свого власного розвитку. Новоутворення кожної стадії розвитку особистості, включаючись до складу наступної, набувають більш високого рівня розвитку. Фази особистісного розвитку поступово становлять цілісність, у складі якої пізніші психологічні новоутворення, стратегії і тактики не відміняють, але видозмінюють, підкорюють психологічні утворення більш ранніх стадій та рівнів включенням їх у нові системи ставлення особистості до світу. Ці загальні положення стосуються кожного етапу життєвого циклу людини.

У вітчизняній психології найбільш розробленою є теорія дитячого розвитку як певного вікового періоду. Л. С. Виготський сформулював принципи підходу до періодизації дитинства, які найповніше конкретизував Д. Б. Ельконін. Він створив концепцію психічного розвитку, яка об'єднує дві лінії: пізнавальний та власне особистісний розвиток дітей від народження і до закінчення середньої школи.

Дитинство, на яке припадає дошкільний та молодший шкільний вік, не лише продукт еволюції, а й результат історичного розвитку. Ще в працях Л. Виготського та П. Блонського було показано внутрішній зв'язок періодизації розвитку психіки дитини з системами виховання та навчання, що історично змінюються. Фундаментальним положенням культурно-історичної теорії Л. Виготського є теза про наявність певного взаємозв'язку між рівнем розвитку психічних процесів та соціальними інститутами, що оформлюють різні типи діяльності дітей, про вплив цих інститутів на психічний розвиток дитини.

Підсумком формування світогляду є утворення різноманітних форм матеріальної та духовної діяльності особистості в даному соціумі. Розглянемо психічні особливості дітей молодшого шкільного віку та їх взаємозв'язок із діяльністю дитини як процесом соціалізації особистості.

Як указував В. Давидов, молодший шкільний вік – це особливий період в житті дитини, який виділився історично порівняно нещодавно. Його не було у тих дітей, які взагалі не відвідували школу, його не було і у тих, для кого початкова школа була першою і останньою сходинкою освіти. Появлення цього віку пов'язано з введенням системи обов'язкової середньої освіти. Молодший шкільний вік тісно пов'язаний з періодом дитинства. Довготривалість дитинства знаходиться залежно від рівня матеріальної і духовної культури суспільства.

Теоретичні питання про історичне походження періодів дитинства були представлені в працях П. Блонського, Л. Виготського, Д. Ельконіна. Хід дитячого розвитку, за Л. Виготським, не підпорядковується вічним законам природи, законам визрівання організму. Хід дитячого розвитку в класовому суспільстві, вважав він, має цілком певний класовий зміст. Саме тому, підкреслював Л. Виготський, що немає віковічно дитячого, існує лише історичне дитинство.

Історичне поняття дитинства пов'язується не з біологічним станом незрілості, а з певним соціальним статусом, з колом прав і обов'язків, які притаманні цьому періоду життя, з набором посильних для цього видів і форм діяльності. Французький демограф та історик Ф. Арієс для підтвердження цієї ідеї наводить багато фактів. Так, на думку Ф. Аріеса, відкриття дитинства почалось у XIII ст., розвиток якого можна простежити в історії живопису XIV–XVI ст., але очевидність цього відкриття найбільш повно висвітлюється в кінці XVI і на початку XVII ст. Важливим символом переходу до дитинства, на думку дослідника, є появлення спеціального дитячого одягу, який відрізняє дитину від дорослого.

Розвиток суспільства привів до подальшої зміни відношення до дітей. Уже у XVII ст. педагогічні тексти наповнюються коментаріями відносно дитячої психології.

Як підкреслював Д. Ельконін, дитинство виникає тоді, коли дитину неможливо безпосередньо ввести в систему суспільного відтворювання, тому що вона ще не може оволодіти знаряддями праці через їх складність. З виникненням віку дитинства об'єктивно виникли умови для становлення дитячої психології. Немає майже ні одного видатного психолога, який би займаючись проблемами загальної психології, не звернув увагу на питання дитячої психології. У цій галузі працювали такі всесвітньо відомі вчені як Дж. Уотсон, В. Штерн, К. Бюллер, К. Каффка, К. Левін, А. Валлон, З. Фрейд, Е. Шпрангер, Ж. Піаже, В. Бехтерєв, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, Л. Виготський, А. Лурія, А. Леонтьєв, П. Гальперин та ін. Різноманітність наукових течій та світоглядних переконань народила багато теорій і підходів до дослідження психіки дитини: теорія трьох ступенів дитячого розвитку

К. Бюллера, концепція конвергенції В. Штерна, психологічні теорії З. Фрейда та А. Фрейд, епігенетична теорія розвитку особистості Еріка Ериксона, теорія соціального навчання Р. Сирса, теорія інтелектуального розвитку дитини Ж. Піаже, теорія виховання Д. Ельконіна, теорія поведінки Дж. Локка, Дж. Уотсона, Р. Райнера, Б. Скиннера, Альберта Бандури, гуманістична теорія Ж.-Ж. Руссо, Абрахама Маслоу та багато інших. Молодший шкільний вік, який орієнтовно обмежується 6–10 роками, глибоко досліджували Д. Ельконін, В. Давидов, їх співпрацівники та послідовники (Л. І. Айдарова, О. К. Дусавицький, Г. К. Маркова, Ю. О. Полуянов, В. В. Репкин, В. В. Рубцов, Г. О. Цукерман та ін.).

Основною діяльністю для дитини в цей період є навчальна діяльність. Кожна діяльність характеризується по її предмету. Парадоксом навчальної діяльності є те, що при засвоєнні знань, дитина сама нічого в цих знаннях не змінює. Предметом зміни в навчальній діяльності вперше стає сама дитина, сам суб'єкт, який здійснює цю діяльність. Вперше суб'єкт сам для себе виступає як самозмінюючий. Навчальна діяльність повертає дитину на саму себе, вимагає рефлексії, оцінки того «ким я був» і «ким я став». Оцінка особистісних переутворень, рефлексія на себе – це є предмет навчальної діяльності.

У будь-якій діяльності розрізняють мету та мотив. Мета діяльності – це її усвідомлений результат. Саме в цьому питанні оцінки психологів розбігаються. Деякі з них, прихильники «спонтанної» або «процесуальної» теорії дитячої діяльності вважають, що на початку навчальної діяльності у дитини не існує спонукання діяти цілеспрямовано, в основі її діяльності лежить захоплення самим процесом безвідносно до його результатів. В. Штерн вважав, що дитина 6–7 років ще не володіє свідомо волею до навчання. Навчання таких дітей, за його думкою, є нічим іншим, як продуктом несвідомого відбору вражень, які постачає їм навколишнє середовище. На думку Л. Виготського, дитина до 3 років вчиться за своєю власною особистою програмою. Перш ніж вона стає здатною вчитися систематично (за програмою дорослих), проходить певний підготовчий період. У його ході нові вимоги, які пред'являються до дитини з боку інших людей, поступово перетворюються в її «власну» програму. Здійснюється це поступово, і приблизно в 7 років дитина робить в своєму навчанні новий якісний крок – починає вчитися за програмою своїх педагогів, наближаючись до вимог школи. Приблизно в цьому віці відбуваються якісні зміни в сфері мислення, в мовленні, уяві, пам'яті, сприйнятті дітей. Егоцентризм, який властивий для дітей дошкільного віку, починає зменшуватися (але не зникає повністю). Дитина може сприйняти точку зору іншого, чітко усвідомлюючи, що інша людина може дійти до інших висновків. Це нове усвідомлення приходить, як вказував Ф. Хобсон, К. Робінсон та ін. завдяки соціальному спілкуванню з однолітками. На зміну монологу як стилю дошкільників, приходить взаємний обмін інформацією. Взаємні відношення при розподілі діяльності та взаємному обміну способами дій, як зазначав Л. Виготський,

складають психологічну основу і рушійну силу розвитку власної активності індивіда. Планування та виконання програми дій, здійснення цілеспрямованої довільної поведінки стає можливим тому, що біля 7 років завершується морфологічне дозрівання лобового відділу великих півкуль. У цьому віці зростає рухомість нервових процесів збудження та гальмування, хоча процеси збудження превалюють. Зростає значення другої сигнальної системи в аналізі і синтезі вражень від зовнішнього світу, в утворенні тимчасових зв'язків у виробленні нових дій і операцій, у формуванні динамічних стереотипів.

У дітей добре розвинені всі органи чуття. Молодші школярі особливо активно реагують на безпосередні враження, отримані завдяки цим органам.

З особливостей анатомо-фізіологічного дозрівання треба звернути увагу на те, що розвиток крупних м'язів випереджає розвиток дрібних, і тому діти краще виконують розмашисті дії, ніж ті, які потребують дрібної роботи, точності.

Зміни, які відбуваються в рості та розвитку дитини, наочно можна прослідкувати за діаграмою, укладеною Ф. Хобсоном та ін.

Особливою властивістю дітей молодшого шкільного віку стає розвиток мислення, тому що саме навчання, навчальна діяльність висуває мислення в центр свідомості дитини. Цим самим мислення стає домінуючою функцією, визначає роботу і всіх інших функцій свідомості – вони інтелектуалізуються та стають довільними. На думку Ж. Піаже, для дітей молодшого шкільного віку ведучим є конкретно-образне мислення. Однак, у роботах Д. Ельконіна, В. Давидова та їх послідовників доводиться, що діти цього віку мають набагато більші пізнавальні можливості, які дозволяють розвивати у них основи теоретичних форм мислення. Розвиток мислення молодших школярів проявляється в здатності усвідомлювати і вирішувати дедалі складніші пізнавальні й практичні завдання, здійснювати потрібні для їх розв'язання дії та операції, виражати їх результати у судженнях, поняттях, міркуваннях.

Таким чином, молодший шкільний вік – це вік великих змін та новоутворень, найголовнішим із яких є інтенсивний інтелектуальний розвиток.

РОЗДІЛ 9. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ

Г. В. Волошко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБОМ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕКЛАМИ

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 02.07.2009р. №616 «Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України» соціальний педагог навчального закладу прогнозує на основі спостережень та досліджень посилення негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на розвиток особистості вихованця, учня, студента чи групи, прогнозує результати навчально-виховного процесу з урахуванням найважливіших факторів становлення особистості.

Науково обґрунтоване планування, прогнозування свої дій, пошук оптимальних рішень у складних сучасних соціальних умовах посідає центральне місце у професійній діяльності сучасного соціального педагога.

У своєму дослідженні прогностичні уміння соціальних педагогів визначаємо як вміння проводити дослідження, спрямоване на розробку й підтвердження прогнозу.

Уміння прогнозувати соціально-педагогічну діяльність, її наслідки, виховне середовище особистості, створювати прогноз, висувати і доводити гіпотезу сучасні дослідники найчастіше пов’язують з діагностичними і креативними уміннями соціального педагога.

У сучасних умовах особливо актуальне, на нашу думку, прогнозування в молодіжному середовищі засобів і методів формування позитивно-спрямованої поведінки молоді.

У межах превентивного виховання позитивно-спрямована поведінка молоді визначається як така, що відповідає суспільним нормам і соціальним очікуванням, ґрунтується на системі загальнолюдських цінностей та є ознакою соціалізованості особистості молодої людини [1].

Ефективним засобом її формування вважаємо застосування соціально-педагогічної реклами.

Соціально-педагогічну рекламу визначаємо як різновид соціальної реклами, що містить інформацію виховного спрямування, поширену в будь-якій формі, що спрямована на розв’язання соціально-виховних завдань, популяризацію загальнолюдських цінностей в учнівському середовищі й розповсюдження якої не має на меті отримання прибутку. Розглядаємо її як впливовий засіб реалізації превентивного виховання в загальноосвітніх закладах, як засіб підготовки майбутніх соціальних

педагогів до превентивного виховання, а також як важливий інструмент формування прогностичних умінь.

У результаті аналізу основних завдань превентивного виховання ми виділили такі види соціально-педагогічної реклами:

1. Сприяння соціалізації, адаптації молоді, що знаходиться у складній життєвій ситуації (формування позитивного ставлення до життя (профілактика схильності до суїциду), формування довгострокових життєвих стратегій – професійна підготовка, навчання, облаштування сімейних стосунків, громадська й економічна діяльність, ЗМІ та їх вплив на дітей);

2. Формування навичок здорового способу життя та асертивної поведінки (профілактика наркотичної алкогольної залежності, профілактика тютюнопаління, СНІД і ВІЛ-інфекція, булемія, анорексія, комп'ютерна залежність (Інтернет-залежність));

3. Профілактика правопорушень і злочинів, асоціальної, агресивної поведінки в молодіжному середовищі (насильство в сім'ї та школі, торгівля людьми, порушення прав людини в школі);

4. Розвиток толерантності й міжнаціональної взаємодії в молодіжному середовищі (діти-сироти (проблема усиновлення), діти з обмеженими можливостями (проблема інклюзивної освіти), профілактика расизму та ксенофобії в молодіжному середовищі, молодіжні субкультури, формування національної свідомості).

Для різних видів соціально-педагогічних реклам в процесі формування прогностичних умінь пропонуємо такі аспекти для прогнозування:

- прогноз визначеної цільової аудиторії впливу (за віковими особливостями);
- прогноз потреб визначеної аудиторії, врахування її думки;
- прогноз засобів, що будуть надавати рекламі зрозумілість та високий рівень довіри цільової аудиторії;
- прогноз ідейного та художнього змісту рекламного послання, враховуючи психологічні та вікові особливості цільової групи;
- прогноз звернення (зрозумілою мовою, з доступною інформацією) до всієї цільової групи, з урахуванням різноманітності її складу;
- врахування соціальних, національно-культурних особливостей цільової групи (культурних звичаїв і тенденцій, стилю спілкування і способу життя);
- можливість залучення однолітків і відомих людей, з якими могли б себе ідентифікувати представники цільової групи і приклад яких вони готові наслідувати;
- прогноз шляхів висвітлення соціально-педагогічної реклами в ЗМІ;
- прогноз результатів застосування соціально-педагогічної реклами.

Проблема цілеспрямованого формування прогностичних умінь соціальних педагогів засобами соціально-педагогічної реклами вважаємо актуальної і такою, що потребує додаткового теоретичного дослідження і практичного розв'язання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стрелковська А. Л. Соціально-педагогічні умови формування позитивно спрямованої поведінки молоді засобами соціальної реклами : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Анна Леонідівна Стрелковська. – Київ : 2007. – 21 с.

О. В. Ілліна
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Розробка технологій підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є одним з основних напрямів сучасних соціально-педагогічних досліджень.

Теоретико-методологічні аспекти професійно-педагогічної підготовки окреслені в працях О. А. Абдуліної, А. М. Алексюка, В. І. Бондаря, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, О. Г. Мороза, В. А. Семіченко, Л. О. Хомич, М. І. Шкіля, О. І. Щербакова, М. Д. Ярмаченка та ін. Психолого-педагогічні аспекти вдосконалення організації навчального процесу вищої школи, впровадження нових технологій професійної підготовки майбутніх педагогів розглядаються в роботах А. М. Алексюка, С. І. Архангельського, В. П. Безпалько, І. Д. Беха, А. М. Бойко, В. І. Бондаря, А. О. Вербицького, І. А. Зязюна, А. Й. Капської, Н. В. Кічук, М. В. Кларина, Н. Г. Ничкало, В. А. Семиченко, Р. П. Скульського, М. І. Шкіля, М. Д. Ярмаченка. Водночас здійснений аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з підготовки майбутніх соціальних педагогів засвідчив, що гостро постає проблема адаптації існуючого методичного забезпечення до умов кредитно-модульної системи.

Кредитно-модульна система – це модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць, що є запорукою запровадження Європейських стандартів освіти. Кредитно-модульна система організації навчального процесу дозволяє адаптувати ідей ECTS до системи вищої освіти України і забезпечує студентам можливість навчатися за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована за вимогами замовників та побажаннями студента. Це, у свою чергу, сприяє саморозвитку майбутнього фахівця. Особливого значення в даних умовах набуває цілеспрямований процес формування організаторських умінь.

Організаторські вміння – це система усвідомлених дій. Ці дії спрямовані на організацію діяльності інших і ґрунтуються на специфічних властивостях особистості й необхідних для цього знаннях. Можливість дослідити організаторську діяльність, проаналізувати прямі й обернені взаємозалежності, що існують між її елементами дозволяє структурування умінь, необхідних для неї за її функціями. Вміння, необхідні для організаторської діяльності, можна поділити на: аналітичні; проектувально-цільові; орієнтаційно-пошукові; операційно-процесуальні; контрольно-оцінні.

Аналітичні вміння, необхідні для організаторської діяльності – це дії з систематизації інформації про цілі організаторської діяльності, даних діагностичних досліджень колективу, результатів аналізу наявної ситуації.

Проектувально-цільові – дії з постановки системи організаторських задач, їх конкретизації й уточнення, прогнозування результатів організаторської діяльності, моделювання стратегічної програми розв'язування її цілей і задач.

Орієнтаційно-пошукові – переведення стратегічних цілей програми організаторської діяльності в тактичні організаторські задачі, моделювання майбутніх суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі організаторської діяльності, планування змісту, послідовності, проведення розподілу в просторі й часі.

Операційно-процесуальні – дії з реалізації програми вирішення задач організаторської діяльності, регуляції взаємних стосунків між всіма учасниками, створення атмосфери творчого пошуку.

Контрольно-оцінні – виявлення і аналіз результатів організаторської діяльності, коригування своїх дій і дій підлеглих, проведення їх індивідуальної і колективної оцінки.

Така класифікація відповідає основним етапам організаторської діяльності і відображає її процесуальний характер.

Формування вмінь відбувається поетапно від простих до високорозвинених творчих умінь. Тому з метою аналізу етапів формування умінь, необхідних для організаторської діяльності, доцільно виділити у структурі зазначених умінь такі:

- бачити проблему, яка потребує організаторської діяльності для свого розв'язку,
- відбирати молодших організаторів і виконавців відповідно до мети діяльності, задач і особливостей особистостей підлеглих,
- колективно обговорювати мету діяльності,
- колективно визначати матеріальні засоби, часові й просторові умови діяльності,
- планувати роботу, бачити її в цілому й поетапно,
- відбирати шляхи виконання певного виду робіт,
- діяти доцільно, правильно розподіляти сили, необхідні для виконання дій,
- провести інструктаж на основі співробітництва,
- організовувати внутрішню координацію в процесі виконання робіт,
- забезпечити необхідні зв'язки,
- вести облік і контроль,
- колективно аналізувати ефективність ходу виконання задачі,
- визначити основні ділянки роботи, провести перегрупування сил, засобів і перепланування,
- провести індивідуальну й колективну оцінку виконання задачі.

При цьому вміння бачити проблему, яка потребує організаторської діяльності для свого розв'язку, є аналітичним. Уміння колективно

обговорювати мету діяльності й планувати роботу, бачити її в цілому й поетапно – проектувально-цільовими. Уміння колективно визначати матеріальні засоби, часові й просторові умови діяльності, відбирати шляхи виконання певного виду робіт, діяти доцільно, правильно розподіляти сили, необхідні для виконання дій, визначати основні ділянки роботи, проводити перегрупування сил, засобів і перепланування – це орієнтаційно-пошукові вміння, необхідні для організаторської діяльності. Уміння підбирати молодших організаторів і виконавців відповідно до мети діяльності, задач і особливостей підлеглих, проводити інструктаж на основі співробітництва, організовувати внутрішню координацію в процесі виконання робіт, забезпечувати необхідні зв'язки – операційно-процесуальні. Уміння вести облік і контроль, колективно аналізувати ефективність ходу виконання задачі, провести індивідуальну й колективну оцінку виконання задачі – контрольно-оцінні.

Ефективність формування виділених умінь забезпечується технологічним підходом. Ґрунтуючись на структурі організаторської діяльності, виділяємо цільовий, мотиваційний, змістовий, операційно-процесуальний і оцінно-результативний компоненти процесу формування умінь.

Цільовий компонент включає: загальну мету – формування високого рівня розвитку умінь студентів університету, необхідних для організаторської діяльності; цілі кожного з виділених компонентів; а також проміжні цілі, які встановлюються на кожному з етапів формування цих педагогічних умінь. Сутність мотиваційного компоненту полягає в тому, щоб сформувати в студентів систему спонукальних чинників, які сприяли б ефективному оволодінню відповідними вміннями. Змістовий компонент відображує вимоги, що забезпечують високий рівень продуктивності організаторської діяльності. Операційно-процесуальний компонент передбачає виділення етапів формування умінь, визначення ефективних видів навчальних завдань, що моделюють організаторську діяльність. У межах оцінно-результативного компонента відбувається прогнозування результату процесу розвитку вмінь студентів при розв'язанні організаторських навчальних завдань з предметів педагогічного циклу, його оцінка та аналіз відповідності бажаному з метою корекції операційно-процесуального, змістового й цільового компонентів.

Розроблена технологія підготовки майбутніх соціальних педагогів до організаторської діяльності сприяє кращому усвідомленню її важливості, оволодінню студентами шляхами продуктивного розв'язання організаторських задач, залученню студентів до активної організаторської діяльності, їх орієнтації на творчий пошук у цій сфері.

І. В. Літяга
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ГУРТОЖИТКУ ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ

Потреба в підготовці висококваліфікованих фахівців за спеціальністю «Соціальна педагогіка» пов'язана із кризовим станом суспільства, який зумовлений соціально-економічними негараздами, безробіттям, станом здоров'я та довкілля, послабленням ефективності педагогічного впливу інституцій, житловими проблемами та ін. Саме тому при підготовці майбутніх соціальних педагогів варто використовувати знання, уміння та навички про інноваційні моделі соціального захисту населення.

Соціальний захист населення є дуже актуальною проблемою в умовах сучасного суспільства. Соціальний захист – це необхідний елемент функціонування будь-якої країни, який у Конституції України трактується як система заходів щодо захисту населення від соціальних ризиків. У ст. 46 йдеться про «право громадян на соціальний захист, який включає право на забезпечення їх у випадку повної, часткової або тимчасової втрати дієздатності, втрати годувальника, безробіття по незалежним від них обставин, а також у похилому віці та інших випадках, які визначені законом» [1].

Учені по різному трактують поняття соціального захисту. Система соціального захисту в широкому розумінні – це система законодавчих, соціально-економічних і політичних гарантій, які надають умови для забезпечення засобами для існування працездатними громадянами соціально незахищеним верствам. У вузькому розумінні соціальний захист – це система законодавчих, соціально-економічних і морально-психологічних гарантій, засобів і заходів, завдяки яким утворюються рівні для всіх членів суспільства умови, що забезпечує гідну та соціально прийнятну якість їхнього життя [2]. Особливістю сфери соціального захисту є те, що в загальному вигляді обов'язки щодо організації та надання соціального забезпечення й соціального захисту покладаються на державу. Держава виконує соціально-захисну функцію, тобто затверджує й забезпечує права і свободи людини (ст. 3 Конституції України). Державне управління у сфері соціального захисту населення здійснює Кабінет Міністрів України, місцеві державні адміністрації, органи місцевого самоврядування та їх виконавчі та розпорядчі органи, які забезпечують упровадження в життя державної політики у сфері надання соціальної допомоги населенню, та інші державні органи у відповідності з законодавством України.

Соціальний захист населення передбачає надання соціальних послуг. Рівень розвитку соціальних послуг у державі є показником спрямованості її соціальної політики та індикатором вирішення соціальних проблем.

У Законі України «Про соціальні послуги» (2003р.) визначений перелік соціальних послуг, до яких відносять надання соціальних послуг людям, які опинились у складних життєвих обставинах і потребують допомоги інших людей. Соціальні послуги є комплексом дій держави, певних громадських та

приватних організацій, направлених на створення й покращення умов життєдіяльності та можливостей самореалізації населення, а також на реалізацію соціальних, політичних, особистісних та інших прав. Вони надаються безкоштовно, зокрема дітям та молоді, які опинились у складних життєвих обставинах у зв'язку з інвалідністю, хворобою, малозабезпеченістю, безпритульністю, сирітством, жорстоким поводженням у сім'ї. Соціальні послуги можуть бути соцально-педагогічними, психологічними, соціально-економічними, соціально-медичними, юридичними та послугами щодо працевлаштування. При наданні соціальних послуг необхідно сприяти тим особам, які перебувають у складних життєвих обставинах, надавати послуги щодо превентизації винекнення складних життєвих обставин та створення умов для самостійного розв'язання життєвих проблем. Надання соціальних послуг ґрунтується на принципах: адресності та індивідуального підходу, доступності та відкритості, гуманності, комплексності, соціальної справедливості, дотримання етичних стандартів та норм тощо. За тривалістю дії соціальні послуги можуть бути постійними та тимчасовими. Залежно від особистості клієнта, місця надання послуг та їх виду соціальні послуги бувають безкоштовні та платні.

У наданні соціальних послуг важливим є мультидисциплінарний підхід, а саме форма організації роботи територіального центру, що надає соціальні послуги особам, які перебувають у складних життєвих обставинах. Мультидисциплінарний підхід щодо надання соціальних послуг є інноваційним підходом, що забезпечить запровадження нових механізмів надання соціальних послуг. Такий підхід забезпечується наданням комплексу соціальних послуг мультидисциплінарними командами, до складу яких включаються не менше трьох осіб з числа таких працівників територіального центру: соціальний працівник, соціальний робітник, медичний працівник, юрисконсульт, психолог, сестра медична з масажу, лікувальної фізкультури, перукар, швачка, фахівець з ремонту взуття тощо. Метою запровадження мультидисциплінарного підходу є: забезпечення доступності соціальних послуг; розширення їх спектру; охоплення більшої чисельності осіб, задоволення їх потреб, а також потреб тих осіб, які проживають у віддалених населених пунктах; здешевлення вартості соціальних послуг; наближення до рівня європейських стандартів якості соціальних послуг. Надання соціальних послуг мультидисиплінарною командою базується на принципах адресності та індивідуального підходу, доступності та відкритості, добровільності вибору отримання чи відмови від надання соціальних послуг, гуманності, комплексності, максимальної ефективності використання бюджетних коштів, законності, дотримання стандартів якості, конфіденційності, соціальної справедливості.

Насьогодні в Україні перевага надається інноваційним моделям надання соціальних послуг. Інноваційна модель є такою, яка: визначає нові методи практичної роботи або цільову групу, яка до того знаходилася поза увагою системи і не отримувала соціальних пільг; намагається змінити

усталені стереотипи та ставлення до представників уразливих груп; мотивує населення або представників певної групи на рівні громади використовувати нову політику або нові підходи.

До основних форм надання соціальних послуг відносять матеріальну допомогу й соціальне обслуговування. Зокрема, соціальне обслуговування засновується на принципах гуманізму, добровільності, конфіденційності, доступності, законності, рівних можливостей громадян незалежно від статі, віку та національності, адресності й профілактичної направленості. Соціальне обслуговування здійснюється в закладах денного, короткотривалого та постійного перебування, а також у територіальних центрах соціального обслуговування, а саме в: центрах соціального обслуговування населення, кризових центрах для жінок, притулках. До центрів соціального обслуговування населення належать: соціальний гуртожиток, центр соціально-психологічної допомоги, центр для ВІЛ-інфікованих дітей та молоді, соціальний центр матері та дитини та центр соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями.

У Типовому положенні про соціальний гуртожиток для дітей-сиріи та дітей, позбавлених батьківського піклування зазначається, що соціальний гуртожиток – це заклад для тимчасового проживання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки, віком від 15 до 18 років, а також осіб з числа сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки, віком 18–23 років.

Гуртожиток відкривається місцевим органом виконавчої влади або органом місцевого самоврядування при наявності необхідної матеріально-технічної бази, зокрема приміщень, які відповідають санітарним і гігієнічним умовам. Утримання гуртожитку здійснюється за рахунок коштів місцевого бюджету, передбачених для реалізації програм, направлених на розв’язання проблем дітей, жінок і сім’ї.

Головна мета діяльності соціальних гуртожитків – створення умов для соціальної адаптації осіб, які в ньому проживають, та їх підготовки до самостійного життя. Основні завдання, на розв’язання яких направлена соціально-педагогічна робота психологів, соціальних педагогів, юристів в таких закладах: оволодіння молодими людьми навичками самостійного ведення господарства; влаштування на навчання з метою оволодіння професією; допомога у працевлаштуванні; формування навичок ефективної взаємодії з оточуючими; формування навичок самостійного прийняття відповідальних рішень; планування молодими людьми своїх життєвих перспектив та їх реалізація.

Соціальний гуртожиток має право: визначати форми та методи роботи, погоджуючи їх з органом, який його заснував; залучати на договірних засадах для надання соціальних послуг (консультацій, медичної, юридичної допомоги) установи, підприємства, організації та фізичних осіб, зокрема волонтерів; використовувати згідно із законодавством кошти міжнародної фінансової допомоги [4].

Ефективність соціального обслуговування залежить від того, що його мета повинна визначатись як на державному рівні, так і на рівні окремих регіонів, міст, районів і на рівні окремих груп населення й особистості, зокрема.

Система соціального обслуговування населення України повинна постійно удосконалюватись, розвиватись, використовуючи різні технології, визначаючи чітку структуру програм, принципів управління й утворення власного інструментарію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кельдер Т. Л. Поняття соціального захисту і його основні напрямки в сфері праці [Електронний ресурс] / Т. Л. Кельдер // Економіка праці. – Режим доступу : http://slv.com.ua/bookz/123/3351.html.

2. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://constitution.org.ua/.

3. Петрочко Ж. В. Основи соціально-правового захисту особистості : навч. посіб. [для студентів спеціальності 6. 010105 «Соціальна педагогіка» денної та заочної форми навчання] / Ж. В. Петрочко. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2009. – 320 с.

http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/878-2005-%D0%BF.

Т. Л. Лях, В. Г. Середа
Київський університет імені Бориса Грінченка

ІНДИВІДУАЛЬНІ ФАКТОРИ РИЗИКОВАНОЇ ЩОДО ВІЛ-ІНФІКУВАННЯ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ – УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Успішність соціально-педагогічної профілактики ВІЛ/СНІДу певною мірою залежить від того, наскільки при роботі з підлітками – учнями професійно-технічних навчальних закладів вдасться врахувати всі фактори, що сприяють формуванню у них ризикованої до ВІЛ-інфікування поведінки або заважають її подоланню.

Як відомо, ризикованою щодо зараження на ВІЛ поведінкою вважаються використання нестерильного медичного обладнання (зокрема при ін'єкційному вживанні наркотиків) та незахищені сексуальні контакти. Підліток схиляється до ризикованої поведінки у випадку, коли він не усвідомлює її ризикованості або не знає, не може чи не вважає за доцільне використовувати безпечні засоби задоволення своїх потреб. При цьому мотивами ризикованої поведінки можуть бути як бажання задовольнити сексуальні потреби, отримати тілесне задоволення або змінити психічний стан, так і потреби у знятті напруги, досягненні психічного комфорту, у безпеці, членстві у групі однолітків, самоствердженні, психологічній інтимності тощо. Практикуючи ризиковану поведінку підліток може як безпосередньо задовольняти потреби, так і привертати увагу до своїх проблем, ховатися від проблем, виражати протест тощо.

До індивідуальних факторів формування ризикованої поведінки підлітка – учня професійно-технічних навчальних закладів відносяться його інтелектуальні та емоційно-вольові якості, особливості його уявлень,

світогляду, ціннісних орієнтацій, стереотипи поведінки, особисті проблеми та взаємовідносини, що заважають підлітку знайти безпечні засоби задоволення потреб, об'єктивно оцінити себе і ситуацію, в якій він перебуває, самостійно прийняти рішення, протистояти тиску оточуючих, досягати порозуміння з іншими людьми, отримувати допомогу фахівців з питань профілактики ВІЛ.

На основі ідей вітчизняного науковця В. Лютого, нами запропоновано такі індивідуальні фактори формування ризикованої щодо ВІЛ поведінки в підлітків – учнів професійно-технічних навчальних закладів, що можуть бути предметом індивідуальної соціально-педагогічної профілактики: уявлення, переконання, орієнтуючись на які підлітки можуть обрати небезпечну поведінку; емоції, почуття, емоційні стани, які негативно переживаються підлітками і підштовхують їх до ризикованої поведінки; навички та стереотипи поведінки, пов'язані з ризиком зараження на ВІЛ, такі, що ведуть до формування ризикованої поведінки, а також навички, яких не вистачає для безпечної життєдіяльності; особистісні якості, які ускладнюють адаптацію, заважають обрати безпечні засоби задоволення потреб; особистісні проблеми, які підліток може намагатися вирішити або від яких „сховатися" за допомогою ризикованої поведінки; особливості взаємовідносин підлітка з оточуючими, негативні впливи, що він зазнає з боку інших.

Зазвичай, до формування ризикованої поведінки у кожному окремому випадку призводить унікальний перебіг факторів. При цьому сам підліток може не усвідомлювати або не надавати значення вказаним факторам, не пов'язувати їх із ризикованою поведінкою, негативно ставитись до профілактичних заходів та до фахівців, що їх проводять. Для досягнення цілей соціальної профілактики ВІЛ та ризикованої поведінки необхідно допомогти підлітку усвідомити негативний вплив зазначених факторів та знайти шляхи їх усунення. Це завдання постає перед соціальним педагогом та іншими фахівцями, залученими до розробки та реалізації програм соціально-педагогічної профілактики ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки.

Як бачимо, до формування у підлітка ризикованої щодо ВІЛ поведінки можуть призвести різні фактори, проте перебіг цих факторів буде унікальним, відмінним від інших. Завдання полягає у визначенні та вивченні тих уявлень, почуттів, стереотипів, проблем, що призводять до формування ризикованої поведінки або заважають позбутися її в конкретному випадку підлітка.

Тому, для визначення пріоритетів профілактичної роботи з підлітком соціальному педагогу слід знайти відповіді на такі запитання:

Яка поведінка підлітка є ризикованою щодо інфікування ВІЛ або такою, що може призвести до ризику за певних обставин або в майбутньому?

Якою є мотивація до такої поведінки? Які потреби таким чином задовольняються? Чи є відмінність між дійсними мотивами подібної поведінки і тим, як її пояснює сам підліток?

У якому емоційному стані перебуває підліток? Який стан характерний для нього в ситуаціях, коми він вчиняє ризиковані дії? Яким чином ці переживання пов'язані з проблемами підлітка і впливають на його поведінку, взаємовідносини?

Що підліток знає про ВІЛ, ризиковану поведінку, наркотики? Які з його уявлень є некоректними? Яких знань йому не вистачає для свідомого вибору безпечної поведінки або для відмови від ризикованої?

Як ставиться підліток до ВІЛ і ризикованої поведінки? Як усвідомлює він небезпеку ВІЛ для себе, своїх оточуючих? Якою мірою усвідомлює підліток ризикованість своєї поведінки? У чому причини подібного ставлення?

Які проблеми, проблемні ситуації підліток вирішує за допомогою ризикованої поведінки? За яких ситуацій така поведінка є вимушеною, неусвідомленою, спонтанною і чому?

Які особливості поведінки, способу життя підлітка сприяють появі, загостренню, заважають вирішенню проблем, пов'язаних із ризикованою поведінкою? Які погляди, уявлення, почуття, звички лежать в основі такої поведінки, способу життя?

Які особистісні якості сприяють появі у підлітка проблем, формуванню ризикованої поведінки? Які особистісні якості заважають підлітку уникати ризикованої поведінки та використовувати безпечні засоби задоволення потреб?

Як взаємовідносини з оточуючими впливають на формування у підлітка ризикованої поведінки, на виникнення або загострення його проблем? Хто в оточенні підлітка є джерелом некоректної інформації щодо ВІЛ і ризикованої поведінки? Хто надає приклад ризикованої поведінки, залучає підлітка до ризикованої діяльності? Які проблеми взаємовідносин з оточуючими можуть стати причиною ризикованої поведінки?

Як підліток ставиться до профілактики ризикованої поведінки? Яка можлива мотивація його участі у профілактичних заходах?

Які індивідуальні особливості підлітка, особливості його світогляду, ціннісних орієнтацій, індивідуальної культури необхідно враховувати при проведенні з ним профілактичної роботи?

Для вивчення індивідуальних факторів ризикованої поведінки неповнолітнього можуть використовуватись методи бесіди (діагностичного інтерв'ю), аналізу документації, незалежних характеристик, спостереження, методики психодіагностики.

Отже, у результаті дослідження факторів ризику зараження ВІЛ в життєдіяльності підлітка за допомогою різних методів соціальний педагог має скласти обґрунтоване припущення щодо того, в чому полягає ризикованість поведінки щодо зараження на ВІЛ, які його особистісні якості та обставини життєдіяльності сприяють формуванню, закріпленню ризикованої поведінки або заважають її подоланню, які проблеми підлітка мають бути вирішенні для запобігання формуванню або для подолання його ризикованої

поведінки. На основі цього визначається, яку інформацію необхідно підлітку надати, яким навичкам навчити, які особистісні якості необхідно корегувати, а які розвивати. Лише враховуючи ці характеристики, на нашу думку, можна створити та впровадити результативну профілактичну програму.

Н. Ю. Малевич
Відділу в справах сім'ї, молоді та спорту
Збаражської райдержадміністрації

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЗА РУБЕЖЕМ

Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності є дуже складним завданням, адже в кожній країні завжди існували специфічні (характерні тільки для даної, конкретної країни) підходи до реалізації глобальних цілей, вирішення соціальних проблем, надання різного роду соціальної допомоги, яка має свої особливості в залежності від складності суб'єкта, різноманітності функцій і сфер діяльності соціального працівника. Саме тому держави і навчальні заклади формують власні інноваційні моделі підготовки спеціалістів до соціальної роботи, що відображено в дисертаційних дослідженнях і численних публікацій із зазначеної проблеми.

Національна доктрина розвитку освіти серед пріоритетних напрямів визначає запровадження освітніх інновацій у навчально-виховний процес загальноосвітніх та вищих навчальних закладів. Не стала виключенням сфера соціальної освіти.

Аналіз досліджень у галузі соціально-педагогічних проблем підготовки фахівців у сфері соціальної роботи в розвинутих європейських країнах, США, Канаді, Росії (Л. Віннікова, Н. Гайдук, О. Загайко, А. Кулікова, Г. Лещук, Н. Микитенко, О. Ольхович, О. Пічкар, Н. Собчак та ін.), порівняння теорії та практики соціальної роботи на основі зарубіжного і вітчизняного досвіду, дозволив ученим дійти висновку про те, що методика навчання соціальних працівників ґрунтується на досвіді, усталених традиціях і має певні особливості, специфіку для кожної країни.

Важливе місце у висвітленні проблеми підготовки майбутніх працівників соціальної сфери займають також праці українських науковців О. В. Безпалько, І. Д. Звєрєвої, З. П. Кияниці, В. О. Кузьмінського та ін.

Різним аспектам професійного розвитку соціальних педагогів/соціальних працівників присвятили свої праці зарубіжні вчені, зокрема: Г. Вільфінг (Австрія), М. Баркер, М. Доуел, С. Шадлоу (Велика Британія), Ф. Зайбель, Д. Герінг, (Німеччина), Ю. Змагальський, Є. Маринович-Гетка, О. Камінський (Польща), Ч. Казетта, Дж. Раймонд, А. Кадушкін (США), І .Валліман (Швейцарія) [3, с. 144].

У педагогічній літературі відомі три типи інноваційних підходів до змін освітніх технологій… : радикальні – перебудова навчального процесу на основі комп'ютерних технологій (навчання через Інтернет, дистанційне

навчання, віртуальні семінари, конференції); комбінаторні – поєднання відомих елементів і методів навчання з інноваційними (лекція – діалог); модифікуючі (удосконалюючі) – покращення, доповнення технології без певних її змін (наприклад, ділова, рольова гра тощо) [2].

Однак, не зважаючи на те, що питання впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес вивчається в різних контекстах і дискурсах, проблема застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціальної сфери за рубежем потребує більш цілісного опрацювання у контексті сучасних освітніх тенденцій.

З огляду на це **метою статті** є аналіз зарубіжного досвіду підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери з використанням новітніх інноваційних технологій та обґрунтування перспектив подальшого розвитку системи підготовки соціальних працівників в Україні.

Розширення напрямів і сфер професійної соціально-педагогічної діяльності об'єктивно зумовлює необхідність підготовки фахівців до виконання професійних функцій на різних рівнях їх реалізації (мікро-, мезо- і макро-); до роботи в закладах і установах різних типів і спрямувань соціально-педагогічної діяльності та з різними категоріями клієнтів [3, с. 144].

Якщо дотримуватись загальновизнаної класифікації типів навчання – трактуючи навчання в широкому розумінні – як процес нагромадження досвіду, як індивідуального так і соціокультурного – то серед усіх типів – «підтримуюче», «інноваційне» і «кризове», найбільш ефективним для системи професійного розвитку є «інноваційне» навчання.

Власне інноваційний тип навчання формує у фахівців здатність до впровадження інноваційних змін в існуюче соціально-педагогічне середовище, формує вміння активно реагувати на проблемні ситуації, які виникають як перед окремою людиною так і перед суспільством в цілому [3, с. 146].

Нині в Європі функціонує понад 400 навчальних закладів, де можна здобути соціальну освіту і де навчається від 100-200 студентів (як в Австрії, Бельгії, Данії, Фінляндії, Франції, Ірландії, Швейцарії, Великобританії) до 400 студентів (у Греції, Ізраїлі, Португалії, Швеції, Туреччині), а іноді й до 1000-2000 осіб на різних факультетах соціальної освіти (Німеччина) [1].

У багатьох країнах Європи у процесі формування національних систем соціальної освіти була використана власне американська модель підготовки соціальних працівників.

На основі узагальнення досліджених матеріалів українською дослідницею Н. Собчак було виявлено, що базові засади навчання соціальній роботі є спільними для багатьох країн. Вони визначаються специфікою соціальної освіти (гуманістична спрямованість, універсальність та консервативність) та загальними вимогами до професійної компетентності соціальних працівників: розуміння теоретичних основ професії; володіння базовими професійними вміннями і навичками; здатність інтегрувати теорію і практику; дотримання етичних норм та цінностей соціальної роботи [4, с. 12].

Ми погоджуємося з поширеною думкою багатьох науковців про те, що використання інноваційних технологій у навчальному процесі дозволяє створити принципово новий інформаційний освітній простір, що надає широкі можливості для навчальної діяльності, підвищує мотивацію, розвиває самостійність, забезпечує індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу, сприяє модернізації традиційної системи навчання та створенню конкурентоспроможної системи соціальної освіти конкретної країни.

Однак, зважаючи на суперечливі процеси і тенденції, які розгорталися в залежності від рівня розвитку будь-якої країни, можна виділити основну закономірність – залежність цілей, змісту моделей та підходів до підготовки фахівців соціальної освіти, форм та методів соціально-педагогічної діяльності від соціально-економічних умов суспільства, соціальної політики та спрямованості на вирішення проблем поліпшення добробуту населення.

Крім того, слід зауважити, що проблема запозичення прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців соціальної сфери у вітчизняну систему вищої освіти є досить суперечливою, складною і багатогранною, а тому повинна відбуватись через випереджувальний розвиток, глибоке осмислення й адаптацію до вітчизняних культурно-історичних традицій та соціально-економічних і політичних умов.

Для успішного вирішення досліджуваної проблеми вважаємо за доцільне актуалізацію спеціальних досліджень науково-методичного забезпечення навчального процесу підготовки соціальних працівників за рубежем, системи наставництва та нагляду, інноваційних технологій (активізації професійного зростання фахівців соціальної сфери з допомогою мережі Інтернет (e-mail, ресурсні центри, електронні бібліотеки, професійні форуми, відео-чати для обміну повідомленнями та організація відеоконференцій, вебінарів тощо).

Здійснене дослідження не вичерпує повністю порушеної проблеми. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні сутності, структури і принципів реалізації міждисциплінарного підходу в процесі формування готовності до здійснення професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у Грецькій республіці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах [Текст] : дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.М. Мельничук ; Тернопільський національний економічний ун-т. – Тернопіль, 2011. – 585 с.

2. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : «Академия», 2008. – 16 с.

3. Пришляк О. Ю. Особливості професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери [Електронний ресурс] / О. Ю. Пришляк. – Режим доступу : http://dspace.uzhnu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/lib/441/1/ОСОБЛИВОСТІ%20ПРОФЕСІЙНОГО%20РОЗВИТКУ%20ФАХІВЦІВ%20СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ%20СФЕРИ.pdf.

4. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти : автореф. дис. … канд. наук (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) / Собчак Надія Мирославівна ; Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України. – Тернопіль, 2004. – 20 с.

С. М. Ситняківська
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до білінгвального професійного спілкування особливого значення набуває в контексті Болонського процесу, оскільки володіння нормами міжкультурної професійно орієнтованої комунікації є важливою умовою налагодження міжнародних ділових контактів, мобільності студентів, викладачів та дослідників з метою доступу до можливості здобуття освіти, організації досліджень, викладання та стажування у європейських країнах. Володіння вміннями білінгвального професійного спілкування набуває економічної цінності й розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки сучасних фахівців будь-якого профілю, у тому числі й соціальних педагогів, оскільки сприяє більш ефективному формуванню їх професійної компетентності.

Навчання іноземній мові й іноземною мовою стає невід'ємною складовою процесу формування сучасного фахівця, особливо на рівні магістра. Про це свідчить і те, що показник рівня володіння іноземною мовою у більшості вищих навчальних закладів України включено до кваліфікаційної характеристики випускника ВНЗ на рівні бакалавра, а спеціальною іноземною мовою (за фахом підготовки) – на рівні магістра. Сучасна європейська мовна політика України також орієнтує майбутніх фахівців на багатомовність, без вирішення цієї проблеми успішна їх конкуренція на ринку праці неможлива. Це стосується і майбутніх фахівців із соціальної педагогіки, адже знання декількох мов на професійній основі є надійною інвестицією в умовах ринкової економіки.

Таким чином, володіння сучасними фахівцями соціально-педагогічної сфери навиками білінгвальної професійної комунікації – суспільна необхідність, соціальне замовлення суспільства. Тому цілком очевидно, що українські ВНЗ повинні готувати соціальних педагогів, як і фахівців інших галузей, комунікативно-мобільних, тобто здатних володіти на професійному рівні принаймні однією з поширених європейських мов (англійська, німецька, французька). Проте сьогодні існує суперечність між соціальним замовленням суспільства на фахівців різних галузей, які володіють уміннями білінгвального професійного спілкування, і реальним незадовільним станом вирішення цієї проблеми. Тому нашою метою є: окреслити методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки.

Слід зазначити, що різні аспекти білінгвальної підготовки розглядали багато вчених (Г. П. Александрова, А. М. Гусак, А. О. Ковальчук, М. М. Певзнер, Л. І. Плієва, А. Г. Ширін, С. В. Шубін), проте всі ці аспекти розглядаються найчастіше без достатнього системного зв'язку один з одним, досі не склалося системного наукового уявлення про цілісний характер білінгвальної освіти. Систематичне вивчення процесу предметно-орієнтованого білінгвального навчання тільки розпочато. Не розроблено методологічні, теоретичні та технологічні основи білінгвального навчання дисциплін соціально-педагогічного спрямування, що й зумовило вибір теми дослідження.

Теоретико-методологічний базис підготовки соціальних педагогів на білінгвальній основі має ґрунтуватися на спеціально розробленій для цього завдання педагогічній системі [3; 6]. Реалізувати цю педагогічну систему можливо шляхом втілення неї у відповідну технологію навчання, що і викликало необхідність розробки теоретико-методологічних основ білінгвального навчання соціальних педагогів, з постановкою цілей, завдань, відповідним набором принципів і педагогічних підходів [4].

Цільова орієнтація заключається в оволодінні студентами у процесі вивчення окремих предметів за фахом засобами іноземної мови високим рівнем компетенцій, що забезпечує як високий рівень володіння іноземною мовою, так і глибоке засвоєння предметного змісту. Тому у випадку підготовки студентів у ВНЗ, особливо на рівні магістрів, під метою білінгвального навчання може розглядатися не тільки розвиток комунікативних компетенцій, а й розвиток предметних компетенцій, в яких відображається специфіка фахових навчальних дисциплін, що вивчаються білінвальним методом.

У процесі такого навчання вирішуються завдання не лише білінгвальної професійної компетентності майбутнього фахівця, а й здійснюється формування особистості, готової до взаємодії з оточуючим світом, діалогу культур, інтеграції в єдиний культурно-освітній простір [2].

Мовні проблеми в адаптації студентів, пов'язані із засвоєнням понятійно-термінологічного апарату фахової дисципліни, сприяли вибору педагогічних підходів, що приводять у відповідність потенційні можливості студента засвоювати дисципліну і ступінь структурованості змісту дисципліни, тим самим прискорюють вихід студентів на новий рівень розвитку. До підходів, що допускають структурування змісту дисципліни до найпростіших навчальних елементів, що легко засвоюються, можна віднести модульний, словниковий і лексико-термінологічний. До підходів, спрямованих на задоволення потреб та інтересів кожного студента, на подолання особистісних труднощів у навчальній діяльності, у тому числі мовного бар'єру, відносяться особистісно-орієнтований (який передбачає не лише розвиток, а й саморозвиток студентів на основі їх власної зорієнтованості, виявленні їх особистісних якостей, використовуючи суб'єктний досвід життєдіяльності особистості, який дозволяє створити ситуацію вибору

навчальної діяльності студента у відповідності з його можливостями, у тому числі і комунікативними, лінгвістичними можливостями при білінгвальному навчанні) і соціокультурний підходи (сутність якого полягає у розгляді суспільства як єдності культури та соціальності, утворених і перетворених завдяки діяльності людини) [1; 5].

Спираючись на вищеперераховані педагогічні підходи, можемо визначити низку принципів, найбільш значущих для розвитку білінгвальної професійної компетентності при підготовці майбутніх соціальних педагогів: принцип вхідного контролю (який передбачає організацію навчання відповідно до наявного рівня навчально-пізнавальних умінь студентів, забезпечення потреби у підвищенні знань, набутих на молодших курсах, формуванні у студентів позитивного відношення до майбутньої професії); принцип професійної спрямованості (розрахований на формування та розвиток професійних компетенцій студента, однією із яких є білінгвальна професійна компетентність); принцип семантизації інформації (який полягає у поясненні значення спеціальних понять, термінів, правил їх використання та перекладу, що призведе до цілісного уявлення предметів і явищ у процесі білінгвального навчання); принцип різноманітності форм та методів навчання (зважаючи на специфіку білінгвального навчання, цей принцип спонукає викладача на розробку, пошук, використання найбільш ефективних, інноваційних форм і методів, способів і засобів навчання задля підвищення рівня навчальної діяльності студентів); принцип міжкультурності та функціональної діяльності студентів (передбачає використання інтернаціональної термінології, що полегшує її семантизацію, а також певний рівень міжкультурної обізнаності взагалі, що дасть можливість студентам у майбутньому досягти певного рівня сумісності із соціокультурними феноменами різних країн; функціональна діяльність студентів передбачає врахування можливостей кожного студента засвоювати знання білінгвальним способом).

Таким чином, для розвитку білінгвальної професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів потрібна спеціальна педагогічна система, яка реалізується шляхом втілення її в певну технологію навчання, з постановкою цілей, завдань, відповідним набором педагогічних підходів і принципів.

Під час вивчення фахових дисциплін білінгвальним способом відбір і структурування змісту спеціальних дисциплін здійснюється на основі модульного, словникового і лексико-термінологічного підходів з урахуванням необхідності семантизації їх понятійно-термінологічного апарату на двомовній основі. Успішність засвоєння фахових дисциплін залежить від послідовного накопичення фахової термінології (при вивченні спеціальних дисциплін білінгвальним способом) шляхом її семантизації. Формування білінгвальної професійної компетентності студентів базується на особистісно-орієнтованому та соціокультурному підходах, які сприяють мотиваційній стратегії білінгвального навчання. На основі педагогічних підходів були виокремлені найбільш значущі для розвитку білінгвальної професійної компетенції майбутніх соціальних педагогів принципи: вхідного

контролю, професійної спрямованості, семантизації інформації, наукової новизни, різноманітності форм та методів навчання, принцип між культурності та функціональної діяльності студентів.

Подальші дослідження вбачаємо у розробці технології навчання, яка буде базуватися на вищезазначених теоретико-методологічних основах білінгвального навчання майбутніх соціальних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно- орієнтоване навчання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 2008. – 204 с.

2. Дмитриева И. И. Теория и практика билингвального обучения: Учебно-методическое пособие / Дмитриева И. И., Коровина О. С. – Великий Новгород : НовГу им. Ярослава Мудрого, 2001. – 52 с.

3. Карташов В. А. Система систем. Очерки общей теории и методологии / В. А. Карташов. – М. : Прогресс-Академия, 1995. — 325 с.

4. Кондратьев В. В. Методология системного исследования / В. В. Кондратьев. – Казань : Изд-во Казан, гос. технол. ун-та, 2007. – 236 с.

5. Мифтахова Н. Ш. Методологические основы адаптационного обучения студентов младших курсов на двуязычной основе в технологическом вузе / Н. Ш. Мифтахова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 94–99.

6. Сластенин В. А. Педагогическая система и ее виды [Електронний ресурс] / В. А. Сластенин // Вопросы образования. – 2009. – Режим доступу : http://Iibraru.by/portalus/modules/pedagogics/readme.php?subaction=showfull&.

А. В. Солодчук
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПЕРСПЕКТИВИ ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

За останні роки в нашій країні зросла кількість дітей, що в силу різних причин залишилися без батьківської опіки. Однак, в той же час збільшуються можливості щодо опіки над такими дітьми. У багатьох областях України проблема соціального сирітства є надзвичайно гострою. Кількість таких дітей постійно збільшується, а мережа шкіл-інтернатів, закладів різного типу для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, як вже зазначалося, не відповідає потребам.

Існує практика, коли дитина після народження та відмови батьків перебуває в лікувальному стаціонарі кілька місяців. І такі ситуації в Україні є в кожній області, хоча офіційна статистика щодо цього відсутня. Кількість соціальних сиріт в Україні має сталу тенденцію до збільшення.

Тому, перед державою та суспільством постає необхідність розробити комплекс заходів щодо:

- попередження соціального сирітства;
- удосконалення нормативно-правової бази, яка регулює питання опіки та піклування;

- введення в юридичну практику та розвиток нових форм улаштування дітей, позбавлених батьківського піклування.

Загалом, зазначимо, що відсутність сімейного виховання для кожної дитини свідчить про те, що відносно цієї дитини відбулося порушення одного з базових прав дитини, що проголошені Конвенцією ООН про права дитини.

Діяльність інших соціальних інститутів, в тому числі і держави, надання замінюючих сім'ю форм виховання й утримання дитини, можуть значно пом'якшити негативний вплив на дитину відсутності власної сім'ї.

Актуальним питанням розв'язання проблеми соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні на сьогодні є розробка загальнонаціональної та регіональних середньострокових стратегій соціального піклування про дану категорію дітей. До їх основних складових належать:

- узгодження законодавства з питань захисту прав дітей та приведення його у відповідність з міжнародними стандартами захисту прав дітей;
- розробка механізмів реалізації законодавства;
- побудова ефективної міжсекторальної взаємодії в інтересах дітей;
- розвиток нових послуг для дітей в різних формах їх влаштування (інтернатних закладах, при їх усиновленні та взяття під опіку чи піклування, в дитячих будинках сімейного типу, в прийомній чи патронатній сімї, в різних центрах реабілітації та психологічної допомоги, в громадських центрах допомоги тощо);
- розробка стандартів якості надання цих соціальних послуг;
- навчання фахівців державних організацій, залучених до вирішення проблеми за інноваційними технологіями;
- розукрупнення інтернатних закладів;
- запровадження нових механізмів фінансування потреб дітей, які постраждали від жорстокого поводження, та дітей, направлених до інтернатних закладів чи сімейних форм опіки, по всій території України;
- проведення широких інформаційних кампаній з питань запобігання соціальному сирітству та його подолання та ін.

Прикладом комплексного підходу до нівелювання факторів та мінімізації причин, у силу яких діти позбавляються батьківського піклування може бути впровадження трирівневої системи профілактики соціального сирітства.

Перший рівень передбачає комплекс дій та заходів, спрямованих на формування свідомого ставлення населення до планування родини та створення сприятливих умов для виконання батьківських обов'язків.

Другий рівень – профілактика соціального сирітства має на меті запобігання влаштуванню дітей до інтернатних закладів та є підтримкою кризових і соціально вразливих сімей з дітьми.

Третій рівень – профілактики соціального сирітства передбачає надання допомоги вихованцям інтернатних закладів для дітей, позбавлених батьківського піклування, з метою якнайшвидшого повернення їх до життя в громаді.

Поширені в суспільстві міфи щодо усиновлення та інших форм сімейного влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування, стверджують, що процес відбору осіб, які виявили бажання усиновити або взяти на тимчасове виховання дитину, є надскладним, а досягнення кінцевого результату – створення нової родини може тривати роками.

Реінтеграція сімей вихованців інтернатних закладів передбачає повернення дитини з інституції до біологічної родини або возз'єднання її з братами та сестрами у прийомній сім'ї. Близько 10–15 % дітей від загальної кількості тих, які перебувають у системі інституційних закладів, можуть бути повернені до біологічних сімей [1]. Однак, у національному законодавстві нашої країни немає опису процедур повернення дітей до родини та не визначено критерії прийняття рішення відповідальним особами щодо надання дозволу батькам (опікунам) забрати дитину з інтернатного закладу. Водночас возз'єднання сімей вихованців інтернатних закладів є однією зі стратегій деінституалізації у сфері догляду за дітьми з кризових родин, тому може і повинно бути взято до уваги під час планування політики подолання соціального сирітства [2].

Розукрупнення інтернатних закладів передбачено Законом України «Про забезпечення організаційно-правових засад соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» [2], який встановлює обмежену кількість вихованців відповідних закритих установ – не більше ніж 50 осіб.

Загалом, спираючись на силу своїх національних законів, Україна планомірно здійснює забезпечення догляду і соціального виховання дітей, позбавлених батьківського піклування. Такий догляд, передбачає, зокрема, передачу на виховання через усиновлення або ж направлення до відповідних установ по догляду за дітьми. При цьому враховується бажаність правонаступництва у вихованні дитини, її етнічне походження, релігійну та культурну належність, рідну мову.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волинець Л. С. Соціальне сирітство в Україні: стан та альтернативи / Л. С. Волинець // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Жінки за духовну безпеку суспільства». – Харків, 1999. – Ч. 2..

2. Законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/ від 21.09.2014 р.

Ж. Ю. Чернякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГАЛУЗІ В СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ

На сучасному етапі модернізації системи вищої освіти в Україні значна увага приділяється питанню професійної підготовки соціальних педагогів, що зумовлено необхідністю розв'язання низки гострих соціально-педагогічних проблем. Трансформація сучасного суспільства та глобальна взаємозалежність потребують довгострокового розвитку соціальної політики держави. Головним її пріоритетом є визначення педагогічної парадигми соціальної педагогіки, і, відповідно до цього, реформування системи підготовки фахівців до виконання професійних функцій.

У новітніх умовах становлення та розвитку соціально-педагогічної освіти, яка повинна задовольняти потреби сучасного українського суспільства та відповідати європейським стандартам підготовки відповідних фахівців, важливого значення набуває вивчення, систематизація, узагальнення та реалізація прогресивних ідей зарубіжного досвіду.

Зазначимо, що підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників стала окремим напрямом професійної освіти та професійної діяльності в СРСР на початку 1990-х років. У квітні 1991 року Постановою Держкомпраці СРСР Кваліфікаційний довідник посад керівників, спеціалістів і службовців було доповнено кваліфікаційними характеристиками «спеціаліст із соціальної роботи», «соціальний педагог» та «соціальний працівник». Саме ці посади стали еквівалентом вже усталеної на той час у світі посади «соціальний працівник» [2]. Так, поняття «соціальний педагог» трактується як «спеціаліст, що має фахову підготовку певного кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр) і здійснює соціально-педагогічну діяльність у соціумі» [1, с. 179]. Крім того соціальний педагог виступає посередником між особистістю і державно-громадськими службами, захисником інтересів із законних прав людини, помічником у сприянні соціальних ініціатив і пошуку виходу із проблемної ситуації; є експертом у постановці «соціального діагнозу» і визначенні методів педагогічного впливу у вирішенні проблемної ситуації людини [1, с. 179]. Додамо що, в Україні професію «соціальний педагог» було включено до кваліфікаційного переліку спеціальностей у 2002 р.

Водночас, поняття «соціальний педагог» використовується для призначення професії, спеціальності чи спеціалізації в галузі соціальної роботи. Так, основне завдання соціального педагога полягає у налагодженні балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю та особистості перед суспільством, визначенні проблем і потреб особистості на індивідуальному, міжособистісному та суспільному рівнях [1, с. 179].

На сучасному етапі професійна підготовка фахівців соціальної сфери в Україні здійснюється у різних формах: очна, очно-заочна, заочна,

вечірня, екстернат та інші і передбачає багаторівневий характер освіти: допрофесійна, професійна, післядипломна, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів. Студенти мають можливість набувати різні освітньо-кваліфікаційні рівні і спеціалізацію у середніх навчальних закладах (училищах, технікумах, коледжах, ліцеях), у вищих навчальних закладах (інститутах, університетах, академіях, спецфакультетах) та ін. Професійна підготовка спеціалістів для соціальної сфери здійснюється у вищих навчальних закладах різних напрямів: університетах класичного профілю, педагогічних університетах, академіях, педагогічних, медичних, технічних, юридичних, економічних інститутах.

В Україні виокремлюють наступні рівні підготовки кадрів для соціальної сфери:

1. Допрофесійна підготовка на курсах, у школах, ліцеях. Випускники цих закладів, отримавши середню освіту, можуть працювати у відповідних закладах і обслуговувати хворих, осіб похилого віку, самотніх.

2. Навчання в середніх професійних навчальних закладах, що дає можливість очолити відділення обслуговування на дому, відділення денного перебування, невідкладної соціальної допомоги та інші відділення із обслуговування хворих, осіб похилого віку, самотніх.

3. Навчання у вищих закладах освіти (термін навчання 4–5, 5 років); особи, які мають вищу освіту, можуть навчатися на спеціальних факультетах післядипломної освіти (від 1 до 3 років). У свою чергу, вища професійна освіта має 3 ступені: бакалавр (4 роки навчання), спеціаліст (5 років), магістр (6 років). Після отримання диплому магістри мають право займатися навчально-педагогічною та науково-дослідницькою роботою.

4. Перепідготовка і підвищення кваліфікації працюючих спеціалістів (система різноманітних курсів, стажувань, тренінгів і т.п.).

5. Підготовка науково-викладацьких кадрів [2].

На новітньому етапі фахова підготовка магістрів соціальної педагогіки повинна поєднувати фундаментальну науково-теоретичну підготовку, яка дозволить розв’язувати складні організаційно-управлінські, педагогічні, методичні, виховні, освітні завдання та відповідну практичну підготовку. Активізація процесів глобалізації, інтернаціоналізації, європеїзації, бурхливий розвиток інформаційно-комунікативних технологій, розвиток суспільства знань кардинальним чином змінили структуру міжнародного ринку і, відповідно, сформулювали нові вимоги до професійних компетенцій і кваліфікацій фахівців у різних галузях знань, зокрема соціальної педагогіки.

Професійна підготовка фахівців соціально-педагогічної галузі вимагає перегляду змісту навчання з урахуванням тенденцій розвитку соціальної політики в країні. Ключовими змістовими компонентами підготовки магістрів соціальної педагогіки повинні бути: ґрунтовний аналіз соціального розвитку країни та формування вміння надання об’єктивної оцінки соціальній політиці; розробка інноваційних теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективну підготовку та

роботу соціального працівника; чітка класифікація сучасних моделей, форм, методів практичної діяльності соціального педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
2. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи / Л. І. Міщик. – Запоріжжя, 1999. – 248 с.

А. С. Чирва
Сумський національний аграрний університет
Н. І. Чирва
Коледж СНАУ

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Соціальна вразливість молодих людей з особливими потребами зумовлює гостроту питання їх адаптації у сучасному суспільстві. Проблема соціальної адаптації таких студентів, навчання у ВНЗ та їх професійної реабілітації є надзвичайно актуальною і потребує нових теоретичних і методологічних підходів та новітніх навчальних технологій.

Аналіз наукових праць (Ю. Богинської, Т. Добровольської, М. Євтуха, Т. Єгорової, О. Лебединської, Л. Міщик, В. Мухіна, О. Польовик, С. Савченко, М. Чайковського та ін.) дозволяє констатувати, що проблеми соціалізації студентів з обмеженими можливостями переважно розглядаються в психологічному; соціальному; біологічному аспектах. Зазначені аспекти потребують досконалого дослідження та розробки програм і технологій їх успішної реалізації. Моделі освіти та освітні технології з вищими параметрами ефективності, які успішно застосовуються в провідних країнах, могли б стати основою для розробки інноваційних підходів до навчання студентів з особливими потребами.

У розвинених країн світу соціальна інклюзія є стратегічним пріоритетом суспільного розвитку. Інклюзивна освіта – це особистісно-зорієнтовані методи навчання, в основі яких лежить індивідуальний підхід до кожного студента з урахуванням його індивідуальних особливостей – здібностей, специфіки розвитку, типів темпераменту, емоційної архітектури.

Успішна соціальна адаптація до умов навчально-виховного процесу залежить від вибору стратегії навчальної діяльності і напрацювання операційних механізмів для її здійснення. Така стратегія забезпечить самореалізацію особистості в умовах навчальної та позанавчальної діяльності. Уміння самореалізації та визначає адаптованість до студентського життя та нового середовища.

Як зазначає О. Польовик, результативність адаптації матиме місце за умови організації відповідної соціальної допомоги, включаючи і супровід (педагогічний, спеціалізований технічний, індивідуальний, психологічний, медико-реабілітаційний, соціальний); проведення діагностики виховних, психологічних заходів та заходів супроводу; внесення корекції у

педагогічний процес у разі необхідності [2]. Показником успішної соціальної адаптації студентів з особливими потребами є їх достатньо високий соціальний статус в навчальному середовищі, а також їхня задоволеність цим середовищем в цілому.

Взаємодія інваліда із соціумом, референтною групою та групою членства є одним з основних чинників, що впливають на адаптаційний процес. Якщо в групі людину з особливими потребами приймають, сприймаючи її як повноцінну особистість, здатну до соціальної активності, то найчастіше інвалід намагатиметься відповідати даним очікуванням та матиме високий адаптаційний потенціал [1].

Зменшення психологічної дистанції між здоровими людьми та особами з обмеженими можливостями (спричиненої негативними стереотипами, установками, упередженим ставленням та дискримінацією), на нашу думку, приведе до значного поліпшення адаптаційних можливостей інвалідів як в соціумі загалом, так і в умовах навчання у ВНЗ зокрема.

У разі ж успішної адаптації людина з особливими потребами сконцентрована не на власній ваді, а на тих позитивних якостях, якими вона володіє, виявляє соціальну активність, прагне займатися суспільно значущою працею, комфортно почувається в колективі, здатна до саморозвитку й самореалізації.

Варто зазначити, що теоретично процес соціальної адаптації – пристосування людини до оточуючого світу, у тому числі й до суспільного середовища є ключовим етапом соціалізації особистості.

Процес соціалізації як складова педагогічного процесу у закладах вищої освіти набуває змісту творення освітньо-виховних і практично-життєвих передумов особистісного та соціального становлення студента, а саме:

- розвивається його здатність до реалістичного самооцінювання;
- нагромаджується особистий досвід суспільного життя і взаємодій, а значить, і відповідні знання, уміння, навички, компетенції, звички, поведінкові автоматизми тощо, створюються базисні когнітивні, емоційно-вольові й практично-діяльнісні персональні передумови виконання множини соціальних ролей дорослої людини;
- формуються соціальні потреби, якості й здатності особистості – комунікабельність, культурна розвиненість і вихованість, громадянськість і патріотизм тощо, а також її духовність [3].

Основними факторами соціальної адаптації студентів з особливими потребами є: рівень розвитку духовності індивіда; рівень соціальної і моральної зрілості; рівень психологічної культури; рівень культури поведінки; рівень правової культури; рівень мовленнєвої культури; індивідуально-особистісні особливості розвитку психічних процесів; бажання брати участь у суспільному житті навчального закладу; комунікативні властивості індивіда; вироблення особистісного стилю поведінки, здатність до її кореляції; реалізація у навчальному закладі принципів педагогіки співробітництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Камінська О. Особливості адаптації студентів з особливими потребами до умов навчання у ВНЗ [Текст] / О. Камінська // Сучасні проблеми навчання, виховання та інклюзії людей з особливими потребами в загальноосвітній простір. – Розділ І. – С. 75–84.

2. Польовик О. В. Соціальна адаптація студентів з особливими потребами до навчально-виховного процесу у ВНЗ [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / О. В. Польовик ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2013. – 19 с.

3. Рокотянська Л. О. Соціалізація студентів з особливими освітніми потребами: актуальність проблеми [Електронний ресурс] / Л. О. Рокотянська // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2012. – № 9. – С. 95–103. – Режим доступу :

http://nbuv.gov.ua/j-pdf/apnvlop_2012_9_12.pdf

4. Fichten S. C. Canadian Postsecondary Students With Disabilities: Where Are They? / Catherine S. Fichten, Jennison V. Asuncion, Maria Barile, Chantal Robillard, Myrtis E. Fossey and Daniel Lamb // The Canadian Journal of Higher Education Volume XXXIII, No. 3. – 2003. – P. 71–114.

РОЗДІЛ 10. ІННОВАЦІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ ТА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

О. В. Боряк
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» одним із пріоритетних напрямків реформування освіти обрано забезпечення розвитку освітньої галузі на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчальний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень. Пріоритетними в освіті є нове ставлення до формування професійних знань, вмінь та навичок підростаючого покоління, кардинально нові підходи до інвестиційної політики в освітній сфері.

Проблема задоволення потреб суспільства у висококваліфікованих спеціалістах є достатньо актуальною для нашої країни. Високі темпи розвитку світової економіки, вимоги до спеціалістів, які стрімко змінюються і стають більш вибагливими, великий об’єм інформації, необхідної для засвоєння на кінець навчання вимагають впроваджувати у вищу освіту різноманітні методи активного спілкування.

У зв’язку з цим традиційні схеми навчання, коли студентам пропонувалися готові знання, стають мало ефективними. Не завжди закріплення теоретичних знань та їх використання в практичній діяльності здійснюються одночасно з їх отриманням. Як свідчить практика, у більшості випадків надання готових знань не завжди спонукає людину до готовності та здатності виявляти й аналізувати проблеми та самостійно визначати шляхи їх розв’язання.

Зважаючи на те, що теорія і практика професійної освіти постійно знаходяться на стадії розробки та розвитку, в корекційній педагогіці і

психології представлені чисельні дослідження, що висвітлюють актуальні питання удосконалення фахової підготовки та впровадження ефективних методів професійного навчання. У контексті проблеми підготовки вчителів-дефектологів (в тому числі і логопедів) ґрунтовно розроблено теоретичні аспекти професійної компетентності корекційного педагога і спеціального психолога, визначено систему, зміст та ефективні шляхи удосконалення процесу навчання студентів за напрямом – корекційна освіта (В. П. Бех, В. І. Бондар, І. В. Дмитрієва, С. Ю. Конопляста, С. П. Миронова, Н. Г. Пахомова, Ю. В. Пінчук, Т. М. Сак, В. М. Синьов, Є. Ф. Синьова, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, Л. І. Фомічова, М. К. Шеремет, М. В. Ярмаченко та ін.), досліджено основні аспекти впровадження інтерактивних методів фахової підготовки (В. І. Бондар, О. Б. Качуровська, Ю. В. Пінчук, В. М. Синьов, М. К. Шеремет та ін.). Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилося врахування інтеграції специфічних педагогічних, психологічних та медичних знань в процес професійної підготовки дефектологів, що вимагає специфіка роботи з різними нозологіями дітей із порушеннями психофізичного розвитку не тільки в умовах спеціальної, але й, за вимогами часу, в умовах інклюзивної освіти.

У зв’язку з цим, метою дослідження є висвітлення специфіки професійної підготовки вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку.

У сучасних соціокультурних умовах різко зросла потреба у педагогах, котрі працюють із різними групами дітей і молоді з порушеннями мовлення. У контексті сучасної професійної парадигми багаторівневої підготовки вчителів-логопедів постала вимога досягнення достатнього рівня науково-методичного забезпечення цього процесу в умовах запровадження кредитно-модульної системи навчання.

Необхідно констатувати той факт, що логопедична робота з розумово відсталими дітьми (РВД) є необхідним та органічним ланцюгом в системі загального корекційно-розвивального впливу. Таким чином, в педагогічній теорії і практиці виникає проблема дослідження особливостей, можливостей та педагогічних умов формування у РВД з легким та помірним ступенем розумової відсталості вищих психічних функцій засобами корекційно-розвивального навчання на логопедичних заняттях [2].

Порівняно з нормованим розвитком особливості порушень мовлення у РВД мають такі ознаки:

- порушення мовлення переважно обумовлені патологічними чинниками і мають вигляд мовленнєвої відсталості в цілому, в мовленнєво-рухових розладах, які щільно пов’язані з порушеннями загальної та переважно дрібної моторики, з порушеннями фонематичного слуху;
- нестійкість і мінливість звуків мовлення, поширеність дефектів пом’якшення, втрачання голосних та приголосних (особливо під час збігу, на при кінці складу), поширеність дисграфій, обумовлених неправильною вимовою.

Загальне порушення інтелектуальної діяльності РВД, у більшості випадків ускладнене недорозвитком її слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів, призводить до значних ускладнень не тільки під час оволодіння мовленням, але й характері його формування [1, с. 51].

Застосування адекватних методів навчання дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості, що відповідають можливостям та цілям навчально-корекційного процесу, − важлива та в значній мірі вирішальна умова для розвитку пізнавальної діяльності цих дітей у цілому. Тому необхідне таке розвиваюче навчання при якому у РВД здійснюється елементарний переніс знань, виникає можливість використання їх для вирішення нових аналогічних завдань.

Для досягнення цієї мети навчання повинно бути розраховане на актуальний рівень розвитку дітей та можливі зони найближчого розвитку, повинне ґрунтуватися на провідний вид діяльності певного вікового періоду.

Для РВД із легким та помірним ступенем особливо шкідливим є навчання на складному для їх розуміння матеріалі: методи багаторазового повторення погано зрозумілого матеріалу; наявність вербального навчання з надією на механічне запам’ятовування; читання текстів та питально-відповідальний метод без опори на наочність, на реальні, адекватні уявлення за прочитаним та наочно-дієвим мисленням учнів; оперування вивченими штампами. Усе навчання повинно бути спрямоване на відпрацювання простих, але зрозумілих, відповідних уявленнях матеріалу що вивчається, формуванню практичних умінь.

Таким чином, логопедична робота в спеціальній школі має свою специфіку, яка обумовлена особливостями вищої нервової діяльності, психологічними особливостями учнів, а також характером симптоматики, механізмів, структури мовленнєвого дефекту. Логопедична робота з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку повинна враховувати головне положення про те, що в структурі дефекту при розумові відсталості первинним є порушення мислення. Відомо, що розвиток мислення відбувається паралельно з розвитком мовлення. Відповідно, систематична, цілеспрямована робота з розвитку мовлення сприяє розвитку мислення, а саме провідних його процесів: узагальнення, аналізу, синтезу, що в свою чергу сприяє активізації пізнавальних процесів в цілому. Здійснюючи логопедичну допомогу, впливаючи на формування всіх компонентів мови і мовлення, дотримуючись принципу «від простого до складного» можна досягти позитивної динаміки в мовленнєвому розвитку розумово відсталих учнів вже на рівні початкової ланки навчання.

Ефективність формування професійно значущих якостей майбутніх спеціалістів-дефектологів (вчителів-логопедів) забезпечується спрямованістю всього навчально-виховного процесу педагогічного закладу освіти на основі професійних знань, умінь та навичок, переробкою навчальних програм дисциплін загально професійного блоку з урахуванням сучасних вимог до рівня професійної підготовки спеціаліста-дефектолога, розробкою курсів за

вибором, які сприяють формуванню професійно значущих якостей на основі активних методів навчання, використання інформаційних освітніх програм та контекстно-модульного навчання. Інноваційне навчання формує якості майбутніх дефектологів, що дозволяє активно та творчо мислити та діяти, розвиватися та удосконалюватися. Окрім цього, інноваційне навчання створює умови, що надають студентам можливість займати ініціативну позицію в навчальному процесі, засвоювати навчальний матеріал засобом активного діалогу, здійснювати самостійний творчий пошук на основі особистого досвіту з одночасним збагачення його.

До інноваційних форм навчання майбутніх вчителів-логопедів ми можемо віднести: створення навчального середовища з «занурюванням» у проблематику спеціальної педагогіки та психолог, що дозволяє формувати ціннісне відношення до майбутньої професії; розвиток у студентів – майбутніх логопедів мотивації до проектної діяльності під час вивчення дисципліни предметного блоку; сприяння становленню молодіжної професійної спільноти; знайомство з новими ідеями у сучасних наукових дослідженнях в області спеціальної освіти та суміжних з нею галузевих наук; здійснення розробки та апробування нових форм організації та проведення наукових, навчальних та практичних заходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.

2. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку / О. В. Боряк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 27. – С. 31–37.

3. Пахомова Н. Г. Критерії та показники сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наукових праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 180–184.

4. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пособие для учителя-логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : Гуманти. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

О. Є. Гордійчук
Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича

ІНКЛЮЗИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО АНАЛІЗУ

Поява дітей з особливим освітніми потребами у масових загальноосвітніх навчальних закладах останні кілька років почала змінювати у кращий бік усталені освітні установки і навіть ставлення суспільства до спільного перебування дітей даної категорії із рештою учнів у шкільному середовищі. На часі – розробка проблеми теоретико-практичної підготовки педагога до інклюзивної діяльності.

Мета публікації полягає у розкритті від загального до особливого, а від нього – до одиничного сутності ключової дефініції та розкриття інклюзивної діяльності як об'єкту міждисциплінарного аналізу.

Так, Д. С. Мазоха розкриває поняття *«дія»* як довільний свідомий акт, спрямований на досягнення мети; структурний елемент діяльності [4, с. 221], а похідне від нього *«діяльність»* знаходимо у Великому тлумачному словнику сучасної української мови як «праця, дії людей у якій-небудь галузі [2, с. 306]. За педагогічним словником *«діяльність»* – це спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни [3, с. 98]. З психологічної точки зору *«діяльність»* виражає активність суб'єкта, спрямовану на взаємодію з навколишнім середовищем з метою задоволення власних потреб. Це одна з категорій психології, яка є предметом її поглибленого вивчення і основним пояснювальним принципом. Генетично первинною є зовнішня, предметна діяльність, освоєння якої зумовлює появу внутрішньої, психічної діяльності. В аналізі діяльності виокремлюють два аспекти: мотиваційний, за якого складовими одиницями діяльності розглядають потреби, цілі, мотиви, предмет і засоби діяльності; операційний, за якого її елементами є дії і операції. Реалізація діяльності здійснюється за допомогою нейрофізіологічних механізмів, достатньо розкритих у працях М. Бернштейна, П. Анохіна, О. Лурії та ін. [5, с. 107].

У контексті нашого дослідження вагомий інтерес складають наукові підходи Г. П. Васяновича про те, що *«діяльність»,* у розумінні науковця, – це передусім доцільний матеріально-практичний і духовний вплив суб'єкта на об'єкт, у процесі якого змінюється як зовнішній об'єкт, так і суб'єкт, який на нього впливає. А також, діяльність – це об'єктивний, закономірний процес людського життя і включає в себе такі структурні елементи: мету; потреби, інтереси; мотиви; засоби; предмет; на який вона спрямована; процес діяльності; результат [1, с. 200–201].

Термін *«педагогічна діяльність»,* як категорія особливого, – це вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [7].

Виходячи із попередніх тлумачень, вважаємо за необхідне представити власне розуміння сутності одиничної, головної дефініції. Так, ***«інклюзивна діяльність»*** *– це новий освітній вид діяльності, регламентований відповідною нормативно-правовою базою інклюзивної освіти, змістом якого є залучення осіб з особливими потребами в соціальне життя, в умови загальноосвітнього закладу, а результатом якого є прагнення і здатність фахівця високого рівня готовності вносити позитивні зміни для кожного учасника цього виду діяльності.*

Наразі, підготовка фахівця високого рівня готовності до інклюзивної діяльності є багатогранною і багатоаспектною проблемою. Вона базується як на основі сучасної системи знань із загальної педагогіки, психології та

методик навчання учнів, так і системи медичних (клініка, психопатологія, невропатологія) і дефектологічних знань (корекційна педагогіка, соціальна психологія, соціальні методики).

Ідея міждисциплінарного підходу до підготовки вчителя загальноосвітньої школи відповідної спеціалізації реалізується в Україні за Міністерською програмою курсу *«Основи інклюзивної освіти»* для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування) Колупаєвої А. А.; у проекті навчальної дисципліни *«Основи педагогіки інклюзивного навчання»*, розробленому авторським колективом у складі академіків Віталія Бондаря, Володимира Бондаря, Віктора Синьова, доктора педагогічних наук Марії Шеремет; за розробленою автором публікації типовою і робочою програмою нормативної навчальної дисципліни *«Основи інклюзивної педагогіки»*, складеної відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалавр напряму спеціальності 6.010102 «Початкова освіта» та ухваленою вченою радою факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в розкритті структури інклюзивної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васянович Г. П. Вибрані твори : В 5-ти т. – Т. 1: Філософія : навчальний посібник / Г. П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – 348 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т.Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Мазоха Д. С. Педагогіка : навчальний посібник / Д. С. Мазоха, Н. І. Опанасенко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 232 с.
5. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К : «Академвидав», 2006. – 424 с.

М. А. Гужва
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

ТЕРМІНИ ТА ЗМІСТ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСІБ З АУТИЧНИМ СПЕКТРОМ ПОРУШЕНЬ

Розв'язання проблем соціальної адаптації та інтеграції осіб з аутичними розладами залежить від своєчасності, адекватності та достатнього обсягу психолого-медико-педагогічної допомоги. Успішність вирішення проблем супроводу забезпечується спільними зусиллями медиків, педагогів, психологів і фахівців системи соціального захисту населення; правильно налагоджена взаємодія усіх цих спеціалістів призводить до суттєвого підвищення якості допомоги.

Як засвідчує вітчизняний і зарубіжний досвід, провідна роль, як правило, належить психолого-педагогічній корекції. На основі організаційно-методичної наступності і продовження комплексного, у

тому числі психолого-педагогічного, супроводу дітей з розладами аутичного спектру можна виділити його часові межі: ранній, дошкільний, шкільний, постшкільний.

Психолого-педагогічний аспект супроводу передбачає участь фахівців психолого-педагогічного профілю у визначенні первинного порушення; подоланні (пом'якшенні) основних труднощів у дітей з аутизмом (розвиток потреби в комунікації, оволодіння формами і засобами комунікації та соціальної взаємодії, зокрема мовою; подоланні проблем поведінки, що є підґрунтям утворення основ «життєвої компетенції»; формуванні інших аспектів «життєвої компетенції» – самостійності, самообслуговування, побутових навичок; участь науковому обґрунтовані вибору найбільш вірогідної освітньої траєкторії; підготовці дітей до шкільного навчання, виборі адекватної його форми, супроводі процесу здобуття освіти; профорієнтації і початковій професійній підготовці; роботі з батьками.

На основі вищезазначеного можемо зробити висновок, що успішність соціальної адаптації та інтеграції дітей з аутизмом залежать від своєчасності виявлення порушення та налагодження пролонгованого у часі їх психолого-медико-педагогічного супроводу.

Т. М. Дегтяренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МОДИФІКАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Теоретична модель підготовки фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями була апробована завдяки включенню в навчальні плани підготовки спеціалістів напряму підготовки «Корекційна освіта» вищих навчальних закладів навчальної дисципліни «Організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю».

Результати впровадження дисципліни засвідчили, що інтеграція знань, умінь і навичок з управління в базовий компонент професіональної підготовки фахівців сприяє підвищенню мотивації, активності майбутніх педагогів і, як наслідок, підвищує якість опанування навчального матеріалу, впливає на подальшу професійну активність і компетентність у процесі реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги та, опосередковано, на кар'єрне зростання випускників. Впровадження результатів дослідження у навчально-виховний процес (при читанні лекцій та проведенні семінарських занять, закріпленні знань під час проходження практики) дало змогу розширити знання студентів про організаційно-управлінську діяльність під час реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги на рівні регіону та сформувати сучасні погляди на окремі аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності в межах регіону й підготовити до проведення консалтингової діяльності, що, відповідно, уможливило підвищення ефективності системи корекційно-реабілітаційної допомоги в України.

Зважаючи на сучасну парадигму освіти, зокрема, зміни організаційної форми навчання дітей з психофізичними порушеннями та впровадженню інклюзивної освіти, вважаємо за доцільне навчальну дисципліну «Організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» включити до навчальних планів підготовки фахівців за спеціальністю «Управління навчальним закладом».

Ю. А. Картава
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність дослідження проблеми використання музичного мистецтва у роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку зумовлена сучасними змінами у розвитку системи спеціальної освіти, де пріоритетними стають завдання вдосконалення змісту корекційно-педагогічної роботи, усвідомлення позитивних тенденцій і перенесення їх у практику сьогодення. Всебічний та поліфункціональний вплив на людину мистецтва та музики зокрема висвітлено у наукових працях сучасних дослідників Р. Вайноли, В. Гаврилюка, А. Голик, Г. Грищенко, І. Коршакової, І. Левченко, О. Мєдвєдєвої, С. Науменко та інших.

Низкою науковців Л. Брозело, Т. Варьоновою, Г. Волковою, Н. Власовою, І. Гудим, Н. Збруєвою, М. Земцовою, А. Киштимовою, В. Кручиніним, Л. Куненко, И. Муратовим, Н. Остапенко, З. Пуніною та ін. підкреслено, що музичне мистецтво відіграє важливу роль у корекційно-розвивальній та лікувально-відновлювальній роботі з дітьми з обмеженими можливостями. Враховуючи актуальність проблеми дослідження та недостатню її розробленість, нами був здійснений аналіз науково-теоретичних джерел на предмет використання музики в корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку за напрямами її впливу на організм та психіку людини.

Аналіз спеціальної музикознавчої та психолого-педагогічної літератури показав, що на сучасному етапі виділено чотири напрями використання музики, а саме: психофізіологічний, психотерапевтичний, психологічний, соціально-педагогічний [2; 5].

Психофізіологічний напрям пов’язаний із позитивним впливом музики на різні системи і функції організму. Родоначальником у науковому аспекті цього напряму вважається В. Бехтерєв [4]. У подальшому спеціальні дослідження С. Корсакова, І. Догеля, І. Сєченова, І. Тарханова, Г. Шипуліна та ін. підтвердили думку про позитивний вплив музики на різні системи організму людини: серцево-судинну, рухову, дихальну, центральну нервову. Також було виявлено, що позитивні емоції, які люди отримують від слухання музики, надають лікувальний вплив на психосоматичні процеси, сприяють регуляції психоемоційного стану, мобілізують його резервні сили [5].

Надалі дослідження науковців (І. Гриньової, А. Гройсман, В. Райкова, С. Мамулова, С. Шушарджаном та ін.) показали, що вплив музики на організм людини достатньо широкий і використовується у практиці з лікувально-оздоровчою метою. Позитивні висновки вчених лягли в основі наукового обґрунтування можливості використання музики в корекційній роботі з дорослими і дітьми з порушеннями психофізичного розвитку (П. Анохін, В. Бехтерєв, О. Яхніна та ін.).

О. Яхніною було доведено, що цілеспрямоване сприймання музики дітьми з порушеннями слуху сприяє формуванню у них мовленнєвої функції, інтонаційної сторони усного мовлення. Саме при декламації пісень, виконанні спеціальних мовленнєвих вправ під музику діти легше оволодівають висотними і динамічними модуляціями голосу, темпом мовлення, його злитістю, ритмічною організацією слів, фраз, що обумовлено близькістю визначених інтонаційних структур у музиці і мовленні [5].

Науковцями підкреслено, що спів розвиває голосовий апарат дітей з порушеннями мовлення, затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю, укріплює голосові зв’язки, покращує мовлення, формує вокально-слухову координацію. Лікарями та логопедами було показано, що спів можна використовувати при лікуванні заїкання і, при цьому спостерігалася виразна позитивна динаміка в корекції цього порушення.

Також, було доведено, що виконання ритмічних рухів під музику підвищує загальний життєвий тонус дітей з порушеннями слуху, зору, затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю, допомагає у формуванні основних рухів, регулює діяльність багатьох систем організму, вироблює правильну поставу, скоординований м'язовий тонус, формує довільність психічних функцій. Поєднання рухів під музику зі словом надає корекційний вплив на формування мовленнєвої функції дітей з проблемами розвитку [5].

Психотерапевтичний напрям використання музики передбачає її лікувальний вплив на психіку і через психіку на організм людини та позбавлення від різних емоційних, особистісних, соціальних та інших проблем. На сучасному етапі музична терапія є одним із методів лікування без лік і профілактики широкого спектру захворювань. Важливу роль у розвитку музичної терапії зіграв філософ Платон, який вважав, що музика призводить серця дітей до рівноваги, і поряд з гімнастикою є засобом оздоровлення [2–3].

Психологічний напрям використання музики передбачає її вплив на різні структурні компоненти людської психіки (Л. Виготський, Б. Теплов). Психологічний аспект впливу музики на дитину з проблемами у розвитку пов’язаний, перш за все, з корекцією порушень пізнавальної, емоційно-особистісної сфери дітей, де важливе місце займає розширення соціального досвіду дітей, комунікація, уміння адекватно спілкуватися, взаємодіяти у сумісній діяльності з однолітками і дорослими. Вплив музики на розвиток і корекцію психічних функцій (мислення, пам’яті, уваги, уяви), формування

довільності, цілеспрямованості процесів підтверджується дослідженнями (С. Міловської, І. Євтушенко, Е. Мєдвєдєвої) [5].

У практиці психокорекційної роботи у процесі впливу на емоційно-особистістну сферу музика виконує релаксаційну, регулюючу, катарсистичну функції. Вважається, що релаксація музикою сприяє зняттю психічної напруги, через що вона широко застосовується в психотерапії, а також в корекційно-педагогічній роботі з дітьми з особливими потребами різних категорій та в багатьох інших оздоровчих системах. Релаксаційна музика особливо ефективна для людей з підвищеним тонусом м'язів, тому її доцільно використовувати для зняття м'язової напруги у дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату із гіпертонусом м'язів кінцівок та тулуба [6].

Регулююча функція музики передбачає визначення меж, в яких може і повинна діяти людина [2]. Для дітей із проблемами розвитку регулююча функція музики забезпечує формування її поведінки і регулювання емоційних проявів у колективі, сім'ї, дошкільному закладі, школі, побуті тощо. Під час виконання різних видів музичної діяльності у колективі дитина з проблемами проявляє свої індивідуальні здібності, вчиться підкорювати свої дії загальним завданням. Педагогами підкреслено, що вплив музики буває іноді більш ефективним, ніж вмовляння чи покарання, оскільки вона може безпосередньо впливати на почуття дитини через емоційно-образний зміст музичного твору, спонукати дитину до співпереживання, формувати її внутрішній світ.

Психологічний механізм катарсиса був детально проаналізований Л. Виготським у роботі «Психологія мистецтва» [1]. Сучасні дослідження доводять, що дитина з особливими освітніми потребами, яка входить у світ музики, позитивно і якісно змінюється у своєму розвиткові. Музика допомагає їй очиститися від негативних хвилювань, що нашарувалися, подолати тривожність, страх і вступити на новий шлях відношень з оточуючим світом [1; 5].

Соціально-педагогічний напрям впливу музики на дитину здійснюється двома шляхами: шляхом виховання здатності естетично сприймати дійсність як безпосередньо у житті, так і через музичні твори та шляхом діяльності, пов'язаної з музичним мистецтвом. Ще у Древній Греції вважалося необхідною музична освіта, тому що музика сприяє особистісному становленню дитини [6].

Соціально-педагогічний вплив музики на дитину з порушеннями психофізичного розвитку пов'язаний із наданням їй необмежених можливостей для самовираження та самореалізації як у процесі творчої діяльності, так і у пізнанні та утвердженні свого Я. Створення дитиною продуктів музичної діяльності полегшує процес її комунікації з дорослими та однолітками на різних вікових етапах. Інтерес до результатів творчості, сприйняття нею продуктів художньої діяльності підвищує самооцінку дитини з порушеннями психофізичного розвитку, її самосприймання. Музика формує уявлення дитини про довкілля, розширює музичний світогляд [5].

Висвітлені сучасні напрями використання музичного мистецтва обґрунтовують потужний потенціал музики на психічні й фізіологічні процеси в організмі людини і доводять доцільність її використання у корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д : изд-во «Феникс», 1998. – 480 с.
2. История музыки : учебное пособие / И. А. Никеева, Л. Р. Фаттахова. – Омск : Омск. гос. ун-т, 2004. – 84 с.
3. Лікування музикою. Історія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http : // ar25.org/article/likuvannya-muzykoyu-istoriya.html.
4. Мацышина Е. В. Психофизиологическое воздействие музыки на организм человека / Е. В. Мацышина [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http : // festival.1september.ru/articles/598891/
5. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева ; под ред. Е. А. Медведевой. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 224 с.
6. Тахер Н. Х. Психотерапевтические эффекты музыки / Н. Х. Тахер // Психологический журнал. – 2012. – № 3–4. – С. 116–120.

Mirosław Kisiel
Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska)

MOŻLIWOŚCI WYKORZYSTANIA MUZYKI I JEJ FORM AKTYWNOŚCI W PRACY Z MŁODZIEŻĄ NIEDOSTOSOWANĄ SPOŁECZNIE, JAKO POMOC I WSPARCIE W PROCESIE WYCHOWANIA

Człowiekowi od niepamiętnych czasów w różnych sytuacjach życiowych towarzyszy muzyka. Z czasem staje się ona jedną z form oddziaływania na psychikę ludzką. Obecnie właśnie dzięki swojej mocy wpływania na emocje i uczucia jednostki bywa wykorzystywana do celów wychowawczych i resocjalizacyjnych.

Wiek młodzieńczy to czas dorastania społecznego, zwany okresem adolescencji. Obejmuje on wiele elementów osobowości zmieniających się głównie pod wpływem dojrzewania fizjologicznego, umysłowego, emocjonalnego i społecznego. Psycholodzy wskazują na wielość modeli dorastania, a także zróżnicowania płynące z odmienności działań i zachowań młodzieży. Źródłem tych różnic mogą stać się: środowisko społeczne jednostki, odmienność kulturowa, baza socjalna, wiek, wykształcenie, uzdolnienia oraz własna indywidualność jednostki. Niedostosowanie społeczne stanowi sytuację, w której pojedynczy człowiek lub grupa nie umie odnaleźć swojego miejsca w społeczeństwie i nie ma niezbędnej kompetencji kulturowej. Sytuacja ta może być spowodowana brakiem odpowiedniej socjalizacji lub nagłym powstaniem odmiennych warunków społecznych, do których jednostka lub grupa nie potrafi się zaadaptować.

W przygotowanym referacie zostaną ukazane możliwości zastosowania muzyki i jej form aktywności w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie, jako instrumentu pomocy i wsparcia w procesie wychowania.

Z założenia wydaje się, że najskuteczniejszym sposobem stymulowania aktywności muzycznej adolestentów jest pobudzenie ich do indywidualnych działań, służących zaspokojeniu potrzeb i realizacji celów, przy jednoczesnym wyposażeniu w niezbędne umiejętności wartościowania. Ważne przy tym jest, aby wybór działań nie tylko pozostawić w gestii jednostki, ale również stworzyć warunki umiejętnego wspierania w wyborze. Czynne uczestnictwo w odtwarzaniu i tworzeniu muzyki może przynieść podopiecznym wiele satysfakcji, rozwinąć i wzbogacić psychikę oraz inwencję twórczą. Podczas zajęć muzycznych połączonych z innymi elementami sztuki dochodzi do formowania w wychowankach wrażliwości, systematyczności, odpowiedzialności, umiejętności współżycia i współpracy z grupą. Akcentując powyższe założenia można postawić tezę, iż uwzględniając wartości emocjonalne działa sztuki, muzykę można skutecznie zastosować w celu wzbudzenia zainteresowania, wyzwolenia pożądanych uczuć, usunięcia napięcia, uzyskania ukojenia, poprawy nastroju lub aktywizowania do działania. Radość i satysfakcja z osiągniętych sukcesów zainicjują dalsze działania muzyczne, a co z pewnością przyczyni się do umocnienia równowagi psychicznej i przyspieszy resocjalizację.

В. В. Ключко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-ТЕРАПЕВТИЧНИХ І КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ РИТМІКИ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ

Гуманізації освіти інтенсифікувала використання у роботі з дітьми з обмеженими можливостями терапевтичного та реабілітаційного потенціалу музики, особливо музично-рухової і логоритмічної діяльності, методичні основи якої були напрацьовані Е. Жак-Далькрозом. Наголосимо, що ритміка тренує пам’ять, увагу, здатність зосереджуватися. Майбутньому корекційному педагогу слід пам’ятати про надзвичайний вплив ритміки на розвиток розуму дитини. Наприклад, вправи інгібіційно-інцитаційні (гальмування – збудження), що полягають у миттєвій реакції на початок та переривання ритмічно-рухової діяльності за командою, призвичаюють дітей до психічного та м’язового опанування, до докладного запам’ятовування, до концентрації уваги, а вправи дисоціації відпрацьовують досконалу нервову і м’язову рівновагу, здатність до довільної концентрації, швидке та детальне запам’ятовування.

У підготовці вчителів слід враховувати діапазон використання ритміки в роботі з дітьми з особливими потребами, який охоплює практично всі галузі дефектології. Важливий інноваційний потенціал містить у собі практична реалізація таких концептуальних ідей Далькроза:

- музична чутливість впливає на думки й передає вібрації всьому організму;
- із трьох елементів музики – звуків, ритму і динаміки – два останні мають свій найдосконаліший відповідник у рухах тіла;
- реалізація ритмів спричиняється до виникнення незалежних рухів та оптимальної роботи м'язового апарату, а також корегує «комунікації» на шляху «мозок – м'язи», тим самим стимулюючи усвідомлення свого «я», свого емоційного стану, позиції тіла, своєї ролі у групі, тренуючи волю, що призводять у свою чергу до самоконтролю та самоуправління;
- через подолання фізичних (недосконалість діяльності м'язів та координації) і психічних труднощів вивільняється радість, яка стає новим стимулом розвитку;
- розвиток особистості має здійснюватись одночасно трьома шляхами – інтелектуальним, фізичним та емоційним.

Використання музично-терапевтичних та корекційно-реабілітаційних можливостей ритміки у підготовці вчителів повинно бути націленим на стимулювання активності, моторний розвиток, формування здатності працювати в групі. Слід пам'ятати, що у спеціальній педагогіці найбільш активно використовується логоритміка як комплексна методика, що включає в себе засоби логопедичного, музично-ритмічного та фізичного виховання. У педагогічній практиці логоритміка необхідна для того, щоби корекційна робота була найбільш ефективною. З основних компонентів ритміки Далькроза, первинною метою якої було вираження музики за допомогою рухів, використовуючи людське тіло як своєрідний інструмент для передачі ритму, темпу, динамічних відтінків та художнього задуму музичного твору в цілому, поступово виділилася логоритміка. Сам Далькроз говорив, що у ритміці музика набуває тілесної форми, у свою чергу удосконалюючи, перетворюючи наші тіла.

Сьогодні логоритміка застосовується при корекції загальної недорозвиненості мови, фонетико-фонематичних порушень та алалії. Заняття з логоритміки включає такі види вправ: хода та маршування у різних напрямках; вправи на регуляцію м'язового тонусу, що спрямовані на формування вміння розслаблювати чи напружувати відповідні групи м'язів; вправи на розвиток дихання, голосу та артикуляції; вправи на активізацію уваги та пам'яті, що допомагають розвинути стійкість уваги та вміння її швидко переключати, здатність вправно переходити від однієї дії до іншої; лічильні вправи; мовні вправи без музичного супроводу; вправи на формування почуття музичного метра; суто ритмічні вправи, основна задача яких – сформувати у дитини почуття ритму в русі; розвиток почуття темпу; пальчикові ігри; вправи на розвиток міміки; артикуляційні вправи, спрямовані на розвиток рухливості язика, губ, щелеп, вміння переключати артикуляційні рухи; вправи на розвиток фонематичного сприйняття; вправи на корекцію вимови звуків.

У підготовці вчителів слід використовувати такі види музичної діяльності, як спів та гра на музичних інструментах. Спів прекрасно розвиває дихання, голос, формує почуття ритму та темпу, покращує дикцію та координує слух і голос. Гра на музичних інструментах зазвичай використовується у формі елементарного музикування, що розвиває дрібну моторику, формує почуття музичного ритму, метру, темпу, поліпшує увагу, пам'ять, а також інші психічні процеси, що активізуються під час виконання музичного твору.

Зручним інструментом інтегрування ритміки з іншими дисциплінами можуть стати ритмічні ігри. Найчастіше ці вправи створюються для роботи з наймолодшими учнями. Ці вправи можна класифікувати наступним чином: гімнастичні ігри та вправи під музичний акомпанемент, метою яких є розвиток фізичних навичок, необхідних у руховій реалізації музики (із реквізитом або без реквізиту); ігри на розвиток музичності, метою яких є розвиток слухових уявлень, а також формування відповідної рухової реакції на конкретний слуховий збудник; ритмічні ігри, що мають на меті впровадження елементів ритміки Далькроза; ігри з піснями, що спрямовані на формування вміння відтворювати за допомогою рухів відповідний немузичний, а також музичний зміст (ілюстрація, інсценізація або інтерпретація пісні); танцювальні ігри, метою яких є формування уміння реалізувати музичний метр (іноді й ритм) за допомогою певних кроків та танцювальних рухів, а також ознайомлення із різними танцями.

О. В. Колишкін
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СУЧАСНА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Докорінне реформування й удосконалення національної системи освіти внаслідок високої динамічності соціально-економічних процесів і трансформацій в Україні, потребує безперервного оновлення теоретико-методологічного підґрунтя цієї галузі. Не є винятком у цьому контексті й корекційна освіта, пошуки нової парадигми якої відображаються в розвитку її науково-практичної основи – корекційної педагогіки.

Становлення нової стратегії розвитку корекційної педагогіки пов'язане також і зі змінами соціально-психологічного та соціально-економічного ставлення до самого об'єкта відповідної соціальної політики – осіб з обмеженими можливостями, нового розуміння поняття «інвалідність», із застосуванням нової моделі інвалідності – соціальної, де проблема фізичних, сенсорних чи ментальних обмежень людини розглядається насамперед як соціальна.

Результатом нового підходу до трактування процесу реабілітації людей з вадами здоров'я, з огляду на соціальну модель інвалідності, є світова і вітчизняна тенденція до такої моделі здобуття освіти особою з обмеженими можливостями, коли вона навчається не у спеціальному закритому закладі, а

включена в навчальний процес у звичайному освітньому закладі. Це відповідає ідеям інклюзивної освіти [2; 3].

Розробленню науково-методичних засад для інклюзивного навчання осіб з обмеженими можливостями присвячені фундаментальні роботи українських вчених С. П. Миронової, А. А. Колупаєвої, В. М. Синьова, О. М. Таранченко, О. П. Хохліної, М. К. Шеремет та ін. [2], які констатують, що запровадження даної форми навчання має стати одним із основних завдань сучасної корекційної педагогіки.

Нова стратегія цієї галузі науки не може не враховувати й таку державну проблему, як підготовка спеціалістів для інклюзивного навчання осіб з обмеженими можливостями. Особливо це актуально для системи вищої та професійно-технічної освіти.

У системі соціальної реабілітації осіб з особливими потребами найважливішою має стати саме освіта та професійна реабілітація, оскільки [1]:

1) у постіндустріальні часи в сучасному інформаційному суспільстві освіта та опанування інтелектуальними технологіями посідають головне місце при визначенні ролі індивіда в соціумі;

2) через освіту, надання певної професії особі з обмеженими можливостями суспільство найшвидше може досягнути мети її соціальної реабілітації та інтеграції.

Система професійної реабілітації громадян з інвалідністю в Україні має певні здобутки й досягнення, але, на жаль, не повністю відповідає вимогам часу й потребам суспільства. Зайнятість і самозайнятість осіб з обмеженими можливостями зменшуються – відповідно зростає пенсійний тиск на бюджет. Система професійної реабілітації осіб з обмеженими можливостями потребує реформування, певних теоретико-методологічних засад розвитку.

Тому можна дійти висновку, що наступним стратегічним напрямом розвитку корекційної педагогіки є наукове обґрунтування системи професійної реабілітації осіб з обмеженими можливостями в Україні. Тут кореційна педагогіка має бути підґрунтям для всіх без винятку елементів ланцюга реабілітації: крім освіти, професійного відбору, професійної апробації, працевлаштування та професійної адаптації на робочому місці.

В експериментальній площині корекційна педагогіка має відпрацьовувати такі новітні технології навчання та форми організації освітнього процесу, які сприяють підвищенню його ефективності і є незамінними в навчанні учнів і студентів з обмеженими фізичними можливостями. Найкращим прикладом може слугувати модульне структурування дидактичного матеріалу та модульно-рейтингова організація навчання.

Корекційна педагогіка має свої науково-методологічні інтереси і в таких сучасних, популярних у всьому світі освітніх технологіях та формах організації освітнього процесу, як дистанційне та відкрите навчання.

У цілому освітні технології, що мають бути до арсеналу корекційної педагогіки, лежать у площині особистісно орієнтованої освіти, яка забезпечує

розвиток і саморозвиток особистості учня з огляду на виявлені його індивідуальні особливості як суб'єкта пізнання та предметної діяльності.

Привабливість такої освітньої філософії для осіб з обмеженими можливостями полягає в тому, що вона ґрунтується на визнанні за кожним учнем права вибору власного шляху розвитку через створення індивідуальних програм розвитку й альтернативних форм навчання. Наступним соціальним замовленням для корекційної педагогіки має бути супровід системи раннього втручання та соціальної реабілітації дітей з особливими потребами. Ця система в наш час бурхливо розвивається через створення в державі центрів ранньої соціальної реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

У державній Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів зазначено, що серед основних принципів ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів має бути «системний (не ізольований від інших форм реабілітації) підхід до ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, який забезпечить їм реалізацію можливостей, гарантованих кожному громадянину Конституцією України».

Системність і цілісність має бути наріжним каменем побудови нових принципів корекційної педагогіки. І тут можна звернути увагу на новітню наукову парадигму, яку називають синергетичною. Застосування міждисциплінарного підходу та системно-синергетичних принципів освіти в корекційній педагогіці буде відповідати, на нашу думку, вимогам сучасності.

Розвиток корекційної педагогіки не можна уявити без застосування сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій, які є як засобом корекційної освіти, так і інструментом наукових досліджень у цій галузі.

Перспективними напрямами розвитку корекційної освіти в Україні є такі:

- створення в Україні законодавчої бази для забезпечення освітніх потреб осіб, можливості яких отримати освіту обмежені їх вадами, станом здоров'я або конкретними соціальними умовами;
- розроблення новітніх інноваційних технологій навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку;
- визначення шляхів ефективної інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку в середовище здорових однолітків та їх науково-методичне й дидактичне забезпечення;
- визначення нових сфер професійної підготовки дітей з фізичними і (або) психічними вадами;
- удосконалення нормативно-правового, фінансово-економічного, науково-методичного забезпечення, орієнтованого на реалізацію інклюзивної освіти.

Потребують фундаментального опрацювання теоретико-методологічні підходи до дослідження психолого-педагогічних проблем інвалідності та прикладні, технологічні питання, пов'язані з методичними системами і прийомами корекційної роботи при суттєвих ускладненнях

процесів розвитку і соціалізації особи. Зміни й оновлення у практичних сферах освіти й виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку потребують передусім теоретико-методологічного підґрунтя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колишкін О. В. Корекційна освіта : вступ до спеціальності : навч. посіб. / О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.

2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.

3. Таранченко О. М. Тенденції сучасної освіти : роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи / О. М. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2011. – № 1. – С. 18–24.

Н. О. Косарєва
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДОСВІД РОБОТИ КОНСУЛЬТАТИВНО-МЕТОДИЧНОГО ЦЕНТРУ «ДОВІРА» КАФЕДРИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У законах України «Про освіту», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про охорону дитинства», Концепції розвитку інклюзивної освіти та інших нормативних документах значна увага приділяється підготовці і перепідготовці педагогічних кадрів до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах спеціальної і загальної освіти, здійсненню психолого-педагогічного супроводу цих осіб і допомозі батьками (опікунам) дітей-інвалідів. Відповідно до нормативних документів та на запит практики на базі кафедри корекційної та інклюзивної освіти у грудні 2010 року був створений консультативний пункт «Довіра» (наказ ректора № 107 від 01.12.2010 р.), який, унаслідок розширення напрямів його діяльності, було перейменовано на Консультативно-методичний центр (КМЦ) «Довіра» (рішення засідання кафедри протокол № 1-а від 05 вересня 2011 р.).

У межах КМЦ «Довіра» здійснюється консультативно-методична допомога особам з порушеннями психофізичного розвитку, їхнім батькам, а також педагогам, фахівцям, що працюють з такою категорією дітей у закладах та установах різного міжвідомчого підпорядкування. Консультації проводять провідні викладачі (консультанти) кафедри корекційної та інклюзивної освіти, серед яких є тифлопедагоги, олігофренопедагоги, логопед, спеціальний психолог, сурдопедагог, що мають значний практичний досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у освітніх закладах та психолого-медико-педагогічних консультаціях міського і обласного рівнів, а також викладачі кафедр початкової і дошкільної освіти, соціальної педагогіки і гендерних студій та практичної психології.

Консультативна допомога здійснюється за такими напрямами:

- соціально-психолого-педагогічна допомога та підтримка сімей і батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу, що виховують

дітей з особливими потребами, у сфері розвитку їх педагогічної компетентності;

- консультування сімей і батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу з питань абілітації, навчання і виховання, корекції, реабілітації, адаптації та соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я;
- надання комплексної професійної допомоги та підтримки педагогам, соціальним працівникам та фахівцям громадських організацій, які здійснюють психолого-педагогічний та соціальний супровід дітей з особливими потребами;
- організація навчання і виховання дітей з порушеннями псифізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти;
- експертиза індивідуальних реабілітаційних та корекційних програм.

Формами надання консультативно-методичної допомоги є: індивідуальні консультації, індивідуальні заняття, семінари, лекції, тренінги, групи підтримки, групи спілкування, консультування через інтернет сайт КМЦ «Довіра».

У межах консультативно-методичного центру «Довіра» відбувається організаційна, консультативно-методична та науково-дослідна діяльність.

Організаційна робота передбачає розробку документів, що регламентують діяльність КМЦ «Довіра» (положення, посадові інструкції); розробку й ведення іншої документації (журналу обліку роботи консультпункту, планів роботи КМЦ та консультантів, анкет для батьків осіб з психофізичними порушеннями); розробку інформаційних матеріалів (рекламного буклету, інформації для батьків дітей з особливими освітніми потребами, педагогів, студентів та викладачів ВНЗ). У межах цієї роботи організовано та забезпечено електронний взаємозв'язок через сайт КМЦ «Довіра» консультантів з батьками дітей з порушеннями психофізичного розвитку й дорослими-інвалідами (*Чобанян А. В.*), підготовлено обладнання для здійснення діагностування та корекції порушень у клієнтів; здійснюється просвітницька робота серед населення міста Суми та області через засоби масової інформації («Академ-ТВ», «Відікон», газети «Суми і у сумчани», «Сумщина», «Панорама», «Ваш шанс»).

У межах *консультативно-методичної* роботи відбувається:

- розробка на інформаційний стенд методичних матеріалів на допомогу батькам дітей з особливими освітніми потребами, педагогам класів з інклюзивним навчанням, працівникам установ охорони здоровя, праці та соціального захисту населення, громадських організацій (*Косарєва Н. О.* «Інформації для батьків, що мають дітей з порушеннями зору»; *Чобанян А. В.* «Психолого-педагогічні основи роботи з дітьми з особливими потребами», «Соціально-правове забезпечення дітей з особливими потребами» та ін.);
- розробка й публікація методичних матеріалів для батьків, педагогів, викладачів та студентів ВНЗ (*Картава Ю. А., Косарєва Н. О.* Дитина із порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти: методичний посібник,

К*артава Ю. А.* Діти з особливими потребами у загальноосвітньому закладі: методичні рекомендації, *Косарєва Н. О.* Батьківський лекторій: методичні рекомендаії та ін.);

- проведення методичних семінарів: 2010 р. – для вчителів початкових класів (*Картава Ю. А.*), 2011 р. – для медичних працівників ЗОШ і ДНЗ, логопедів ДНЗ міста Суми (*Косарєва Н. О.*), 2012 р. – для педагогічних працівників Глинської, Гребениківської, Шалигинької та Штепівської спеціальних шкіл-інтернатів (*Кісліцина М. В.*), 2013 р. – для педагогічних працівників Сумської спеціальної загальноосвітньої школи (*Кісліцина М. В.*), 2014 р. – для представників громадських організацій, які опікуються життям молодих людей з інвалідністю (консультанти КМІ «Довіра»);
- надання методичної та практичної допомоги педагогічним працівникам загальноосвітніх навчальних закладів з питань навчання, виховання та корекційної роботи з дітьми з особливими потребами, що навчаються в умовах інклюзивної освіти, на підставі укладеної угоди кафедри з Інформаційно-методичним центром управління освіти і науки Сумської міської ради (*Дегтяренко Т. М., Картава Ю. А., Косарєва Н. О., Косенко Ю. М. Скиба Т. Ю., Прядко Л. О., Чобанян А. В.*);
- консультативна допомога батькам (особам, які їх замінюють) з питань навчання, виховання, корекції, абілітації та реабілітації, інтеграції у соціум дітей і дорослих з вадами психофізичного розвитку;
- проведення корекційних індивідуальних занять із дітьми з різними порушеннями психофізичного розвитку;
- проведення лекцій на тему «Пренатальне виховання» серед студентів усіх факультетів СумДПУ імені А. С. Макаренка щодо попередження порушень психофізичного розвитку в дітей на ранньому етапі онтогенезу (*Косарєва Н. О.*);
- проведення курсів із вивчення жестової мови для студентів спеціальності Корекційна освіта, Дошкільна освіта. Логопедія (*Скринник Н. О.*);
- ознайомлення консультантів КМЦ «Довіра» з проблемами й перспективами практики спеціальної та інклюзивної освіти шляхом проведення круглих столів, засідань з представниками міської психолого-медико-педагогічної консультації, Інформаційно-методичного центру управління освіти і науки Сумської міської ради, громадських організацій та ін, .

Науково-дослідна діяльність передбачає збір кількісного та якісного матеріалу для наукової роботи викладачів кафедри та студентів під час написання дипломних та магістерських проектів, творчих робіт, впровадження результатів дисертаційних досліджень аспірантів, докторантів та викладачів у роботу КМЦ, проведення науково-методичних семінарів.

Таким чином, станом на 30.06.14 р. у межах консультативно-методичного центру «Довіра» було проведено 179 заходів, а саме: 117 консультацій (21 – по телефону, 14 – через сайт КМЦ, 31 – для

студентів та школярів, 51 – для батьків); 42 заняття (5 – тренінгових; 37 – індивідуальних корекційних); 4 лекції; 13 семінарів; 3 курсів з вивчення жестової мови. Кількісна та якісна характеристика практики роботи КМЦ «Довіра» свідчить про необхідність здійснення консультативно-методичної допомоги всім, хто її потребує.

І. А. Малишевська
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

МІЖНАРОДНЕ ПРАВОВЕ ПОЛЕ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап інноваційного розвитку суспільства відзначається формуванням нового погляду на освіту й на місце людини у соціумі. Освіта стає загальнодоступною, рівною для всіх. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема забезпечення освітніх потреб осіб з особливими потребами та інвалідністю, зокрема проблема інклюзивної освіти.

Європейська спільнота переконливо наголошує, що «освіта має надаватися в межах можливого, у загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей та дорослих інвалідів, оскільки в більшості випадків інвалідність сама по собі не є перешкодою, дискримінація – ось що перешкоджає дитині отримати освіту в загальній системі» [1].

Багато міжнародних організацій приділяють увагу проблемі виховання й навчання дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю, зокрема: ООН, ЮНЕСКО, Всесвітня організація охорони здоров'я, Міжнародна організація праці, Міжнародна ліга суспільств допомоги розумово неповноцінним людям тощо. Зусилля цих організацій спрямовані на вирішення цілої низки проблем: розробку методів діагностування відхилень; визначення обов'язків держави щодо цих осіб; вивчення шляхів удосконалення системи допомоги особам з особливими потребами; розробку їхнього правового статусу та ін. [2].

Питання міжнародного регулювання прав дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю, зокрема право на рівний доступ до якісної освіти окреслені низкою документів: Загальна декларація прав людини (1948 р.) , Декларація прав дитини (1959 р.), Конвенція ООН про права дитини (1989 р.), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.), «Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами» (1994 р.), *Конвенція про права інвалідів (2006 р.) та інші.*

У міжнародних документах, що формують політику інклюзивної освіти, задекларовано, що:

- особи з особливими потребами та інвалідністю визнані суспільно повноцінною в соціальному сенсі меншиною, яка потребує соціального та правового захисту;

- особи з обмеженими можливостями та інвалідністю мають такі ж основні права, що і їхні співгромадяни, а інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою;
- право на освіту є одним з основних прав людини взагалі й осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю зокрема;
- право на освіту осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю має гарантуватися без дискримінації та будь-яких обмежень;
- держава повинна визнавати принцип рівного доступу до якісної, безкоштовної початкової, загальної, середньої і вищої освіти осіб з обмеженими можливостями та інвалідністю за місцем свого проживання, у загальноосвітніх, професійних та вищих навчальних закладах разом зі здоровими однолітками;
- для втілення інклюзивної освіти необхідно застосовувати гнучкі навчальні програми, які необхідно адаптувати до різних потреб дітей;
- особливу увагу варто приділяти кваліфікованій підготовці різнопрофільних фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та інвалідністю в інклюзивних навчальних закладах.

Міжнародне правове поле визнало інклюзивне навчання найбільш сприятливим для розвитку та соціалізації осіб з особливими освітніми потребами та таким, що відповідає світовим демократичним і гуманістичним прагненням. Міжнародна спільнота вважає впровадження інклюзивної освіти пріоритетним напрямом реформування освітніх систем на сучасному етапі. Сучасне суспільство «прийшло» до визнання та ствердження права осіб з порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю на повноцінну участь у суспільному житті і намагається усвідомити необхідність створення умов для повноцінної реалізації цього права. Тому кожна держава, і Україна зокрема, прагне привести у відповідність з міжнародними нормами власну законодавчу базу щодо права на освіту дітей з особливими потребами та інвалідністю на засадах якості, доступності, гуманізації освіти і пріоритетів особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. – К. : А. С. К., 2012. – 308 с.

2. Keys W. What do international comparisons really tell us? [Electronic resource] / W. Keys // International Electronic Journal for Leader shipin Learning. – 1997. – Vol. 1 (4). – Available from:

http://www.ucalgary.ca/~iejll/ volume1/Keysv1n4.html.

3. Загальна декларація прав людини. Генеральна Асамблея ООН 10 грудня 1948 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://kr-admin.gov.ua/mol/molod/2.pdf.

В. О. М'ягкоход
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ З ПОЗИЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Реалізація принципів інклюзивної освіти до виховання потребує від держави розробки і вдосконалення концептуальної моделі фахівця, який здійснює соціально-педагогічну діяльність у системі загальної освіти. Тому важливим завданням у державній системі підбору, підготовки та використання кадрів інклюзивної освіти є визначення головних якостей суб'єкта, що забезпечують успішне виконання цієї діяльності. У процесі визначення складових моделей підготовки кадрів освіти необхідно також враховувати суспільні зміни, які впливають на сутність соціально-педагогічної діяльності і на систему вимог, що пред'являються до професійних працівників цієї сфери.

Проблема розвитку та функціонування загальноосвітних навчальних закладів в контексті інклюзивної освіти в Україні знайшла відображення в наукових працях багатьох педагогів-науковців, зокрема в роботах Д. Бойкова, А. Колупаєвої, Г. Толмачева, Н. Софій, Є. Дорохова, В. Лопатіна, Ю. Найди, О. Таранченко, С. Єфімова, Н. Назарова та ін.

Мета статті – виокремити особливості професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи з позиції інклюзивної освіти.

Соціальним педагогам навчальних закладів з інклюзивним напрямком освіти доводиться розв'язувати завдання дещо відмінні від тих, які стоять перед його колегою, у звичайному загальноосвітньому навчальному закладі. Це пов'язано з тим, що у навчальних закладах з інклюзивним напрямком формується специфічний тип особистості, для соціалізації якої необхідне своєчасне подолання кризових ситуацій та розв'язання проблем вихованця на основі самоусвідомлення ним ставлення до самого себе, оточення, навколишнього середовища. Наставнику необхідно вчити дітей, які, нерідко вже встигли зневіритися і втратити будь-яку надію у своєму житті, здатність сприймати життя оптимістично. У центрі уваги соціального педагога постійно має перебувати соціалізація дітей з обмеженими можливостями, інтеграція їх у суспільство як альтернатива відособлення, випадання із унормованих соціальних стосунків. Наслідком такого виховання повинна стати впевненість вихованця у майбутньому, його здатність виявляти повагу та довіру не лише до самого себе, а й до всього світу [1, с. 29].

Професійна діяльність соціального педагога загальноосвітньої школи з інклюзивним напрямком, підпорядкована такій меті, є багатофункціональною. Він організовує спілкування дітей здорових й з обмеженими можливостями, їх взаємовідносини, особисто впливає на їх діяльність, поведінку, розвиток; координує вплив інших педагогів, взаємодіє з батьками та опікунами вихованців, бере участь у процесі навчання, виконує

адміністративні функції (керує групою дітей, відповідає за виконання ними правил внутрішнього розпорядку, координує їх діяльність); забезпечує їх безпеку і охороняє здоров'я. У цій роботі він постійно співпрацює з адміністрацією школи-інтернату й іншими вчителями [2, с. 59].

Таким чином, здійснюється процес соціального адаптування й соціальної інтеграції вихованців з обмеженими можливостями.

Інклюзивна освіта, як складна соціальна система, де дитиноцентризм та гуманізм є головними принципами її існування. Ці універсальні умови стосуються не тільки соціальної системи, а й її складових. Кожна соціальна система має задовольняти певні потреби своїх елементів, забезпечуючи їх виживання. Крім того, система має виробити певний процес соціалізації дітей, даючи їм змогу сформувати або суб'єктивні мотивації підпорядкування конкретним нормам, або певну загальну потребу такого підпорядкування. Водночас кожна система повинна мати певну організацію видів діяльності та інституційні засоби, щоб успішно протидіяти порушенням цієї організації, вдаючись до примусу або переконання. І нарешті, суспільні інститути мають бути відносно сумісні один з одним. У кожному суспільстві, крім соціальних норм, існують властиві тільки йому цінності. За відсутності таких цінностей малоймовірно, що окремі особи зможуть успішно використати потреби підпорядкування нормам. Фундаментальні цінності мають стати частиною особистості [3, с. 12].

Організаційне та науково-методичне забезпечення навчального процесу у системі інклюзивної освіти має бути спрямоване на підвищення якості підготовки фахівців. Це здійснюється шляхом організації навчальної й методичної діяльності на основі принципів гуманізму, демократизму, свободи, відповідальності, законності, пріоритетності загальнолюдських цінностей, органічного зв'язку з національною історією; задоволення потреб особистості інтелектуального, культурного, духовного розвитку забезпечення розвиваючого характеру навчання, гармонійного поєднання інтегративності, варіативності та індивідуалізації змісту, форм освіти; формування нормативної, навчально-методичної, документальної бази; подальшого реформування структурних і організаційних елементів професійної підготовки соціальних педагогів.

С. Пащенко вказує на актуальність для науковців і педагогів-практиків таких питань у галузі виховної роботи в контексті інклюзивної освіти:

1) обов'язкове вивчення соціального середовища, в якому організовується діяльність дітей з обмеженими можливостями (особливість освітянської структури виховного інституту, установи, об'єднань, які причетні до соціального виховання підлітків і молоді);

2) вивчення соціального портрету учасників освітньо-виховної діяльності: наявність їх психологічного портрету, знання нахилів, інтересів, здібностей;

3) володіння уміннями психолого-педагогічного впливу на людей;

4) досконале знання особливостей того мікросоціуму, в якому перебуває дитина;

5) засвоєння сутності і особливостей своєї діяльності, володіння методами організації, управління і корекції поведінки особистості [4, с. 10].

Підбиваючи певні підсумки, ми вважаємо, що виконання вказаних завдань вимагає сформованості у майбутнього соціального педагога та педагога-вихователя певних знань основних закономірностей та механізмів розвитку особистості дитини; нормативних актів, що регулюють виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивною освітою; змісту форм та методів виховної роботи в навачльних закладах в межах інклюзивної освіти; принципів виховання; специфіку потреб, мотивів, інтересів учнівської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюшкіна Л. М. Соціальний педагог школи: теорія і практика роботи / Л. М. Артюшкіна. – Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 124 с.

2. Маханько А. И. Особенности социализации воспитанников интернатных учреждений / А. И. Маханько, Н. А. Иванюк. – МОО : Понимание, 2004. – 473 с.

3. Покась В. П. Зміна філософської парадигми управління навчально-виховним процесом інтернатних закладів освіти України : автореф. дис. … д-ра філософ. наук 09.00.10. «філософія освіти» / Віталій Петрович Покась. – Київ, 2012. – 32 с.

4. Пащенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності учнівської молоді : автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Пащенко Світлана Юріївна. – Запоріжжя, 2000. – 23 с.

О. В. Поцко
учитель Росошанської ЗОШ І–ІІ ст,
Свалявський район, Закарпатська область

ПРИНЦИПИ ТА ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах інклюзивна освіта є перспективною формою навчання всіх дітей, оскільки інклюзивний освітній процес передбачає адекватну організацію навчальної діяльності, що задовольняє освітні потреби кожної дитини. При цьому розширюються можливості соціалізації учнів, способи їх комунікації з соціумом, формуються необхідні передумови для включення дитини в суспільство.

Інклюзивна освіта в педагогіці визначається як універсальний педагогічно ефективний процес навчання та виховання дітей з різними формами нетиповості в загальноосвітній системі. Інклюзивна освіта є специфічною формою організації навчально-виховного процесу, в рамках якого виявляється прийняття кожної дитини, незалежно від її індивідуальної специфіки і здатності до нормативного якісно повного засвоєння академічного матеріалу.

Інклюзивна освіта базується на таких принципах: цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна людина здатна відчувати і думати; кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути

почутою; адаптація системи до потреб дитини, а не навпаки; справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємостосунків; всі люди потребують підтримки і дружби ровесників; задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини; визнання спроможності до навчання кожної дитини та, відповідно, необхідність створення суспільством відповідних для цього умов; залучення батьків до навчального процесу дітей як рівноправних партнерів та перших вчителів своїх дітей; командний підхід у навчанні та вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків та спеціалістів; складність завдань повинна відповідати здібностям дитини; рівний доступ до навчання у загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною; подолання потенційних бар'єрів у навчанні [1].

Т. Лорман, доктор філософії, професор факультету освіти Університету Конкордії (Канада) визначає базові підходи щодо підтримки інклюзивної освіти:

Розвиток позитивного ставлення. Досягнення позитивного ставлення з боку педагогів і суспільства є головною передумовою забезпечення інклюзивної освіти. Позитивне ставлення сприяє втіленню практики, яка фактично гарантує успіх інклюзії. Від ставлення залежить повсякденна практика роботи учителів навчальних закладів, оскільки багато рішень щодо методів викладання щодо залучення дітей, базуються на взаємовідносинах.

Політика й лідерство, спрямовані на надання підтримки інклюзивній освіті. Сьогодні існує ціла низка міжнародних угод і декларацій, спрямованих на підтримку інклюзивної освіти. Найбільш визначальним з них є прийнята ЮНЕСКО в 1994 році Саламанкська Декларація, де висловлюється підтримка інклюзивної освіти. Національна політика і законодавство не повинні обмежувати доступ до інклюзивної освіти, а повинні узгоджуватися з міжнародної політикою. Ключовим елементом у створенні інклюзивних шкіл є підтримка керівництва шкіл.

3. Процеси, що відбуваються в школах і класах, повинні базуватися на підтвердженій результатами досліджень практичній діяльності.

Для того щоб школи працювали ефективно, вкрай важливо, щоб вони адаптувалися для надання освітніх послуг, що спрямовані на задоволення різноманітних потреб всіх учнів. На рівні школи потрібно брати до уваги ряд організаційних чинників: розподіл навчального часу і підготовка навчальних приміщень; удосконалення практики переходу з одного навчального кабінету до іншого, а також роботи з різними учителями; забезпечення відповідних умов для спільної роботи педагогів з планування навчального процесу; поєднання дітей у різнорідні групи, а деяким навчальним закладам можна навіть розглянути можливість використання створення груп у класах, до яких входили б діти різного віку і з різними здібностями, що могло сприяти формуванню наставництва, співчуття, соціальних навичок і навчальних успіхів.

4. Гнучка навчальна програма та індивідуальний підхід до формування особистісних якостей. Справа інклюзії та загальна якість освіти покращаться, якщо учителі подумають про свої філософські погляди і адаптують свої методи викладання таким чином, аби вони відповідали найкращій практиці навчання.

5. Залучення громадськості та батьків. Батьки можуть допомагати в якості учителів вдома, в громаді, а також в якості партнерів – у класі.

6. Постійне навчання й підвищення кваліфікації педагогів,які працюють з дітьми з особливими потребами. Однією з корисних моделей, яка могла б допомогти у задоволенні такої очевидної потреби, є встановлення відносин партнерства між вищою школою, науково-дослідними інституціями, що займаються проблемами інклюзії, і загальноосвітньою школою [2, с. 3–11].

Освіта повинна прагнути до того, що учні з особливими освітніми потребами мали можливість досягти таких самих навчальних результатів, як і їхні однолітки. Це є певним викликом, який веде до питання різних рівнів або варіантів результатів навчання для учнів з особливими потребами. Забезпечення освітнього прогресу і оцінювання індивідуального прогресу упродовж навчання дітей з особливими потребами є основним завданням інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інклюзивна освіта: основні положення [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.ussf.kiev.ua/ie_inclusive_education/

2. Лорман Тім. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти / Тім Лорман // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2010. – № 3. – С. 3–11.

Л. О. Прядко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

До недавнього часу вищі навчальні заклади України готували майбутніх корекційних педагогів до роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку в умовах спеціальних закладів. Така підготовка була досить плідною, бо мала чималий досвід. Поява ж нових типів закладів вимагає зміни поглядів на підготовку майбутніх фахівців та самі шляхи підготовки. Наразі такими закладами є інклюзивні заклади.

Інклюзивний заклад це – заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі.

Проблема впровадження інклюзивної освіти набула широкого визнання й розглядається через такі аспекти: теоретико-методична підготовка сучасного вчителя до роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку (А. Колупаєва, Л. Гречко, Н. Назарова, В. Засенко, Л. Савчук, Т. Сак, В. Тарасун, О. Таранченко), підготовка корекційних педагогів до роботи в інклюзивних закладах (В. Синьов, В. Бондар, В. Тищенко, С. Миронова, В. Липа, А. Шевцов); психологічна готовність педагогів масових закладів працювати з такою категорією дітей (Л. Яценюк, О. Ямбург, С. Альохіна, Е. Агафонова, О. Денисова, В. Поникарова, О. Леханова, О. Хохліна, В. Зарецький, М. Гордон, О. Суворов, О. Кутепова, А. Шеманова, Н. Попова та ін.), але не дивлячись на такі наробки багато питань залишаються не вирішеними.

Підготувати професійно мобільного корекційного педагога, це означає, передусім, підготувати його до реалізації корекційно спрямованого навчання, а саме: навчити визначати первинний дефект, вторинні порушення, виявляти подальші ускладнення, та знаходити шляхи подолання цих вад. В аспекті підготовки до роботи в інклюзивному закладі майбутній корекційний педагог повинен уміти: здійснювати мультидісциплінарний підхід у вирішенні проблем навчання та соціалізації дитини з особливостями психофізичного розвитку; консультувати вчителів, асистента вчителя, батьків; брати участь у складанні індивідуального плану та індивідуальної програми розвитку; здійснювати психолого-педагогічний супровід; формувати в батьків адекватні очікування у розвитку своїх дітей. Формування саме цих умінь і є основним у підготовці професійно мобільного корекційного педагога.

Професійна мобільність, на думку української дослідниці З. Н. Курлянд, розглядається як інтегрована якість особистості, що виявляється у здатності успішно переключатись на іншу педагогічну діяльність або змінювати види діяльності, залишаючись у педагогічному просторі.

Оскільки професійна мобільність передбачає володіння системою узагальнених професійно-педагогічних методів і прийомів для виконання будь-яких завдань у межах навчально-виховного процесу, то під час вивчення фахових дисциплін слід включати проблемні ситуації, які передбачають наявність інтегрованих знань з професійного напряму.

Готувати майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному закладі, це, перш за все розвивати їх професійне мислення в напрямку інклюзії. Педагогічне мислення – це специфічна розумова і практичні діяльність учителя, яка забезпечує ефективне використання ним етичних установок, наукових знань, педагогічної технології, особистих якостей у навчально-виховній роботі.

Для того, щоб підготувати саме таких фахівців необхідно ще в умовах вищого навчального закладу активно застосовувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність бо лише така діяльність сприяє формуванню у майбутніх фахівців самостійності, ініціативності, точності,

почуття відповідальності та врешті-решт професійної мобільності. Одним із напрямів самостійної навчально-пізнавальної діяльності є науково-дослідна робота студентів.

Отже, професійна мобільність вимагає високого рівня узагальнених професійно-педагогічних знань, умінь їх удосконалювати і самостійно здобувати, готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів розв'язання будь-яких педагогічних задач, спираючись на передові педагогічні здобутки і гуманістичне світобачення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалёв А. А. Акмеология / А. А. Бодалёв, Н. В. Васина. – СПб. : Речь. – 2010. – 224 с.

2. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : [монографія] / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2007. – 304 с.

3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. пос. / М. М. Фіцула. – К. : «Академ видав», 2006. – 352 с.

4. Пугач А. «Філософія сердечності» / А. Пугач // Рідна школа – 2013. – № 8–9. – С. 77–80.

5. Синьов В. М. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії / В. М. Синьов, В. Бондар, В. Тищенко // Рідна школа – 2012. – № 8–9. – С. 20–27.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 6. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА У СВІТІ.. 3
Басараб В. Я. Методика формування комунікативної компетентності в майбутніх обліковців із реєстрації бухгалтерських даних……... 3
М'ясоїд Г. І. Чому навчати адміністратора вищого навчального закладу?…….. 6
Самойлова Ю. І. Особливості підготовки менеджерів освіти в умовах інноваційного управління навчальним закладом…….. 8
Сема В. М. Освітня мережа «Щоденник.ua» як інструмент формування позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу……..... 11
Тєлєтова С. Г., Лаврик М. П. Особливості стратегічного мислення керівника навчального закладу в умовах інноваційного розвитку освіти……... 14
РОЗДІЛ 7. ОПТИМІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ І ПРОЦЕСІВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ……. 17
Архіпова О. М. Розвиток творчого потенціалу особистості протягом навчання у школі…….. 17
Бабко Т. М., Собакар О. О. Особливості активізації професійного саморозвитку вчителя в умовах післядипломної освіти…….. 19
Безлюдна В. В. Основні види інноваційних технологій у процесі вивчення іноземних мов…….. 23
Безлюдний Р. О. До питання освітніх інновацій у ВНЗ…….. 25
Бесєдіна А. А. Здоров'язбережувальна компетентність у школах сприяння здоров'ю країн Східної Європи…….. 27
Бойченко М. А. Розкриття творчого потенціалу обдарованих школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: досвід США, Канади та Великобританії…….. 29
Бондар Г. О. Пошук інноваційних технологій, форм, методів і засобів формування гуманістичного світогляду майбутнього вчителя……... 31
Борисов В. В., Буйвал В. М. Формування готовності майбутніх учителів математики до входження в інформаційний простір у системі сучасних комунікацій……. 32
Борисова С. В., Бобилева Я. В. Підготовка майбутніх учителів технологій до самореалізації творчого потенціалу……. 34
Будко В. І. Характеристика поняття «пластична культура» в історичній ретроспективі……. 37
Бузовська Т. В. Педагогічна креативність як структурний компонент інноваційної діяльності майбутніх учителів іноземної мови…… 39
Варга Л. І. Комунікативна культура як важлива складова загальної культури майбутніх учителів…… 42
Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти…… 44
Ворона В. О. Формування професійної компетентності майбутнього маркетолога у ВНЗ: індикатори ефективної сформованості……. 47
Гаврилюк С. М. Творчий розвиток дітей дошкільного віку – результат педагогічної творчості вихователя……... 50
Герлянд Т. М. Реалізація технології контекстного навчання у процесі самореалізації особистості майбутнього фахівця……... 53
Голубєва І. В. Лінгвістичний інтелект як необхідна умова лінгвістичної обдарованості…… 55
Гончарук В. А. Оптимізація процесу самореалізації творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя-філолога та українознавця…… 57

Григоренко Г. В. Соціально-педагогічні умови формування здоров'ятворчої компетентності підлітків в діяльності загальноосвітнього навчального закладу.. 59
Громова Н. В. Мотивація учіння як основна умова процесу творчої самореалізації особистості в навчальній діяльності…….. 62
Дубовик Ю. М. До питання оптимізації навчального процесу на уроках фізичної культури……. 65
Емре Еджиєс С. Деякі аспекти проблеми формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців…… 67
Ємчик О. Г. Проблема творчого потенціалу особистості в науково-педагогічній спадщині…….. 69
Журавська Л. М., Остапенко Е. О. Умови формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку……... 72
Золотухіна Л. В. Проектна діяльність як вид інтерактивних технологій…….. 75
Зосименко О. В. Рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності……. 77
Иванов В. В., Иванова С. В. Распределение ролей членов команды проекта, с учетом их психотипов, при использовании эвристических методов…… 80
Капелюшна Т. В. Аналіз шкільних підручників з англійської мови……. 83
Касен Гульмира Аманкызы Лекция-инсерт как инновационная форма обучения в высшей школе…… 86
Конопельцева О. Г. Особливості сімейного виховання дитини в середньовічній Франції (V–XV ст.)…….**.....** 92
Красуля А. В. Освітній фандрейзинг як інноваційна складова управління сучасним університетом…….. 94
Кривонос О. Б. Компетентністний підхід у організації самостійної роботи студентів педагогічного університету…… 99
Кудер В. О. Шляхи підвищення пізнавальної діяльності учнів на уроках біології в закладах нового типу математичного профілю…… 101
Левченко Л. С. Інноваційна освіта, як розвиток професійно-творчої самореалізації особистості педагога та студента…….. 104
Лендел Л. В. Навчання іноземній мові як засіб формування міжкультурної комунікації……. 108
Литвиненко В. Ю. Способи вирішення проблеми об'єктивності оцінки знань учнів у системі середньої освіти Франції……... 109
Лунгу Л. В. Інтелект в основі творчого потенціалу особистості в умовах інноваційного навчання…… 112
Лутаєва Т. В. Просвітницька діяльність як напрям реалізації творчого потенціалу науковців-медиків і природознавців Імператорського Харківського університету……... 114
Макаренко В. В. Роль компетентнісного підходу в системі підготовки майбутнього вчителя біології……... 117
Макаренко В. І., Макаренко О. В., Макаренко К. С. Творчість як елемент компетентності майбутнього лікаря…… 119
Макарова В. А., Макарова Л. А. Музыкальное краеведение как инструмент музыкально-эстетического развития личности…….. 121
Максименко Т. М. Становлення жіночої освіти в Російській Імперії кінця XIX ст…… 124
Максимовська Н. О. Інноваційність анімаційного підходу до соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ…….. 126
Myroshnychenko N. O. Reading for critical comprehension as a means of optimization of innovative education…….. 128

Молчанова В. В. Практика світового досвіду розвитку проектувального мислення у вихованців художніх і художньо-педагогічних закладів освіти…….. 131
Непіт Л. Є. Аналіз основних дидактичних концепцій Г. Ващенка……. 134
Носаченко В. М. Сутність картографічної компетентності майбутніх учителів географії……. 137
Палагута І. В. Підготовка майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності…… 140
Панченко Є. А. Самореалізація творчого потенціалу молоді засобами неформальної освіти в США…… 143
Protsenko I. I. Heuristically dialogue in the learning process of students in the study of them humanities…….. 146
Проценко О. Б. Акмеологічне освітнє середовище як чинник саморозвитку майбутнього викладача вищого навчального закладу…….. 148
Радько Н. М. Громадянське та правове виховання як складові соціалізації в процесі самореалізації особистості: основні поняття…….. 151
Райковська Г. О., Головня В. Д. Теоретичні засади комп'ютерного геометричного моделювання в ЗОНЗ…… 155
Руденко І. В. Художньо-педагогічні технології у формуванні творчої активності підлітків…….. 158
Спіріна Т. П., Середа Л. В. Особливості соціально-педагогічної профілактики торгівлі людьми серед учнів професійно-технічних навчальних закладів……. 161
Старовойтова О. В. Роль інноваційних видів діяльності для вивчення іноземних мов…… 163
Сушкевич О. В. Особливості застосування подкастів у фаховій підготовці майбутніх учителів англійської мови…….. 165
Сьома С. О. Співпраця МАН із вищими навчальними закладами: історичний аспект…….. 167
Тамбовська К. В. Ставлення вчителів до формування інтелектуальної культури особистості засобами навчально-виховного процесу…… 170
Уварова А. М. Використання зразків педагогічної розповіді в евристичній технології формування риторичної майстерності майбутніх учителів…… 172
Ушакова Н. В. Щодо питання моделювання наукового тексту у процесі навчання професійного спілкування…… 175
Чашечникова О. С. Один з аспектів підготовки вчителя математики. Досвід США та України…… 177
Шварп Н. В., Альохіна Н. В., Сабатовська І. С. Педагогічні умови формування та розвитку творчого потенціалу майбутнього викладача……. 179
Щебликіна Т. А. Використання комп'ютерного тестування для діагностики стану навчальних досягнень студентів…… 182
РОЗДІЛ 8. ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ……... 185
Балакірєва В. А.специфіка продуктивної освіти молодших школярів…….. 185
Безрукова А. Р. Особливості виховання дітей у США……. 186
Бєлєнька Г. В. Навчання на засадах дослідження…… 189
Білюк О. Г. Інтерактивні технології навчання у практичній підготовці фахівців початкової освіти…… 192
Васько О. О., Степаненко О. В. Проблемне навчання як інноваційний чинник підготовки фахівців початкової школи…… 194
Волинець Ю. О. Модель змістово-технологічного забезпечення формування дослідницьких умінь майбутніх вихователів ДНЗ…… 197
Гаврило О. І. Педагогічна освіта в Німеччині…….. 200

Городецька О. В. Сучасні засади формування професіоналізму майбутніх учителів іноземної мови початкової школи……..... 203
Горщенко Ю. А. Специфіка експериментально-дослідної роботи з розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи…….. 206
Данько Н. П. Використання комплексу мистецтв студентами під час проходження практики в початковій школі…… 207
Зенченко Т. Ф. Прикметник як засіб увиразнення мовлення учнів початкових класів…….. 209
Іванець Н. В. Інноваційні підходи до виховання учнів початкової школи…… 213
Істинюк І. Д. Теоретичні засади педагогічних умов підготовки студентів до інноваційної виховної роботи з молодшими школярами…….. 216
Кєжковска Ірина Особливості громадянського виховання на етапі ранньої шкільної освіти в Польщі……. 218
Кожем'якіна І. В. Технологізація розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у післядипломній освіті…….. 225
Колишкіна А. П. Психолого-педагогічні особливості взаємодії школи та сім'ї.. 229
Комісаренко Т. М. Поняття nursery school у дошкільній освіті Англії……. 232
Красовська О. О. Технології контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти…….. 234
Міськова Н. М. Інтерактивні технології в підготовці майбутніх учителів початкової школи у процесі навчання математики…… 237
Нікула Н. В. Теоретичні аспекти формування інноваційної методичної культури студентів……. 239
Олійник О. В. Підготовка майбутніх учителів до виховання господарської культури молодших школярів…….. 242
Паламарчук Л. М. Роль діагностики мовленнєвих якостей майбутніх учителів початкових класів у формуванні мотивації до професійної комунікативної підготовки…….. 244
Пальшкова І. О. Аспекти формування професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи: суб'єкт-об'єктний вимір…… 247
Паршук С. М., Круглова Н. С. Педагогічна комунікація як складова професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи…… 251
Порохнавець О. М. Умови формування національно-патріотичної компетентності майбутніх учителів початкової школи……. 253
Предик А. В. Специфіка використання персонального комп'ютера на уроках інформатики в початковій школі…….. 255
Пушкар Л. В. Модель музичних компетенцій майбутніх учителів початкової школи……. 258
Рехтета Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання ігрових технологій у процесі викладання математики…….. 260
Рубан Л. І. Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в підготовці фахівців початкової освіти……. 262
Степура Ю. Г. Інноваційний потенціал засобів арт-терапії в підготовці майбутніх педагогів школи і ступеня до соціального виховання учнів……... 265
Філімонова Т. В. Інноваційні підходи в підготовці майбутніх учителів початкової школи до патріотичного виховання……. 268
Чжоу Цун Бібліотечні ресурси як важливий чинник формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів…… 271
Шестобуз О. С. Специфіка формування мовленнєвої компетентності особистості……. 273
Якименко С. І. Особливості формування світогляду дитини молодшого шкільного віку…… 275

РОЗДІЛ 9. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ…… 279
Волошко Г. В. Формування прогностичних умінь майбутніх соціальних педагогів засобом соціально-педагогічної реклами…….. 279
Ілліна О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організаторської діяльності в умовах кредитно-модульної системи……. 281
Літяга І. В. Діяльність соціального гуртожитку як інноваційна модель надання соціальних послуг……. 284
Лях Т. Л., Середа В. Г. Індивідуальні фактори ризикованої щодо віл-інфікування поведінки підлітків – учнів професійно-технічних навчальних закладів…… 287
Малевич Н. Ю. Теоретичні аспекти використання інноваційних технологій у підготовці фахівців соціальної сфери за рубежем…….. 290
Ситняківська С. М. Теоретико-методологічні засади формування білінгвальної професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної педагогіки…….. 293
Солодчук А. В. Перспективи здійснення соціального виховання дітей позбавлених батьківського піклування в українській педагогічній практиці……. 296
Чернякова Ж. Ю. Особливості підготовки магістрів соціально-педагогічної галузі в суспільстві ризику…… 298
Чирва А. С., Чирва Н. І. Соціальна адаптація та соціалізація студентів з особливими потребами 301
РОЗДІЛ 10. ІННОВАЦІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ ТА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ… 303
Боряк О. В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку…….. 303
Гордійчук О. Є. Інклюзивна діяльність як об’єкт міждисциплінарного аналізу.. 306
Гужва М. А. Терміни та зміст психолого-медико-педагогічного супроводу осіб з аутичним спектром порушень…….. 308
Дегтяренко Т. М. Модифікація змісту професійній підготовки фахівців корекційної та інклюзивної освіти……. 309
Картава Ю. А. Напрями використання музичного мистецтва в корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку…… 310
Kisiel Mirosław Możliwości Wykorzystania Muzyki i Jej Form Aktywności w Pracy z Młodzieżą Niedostosowaną Społecznie, Jako Pomoc i Wsparcie w Procesie Wychowania…… 313
Ключко В. В. Використання музично-терапевтичних і корекційно-реабілітаційних можливостей ритміки в підготовці вчителів…….. 314
Колишкін О. В. Сучасна стратегія розвитку корекційної освіти в Україні…… 316
Косарєва Н. О. Досвід роботи консультативно-методичного центру «довіра» кафедри корекційної та інклюзивної освіти…… 319
Малишевська І. А. Міжнародне правове поле інклюзивної освіти…… 322
М’ягкоход В. О. Професійна діяльність соціального педагога загальноосвітньої школи з позиції інклюзивної освіти……. 324
Поцко О. В. Принципи та підходи до впровадження інклюзивної освіти…….. 326
Прядко Л. О. Професійна мобільність майбутнього корекційного педагога…… 328

Наукове видання

Матеріали ІІ Міжнародної
науково-практичної конференції

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН

(26–27 березня 2015 року)

Том 2

Суми : Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерна верстка ***І. А. Чистякова***

Підписано до друку 23.02.2015.
Формат 60х84/16. Гарн. Times. Папір офсет.
Друк ризогр. Ум. друк. арк. 19,53
Тираж 200 пр. Вид. № .

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка