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
Курський державний університет (Росія)
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН

Матеріали Міжнародної
науково-практичної конференції

4–5 березня 2014 року

Частина 2

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2014

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 № 8 від 24.02.2014 р.)

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

Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (4–5 березня 2014 року, м. Суми). – Частина 2. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 332 с.

ISBN 978-966-698-171-7 (повне зібрання)
ISBN 978-966-698-173-1 (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; 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

Е. В. Гребенникова
Академия социального управления Московской области (Россия)

ОПЫТ ИЗМЕРЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРОВ МЕНЕДЖМЕНТА

1. Несмотря на сосуществование многочисленных определений понятий *компетенция* и *компетентность*, а также различных концептуальных подходов к внедрению компетентностно-ориентированной модели в образовательную деятельность вузов, одной из наиболее сложных задач является разработка методов и форм измерения степени сформированности компетенций на различных этапах реализации образовательных программ высшего образования.

2. В ГБОУ ВПО Московской области предпринята попытка выстроить систему мониторинга формирования предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами компетенций, причем в качестве экспериментальной платформы была выбрана магистратура по направлению подготовки *Менеджмент.*

3. Указанная система предполагает разработку оценочных средств, применяемых «на входе», то есть при приеме на обучение, в ходе реализации всех компонентов программы, то есть в теоретическом обучении, научно-исследовательской работе магистрантов и их практической подготовке, а также «на выходе», что особенно важно с точки зрения доказательности достижения выпускниками запланированных результатов обучения. Было принято решение не ограничиваться обязательной защитой магистерской диссертации и дополнить итоговый контроль новым, нетрадиционным этапом в формате выполнения индивидуального комплексного задания. Таким образом, складывающаяся в Академии система мониторинга качества освоения ООП магистрантами включает в себя как традиционные виды контроля, так и инновационную методику комплексного тестирования для определения степени сформированности компетенций, проводимого по окончании теоретического и практического обучения, в период написания магистерской диссертации.

4. Результатом работы коллективов кафедр явились методические материалы по разработке Фондов оценочных средств (ФОС), которые широко обсуждались профессорско-преподавательским составом и были утверждены Методическим советом Академии. В результате выпускающей

кафедрой общего менеджмента были разработаны конкретные комплексные задания, апробированные в 2013 году при выпуске магистрантов-менеджеров по профилям *Управление проектами* и *Управление человеческими ресурсами.*

5. При разработке указанных комплексных заданий мы исходили из того, что в них должны учитываться все виды связей между включенными в них знаниями, умениями, навыками, позволяющие установить качество сформированных у обучающихся компетенций по видам деятельности и степень общей готовности выпускников к профессиональной деятельности. Мы опирались на европейский опыт, то есть действовали с учетом Европейской рамки квалификаций (ЕРК) и Дублинских дескрипторов. Таким образом, при разработке комплексных заданий закладывалась определенная сложность, соответствующая 5–6 уровням ЕРК и представленным ниже различиях в уровне требований к бакалаврам и магистрам:

Квалификация (степень) бакалавра	**Квалификация (степень) магистра**
Понимает базовые знания	Полностью владеет разделами соответствующих областей знания
Понимает структуру знаний	Активно исследует структуру и связи между различными знаниями
Обладает знаниями и навыками поиска информации	Обладает навыками и готовностью применять методы исследования самостоятельно
Способен действовать под контролем	Способен самостоятельно ставить и решать проблемы
Знает об изменчивости процессов исследования	Способен работать в условиях изменчивости процессов исследования
Способен интегрировать имеющиеся знания в соответствующие разработки	Способен формулировать новые исследовательские проекты

6. При разработке ФОС для проведения комплексного тестирования все формируемые профессиональные компетенции в соответствии с ФГОС были объединены в кластеры. Под кластерами компетенций понимается набор тесно связанных между собой компетенций, относящихся к тому или иному виду деятельности. По направлению подготовки *Менеджмент* все компетенции объединяются в 4 кластера:

По каждому из четырех указанных кластеров разрабатываются задания, структура которых может различаться. Так, по КК-1 задание может включать критический анализ и сопоставление текстов, отражающих те или иные авторские позиции; анализ рыночных ситуаций с оценкой принятых управленческих решений и разработкой рекомендаций;

решение логических задач; научное редактирование текста с корректировкой используемой терминологии; подготовку краткого изложения (резюме, summary) обширного материала (доклада, результатов исследования, бизнес-плана) и т. п.

Кластеры компетенций	**Компетенции**
КК-1 – общенаучный	ПК-9 – способность обобщать и критически оценивать результаты ПК-10 – способность обосновывать актуальность, теоретическую и практическую значимость избранной темы научного исследования ПК-11 – способность проводить самостоятельные исследования в соответствии с разработанной программой
	ПК-12 – способность представлять результаты проведенного исследования в виде научного отчета, статьи или доклада
КК-2 – организационно-управленческий	ПК-1 – способность управлять организациями, подразделениями, группами (командами) сотрудников, проектами и сетями ПК-2 – способность разрабатывать корпоративную стратегию ПК-4 – способность разрабатывать программы организационного развития и изменений и обеспечивать их реализацию ПК-7 – владение методами стратегического анализа
КК-3 – экономический	ПК-3 – умение использовать современные методы управления корпоративными финансами для решения стратегических задач ПК-5 – способность использовать количественные и качественные методы для проведения научных исследований и управления бизнес-процессами ПК-6 – владение методами экономического анализа поведения экономических агентов и рынков в глобальной среде ПК-8 – способность готовить аналитические материалы для управления бизнес-процессами и оценки их эффективности
КК-4 – педагогический	ПК-13 – способностью применять современные методы и методики преподавания управленческих дисциплин ПК-14 – способность разрабатывать учебные программы и методическое обеспечение для преподавания управленческих дисциплин
Тестирование по английскому языку*	ОК-5 – свободное владение иностранным языком как средством профессионального общения

По КК-2 задание может включать стандартизированный тест; решение управленческих задач; творческое задание (написание инструкций для разных работников подразделения, проведение SWOT-анализа, разработка обоснованных рекомендаций по совершенствованию оргструктуры, маркетинговой стратегии или коммуникативной политики компании и т.п.). По КК-3 задание предполагает стандартизированный тест; решение логических и расчетных экономических задач; анализ конкретных ситуаций и на его основе разработку обоснованных

рекомендаций; сопоставительный анализ решений в области ценовой и сбытовой политики фирм и т.п. По КК- 4 задание носит преимущественно творческий характер и предполагает разработку кейсов; определение цели и формы проведения занятия, составление плана группового занятия по выбранной теме; разработку задания для самостоятельной работы.

7. По каждому кластеру разрабатываются несколько вариантов заданий, к которым прилагаются критерии оценки выполнения каждого компонента задания в баллах (%), максимально возможное количество баллов за каждый компонент задания. Индивидуальное комплексное задание, таким образом, включает в себя четыре части. Максимальное количество баллов (%) за выполнение комплексного задания составляет 100. По результатам тестирования заполняется оценочный лист.

По окончании комплексного тестирования на каждого магистранта оформляется сводная ведомость. В сводной ведомости заведующим выпускающей кафедрой дается итоговое заключение, которое предполагает использование формулировок Дублинских дескрипторов и/или ЕРК.

8. Апробация описанного выше компонента мониторинга сформированности профессиональных компетенций показала целесообразность его применения, позволив оценить способность магистрантов в условиях учебной аудитории, в присутствии экспертов в условиях ограничения по времени справляться с разными по характеру и сложности заданиями и продемонстрировать свою профессиональную компетентность.

9. Представляется, что в совокупности с традиционными и инновационными формами контроля, используемыми на всех этапах подготовки бакалавров и магистров, комплексное тестирование «на выходе» может стать репрезентативным показателем качества освоения обучающимися образовательных программ.

Л. В. Задорожна-Княгницька
Маріупольський державний університет

ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В СВІТЛІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ

«Управлінський менталітет» сучасного керівника закладу освіти формується на основі специфічних особливостей самої управлінської діяльності. Тому в процесі розробки теоретичних засад професійної підготовки менеджера освіти, її змісту мають враховуватися такі обставини:

– результати праці керівника виявляються через результати діяльності всього освітнього закладу, отже низька якість управління призводить до значних соціально-економічних втрат;
– для формування його професіоналізму керівника необхідний тривалий проміжок часу, оскільки період загальної та фахової освіти складає 14–17 років, і приблизно стільки ж часу необхідно для накопичення досвіду, навичок і вмінь;
– праця керівника має мобільний характер і розгорнуті просторові межі, вона складається з безлічі різноманітних операцій і процедур, що відрізняються за характером (робота з інформацією, прийняття рішень, організація виконання), за складністю та кваліфікаційними вимогами (творчі, логічні, технічні операції);
– робота у сфері управління несумісна з бажанням керівника зробити все самому, ефективне управління передбачає здатність керівника розділити з підлеглими своє бачення проблеми, мотивувати їх для досягнення поставленої мети, тобто не керувати людьми, а керувати разом з людьми [5, 11];
– управлінська діяльність характеризується різноманітністю її різновидів і функцій у межах різновиду, синергетичністю, пов'язаною з дефіцитом інформації, постійними змінами зовнішнього середовища, дефіцитом часу для управлінських операцій, високою психічною напруженістю тощо.

Зазначені особливості вимагають наявності в керівника освітнього закладу комплексу необхідних якостей, які роблять конкретну особистість професійно придатною до управлінської діяльності. До такого комплексу якостей слід віднести:

1. Психологічні риси (прагнення до лідерства, здатність до керівництва; сильні вольові якості; готовність до розумного ризику; прагнення успіху, честолюбство; здатність брати на себе відповідальність у екстремальних ситуаціях; самодостатність особистості; комбінаторно-прогностичний тип мислення (варіативність, темп, гнучкість, інтуїтивність, логічність, прогнозування); уміння протистояти стресу; адаптивність, тобто швидка пристосовуваність до нових умов).

2. Інтелектуальні риси (прагнення до постійного самовдосконалення; схильність до сприйняття нових ідей і досягнень, здатність відрізнити їх від ілюзорних; панорамність мислення, професійна предметність (знання деталей та тонкощів управління); мистецтво швидко опрацьовувати, ранжувати інформацію та на цій основі приймати рішення; здатність до

самоаналізу; здатність оцінювати, приймати й використовувати з користю для справи думки, протилежні власним).

3. Професійні риси (уміння ефективно використовувати кращі досягнення науково-технічного прогресу, інформаційних технологій; глибокі знання особливостей функціонування ринкової економіки; здатність віднаходити резерви; уміння заохочувати працівників до діяльності, справедливо критикувати; мистецтво приймати нестандартні управлінські рішення за тих умов, коли альтернативні варіанти дій, інформація й цілі не чіткі або сумнівні; уміння ефективно й раціонально розподіляти завдання та відводити на них оптимальний час; діловитість, постійний вияв ініціативи, підприємливість).

4. Соціальні риси (здатність ураховувати політичні наслідки прийнятих управлінських рішень; схильність керуватися принципами соціальної справедливості; уміння встановлювати й підтримувати систему стосунків із рівними собі людьми; тактовність і ввічливість, переважання демократичності в стосунках із підлеглими; уміння залишатися цілим між «молотом» і «ковадлом» (тиском згори й опором знизу); уміння брати на себе відповідальність; беззастережне виконання правил, які схвалені організацією; уміння заохочувати персонал до відвертості й групових дискусій) [4].

Однак інноваційний розвиток сучасної освіти, складовою якого є інноваційна діяльність навчальних закладів, спонукає до нових підходів в управлінській діяльності, до створення наукового підґрунтя для інноваційного освітнього менеджменту, до формування керівника нової генерації, для якого інноваційна складова його діяльності стає домінуючою. З огляду на зазначене, однією з вимог до підготовки майбутнього керівника навчального закладу постає оволодіння ним технологію управління інноваційною діяльністю закладу освіти, що передбачає: формування розуміння цілісного процесу інноваційної діяльності керівника, сутності й змісту сучасних освітніх інновацій, навичок використання науково-практичних методів у процесі вирішення проблем управління інноваційними процесами та проектами, творчого підходу під час організації та управління структурами інноваційного менеджменту; розвиток аналітичного мислення в процесі визначення основних показників ефективності освітніх інновацій і прийняття рішень про оптимальний варіант інноваційного проекту; озброєння технологіями управління інноваційною діяльністю педагогічного колективу в цілому та окремого педагога зокрема.

Отже, професійна підготовка менеджерів інноваційного розвитку передбачає оволодіння ними комплексом знань і вмінь, найбільш значущими серед яких виступають такі:

- знання інноваційних тенденції розвитку сучасної освіти, ролі й місця педагогічної інноватики в структурі наукового знання; сутності інноваційних процесів у системі освіти; змісту й особливостей системних педагогічних технологій; особливостей інноваційної педагогічної діяльності; структури та критеріїв готовності педагогів до впровадження освітніх інновацій; сутності й особливостей управління інноваційною педагогічною діяльністю в освітньому закладі;
- уміння здійснювати комплексний аналіз перебігу інноваційних процесів у межах освітнього закладу; застосовувати логіко-системний підхід у дослідженні стану й перспектив педагогічних інновацій, що впроваджуються в освітньому закладі; обґрунтовувати доцільність і перспективи обраних для впровадження педагогічних інновацій; виявляти й конструювати провідний управлінський досвід; актуалізувати результати впровадження педагогічних технологій у межах освітнього закладу й поза ними; обирати доцільні методи й прийоми мотивації педагогічного колективу до використання освітніх інновацій; використовувати алгоритм управлінської діяльності в процесі створення й функціонування інноваційного середовища освітнього закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. – К. : Шк. Світ, 2007. – 120 с.
2. Ходаківський Є. І. Психологія управління : навчальний посібник / Є. І. Ходаківський, Ю. В. Богоявленська, Т. П. Грабар. – К. : Центр навчальної літератури, 2008. – 608 с.
3. Шатун В. Т. Основи менеджменту : навчальний посібник / В. Т. Шатун. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 376 с.
4. Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология для менеджеров / В. М. Шепель. – М. : Народное образование, 1999. – 432 с.

Д. О. Козлов
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Зміни в соціально-економічному житті неминуче вплинули на систему вищої освіти. Україна чітко визначила орієнтири на входження до Європейського освітнього простору. Тому подальший розвиток вищої освіти в країні в умовах інформаційного суспільства передбачає забезпечення якості підготовки висококваліфікованих компетентних фахівців, які відповідають вимогам суспільства, потребам і здібностям особистості. Саме вищій освіті

належить провідна роль у формуванні культурних цінностей, зростанні наукового й інтелектуального потенціалу країни.

Розв'язання нових завдань, які постають перед системою вищої освіти, висуває проблему якісної підготовки викладачів вищих навчальних закладів як одну із головних, що, у свою чергу, актуалізує реалізацію ідеології компетентнісного підходу до професійної підготовки та зумовлює еволюційні зрушення в управлінні їх підготовкою.

Серед пріоритетних цінностей професійної освіти сучасні дослідники виділяють розвиток творчого мислення педагога, що дозволяє приймати оперативні й оригінальні рішення в нестандартних професійних і життєвих ситуаціях[1].

Ефективні шляхи формування творчої особистості майбутнього спеціаліста відображено в працях педагогів і психологів (В. Андреєв, А. Вербицький, Г. Єльникова, В. Загвязинський, О. Ларіонова, А. Матюшин, О. Пометун, М. Скаткин, В. Соколов, А. Хуторський). Сучасний стан проблеми розвитку творчих здібностей особистості свідчить про існування різноманітних методологічних і теоретичних підходів до вирішення цього питання: творчість розглядається як особливий вид діяльності (В. Андрєєв, І. Калошина та ін.); як процес діяльності (Г. Альтшуллер, П. Крамар та ін.); як стиль та спосіб діяльності (А. Спиркин,І. Страхов та ін.); як продукт та результат діяльності (Ю. Колуткин, Т. Сухобская, М. Лазарєв та ін.).

Формування творчої діяльності майбутнього вчителя стали головними в дослідженнях А. Анохіна, І. Галактінова, В. Данильченко, З. Лузиної, М. Корепанової, П. Кравчука, Н. Яковлевої.

Безперечним є те, що творчість відіграє важливе значення у процесі формування управлінської компетентності майбутніх педагогів вищої школи.

Зазначимо, що сучасна вища школа частіше зорієнтована на засвоєння знань і здійснює розвиток логічного мислення, що не завжди надає можливості розвитку творчого мислення, а в деякому сенсі й пригальмовує його. Тому особливої актуальності в сучасних умовах набуває пошук шляхів зміни педагогічного процесу у вузі, який би забезпечував формування індивідуального творчого мислення студентів.

Вважаємо, що одним із шляхів вирішення означеної проблеми є підвищення ефективності формування творчої особистості майбутніх педагогів вищої школи в навчальному процесі засобами педагогічної евристики.

Істотними ознаками евристичної діяльності є навмисність, спосіб діяльності в нестандартних ситуаціях, володіння культурою та прийомами мислення, домінування інтуїтивних процесів, суб'єктивна новизна й оригінальність продукту діяльності, особистісне значення продукту діяльності,

існування певної свободи особистості, бачення проблеми й нестандартного завдання, максимальне використання самоуправління особистості [2].

Констатуємо, що процес оволодіння евристичною діяльністю магістрантами педагогіки вищої школи включає евристичну діяльність учіння (процес пізнання, що реалізується тими, хто навчається, через переосмислення й засвоєння наукового досвіду) та евристичну діяльність навчання (забезпечення умов успішного здійснення діяльності учіння).

Еврестична діяльність як процес має певні особливості. Головними з яких є спонтанність; несподіваність інтуїтивної гіпотези; створення нового та оригінального продукту діяльності; рефлексія; здатність суб'єкта до акумуляції й використання наявного творчого досвіду [1, 2].

Зосередимо увагу на розкритті організаційно-педагогічних умов, що дозволяють ефективно забезпечити евристичну діяльність магістрів. На наш погляд, такими можуть бути: зміна завдань для педагогічної практики; підготовка викладачів вузу до організації евристичної діяльності магістрів; створення евристичних освітніх ситуацій і суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками педагогічного процесу; використання евристичних нововведень для навчання магістрів; розвиток умінь корегувати власну евристичну діяльність.

Отже, евристична діяльність студентів, у якій на основі наявного досвіду в умовах, що змінюються, народжується нове, являє собою один із засобів формування управлінської компетентності майбутніх педагогів вищої школи.

Таким чином, використання евристичних педагогічних технологій, що спрямовані на розвиток професійних якостей особистості, може забезпечити здатність магістрів педагогіки вищої школи до свідомого здійснення управлінської діяльності в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Поза нашою увагою залишилось питання щодо розробки методичного забезпечення ефективного використання евристичних технологій навчання магістрів педагогіки вищої школи у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лазарєв М. О. Гуманістичне особистісно зорієнтоване евристичне навчання як чинник становлення пізнавальної самостійності особистості майбутнього педагога / М. О. Лазарєв // Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : [монографія]. – Суми : СумДПУ, 2013. – С. 69.

2. Пчелина Е. А. Дидактическая модель формирования эврестической деятельности студентов / Е. А. Пчелина // Ученые записки института сельского хозяйства и природных ресурсов. – Том 13, выпуск 1. – Великий Новгород, НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2005. – С. 129–142.

І. О. Чеботарьова
Українська інженерно-педагогічна академія

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ОСВІТИ

Становлення України як самостійної держави, потребує змін у всіх сферах діяльності, в тому числі й у освіті. Успішність розвитку системи освіти України значною мірою залежить від якості управління. У зв'язку з процесом побудови відкритого демократичного суспільства, соціально-економічними перетвореннями, активізацією міжнародних зв'язків, інтеграцією у світову спільноту професійна підготовка майбутніх керівників освіти стає інтернаціональною, багатомовною та полікультурною. Суспільству потрібні активні, компетентні керівники. Завдання, які потребують вирішення в закладах і установах освіти, вимагають формування в її керівників нових компетенцій: готовності до вирішення нестандартних ситуацій, здійснення інноваційної діяльності, активного використання інформаційних ресурсів і технологій, що в результаті сформує інтегральну компетентність сучасного керівника освіти.

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується інтенсивною реалізацією основних положень компетентнісного підходу. Українська освіта не так давно почала оперувати поняттям компетентності. На сьогодні ще не має усталеної точки зору на визначення основних ключових компетентностей. На наш погляд, окремо слід зупинитися на формуванні комунікативної компетентності керівника освіти. А. Хуторський вважає комунікативну компетентність однією із семи ключових компетентностей [2].

Комунікативна компетентність керівника є важливим інструментом вирішення управлінських завдань, оскільки саме слова, організовані в мову, виконують роль знаряддя праці в діяльності з управління іншими людьми. Для сучасних керівників володіння вміннями й навичками в межах комунікативної компетентності стає все більш актуальним і вимагає свого розвитку не лише через життєвий досвід, як це було раніше, але й через спеціальні засоби навчання.

У процесі роботи ми прийлши до висновку щодо необхідності уточнення поняття «комунікативна компетентність». Важливим є також доцільний підбір методів її формування в керівників сучасної системи освіти. У вітчизняній науковій літературі немає однозначного підходу до визначення поняття «комунікативна компетентність». Комунікативна компетентність визначається в сучасній науці як інтеграційний особистий ресурс, що забезпечує успішність комунікативної діяльності. Цей ресурс включає не лише компоненти, вимірювані за допомогою мовного

тестування, але й інші складові такі, як інтелект, загальний кругозір, систему міжособових стосунків, спеціальні професійні знання, а також потенціал особистого розвитку та зростання в опануванні мови й комунікативної діяльності.

Під комунікативною компетентністю керівника освіти нами розуміється один з основних компонентів професійної готовності, що включає знання про способи цілеспрямованого використання мовних засобів для вирішення завдань спілкування; високий рівень володіння рідною та іноземною мовами; володіння культурою спілкування, знання особливостей національної культури, менталітету, володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями, особову готовність, що забезпечить співпрацю та взаємодію співробітників колектива.

На наш погляд, складовими частинами комунікативної компетентності є: мовна компетентність і вміння користуватися засобами інформаційно-комп'ютерних технологій.

Здатність використовувати мову, символіку й тексти означає ефективне використання мов і символів у різних формах та ситуаціях для досягнення певних цілей. Це допомагає розуміти світ і ефективно взаємодіяти з оточенням. В умовах глобалізації керівник має знати не лише рідну мову, а також володіти хоча б одною іноземною на належному рівні. Від рівня мовної компетентності залежить імідж та авторитет керівника.

Уміння й навички користування засобами інформаційно-комп'ютерних технологій включають: спілкування через Інтернет, ведення ділового листування, комп'ютерну грамотність; володіння електронною інтернет-технологією, що є дуже важливим в умовах сучасного світу.

Виходячи із викладеного вище, ми маємо зробити висновок, що широкий спектр точок зору щодо формування комунікативної компетентності керівника у сфері освіти свідчить підтвердженням важливості цієї компетентності для вирішення завдань управління освітніми системами. Методологічна база цього процесу потребує доопрацювання. Актуальною залишається також потреба наукового осмислення й вирішення проблеми формування комунікативної компетентності майбутнього керівника освіти в процесі його фахової підготовки. У процесі подальшої роботи ми плануємо розробити технологію формування комунікативної компетентності керівників освіти в процесі їх підготовки у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И. Ключевые компетентности / И. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5.

2. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во «Эйдос» ; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.

К. І. Шихненко
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ФУНКЦІЇ АГЕНТІВ ЗМІН У ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЯХ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Ефективність процесу формування інноваційного типу інституційної культури в організаціях, у тому числі освітніх, залежить від низки факторів. Серед них визначальним вважається залучення до процесу агентів змін, що здатні як підтримувати існуючі ідеали в організації, так і приймати корисні практичні рішення для її подальшого розвитку або оновлення.

Уперше поняття «агент змін» запропонував американський економіст і спеціаліст з організаційного управління У. Бенніс у 1961 році [1]. Подібний за значенням термін існував у соціології та широко використовувався в обґрунтуванні моделі дворівневої комунікації (концепція електоральної поведінки), запропонованої в 1955 р. ученим-соціологом П. Лазарсфельдом. Відповідно до згаданої моделі в будь-якому суспільстві існують сприйнятливі до впливу політичної пропаганди «лідери громадської думки» (*opinion leaders*), які поширюють інформацію каналами міжособистісного спілкування та формують громадську думку й політичну волю електорату [5, 105].

Методика П. Лазарсфельда набула значного поширення в сучасному контексті в процесі дослідження інновацій і пропонує 2-х етапну схему: на першому етапі інновації сприймаються лідерами громадської думки (агентами змін). На другому етапі агенти змін заохочують інших сприйняти інновацію.

Отже, агенти змін – індивіди, роль яких полягає у сприянні та поширенні інновацій, стимулюванні й координації перетворень у організаціях. Будь-яка особа, що втручається в процес розв’язання проблем, може виконувати роль агента змін [4, 8].

Вплив агентів змін на організаційні процеси набуває особливої актуальності в умовах: 1) відсутності в інших учасників процесу мотиваційної готовності до змін; 2) складності надання законного статусу інноваціям; 3) поширення нових підходів у практичній діяльності організацій.

Під терміном «агенти змін» розуміють як окремих особистостей (*individuals*), так і взаємопов’язані механізми (*interconnected mechanisms*), що утворюють інфраструктуру змін у організаціях [2, 2].

Автор теорії дифузії інновацій Е. Роджерс стверджує, що агентом змін є людина, яка здійснює вплив на рішення своїх клієнтів (персоналу організації) щодо прийняття інновацій та діє в напрямі, бажаному для закладу (агенції змін – *change agency*), у якому відбуваються зміни [6, 312]. Агент змін може як сприяти впровадженню та прийняттю інновацій, так і перешкоджати їх засвоєнню, якщо наслідки для організації небажані.

П. Коннер та Л. Лейк характеризують агентів змін як людей, чия діяльність вносить корективи в існуючий стан справ у організації та призводить до змін у роботі всіх її складових [3, 107–108].

Діяльність агентів змін у організаціях розподіляється, за Е. Роджерсом, на сім послідовних етапів: 1) формування у клієнтів потреби змінити власну поведінку; 2) побудова й розвиток відносин взаєморозуміння зі своїми клієнтами на основі обміну інформацією (*information-exchange relationship*); 3) діагностика проблем клієнтів для визначення причин невідповідності існуючих альтернатив потребам клієнтів; 4) формування у клієнтів зацікавленості в змінах; 5) утілення намірів і вироблення в них рекомендацій до дій; 6) стабілізація нової поведінки клієнта, забезпечення її безперервного характеру; 7) досягнення заключних відносин з клієнтами (*terminal relationship*), коли в них уже відбулося «самооновлення поведінки» *(self-renewing behavior)* та він сам стає агентом змін [6, 315].

Ефективність діяльності агента змін залежить від таких чинників: витрачених ним зусиль, сумісності інновацій із потребами клієнта та наявності особистих якостей – співчуття, співпереживання клієнтам, відчуття довіри клієнтів до агента змін [6, 317–320]. На особистому рівні, додають фахівці з організаційного розвитку П. Коннер та Л. Лейк, ефективний агент змін є зацікавленим у змінах, має бачення майбутнього, наполегливий, уміє передбачати проблеми, є ефективним організатором часу, орієнтується на подальшу перспективу й одночасно приділяє увагу безлічі деталей, забезпечує співпрацю для подолання спротиву змінам і усунення інших бар’єрів [3, 109–115].

Участь агента змін у розв’язанні проблем організації відбувається через виконання ним низки ролей, тому кожна особа (агент змін) сама може вибирати певний тип поведінки й обов’язки під час здійснення конкретної зміни.

Окрім основної ролі управління змінами в організації агенти змін виявляють себе як: 1) каталізатори змін (спричиняють або генерують зміни); 2) особи, які пропонують рішення проблем (*solution givers*); 3) помічники або асистенти процесу (*process helpers*); 4) ланка, що зв’язує між собою всі ресурси (*resource linkers*) [4, 8–10].

У сучасній теорії організації наголошується на тому, що для здійснення системних змін у організаціях потрібно мислити не тільки категорією окремого індивіда як агента змін, а й розуміти важливість побудови інфраструктури для функціонування цього механізму.

Побудова механізмів інфраструктури для системних змін опирається на внутрішній персонал організацій (внутрішні агенти змін). Проте, деякі конкретні дії можуть викликати потребу в залученні кваліфікованих співробітників ззовні (зовнішні агенти змін), які допомагають більш ефективному впровадженню інновацій у організаціях, зокрема освітніх.

Складовими необхідної інфраструктури системних змін вважаються чотири частково співпадаючі тимчасові механізми: 1) органи управління на місцях, що сприяють спрямуванню та поширенню змін (*a site-based steering mechanism*); 2) організаційні фасилітатори, або координатори, які працюють з командою змін і відповідають за повсякденні завдання, пов'язані зі створенням готовності до змін і їх упровадженням; 3) сформована на місцях команда змін (*a site-based change team*), що складається з головних прихильників і зацікавлених у змінах осіб та відповідає за створення коаліції, впровадження стратегічного плану; надає підтримку у вирішенні щоденних справ і подоланні конфліктів; 4) інші наставники й тренери (*coaches, mentors*), які моделюють нові підходи та навчають конкретним елементам нових практик [2, 5].

Добре налагоджені механізми інфраструктури перетворень забезпечують «привласнення», закріплення нововведення на місцевому рівні (*local ownership*), сприяють співпраці значної кількості зацікавлених у змінах сторін, подоланню бар'єрів у спільній роботі всіх учасників інноваційного процесу й розробленню стратегій, які мобілізують і підтримують активні дії щодо здійснення змін у організації та її оновлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bennis W. G. The planning of change: Readings in the Applied Behavioral Sciences / W. G. Bennis, K. D. Benne, R. Chin. – New York : Holt, Rinehart & Winston, 1961. – 781p.

2. Change Agent Mechanisms for School Improvement: Infrastructure not Individuals [Електронний ресурс] // The Center for Mental Health in Schools: Special Resource Material. – 14 p. – Режим доступу : http://smhp.psych.ucla.edu.

3. Connor P. Managing Organizational Change / P. Connor, L. Lake. – New York : Praeger, 1988. – 192p.

4. Havelock R. The Change Agent's Guide. 2nd Edition / R. Havelock, S. Zlotolow. – New Jersey : Educational Technology Publications, 1995. – 262p.

2. Holland M. The Change Agent / M. Holland // Achieving Cultural Change in Networked Libraries /edited by Bruce J. Reid and W. Foster. – Brookfield, USA : Gower, 2000. – 282 p. – P. 105–117.

3. Rogers E. Diffusion of Innovations (3rd ed.) / E. Rogers. – New York : Free Press, 1983. – 512 p.

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

І. А. Бокун
ДВНЗ «Українська академія банківської справи
Національного банку України»

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА КАФЕДРИ ВНЗ III–IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Узагальнення результатів проведеного теоретичного й експериментального дослідження дало підстави для таких висновків:

1. *Професійне вдосконалення викладачів кафедри ВНЗ III–IV рівнів акредитації* – це процес розвитку професіоналізму, під яким слід розуміти інтегративну характеристику професійно зрілої особистості, творчого суб'єкта діяльності, спілкування, досягання фахівцем соціальної, особистісної, діяльнісної, духовної зрілості в межах професії. *Складовими професійного вдосконалення викладачів кафедри* є: а) *теоретична компетентність* – сукупність загальних і спеціальних знань, якими володіє фахівець у певній професійній сфері та які є базою для професійного вдосконалення; б) *практична компетентність* –сукупність практичних умінь і навичок, якими володіє фахівець і які забезпечують успішність його професійного вдосконалення; в) *професійно-важливі якості особистості* – властивості особистості, сукупність яких є потенційними або актуальними здібностями до професійної діяльності, що сприяють її вдосконаленню; г) *мотивація професійного вдосконалення* – сукупність мотивів, які спонукають особистість до вдосконалення професійної діяльності.

Професійне вдосконалення викладачів має здійснюватися: а) на гуманістичних засадах; б) на основі підвищення психологічної компетентності; в) у комплексі з особистісним удосконаленням; г) на основі розвитку мотивації професійного вдосконалення.

2. *Під мотивацією професійного вдосконалення викладача кафедри* варто розуміти сукупність стійких спонукань, складний механізм співвіднесення викладачем зовнішніх і внутрішніх (відносно змісту професійного діяльності) спонукальних факторів поведінки, що визначають, спрямовують, а також регулюють процес професійного зростання.

Структура мотивації професійного вдосконалення викладача складається із сукупності мотивів (внутрішніх та зовнішніх) і ставлень до різних аспектів професійної діяльності та їх удосконалення, які повинні бути адекватні цілям та завданням ВНЗ. До *внутрішніх мотивів*

відносяться: а) мотиви обов'язковості; б) мотиви особистісного та професійного самовдосконалення; в) мотиви досягнення; г) мотиви зацікавленності й захоплення предметом, що викладається. Групу *зовнішніх мотивів* складають: а) соціальні мотиви (досягнення певного соціального статусу через отримання наукових ступенів і вчених звань); б) престижні мотиви (бажання «залишити слід в історії публікацією своєї роботи»; в) прагматичні мотиви (бажання принести користь власним відкриттям; г) мотиви афіляції (мотиви захоплення спілкування зі студентами).

Крім цього *структуру мотивації професійного вдосконалення* складають *ставлення викладачів до різних аспектів професійної діяльності та їх удосконалення*: а) ставлення до професійного вдосконалення загалом; б) ставлення до особистісного зростання та шляхів особистісного зростання; в) ставлення до психологічної компетентності та її вдосконалення; г) ставлення до професійної кар'єри; д) ставлення до кафедри; ж) ставлення до вдосконалення навчально-методичної та наукової роботи викладача; з) ставлення до процесу підвищення кваліфікації та його ефективності тощо.

3. Дослідження мотивів професійного вдосконалення викладачів засвідчило наявність певної *ієрархії мотивів*: на першому місці – мотиви особистісного та професійного самовдосконалення; друге місце відводиться мотивам досягнення; на третьому місці – соціальні мотиви; далі йдуть у порядку зменшення престижні мотиви, мотиви афіляції, мотиви зацікавленності предметом, який викладає викладач, та прагматичні мотиви.

4. Дослідження особливостей ставлення викладачів нашої кафедри до різних аспектів професійної діяльності та їх удосконалення виявило високий рівень ставлення доцентів (перші три місця) до особистісного зростання, до професійного вдосконалення загалом і ставлення до професійної кар'єри. Асистенти, навпаки, продемонстрували низький рівень ставлення по цих трьох позиціях.

5. Розвиток мотивації професійного вдосконалення викладачів забезпечують *специфічні об'єктивні (зовнішні)* та *суб'єктивні (внутрішні) чинники-мотиватори*.

До *внутрішніх чинників професійного вдосконалення* належать: наявність самого бажання й потреби викладача у професійному зростанні; прагнення викладача до самоосвіти; прагнення викладача до самовдосконалення; свідома соціально-активна позиція викладача; відмовлення викладача від орієнтації на певні норми та стандарти поведінки, зумовлені культурними стереотипами; наявність здатності до самоздійснення у професійній кар'єрі; усвідомлення престижу професії тощо.

До *зовнішніх чинників професійного вдосконалення* належать: вивільнення часу, зокрема, через зменшення його витрат на нефункціональні справи; покращення відповідних матеріальних умов; навчання; наявність інформаційно-методичного забезпечення; наявність сучасних технологій; сприяння та визнання керівництва; створення відповідного розвиваючого середовища; зміна на краще державної політики в галузі освіти; морально-психологічне забезпечення; нормативно-правове забезпечення тощо.

6. Результати дослідження довели, що розвитку мотивації професійного вдосконалення викладачів сприяє впровадження спеціальної системи їх підготовки на кафедрі. Така система включає: створення самого розвиваючого середовища, функціонування груп психологічної підтримки викладачів і їх менеджерська підтримка.

Проведене дослідження не претендує на всебічне висвітлення проблеми мотивації професійного вдосконалення викладачів кафедри. *Перспективними* надалі вбачаються дослідження, які стосуються таких актуальних проблем мотивації професійного вдосконалення викладачів кафедри: підготовка практичних психологів до надання психологічної допомоги викладачам кафедри щодо мотивації професійного вдосконалення; розробка моделі психолого-управлінського консультування викладачів із проблем розвитку професійної мотивації; розробка специфічних прийомів мотивації, індивідуальних для кожного викладача та інші.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации / В. К. Вилюнас. – СПб. : Речь, 2006. – 458 с.

2. Виханский О. С. Менеджмент / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – М. : Гардарика, 2002. – 528 с.

3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

4. Сич В. М. Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В. М. Сич ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.

5. Bokun I. Opportunities for Teacher Development for English Language Secondary School Teachers in the Sumy Region (Ukraine) with Special Reference to In-Service Training : M. Ed in TTELT dissertation / I. Bokun. – Exeter : University of Exeter, 1996. – 178 p.

6. Bokun I. A. Teacher-Development-Focused INSET course design in the Ukrainian Academy of Banking / I. A. Bokun // English in the 21st Century. Ukraine: Research Priorities and Perspectives on Language Teaching and Learning : conference papers. – Камянець-Подільський, 2006. – P. 18–20.

4. Golding L. Continuing professional development for clinical psychologists: a practical handbook / L. Golding, I. Gray ; The British Psychological Society. – Oxford : Blackwell Publishing, 2006. – 186 p.

5. Speck M. Why can’t we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools (2nd ed.) / M. Speck, C. Knipe. – Thousand Oaks : Corwin Press, 2005. – 156 p.

Л. В. Бондар
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Сучасні процеси глобалізації світової економіки вимагають ефективної професійної взаємодії іноземною мовою в різних галузях знань. Спілкування з іноземними колегами впливає на стабілізацію та розвиток професійних якостей, забезпечуючи конкурентоздатність спеціаліста. Для якісної реалізації своєї професійної діяльності в процесі міжнародної взаємодії випускникам технічного вищого навчального закладу, відповідно до стандартів освіти, необхідно бути здатним продовжувати навчання та вести професійну діяльність в іншомовному середовищі. Повсякденна реальність свідчить про зростаючий статус іноземної мови в сучасному світі, що пояснюється розширенням економічних, політичних і культурних зв'язків між країнами, інформованості суспільства, у тому числі за рахунок міжнародних засобів масової комунікації, міждержавною інтеграцією у сфері освіти. Таким чином, навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах освіти набуває пріоритетного значення.

Постає питання пошуку шляхів оптимізації навчання іноземної мови професійного спілкування в немовних вищих навчальних закладах також, з огляду на те, що тривалий час система технічної вищої освіти наділяла технічним наукам головного значення, розглядаючи гуманітарні дисципліни як другорядні з точки зору їх важливості для професійної діяльності майбутнього інженера. Оскільки процес оволодіння іноземною мовою професійного спрямування пов'язаний з індивідуальними особливостями, характерними для представників певного фаху, які відображаються у вербальних структурах передачі інформації, домінуванні певних способів її сприймання, обробки та ре/продукування, залишається відкритою проблема підвищення ефективності відповідного навчання за допомогою врахування названих особливостей. Відтак, у процесі навчання іноземної мови професійного спілкування важливим є врахування кореляції між згаданими вище особливостями студентів технічних спеціальностей: психокогнітивними – логіко-математичним типом інтелекту [4], когнітивними стилями, типовими для майбутніх інженерів, та лінгвокогнітивними, зумовленими специфікою сприймання, обробки, ре/продукції інформації у процесі навчання, які реалізуються в продукті мовлення за допомогою певних вербальних структур.

Сучасна наукова парадигма характеризується взаємопроникненням галузей знань, тому перспективним напрямом підвищення ефективності процесу навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей є інтеграція суміжних із методикою викладання іноземної мови дисциплін – когнітивної психології, когнітивної лінгвістики й риторики.

Головним чином, індивідуальні психо- та лінгвокогнітивні особливості студентів технічних спеціальностей виявляються у процесі навчання в їхніх навчальних стилях [2], які знаходять своє відображення в застосуванні ними навчальних і комунікативних стратегій, що становлять зміст стратегічної компетентності – компонента іншомовної комунікативної компетентності.

Визначення кореляції між навчальними стилями майбутніх фахівців технічної галузі та стратегіями, які вони застосовують у процесі навчання іноземної мови, створює підґрунтя для розробки методики відповідного навчання, у якій би управління процесом використання навчальних стратегій під час виконання певних завдань, стало засобом адаптації навчального матеріалу до наявних характеристик студентів технічних спеціальностей і активізації їх резервних можливостей, оскільки на думку вчених В. В. Архипова, Ф. Демезйер [1; 3] та ін., найбільша ефективність навчання досягається шляхом варіювання студентами різних стратегій відповідно до певних навчальних ситуацій, що розвиває гнучкість сформованого домінантного навчального стилю студента та сприяє формуванню його творчої особистості.

Таким чином, урахування виділених психо- та лінгвокогнітивних особливостей студентів технічних спеціальностей, які слугують відносно стабільними індикаторами того, як майбутні фахівці технічної галузі сприймають, оброблюють, ре/продукують інформацію в навчальній ситуації, тобто їх навчальних стилів, сприяє оптимізації процесу навчання іноземної мови професійного спрямування. Передумовою підвищення ефективності відповідного навчання є розвиток гнучкості навчального стилю шляхом застосування студентами навчальних стратегій, спрямованих на адаптацію навчальних завдань до наявних домінантних стилів майбутніх інженерів і активізацію їх суміжних навчальних стилів (резервних можливостей). Відповідно до одного з провідних принципів антропоцентричного підходу до процесу навчання – гуманізацію та гуманітаризацію освіти, спрямованого на урахування й розвиток здібностей студента засобами іноземної мови, особистісно-орієнтоване навчання створює сприятливі умови для творчого розвитку особистості майбутнього фахівця технічної галузі у процесі оволодіння іноземною

мовою професійного спілкування та активізує діяльність викладачів щодо реалізації сучасних принципів парадигми організації навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипов В. В. Проявление умственной самостоятельности студентов разного когнитивного стиля : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. В. Архипов. – СПб, 1999. – 157 с.

2. Теорія і практика формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : монографія / О. Б. Бігич, Л. В. Бондар, М. М. Волошинова та ін. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.

3. Demaizière F. Individualisation et initiative de l'apprenant / F. Demaizière, A. Foucher // Etudes de Linguistique Appliquée. – 2006. – № 110. – P. 227–236.

4. Gardner H. Frames of Mind : The theory of Multiple intelligence / H. Gardner. – N.Y. : Basic Books. – 1993. – 444 p.

Ю. Бушнєв

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Становлення демократичного суспільства в Україні зумовлює необхідність реорганізації громадянського виховання студентів вищих навчальних закладів. Зміни, що відбуваються у змісті та структурі вищої освіти, мають глибоке підґрунтя й потребують розв'язання проблеми виховання високосвідомого громадянина з активною життєвою позицією.

Науковому осмисленню проблеми формування громадянської позиції студентів сприяють наукові розвідки вітчизняних і російських учених, які присвячені: теоретико-методологічним засадам формування громадянської культури (Н. Дерев'янко, В. Іванчук); основним напрямам і чинникам громадянської соціалізації студентів (В. Шабанов); організації громадянської освіти (І. Галактіонова, А. Ковтонюк, Т. Ладиченко); створенню педагогічних умов громадянського виховання особистості (В. Астахова, Є. Берднікова, І. Бех, Т. Гребеник, В. Івашковський, І. Молодцова); формуванню громадянських цінностей (Л. Корінна) та громадянської позиції (Н. Корпач, М. Чельцов).

Методологічні аспекти й загальнотеоретичні основи навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, спрямованого на формування в майбутніх фахівців громадянської позиції, показано в роботах В. Борисова, В. Вербець, М. Євтуха, І. Зязюна, З. Красноок, Н. Нікітіної, Н. Петрової, І. Прокопенка та ін.

По-різному визначають науковці поняття «громадянська позиція». Так, громадянська позиція розглядається як характеристика особистості: Т. Абрамян, Г. Аксьонова, П. Баранов, Т. Воропаєва; як особистісна освіта: О. Прокопець, І. Судакова, Л. Хоружа; інтегративна якість особистості:

Г. Гревцева, Н. Капустін, Д. Кирилов, Е. Стрельникова; сукупність громадянських, правових або моральних якостей: С. Алєксєєв, К. Бачков, В. Кукушкін, Г. Філонов; сукупність громадянських якостей – Н. Еліасберг; рефлексивне ставлення суб'єкта – Н. Крицька; різні аспекти стосунків – духовних, трудових, моральних тощо – А. Щаленов; соціальний або ідейно-моральний критерії сформованості особистості: Л. Архангельський, Л. Бєляєва, Е. Зеєр, В. Карпович, І. Кон; внутрішня установка, орієнтація на певну лінію громадянської поведінки, що відображає суб'єктивне ставлення підлітків до суспільства й держави. І. Молодцова розглядає позицію як ставлення особистості, що характеризує людину багатоаспектно, у єдності об'єктивного й суб'єктивного, зовнішнього та внутрішнього, потенційного й актуального, та в якості цілісної характеристики конкретної людини як особистості й індивідуальності.

І. Молодцова [1], Н. Щуркова [3] та інші науковці відмічають, що до структури громадянської позиції старшого підлітка належать: пізнавальний компонент (знання про громадянські якості особистості й вимоги суспільства до громадянина; особистісна значущість громадянських прав і обов'язків), мотиваційно-орієнтувальний компонент (мотивація до участі в суспільно корисній роботі; позитивне ставлення до суспільно корисної діяльності; прагнення до громадянського самовираження) та поведінковий компонент (застосування знань про громадянськість, соціальну роль громадянина на практиці; свідома участь у суспільно корисній діяльності; наполегливість у досягненні мети; виявлення ініціативи в реалізації себе як громадянина).

І. Молодцовою виділено три рівні прояву громадянської позиції старшого підлітка: стійкий (наявність системи знань про громадянську позицію, громадянські права й обов'язки; активно-позитивне ставлення до загальнолюдських і громадянських цінностей; стійкий позитивний досвід громадянської поведінки); ситуативний (наявність базових знань про громадянську позицію, громадянські права й обов'язки; нестійке позитивне ставлення до загальнолюдських і громадянських цінностей; досвід громадянської поведінки, здійснюється у процесі зовнішнього спонукання); фрагментарний (уривчастість знань громадянського характеру; нейтральне, часом негативне ставлення до загальнолюдських і громадянських цінностей, прагнення ухилитися від участі в діяльності громадянського характеру. І. Молодцова вважає, що ці характеристики прояву громадянської позиції мають інтегративний характер і дозволяють судити про ступінь підготовленості майбутніх громадян до участі в суспільно-політичному житті країни й регіону, до позитивної педагогічної та правової поведінки в активній або пасивній формі, у становленні їх громадянської позиції [1].

Заслуговує на увагу підхід до формування громадянської позиції студентської молоді вищого навчального закладу М. Чельцова, який розглядає реалізацію виховної системи поетапно (від курсу до курсу) через студентські об'єднання й самоуправління, що функціонують за спецпрограмою. Серед критеріальних характеристик громадянської позиції студента автор виділяє направленість розвитку особистості; стійкість уявлень і діяльності; участь у життєдіяльності ВНЗ, суспільства, держави та ін. При цьому науковець виділяє п'ять рівнів сформованості громадянської позиції, а саме: високий, оптимальний, допустимий, критичний, низький [2].

Формування громадянської позиції та соціальної відповідальності як однієї з найголовніших професійних якостей студента, майбутнього фахівця, вимагає цілеспрямованої, комплексної роботи. Знання, які здобуває студент, перетворюються на переконання, стають можливими мотивами поведінки, та як результат знаходять свій вияв у практичній діяльності. Інтенсивність діяльності студента в процесі навчання суттєво впливає на критеріальні характеристики соціальної зрілості (соціальну активність, соціальну самовизначеність, соціальну відповідальність), які набувають відповідної форми, що виявляється на різних рівнях соціальної зрілості.

Викликає інтерес ідея Н. Присяжнюка щодо активної громадської позиції молоді. Автор зазначає, що цьому сприяє перехід від державного до державно-громадського управління навчальним закладом як засобом розвитку взаємовигідного партнерства, участю громади в процесах управління, надання ресурсів закладу для формування в молоді звичок і навичок.

Отже, на основі викладеного матеріалу можемо зробити висновок, що нині в Україні існує протиріччя між потребою держави у свідомому громадянинові й рівнем сформованості активної громадянської позиції студентської молоді. Нині не існує єдиної усталеної думки щодо поняття «громадянська активність», оскільки у зміст терміна різні автори вкладають своє трактування. Зміна соціально-економічних умов та ідеологічних орієнтирів в Україні зумовлює подальші наукові розвідки щодо поглиблення структурних компонентів громадянської позиції студентів; необхідність оптимізації процесу формування громадянської позиції в системі вищої освіти, пошуку нових моделей оптимізації й ефективної діагностики цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Молодцова И. В. Педагогические условия становления гражданской позиции старшего подростка / И. В. Молодцова, Г. С. Саволайнен // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 1. – С. 26–30.

2. Чельцов М. В. Формирование гражданской позиции студенческой молодежи высшего ученого заведения : автореф. дис. … канд. пед. наук : «Теория и методика

обучения воспитания» / М. В. Чельцов ; Институт молодежной политики и социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета. – Новосибирск, 2006. – 19 с.

3. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

О. І. Вітюк

Вінницький технічний коледж

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КОЛЕДЖАХ

Зміни сучасної освітньої парадигми, заснованої на використанні інформаційно-комунікаційних технологіях, висуває нові вимоги щодо підготовки молодших спеціалістів на засадах компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію освітньої парадигми з переважної трансляції знань, формування навичок на створення умов для оволодіння комплексом професійних компетентностей.

Молодший спеціаліст технічного профілю в сучасних умовах інформаційного суспільства має бути творчим, професійно мобільним, володіти професійними знаннями, вміннями й навичками, досконало володіти комп’ютерною технікою та новітніми інформаційними технологіями, бути професійно обізнаним. Зазначені вимоги спонукають до активного пошуку нової парадигми реформування освіти, моделей і освітніх технологій, орієнтованих на інтереси й розвиток особистості.

Значна увага професійній підготовці та вдосконаленню професіоналізму кваліфікованих фахівців приділяється в працях українських і зарубіжних науковців С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, М. Кадемії, Н. Ничкало, В. Сидоренка, С. Сисоєвої. Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні вивчалися В. Биковим, Н. Морзе, О. Спіріним та ін. Особливості комп’ютерного навчання знайшли своє відображення в працях Г. Александрова, Н. Апатової, С. Бєшенкова, Б. Гершунського, А. Єршова, А. Кузнєцова, Є. Машбиця, А. Уварова та ін. Теоретико-методичні основи сучасних інформаційно-комунікаційних технологій освіти висвітлюються Н. Апатовою, М. Грузманом, М. Жалдаком, В. Клочко, Є. Машбицем, В. Монаховим, Н. Морзе, Ю. Рамським, О. Співаковським.

Мета статті – обґрунтувати можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні природничо-математичних дисциплін у процесі підготовки молодших спеціалістів.

Одним із головних завдань ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації є підготовка професійно компетентного, конкурентоспроможного фахівця з високим

рівнем професійних знань, умінь, навичок, який здатний володіти й оперувати інформацією відповідно до сучасних вимог інформаційного суспільства.

В умовах ринкової економіки особливо важливими є питання неперервної професійної освіти, що забезпечує формування особистості фахівця, який характеризується потребою в постійному самовдосконаленні, поповненні своїх знань, умінь, освоєнні нових технологій, а це веде до підвищення професійної компетентності суб'єкта, яку розуміємо як володіння особистісною освітою (діалектично поєднаною системою професійних знань, умінь і особистісних якостей, що є професійно значущі) та як єдність теоретичної й практичної підготовленості до результативної професійної діяльності.

Важливу роль відіграє використання сучасних ІКТ у природничо-математичній підготовці молодших спеціалістів технічного профілю. Адже, без глибоких знань із природничо-математичних дисциплін та інформаційно-комунікаційних технологій, професійної компетентності в цій галузі досягти вкрай важко.

Комп'ютерна техніка й інші засоби ІКТ, зокрема мультимедіа, стали все частіше впроваджуватись у навчальний процес коледжів.

Мультимедіа є новою інформаційною технологією, тобто сукупністю прийомів, методів, способів продукування, оброблення, зберігання, передавання аудіовізуальної інформації, заснованої на використанні компакт-дисків. Це дає нам змогу поєднати в одному програмному продукті текст, графіку, аудіо- та відеоінформацію, анімацію.

Мультимедійні засоби розкривають нові можливості навчального процесу, характеризуються інтерактивністю й новизною, є одним із перспективних напрямів інформатизації навчального процесу.

Використання мультимедійних технологій у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін, зокрема з предмету ‹‹Хімії›› свідчить, що впровадження їх у навчальний процес коледжів підвищує ефективність засвоєння інформації, сприяє активізації освітнього процесу завдяки посиленню наочності, розвиває творче мислення молодших спеціалістів, активізує самостійну пізнавальну діяльність.

Дослідження, що проводяться в Україні, Росії, Польщі тощо показують, що під час використання технологій мультимедіа частка засвоєння навчального матеріалу підвищується до 75% .

Однією з безперечних переваг засобів мультимедіа є можливість проектування, створення й використання навчальних мультимедійних презентацій.

Презентація – слово, яке в українській мові має два значення:

- дія, акція (загальновживане значення): показ нового товару, пред'явлення широкому загалу нової інформації як рекламна акція, що популяризує певний продукт чи ідеї;
- документ, створений за допомогою комп'ютерної програми PowerPoint. Синонімами терміну ‹‹презентація›› в цьому розумінні є поняття ‹‹комп'ютерна презентація›› та ‹‹мультимедійна презентація››.

Презентація, як комп'ютерний документ, є послідовністю слайдів, що змінюють один іншого, електронних сторінок.

Як показує досвід, у процесі викладання дисципліни ‹‹Хімія›› викладачі та студенти активно створюють і впроваджують у навчальний процес мультимедійні презентації. Особливу увагу під час створення презентації слід приділяти формуванню системи інтеграції природничо-математичних і спеціально-технічних дисциплін. Інтеграція сприяє формуванню в молодших спеціалістів гнучкої системи знань, що можуть застосовуватись у професійній діяльності.

Аналіз використання ІКТ у навчальному процесі коледжів у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін дозволяє майбутнім молодшим спеціалістам:

- реалізувати ідею індивідуалізації та диференціації навчання, що є основними завданнями сучасної системи освіти України;
- забезпечити позитивну мотивацію навчання за допомогою винахідницьких засобів програми або створення ігрових ситуацій із природничо-математичних дисциплін;
- формувати вміння працювати зі значним обсягом якісної інформації;
- здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність;
- підвищувати ефективність самостійної роботи;
- формувати вміння приймати оптимальні рішення або варіативні розв'язання складних ситуацій;
- проводити лабораторні та практичні роботи з фізики, хімії, біології в умовах імітації в комп'ютерній програмі реального досліду або експерименту;
- створення та використання інформаційних баз даних, необхідних у навчальній діяльності, забезпечення доступу до мережі інформації;
- здійснювати комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації з природничо-математичних дисциплін;
- розвивати творчі й комунікативні здібності особистості;
- підготувати особистість інформаційного суспільства.

Одна з важливих особливостей і переваг інформаційно-комунікаціних технологій порівняно з іншими навчальними засобами полягає саме в тому, що мультимедійні програми здебільшого розраховані на самостійне активне сприймання та засвоєння молодшими спеціалістами знань, умінь і навичок, створюють ситуації здивування, емоційного підйому, підвищують навчальну мотивацію та пізнавальну активність.

Використання ІКТ у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін є ефективним засобом формування професійної компетентності, сприяє розширенню інформаційного простору, підвищенню якості освіти, розвитку комунікативних здібностей, пізнавальної активності й самостійності молодших спеціалістів технічного профілю.

На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій до ефективних шляхів формування майбутнього фахівця технічного профілю в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін ми відносимо такі:

- широке використання наявних мультимедійних засобів навчання з метою вироблення практичних умінь, загальнонавчальних і професійних навичок;
- упровадження в навчальний процес посібників з природничо-математичних дисциплін із використанням ІКТ, побудованих на засадах професійної спрямованості;
- забезпечення умов для досягнення майбутніми молодшими спеціалістами практичної компетентності, що є важливим показником природничо-математичної підготовки;
- підвищення ролі природничо-математичної освіти, посилення її прикладного, практичного й політехнічного спрямування.

Т. В. Вожегова
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»

КАЧЕСТВО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Преобразования в системе высшего образования Украины, направленные на обеспечение инновационного, европейского развития украинского общества, определили доминирующую роль самостоятельной работы студентов (СРС) в системе подготовки специалистов различных уровней и обусловили необходимость внедрения соответствующих образовательных инноваций.

В последние годы в Украине наблюдается активизация научных поисков в области организации самостоятельной работы студентов и

управления её качеством в высших учебных заведениях. К сожалению, в массовой практике, попытки приведения самостоятельной работы студентов в соответствие современным образовательным стандартам зачастую оказываются недостаточно обоснованными. Имеют место значительные расхождения между действующими нормативными документами, регламентирующими самостоятельную работу студентов, и её реальным состоянием в высших учебных заведениях. Отсутствует инструментарий, позволяющий дать объективную оценку состоянию СРС и определить реальные возможности её оптимизации. Назрела необходимость в преодолении указанных противоречий.

Целью доклада является актуализация представленной проблемы и определение путей её решения на уровне высшего учебного заведения.

Качество самостоятельной работы студентов высшего учебного заведения является комплексной характеристикой, отражающей степень соответствия СРС требованиям, предъявляемым к её осуществлению и результативности, а также, степень значимости СРС в достижении конкретных целей и задач образовательно-профессиональной подготовки специалистов.

Общеизвестно, что недостаток достоверной информации сказывается на качестве любой деятельности, в том числе, образовательной. Если речь идет о самостоятельной работе студентов, то недостаток информации о ней отражается не только на эффективности работы субъектов процесса обучения (преподавателей и студентов), но и на результатах деятельности высшей школы, в целом. Элементарная неосведомленность заинтересованных сторон (непосредственных участников образовательного процесса, руководства вуза, работодателей и прочих лиц) о возможных и достигнутых образовательных результатах студентов и выпускников вуза порождает изначально ошибочные подходы к управлению их самостоятельной деятельностью, какой бы она ни была – учебной, научной, профессиональной, инновационной.

В свете решения данной проблемы на Украине наметилась положительная тенденция: в высших учебных заведениях создаются внутривузовские системы управления качеством образования, включающие модели управления качеством, подсистемы оценки качества, подсистемы обеспечения качества, интегрированные аналитические информационные системы и другие средства.

Создание систем качества в высших учебных заведениях осуществляется с опорой на ряд ключевых факторов, обеспечивающих качество подготовки специалистов. Такими факторами являются: качество образовательных программ; качество формирующегося контингента

обучающихся (его мотивация к освоению образовательных программ вуза); информационно-методическое обеспечение; качество профессорско-преподавательского состава; качество процесса обучения; качество студента; качество воспитательной работы, качество социокультурной среды и быта; качество выпускника, его востребованность на рынке труда, возможности самореализации.

Системы качества самостоятельной работы студентов, включая системы оценивания её качества, в современных высших учебных заведениях находятся в стадии разработки и не получили широкого распространения. В массовой практике оценивание качества самостоятельной работы студентов, преимущественно, осуществляется традиционно, в рамках системы «студент-преподаватель», и, как правило, не охватывает всех тех показателей, которые определяют эффективность СРС в достижении целей высшего образования.

Наличие системы качества самостоятельной работы студентов в высшем учебном заведении может существенным образом повлиять на способность вуза гарантированно достигать свои цели.

Выявление показателей качества является одним из условий обеспечения оценки и мониторинга качества СРС в высших учебных заведениях. Разработка ряда показателей должна строиться с ориентиром, не только на сохранение лучших образовательных традиций с учётом современных условий обучения, но и с ориентиром на инновационные процессы в системе высшего образования.

При разработке показателей качества СРС необходимо учитывать следующие виды инноваций, определённые по месту в системе высшего образования – высшем учебном заведении:

1. Инновации в процессе обучения студентов: изменения в реализации образовательных программ, научно-исследовательской работы студентов, воспитательной работы со студентами, контроля качества подготовки специалистов.

2. Инновации в системной структуре высшего учебного заведения (управленческой, организационной, кадровой, материально-технической, информационной, научной и др.).

3. Инновации в обеспечении качества самостоятельной работы студентов на входе в высшее учебное заведение:

– изменения в системе профориентационной работы, профессионального отбора (подбора) абитуриентов: преодоление негативных, с точки зрения качества высшего образования, стереотипов о студенческой жизни и профессиональной деятельности («инициатива наказуема», «от сессии до сессии живут студенты весело» и др.); формирование в

общественном сознании образа современного студента вуза (будущего квалифицированного специалиста; творческой личности, действующей целесообразно, осознанно, активно, самостоятельно и пр.);

- создание диагностических, мониторинговых систем, дающих информацию о степени готовности первокурсников к самостоятельной работе, их довузовском опыте самостоятельной учебной деятельности;
- изменения в содержании образования (формирование состава предлагаемых образовательных программ; формирование содержания вариативных компонентов образовательных программ);
- изменения в стратегиях и средствах подготовки студентов к самостоятельной работе в условиях высшего учебного заведения.

4. Инновации на выходе студентов из высшего учебного заведения:

- изменения в стратегиях трудоустройства выпускников, направленные на стимулирование самостоятельной работы студентов на протяжении всего срока обучения в высшем учебном заведении;
- информация о качестве подготовки специалистов, индивидуальных достижениях выпускников, их готовности к самостоятельной профессиональной деятельности, результативности самореализации и т.д.

Определено, что новая модель высшего образования ориентирована на результативность самостоятельной работы студентов, как одного из ведущих факторов обеспечения качественной подготовки выпускников. В связи с чем, необходимо привнесение изменений в традиции организации СРС; формирование новых подходов к контролю и оцениванию её качества. Одной из стратегических задач инновационной деятельности высших учебных заведений (как внутренней, так и внешней) должно стать моделирование систем качества СРС и их подсистем, адекватных современным условиям и стратегиям инновационного развития высшего образования.

Г. В. Волошко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Сучасна соціальна ситуація в країні характеризується загостренням багатьох соціальних проблем, що викликані не тільки реформуванням економіки, а й падінням системи цінностей. В освітянській сфері все більше зростає потреба в компетентних соціальних педагогах, які б були спроможні будувати соціально-педагогічну діяльність на цінностях гуманізму,

справедливості, толерантності, мали сформовані ціннісні орієнтації як стійкі емоційно-особистісні регулятори поведінки й професійної діяльності.

У межах авторського дослідження ставимо за мету визначити сутність поняття «ціннісні орієнтації» та означити можливі засоби їх формування в майбутніх соціальних педагогів.

Студентський вік особливо чутливий до формування моральних цінностей і настанов, оскільки, як правило, у цей період відбувається остаточне формування особистості. Головною ознакою сформованості особистості виступають ціннісні орієнтації, що на основі цінностей утворюють вісь свідомості людини, яка визначає рівень сталості й послідовності її дій і вчинків, спрямованості потреб та інтересів. Вони дозволяють відрізнити позитивне від негативного як у її внутрішньому, так і зовнішньому світі, тобто є основою вирішення проблеми вибору [2].

У психолого-педагогічної літературі категорія цінностей визначається досить неоднозначно: це явища матеріального й духовного плану, що мають позитивну значущість, тобто здатні задовольняти певні потреби суспільства чи окремої людини; продукт (предмети чи абстрактні ідеї) активної діяльності людини, спрямованої на трансформацію особистісних смислів орієнтацій; етичні ідеали, основні переконання й цілі індивідуума чи суспільства тощо.

Проблема формування цінностей є однією з базових у соціально-педагогічних дослідженнях, оскільки система ціннісних уявлень особистості детермінує поведінку людини протягом усього життя. М. Заброцький стверджує, що цінності – це те, що людина особливо цінує в житті, чому надає особливий позитивний життєвий смисл. Цінності пов’язані з людськими потребами й інтересами в системі їх багатогранних суспільних відносин. З великої кількості цінностей суб’єкт, як правило, обирає ті, що входять до особистісної системи потреб.

Ми поділяємо думку Є. Подольської, яка визначає ціннісні орієнтації як центральну лінію життя, що складається з 3-х компонентів: когнітивного (смислового), завдяки якому відбувається пізнання реальності й, відповідно, вироблення ціннісного ставлення; емоційного, що виявляє переживання, ставлення до цінностей; і поведінкового, який означає готовність до дії [3].

Ціннісні орієнтації майбутніх соціальних педагогів формуються у вищому навчальному закладі в навчально-виховному процесі одночасно зі здобуттям необхідних професійних компетенцій, при чому вони визначають мотивацію їх поведінки, формують світогляд і майбутні професійні орієнтації.

Основними механізмами становлення ціннісних орієнтацій особистості є:

- соціальні (інтеріоризація й екстеріоризація культурного досвіду суспільства як системи соціальних цінностей, яка опредмечена в різних формах матеріального втілення);
- психологічні (ставлення як єдність пізнавально-оцінних утворень у процесі розвитку свідомості й самосвідомості людини; взаємодія соціально-психологічних компонентів особистості (установка, інтереси, мотиви, цілі, переконання) із суспільними умовами в процесі утворення ціннісних орієнтацій);
- педагогічні (учіння, виховання та діяльність особистості в нерозривному зв'язку) [2].

Одним з ефективних засобів формування ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних педагогів вважаємо Фестиваль соціально-педагогічної реклами, спрямований на підготовку майбутніх педагогів до реалізації соціального й превентивного виховання в навчальних закладах. 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 поширення якої не має на меті отримання прибутку [1]. У процесі створення рекламних продуктів для учнівської молоді майбутні соціальні педагоги спираються на важливі гуманістичні орієнтири й досліджують ті механізми, які будуть формувати в учнів позитивно-спрямовану поведінку. Саме у творчому процесі створення рекламних проектів формуються й закріплюються важливі ціннісні орієнтації гуманістичного та професійного характеру майбутніх соціальних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошко Г. В. Соціально-педагогічна реклама як засіб превентивного виховання учнівської молоді / Г. В. Волошко // Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць. Випуск. 13. – Кам'янець-Подільский : видавець ПП Зволейко Д. Г., 2013. – 352 с.

2. Коберник Л. О. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості / Л. О. Коберник // Наука і освіта : науково-практичний журнал південного наукового центру АПН України. – Одеса. – 2008. – № 4–5. – С. 28–33.

3. Подольська Є. А. Аксіологічний аспект діяльності і методологічні проблеми соціологічного аналізу : автореф. дис. … д-ра соціол. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / Є. А. Подольська. – Х., 1992. – 36 с.

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 та 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, 333].

Аналіз матеріалів III 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, 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, 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 й практичного дослідження [5, 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 свої здібності [1, 11].

Тому, надавши можливість дитині дошкільного віку активно діяти, мислити, уявляти та творити, ми надамо їй можливість відновлювати й нагромаджувати енергію, що 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, 23].

В. Г. Кремень переконливо доводить, що в суспільстві знань, де на основі останніх повинно відбуватися формування особистості, уся 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 вимріяний образ без урахування її здібностей, стає на перешкоді розкриття дитиною власної сутності, формування її як особистості, може призвести до особистої трагедії [2, 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, педагогу 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 / О. В. Кочерга ; 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 III 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 : Bearly Litited, 1987. – P. 56–57.

І. В. Галімова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСОБУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

У новій освітній парадигмі основний акцент робиться не на засвоєнні інформації або готового знання, а на розвитку мислення. Під розвитком мислення розуміється систематичне, послідовне тренування творчих, критичних, дослідницьких навичок (умінь, здібностей тощо) з метою зробити свідомість людей гнучкою, відкритою для всього нового.

Критичному мисленню необхідно вчити, його культуру необхідно цілеспрямовано й терпляче формувати, починаючи з першого класу школи, потім – у вищому навчальному закладі й у різних закладах післявузівської освіти.

Запорукою успішності підготовки педагогічних кадрів є впровадження життєздатних освітніх технологій, які б сприяли розвитку особистості майбутнього вчителя, його умінню приймати оптимальні, розумні педагогічні рішення тощо.

Такими є, на наш погляд, методики розвитку критичного мислення в процесі організації пізнавальної діяльності студентів.

Будь-який процес мислення починається лише за умов, коли виникає проблемна ситуація, коли думка стикається з протиріччям, коли з'являється щось, що не збігається з особистим досвідом.

Між тим, далеко не кожна людина готова до розв'язання проблемної ситуації. Розум, що з дитинства привчений діяти за штампом, за готовим рецептом «типового рішення», уникає суперечностей, тому він розгублюється, коли від нього вимагають самостійного міркування й рішення. Такий розум завжди намагається обійти суперечності і знову повернутися до звичних способів мислення. Тому з самого початку необхідно виховувати розум таким чином, щоб суперечності були не приводом до нервового зриву, а поштовхом до самостійної роботи. Лише за умови, коли необхідно знайти шляхи вирішення проблем, що виникають, народжується вміння мислити.

Розглянемо одну з методик розвитку критичного мислення.

З метою активізації пізнавальної діяльності студентів, під час вивчення педагогічних дисциплін нами впроваджуються дебатні технології. У вільному демократичному суспільстві на перше місце виходить здатність і готовність оцінювати ситуацію критично, але без упередження, відокремлювати істину від брехні, самостійно знаходити рішення й захищати істину у спорі. Отже, дебати є одним з ефективних засобів вирішення проблем управлінських, політичних, а також і навчальних.

Студенти вчаться знаходити рішення в процесі дослідження певних проблем, формулювати власні докази, спростовувати аргументи й контраргументи учасників гри й у той же час прислухатися до них.

Використання дебатів на семінарських заняттях з історії педагогіки та педагогіки дозволяє студентам набути досвіду спілкування й толерантної поведінки (під час роботи в групі, участі в дискусії, виступу), а також навичок критичного мислення.

У процесі дебатування учні, досліджуючи певну проблему, вчаться стисло, чітко висловлювати свою думку, вести дискусію, приймати рішення, усвідомлювати відповідальність за власні висновки тощо.

Однією з умов проведення дебатів є створення доброзичливої творчої атмосфери в аудиторії, що сприяє виникненню нових, оригінальних ідей.

Технологія проведення дебатів передбачає: визначення предмету полеміки; чітке формулювання дефініцій; дотримання логічної послідовності в доведенні своїх положень; міркування над кожним логічним ходом думки опонента та своєї власної; уміння слухати й розуміти себе та опонентів. Для проведення дебатів створюються дві команди й призначаються судді.

У дебатах кожний гравець виконує певні функції, а саме: представити команду, оголосити тему та позицію команди, навести аргументи з необхідними поясненнями, робити висновки на основі

сформульованої позиції, ставити запитання; виявляти основні суперечливі моменти; здійснювати послідовний аналіз і критику позиції команди-суперника; викладати власну незалежну позицію тощо.

За технологією дебатів передбачається обмін думками щодо позиції кожної команди та організація рефлексії, тобто аналізу гри (обговорюються аргументи, факти, логіка, вступні й підсумкові промови учасників, їх спростування). Головним у дебатах вважається мистецтво переконання, яке потребує логічної послідовності міркування, уміння формулювати запитання, наведення переконливих прикладів і їх пояснення.

У проведенні дебатів передбачається чотири етапи: наближення до теми, дослідження теми, підготовка до дебатів і дебати, рефлексія та оцінювання гри.

У ході гри важливим є визначення критеріїв і аргументів. Під критерієм розуміють формулювання, що використовується у грі для побудови суджень, тобто критерій виступає як інструмент, що застосовується командою для доведення тези.

Члени кожної команди мають можливість ставити запитання своїм опонентам, щоб з'ясувати або пояснити незрозумілі питання. Запитання й відповіді на них мають бути коректними.

У процесі прийняття рішення щодо визначення переможця судді беруть до уваги виконання командами своїх функцій; аналіз питань; манеру подання інформації. Обов'язком суддів є також виставлення гравцям особистих балів і визначення рейтингу.

Отже, ми розглядаємо методи розвитку критичного мислення як невід'ємну частину методів навчання. На нашу думку, вони забезпечують розвиток важливих професійних якостей, сприяють поглибленому засвоєнню теми, формують власні навички критичного мислення.

В. М. Гальченко
Інститут розвитку дитини НПУ імені М. П. Драгоманова

ДО ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

Період розквіту людини триває від 18 до 55–60 років і характеризується завершенням статевого дозрівання, стабілізацією соматичного розвитку, високим рівнем професійних, інтелектуальних і творчих звершень особистості [3].

Зріла особистість здатна самостійно ставити життєві цілі, планувати власне майбутнє, вибудовувати життєві стратегії, добирати тактики життєздійснення, прогнозувати успіхи й можливі помилки, долати труднощі, тобто створювати власну модель життя.

Особливо сприятливим на шляху до вершини життєтворчості вважається юнацький вік. У цей період значна частина молоді обирає професію та вступає до вищого навчального закладу.

Проблемами педагогічної акмеології займалися такі вчені, як О. О. Бодальов, А. О. Деркач, В. Н. Тарасова та ін. Психолог Н. Мачинська виокремлює такі положення педагогічної акмеології:

- людина володіє потенціалом, який вона може вдосконалювати;
- людині властива потреба в здійсненні власних потенціалів;
- форма здійснення людини – це її сходження до індивідуальності;
- індивідуальність – це вищий рівень розвитку людини;
- становлення й реалізація індивідуальності відбувається в процесі духовно-практичної діяльності;
- педагогічна майстерність – це спосіб буття педагога;
- акмеологічне проектування застосовується для визначення стратегії життя, поведінки та професійного вдосконалення;
- акмеологічне консультування – це робота з керівниками й педагогами, пов'язана з наданням їм допомоги в досягненні вершин професійної діяльності, а також педагогічної майстерності, формування «Я-концепції» тощо [2].

На сьогодні акмеологічний підхід у навчально-виховному процесі є одним із прогресивних і перспективних для трансформації змістових акцентів сучасної вищої освіти України. Акмеологія істотно змінює зміст і форми професійної підготовки фахівців, методи управління діяльністю вищих навчальних закладів. Мета акмеологічної освіти – цілісний розвиток особистості, відродження національної самосвідомості шляхом оволодіння нею надбаннями культурно-історичного досвіду України та світового співтовариства.

А. О. Деркач зазначає, що самоздійснення особистості – це одночасно і процес, і результат. Це означає, що здійснити самого себе спроможна лише сама людина, оскільки активність у цьому процесі йде від особистості, яка діє. «Самоосуществление как сформулированный в качестве цели результат задает направление саморазвитию человека в целом» [1].

Акмеологічність при цьому, стверджує вчений, постає як ознака вершинності в реалізації та примноженні творчого потенціалу людини як суб'єкта самоздійснення.

Психолог Т. М. Щербакова висуває такі характеристики акмічної особистості:

- більш глибоке сприйняття себе, інших і світу;
- уміння будувати позитивні відносини;

- упевненість у самоефективності;
- орієнтація на постійний розвиток;
- автономність, забезпечена самореалізацією, самоконтролем, самоврядуванням, здатністю знаходити підтримку у власній внутрішній реальності.

У свою чергу, акмеологічному розвитку особистості сприяють суб'єктивні чинники, які психолог характеризує як найефективніші, а саме:

- розуміння взаємозв'язку «компетентність ↔ особистісно-професійний розвиток»;
- зняття психологічних бар'єрів і оптимізація індивідуальної психологічної реальності;
- якісні перетворення себе як суб'єкта життя;
- переосмислення життєвих цілей і відповідних їм очікувань;
- розвиток акмеологічно значущих якостей;
- інтеграція системи суб'єктивного контролю, становлення системи психологічної компетентності, індивідуальної траєкторії саморозвитку;
- оптимізація та використання особистісних ресурсів [4].

Таким чином, реалізація акмеологічного підходу в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів допомагає сформувати спрямованість особистості студента до найбільш ефективного самоздійснення та професійно-особистісного зростання, забезпечує можливості досягнути індивідуального ступеня соціальної зрілості. У свою чергу, орієнтація особистості на досягнення вершин професіоналізму, творчий саморозвиток повинна бути запланована й реалізована в процесі здобуття вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.

2. Мачинська Н. Деякі аспекти педагогічної акмеології / Н. Мачинська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 3. – С. 51–59.

3. Рыбников Н. А. К вопросу о возрастной психологии / Н. А. Рыбников // Психология, педагогика и психотехника. – М., 1928. – Вып. 2.

4. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ : автореф. дис. … доктора психологических наук : 19.00.13 «Психология развития. Акмеология» / Т. Н. Щербакова. – Ставрополь, 2006. – 40 с.

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

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Основним завданням інноваційної системи освіти за сучасних умов виступає формування відповідальної особистості майбутнього фахівця, здатної успішно організувати власну діяльність у проблемних ситуаціях, яка володіє професійною компетентністю, моральною свідомістю, мобільністю, конструктивною адаптацією, конкурентноспроможна в жорстких умовах сучасного ринку праці.

Формування творчого мислення є одним із головних завдань інноваційної освіти. У майбутніх фахівців набуває розвитку таке мислення, яке здатне до народження нових оригінальних ідей, їх успішної реалізації, розуміння особистісних і соціально значущих смислів. У структурі професійної підготовки важливе місце займають здатність особистості до безперервного самовдосконалення, а також збереження й розвиток творчого потенціалу, що найбільш успішно можливо сформувати в умовах інноваційних освітніх систем конкретного середовища навчального закладу.

Теоретичною основою формування й розвитку інноваційного освітнього середовища є сукупність таких принципів: відкритості (до життя; прогресивних теорій, концепцій та ідей; особистості й суспільства); системності; випереджального розвитку зростаючих професійних, соціальних і особистісних потреб майбутнього фахівця; співробітництва як всередині, так і поза навчальним закладом; коеволюційності, що забезпечує інноваційну систему самозбереження, саморозвитку й самоврядування закладу; безперервності освіти; корпоративності педагогічних кадрів; синтезу традиційного й новаторського у викладацькій діяльності педагогів.

Відмінною сутнісною характеристикою інноваційного освітнього середовища є синтез основних чинників розвитку особистості – її життєдіяльності, виховання, самоосвіти й самовиховання, спрямованих на реалізацію творчого потенціалу. Вона будується на засадах інноваційної педагогіки, сприяє створенню єдиної освітньої траєкторії розвитку навчального закладу, що дозволяє кооперувати зусилля всіх зацікавлених його суб’єктів і об’єктів у якісній підготовці майбутніх фахівців.

У зміст інноваційної освіти включено також навчання навичкам самостійної роботи, дослідницької активності, мотивації на саморозвиток, самоактуалізацію й самовдосконалення. Забезпеченням її є впровадження до традиційної освітньої програми технологій інноваційного характеру,

орієнтованих на формування творчого підходу до професійної діяльності, особистого творчого досвіду й самостійне отримання інформації. Чим більш творчою стає діяльність суб'єктів педагогічної взаємодії у навчальному закладі, тим більш інноваційним стає його освітнє середовище.

Сприйняття нових явищ відіграє важливу роль у навчанні. Його пізнавальне значення полягає у створенні правильних уявлень, що відбивають досліджувані предмети в усьому розмаїтті їх зовнішніх ознак, здатних бути використаними в подальшій роботі майбутніми фахівцями, які слугують фундаментом для створення в них конкретних наукових понять.

Отже, інноваційне освітнє середовище – це ціннісно-матеріальна системна організація професійної підготовки майбутніх фахівців, що створює найбільш сприятливі умови для розвитку їхнього творчого потенціалу як суб'єктів навчально-виховного процесу, що вводить їх у режим саморозвитку, самореалізації та самоідентифікації.

Середовище навчального закладу виступає також фактором розвитку особистісної відповідальності, що нерозривно пов'язане з процесами демократизації та гуманізації сучасного суспільства й освітнього простору. Його особистісний сенс полягає у створенні відповідних умов для розвитку всіх сутнісних сил, творчих потенціалів суб'єктів навчання, побудові на цих засадах базису для успішної кар'єри та професіоналізму майбутніх фахівців.

Основними тенденціями розвитку інноваційного освітнього середовища навчального закладу виступають: взаємопроникнення й зближення його зовнішньої та внутрішньої складових; посилення впливу соціального чинника на розвиток цього середовища; залежність динаміки розвитку інноваційного середовища від інформаційно-технологічної складової; поєднання науково-дослідної роботи навчального закладу з інтересами виробництва, бізнесу, адміністрації регіону; гармонізації особистісних, соціальних і національних складових у структурі, організації та змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, а також наявність усе більшої комерціалізації (прагматичності) закладу за сучасних умов; пріоритетність виховної роботи в процесі професійної підготовки фахівців.

Як відзначалося раніше, у стратегічних напрямах професійної підготовки також присутня ідея створення інноваційного освітнього середовища, орієнтованого на формування особистості громадянина-професіонала, основним компонентом якого є його інноваційне, творче мислення. Представлена парадигма професійної підготовки майбутнього фахівця виконує функцію визначення конкретної мети в концепції інноваційної освіти навчального закладу, яка представляє собою триєдність «мета – ідея – принцип» і комплексно відображає теоретичні та

методологічні засади формування, розвитку інноваційного освітнього середовища закладу: мету, висвітлену в парадигмі; ідею, як вищу форму пізнання, спрямовану на радикальну зміну досліджуваного процесу; принципу, як нормативної форми теоретичного знання, яка відображає закономірності досліджуваного процесу, їх сукупність, що становить його теоретичну основу. Концепція, яка опирається на теоретико-методологічні основи інноваційної педагогіки, дозволяє здійснювати реальне наукове прогнозування формування й розвитку новацій у освітньому середовищі навчального закладу.

У свою чергу, система критеріїв оцінки інноваційного освітнього процесу конкретного середовища істотно впливає на розвиток педагогічної інноватики. Основними критеріями виступають: співпраця суб'єктів і об'єктів у всіх сферах життєдіяльності навчального закладу; інтелектуальна власність; перспективний характер виконання соціального замовлення в підготовці майбутніх фахівців; корпоративна культура закладу; наявність договорів і спільних проектів з виробництвом, бізнесом, адміністрацією регіону, де знаходиться заклад; моніторинг задоволення регіональних потреб у кадрах; самодіагностика якості професійної підготовки майбутніх фахівців і їх затребуваності на сучасному ринку праці.

Процес формування й розвитку інноваційного освітнього середовища також включає такі основні етапи: критично-аналітичний і генерацію педагогічної інновації; визначення парадигми та створення інноваційної концепції закладу; об'єктивація нового та його педагогічне забезпечення; інноваційний процес як єдність навчання й виховання в освітньому середовищі; отримання (досягнення) феномена «інноваційне мислення»; моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців.

Отже, основними напрямами розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного навчального закладу виступають такі положення: забезпечення єдності професійної підготовки й формування самосвідомості майбутніх фахівців; педагогічне забезпечення інноваційного процесу; мотивування та стимулювання прояву інноваційного потенціалу викладацького складу в освітньому процесі закладу; розвиток його самоврядування; посилення зв'язку з виробництвом, роботодавцями, бізнесом, адміністрацією регіону; розвиток інноваційного ресурсу закладу та його інформаційних мереж; вдосконалення його організаційно-управлінського компоненту; створення належних умов для якісного вдосконалення корпоративної культури суб'єктів та об'єктів освітнього процесу.

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

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

Сьогодні ні в кого не викликає сумніву той факт, що настала нова епоха в історії людства – бурхливий розвиток інформаційного суспільства, що, у свою чергу, викликає необхідність появи нової освітньої культури. Серед якісних характеристик, притаманних інформаційному суспільству, важливе місце займають такі, як розумова активність особистості, панорамність професійного мислення, збір необхідної інформації для вирішення існуючих проблем. Як відомо, мова людини – це її візитна картка, тому підготовка кваліфікованого, грамотного, конкурентоспроможного сучасного фахівця неможлива без досконалого володіння рідною мовою.

Формування мовної особистості майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі забезпечує курс «Українська мова за професійним спрямуванням». Метою курсу є розвиток комунікативної компетенції студентів; набуття комунікативного досвіду, що сприяє розвитку креативних здібностей студентів і спонукає до самореалізації фахівців, активізує пізнавальні інтереси, реалізує евристичні здібності як визначальні для формування професійної майстерності та конкурентоздатності фахівця; вироблення навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері.

Задля досягнення поставленої мети в освітньому процесі широко використовуються сучасні інформаційні технології навчання, оскільки вони відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження й закріплення різних професійних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми й методи навчання.

У науковій літературі термін «інформаційні технології» визначається як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі та подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними й соціальними проблемами.

Інформаційні технології навчання надають можливість викладачеві для досягнення дидактичної мети застосовувати як окремі види навчальної роботи, так і будь-який інший набір, тобто спроектувати навчальне середовище. Орієнтовані на викладача інформаційні технології дозволяють йому оперативно поновлювати зміст навчальних і контролюючих програм відповідно до появи нових знань і технологій. Викладач одержує додаткові

можливості для підтримки й спрямування розвитку особистості студента, творчого пошуку й організації їхньої спільної роботи.

Окрім цього, новітні інформаційні технології надають великі можливості урізноманітнення форм навчальної роботи, цим самим роблячи заняття цікавими та неординарними (за умови уникання надмірного використання комп'ютерної техніки, коли за такою формою викладення матеріалу губиться його зміст).

Виходячи з можливостей комп'ютерної техніки, можна визначити такі її функції в освітньому процесі: 1) комп'ютер як інструмент діяльності (застосування текстових редакторів для оформлення первинних і вторинних документів: рефератів, статей, доповідей, проектів тощо; побудова графіків, діаграм, створення рисунків за допомогою спеціальних програм; створення презентацій, проектів; використання комп'ютерних мереж для спілкування та для здійснення дистанційного навчання); 2) інформаційна підтримка (доступ до світової інформаційної мережі Інтернет надає можливість користуватися величезним сховищем різноманітної інформації, в тому числі навчальної; ця функція передбачає також використання довідників, словників, перекладачів, електронних підручників тощо); 3) здійснення власне навчання (використання навчальних програм, комп'ютерних ігор, мовних тренажерів, систем управління навчальною діяльністю студентів); 4) здійснення контролю знань (використання комп'ютерних контролюючих тестів); 5) наочність (у даній функції комп'ютер часто використовується для допомоги викладачеві при здійсненні традиційного навчання; застосовуються мультимедійні можливості комп'ютера – демонстрація відеоінформації, схем, алгоритмів, рисунків; програвання аудіофайлів тощо).

Завдяки широким можливостям інформаційних технологій, комп'ютер можна використовувати практично при будь-якій формі організації навчання. Під час лекцій теоретичний матеріал можна підкріплювати наочністю у вигляді схем, таблиць, презентацій, анімаційними моделями явищ та процесів, звуковими ефектами, демонстрацією відео. Запровадження мультимедійних технологій створює умови для інтерактивного спілкування, що на сьогоднішній день є найважливішою складовою навчального процесу. З використанням мультимедійних технологій викладач може подати інформацію в абсолютно новій та ефективній формі, зробити її більш повною, цікавою та наближеною до тематики спілкування, що вивчається. Презентація може проходити не лише в одному напрямку: ставлячи питання, викладач може залучати студентів до обговорення. Це створює умови інтерактивного спілкування та надає студентам змогу придбати безцінний досвід публічного виступу, який є незамінним при навчанні у ВНЗ, особливо у педагогічному.

У ході практичних занять комп'ютер допомагає організувати навчання студентів, роблячи його цікавішим, наочним та, що є найбільш важливим, індивідуальним. Адже більшість програм надає можливість багаторазового проходження одного й того самого блоку інформації, якщо вона викликала якісь труднощі.

Тестові програми дозволяють уникнути можливих бар'єрів між студентом і викладачем, добитися максимальної об'єктивності оцінки. Водночас студент усвідомлюватиме, що його успішність залежить тільки від нього самого.

Комп'ютер у ролі інформаційної підтримки (Інтернет, енциклопедії, словники, підручники) є незамінним під час самостійної, а також дослідницької роботи студента. Інформаційні технології допомагають створити ситуацію успіху, коли той, хто навчається, самостійно досягає вирішення задач, здобуває потрібну інформацію без будь-чиєї підтримки та сам регулює хід своєї роботи.

Н. В. Дегтярьова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Г. О. Вернідуб
коледж Сумського національного аграрного університету

ВИМОГИ ДО СТВОРЕННЯ КОМПЛЕКСНИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ З ІНФОРМАТИКИ

Будь-яка обґрунтована методична система повинна забезпечувати цілеспрямований розвиток учня як особистості та суб'єкта навчання, а для цього вона має застосовуватися в контексті всього освітнього процесу й бути невід'ємною частиною навчання в цілому. Маємо на увазі, що розвиток учнів повинен розглядатися не з точки зору одного навчального предмету, а з боку формування всебічно розвиненої особистості. Таким чином, забезпечуючи навчання інформатики в загальноосвітній школі необхідно розвивати на її уроках ключові, соціальні, предметні та інші, включаючи інформативні, компетентності. Формування різних компетентностей повинно проходити в єдності всіх шкільних дисциплін.

Використання комплексних завдань забезпечує розвиток ключових і, зокрема, інформатичних компетентностей за рахунок поєднання різних форм роботи й різної ролі учня в них:

- відповідь на тестові запитання дає можливість старшокласнику продемонструвати власні знання та самостійно визначити їх повноту, а вчителю з'ясувати рівень засвоєння теоретичних знань, оцінити їх кількісно та якісно;

- виконання практичного завдання репродуктивного чи інтегративного характеру дозволяє вчителю виявити рівень сформованості навичок і вмінь, розвиток продуктивної діяльності учня, у свою чергу, учень за допомогою практичного завдання розвиває здібності адаптування отриманих знань до нових ситуацій, виявляє дослідницькі вміння, з'ясовує для себе межі власних знань, умінь, навичок;

- за допомогою компетентнісної складової досягається створення мотивації, навичок самоорганізації, уміння сприймати критику й об'єктивно оцінювати свою роботу, тобто реалізується і виховний момент на уроці інформатики.

Побудова алгоритмічного шляху розв'язування завдання, здібності до проведення аналізу, синтезу й порівняння, уміння формулювати висновки також відносяться до вказаних вище задач розвитку особистості на уроках з інформатики. Розвиток ключових компетентностей відбувається під час включення учня в будь-яку форму роботи. Працюючи з періодичною літературою, підручником, учень набуває знань, формує пізнавальні навички як основну складову інформатичних компетентностей, тим самим виховує в собі здатність до саморозвитку. Виконуючи закріплення навіть найпростіших дій, він отримує вміння та відпрацьовує навички, учиться користуватися сучасними засобами, що задовольняють вимоги сьогодення. У подальшому старшокласник учиться працювати в парі, групі, тим самим формуючи цінності, здатність працювати та співпрацювати з іншими людьми, ставити мету колективної діяльності й розподіляти обов'язки, розуміти необхідність виконання будь-якого елементу загальної роботи, виховує в собі відповідальність, критичність, учиться запобігати конфліктів, або вести себе в конфліктних ситуаціях під час їх виникнення, випрацьовує вміння стримувати та проявляти в потрібний час власні емоції. Також проявляються й перші навички конкурентного змагання, у випадках, коли між групами проводиться порівняння. У процесі творчої роботи учень отримує такі компетентності, як ставити перед собою мету та досягати її, застосовувати алгоритмічний підхід до розв'язання задачі, а також виховує самоповагу та критичну самооцінку, учиться застосовувати набуті знання й уміння для власних потреб, навіть під час виконання навчальних задач, оцінювати джерела, знайдені для виконання завдання, інтегрувати знання з інших дисциплін для отримання повного результату.

Головними завданнями в процесі створення практичних робіт, які поєднували в собі різні форми навчання й діагностики освітньої діяльності учнів, були, по-перше, розвиток інформатичних компетентностей учнів

засобами поєднання різних форм навчальної роботи, а, по-друге, створення інструменту для об'єктивного оцінювання теоретичних знань, практичних умінь і встановлення рівня сформованості інформатичних компетентностей. Діагностика результатів навчання будь-якими засобами втрачає свій сенс, якщо за мету не ставиться розвиток учня як особистості та забезпечення його якісного навчання й виховання.

Для створення завдань такого типу рекомендовано:

– у загальному плануванні теми передбачати час на практичне закріплення нових умінь і відпрацювання навичок на уроках комбінованого типу;

– тестування необхідно планувати на початку виконання завдання, оскільки воно має проводитися також з метою актуалізації опорних знань;

– у зміст практичного завдання інтегративного характеру доцільно включати репродуктивні завдання з метою закріплення теоретичних знань, набуття вмінь і навичок, демонстрування області застосування матеріалу, що вивчається;

– у тексті інструкцій до всієї практичної роботи, вважаємо, недоцільно включати будь-які вказівки кнопок, достатньо спрямувати за назвою операції, що виконується, функції програмного засобу, а застосування «кнопочного» пояснення доцільно при первинному закріпленні на уроці комбінованого типу, де оцінювання не проводиться;

– умова компетентнісного завдання повинна зацікавлювати учня, провокувати його, зачіпати уяву, викликати бажання його виконати;

– оцінювання повинно проходити формалізовано відповідно до тих критеріїв, які чітко формулює вчитель перед виконанням практичної роботи, оскільки бажання отримати оцінку в учня не повинно переважати зацікавленості у виконанні самої роботи.

А. Й. Дерев'янчук
Сумський державний університет

МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ ЯК ОСНОВНА УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ УЧІННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ

У ході трансформації Збройних Сил України перед вищою військовою школою постає відповідальне завдання – готувати всебічно освідчених офіцерів, високої культури, з розвиненим творчим мисленням, здатних ефективно вирішувати покладені на них складні завдання. Основний шлях вирішення проблем навчально-виховного процесу на кафедрах підготовки офіцерів запасу – визначення педагогічних основ навчання, пошук

оптимальної педагогічної технології, яка передбачає всіляке підвищення мотивації та активності майбутніх офіцерів запасу в процесі учіння.

Потреби ініціюють діяльність, підтримують її, та сприяють її припиненню. Але потреби не безпосередньо спонукають особистість діяти, а лише усвідомлюючись через мотиви, та поєднуючись із ситуаціями й умовами, в яких можливе їх задоволення. Таким чином, мотив є психологічною формою вияву потреби, конкретизацією потреби відповідно до умов і способів її задоволення. У той же час мотивація – це процес усвідомлення потреби, її визначення, результатом цього процесу є мотив.

Розуміючи співвідношення понять потреба, мотив, мотивація, ми можемо дослідити окремі їх прояви: потребу в досягненні та мотив досягнення в процесі учіння майбутніх офіцерів запасу.

Потреба в досягненнях – це прагнення особистості покращувати результати своєї діяльності, вдосконалювати вміння та здібності, ставити все більш складні цілі, отримувати творчі результати.

Основні компоненти цієї потреби: прагнення до успіху та уникнення невдачі.

Мотив досягнення – форма прояву потреби в досягненнях. Для актуалізації цього мотиву необхідна ситуація досягнення, завдяки якій мотив досягнення починає спонукати, спрямовувати й регулювати діяльність досягнення.

Розглядаючи природну сутність мотивації, не можна не відмітити критерії успішності мотивації, тобто мотивації досягнення успіху учіння майбутніх офіцерів запасу.

Критерії мотивації успішності в учінні, можуть бути орієнтовані на: завдання (наприклад, рівень майстерності як результат діяльності); людину (наприклад, порівняно з колишніми власними досягненями); інших (наприклад, порівняння з досягненнями інших, як у ситуації змагань).

Отже, мотивація досягнення, таким чином, може бути визначена як намагання збільшити чи зберегти максимально високі здібності військових фахівців до учіння, до якого можуть бути застосовані критерії успішності, де виконання навчальної діяльності може призвести до успіху чи невдачі.

У загально психологічному контексті мотивація – об’єднання рушійних сил поведінки (інтересів, цілей, ідеалів), які детермінують діяльність.

Вищі соціальні духовні мотиви (потреби), умовно поділяють на інтелектуально-пізнавальні, морально-етичні й емоційно-естетичні. Навчальна мотивація включена до навчальної діяльності. Вона визначається такими факторами:

- освітньою системою, освітнім закладом;

- організацією освітнього процесу;
- суб'єктивними особливостями студентів;
- суб'єктивними особливостями науково-педагогічного працівника, системою його суб'єкт-суб'єктних відносин;
- специфікою навчальної дисципліни.

Мотивація навчання складається з низки спонукань, що часто змінюються, вступають у нові стосунки один з одним (потреби та зміст навчання, мотиви, цілі, емоції, інтереси). Мотиваційні орієнтації навчальної діяльності направлені на процес і результат учіння. Вони визначають поряд з іншими компонентами навчальної мотивації, напрям, зміст, результат навчальної діяльності.

Навчальна діяльність спонукається, насамперед, внутрішнім мотивом при виробленні узагальненого способу дії з предметом діяльності й зовнішніми мотивами престижності обов'язку, самоствердження, необхідності досягнення.

Організація навчальної роботи, керівництво нею – це відповідальна й складна робота кожного науково-педагогічного працівника та слухача. Виховання активності й самостійності необхідно розглядати як складову частину учіння слухачів. Це завдання виступає перед кожним майбутнім офіцером запасу в числі завдань першорядної важливості.

Навчально-пізнавальна діяльність – багаторівнева система, що включає активні форми регуляції й перетворення різних педагогічних систем: теоретичних і методичних. Особливо продуктивна може бути спільна діяльність науково-педагогічного працівника та майбутніх офіцерів запасу.

Саме від вибору цілей найбільшою мірою залежить вибір змісту, методів і засобів учіння майбутніх офіцерів запасу. Зупиняючись на тих або інших методах навчання, ми фактично відповідаємо на запитання: «Для чого вчитись?». Педагогічним цілям підпорядковуються навчальні завдання (професійні, життєві, предметні, етичні, естетичні), які майбутні офіцери запасу мають вирішувати за допомогою отриманих знань, навичок, умінь, переконань, установок та ін.

У реальній педагогічній практиці навчальна мета досконало не описується. Зрозуміло, оволодіння конкретним знанням або вмінням може виступити як проміжна педагогічна мета, але тільки в тому випадку, якщо будуть задані способи оцінки фактичного досягнення цієї мети, тобто способи визначення того, чи дійсно студент опанував цими знаннями й уміннями в процесі учіння.

Тісний зв'зок цілей із мотивами діяльності ще раз говорить про інтегральну природу педагогічних цілей, про фактичний синтез у них

виховних і навчальних складових за умови домінування перших. Сукупність педагогічних цілей, спосіб їхнього взаємозв'зку та співвідношення в них навчальних і виховних компонентів і складає те, що можна назвати педагогічною системою.

У свою чергу, мета учіння майбутніх офіцерів запасу визначає мету їх пізнавальної діяльності, її зміст і характер. Разом з тим, існує специфічна мета пізнавальної діяльності, обумовлена змістом і необхідністю засвоєння конкретної навчальної дисципліни, формуванням і розвитком певних навичок і умінь. На кожному конкретному занятті також ставиться мета пізнавальної діяльності. Взаємозв'язок мети навчання й мети пізнавальної діяльності свідчить про необхідність урахування цих факторів у підвищенні ефективності роботи слухача з оволодіння навчальним матеріалом у процесі учіння, ефективності підготовки майбутніх офіцерів запасу.

Значним фактором підвищення ефективності навчання є забезпечення високого ступеня пізнавальної мотивації та активності студентів, зацікавленості їх у самому процесі учіння, що є потужним імпульсом до діяльності, і безпосередньо веде суб'єкта до досягнення мети навчання.

Отже, мотивація – процес спонукання до учіння для досягнення особистісних цілей або цілей організації. Негативна стратегія мотивації – забезпечення мотивації, яка базується на використанні методів тиску, що досить жорстко діють на студента «зовні» та змушують його однозначно виконувати ті чи інші завдання або функції. Внутрішня мотивація – це мотивація, зумовлена змістом тієї діяльності, яка виконується (інтересом до неї, почуттями задоволення, пов'язаними з цією діяльністю). Позитивна (продуктивна) стратегія мотивації – забезпечення мотивації на основі врахування потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, життєвих планів військових фахівців і досягнення згоди між мотивацією організації та мотивацією конкретних студентів.

Отже, ефективність процесу учіння забезпечується діяльністю науково-педагогічного працівника та майбутніх офіцерів запасу, що спрямована на розробку й використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, активності, творчої самостійності тих, хто навчається у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок, використанні їх на практиці.

Таким чином, результати дослідження показують, що в процесі учіння майбутніх офіцерів запасу мають місце великі незадіяні резерви, про що свідчать виявлені рівні мотивації досягнення, а аналіз основних проблем, що містяться в працях вітчизняних і зарубіжних науковців з проблем мотивації вказує на різномаїття підходів до їх розв'язання.

Використання тих із них, що містять досить раціональні підстави, дозволяє розкрити сутність, структуру й функції мотивації досягнення майбутніх офіцерів запасу в процесі учіння як важливого напряму психолого-педагогічного забезпечення навчальної діяльності.

Дослідження показали, що ефективність учіння майбутніх офіцерів запасу підвищується в процесі використання способів активізації пізнавальної мотивації за уомви їх оптимального поєднання на різних етапах навчання. Таким чином, ми бачимо що ефективність учіння помітно знижується в результаті зниження сили мотиву досягнень. Це дає нам право говорити про можливість спрямованого впливу на мотивацію, її формування й контролювання. Використання виявленої закономірності є важливим у різноманітних видах діяльності – професійній, навчальній, творчій.

О. І. Дєнічєва
Житомирський державний університет імені Івана франка

ОСНОВНІ ЧИННИКИ РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XX – ПЕРШОМУ ДЕСЯТИРІЧЧІ XXI СТ.

На початку нового тисячоліття національні системи освіти багатьох європейських країн перебувають у процесі реформування. Паралельно зі світовими тенденціями розвитку суспільства (і зокрема, його лібералізацією, інформатизацією) європейські освітні системи змінюють ідеологію запроваджуваних реформ, випробовують новітні стратегії та шляхи модернізації навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного типу.

Низка європейських учених (Р. Брокмейєр, Е. Будзінскі, В. Міттер) вважають, що в основу реформування системи гуманітарної освіти Австрії покладено єдність складових розвитку соціуму: економічної, соціальної, екологічної. Розвиток економіки Австрії значно вплинув на реформи змісту гуманітарної освіти в країні [1; 2; 3]. Вступ Австрії до Асоціації вільної торгівлі в 1960 році надав їй можливостей для партнерських відносин з підприємствами інших країн. Це означало створення робочих місць, інвестиції в житлову сферу, розширення інфраструктури, співпрацю приватних підприємців з населенням на правових основах. Паралельно з цим австрійське економічне зростання спровокувало низку проблем, серед яких: нестача робітничих сил, потреба в досвідчених працівниках, міграційний потік, активний приріст населення (для яких німецька мова не є рідною).

Відзначимо, що економічний розквіт Австрії періоду 70-х років XX століття спровокував зростання трудової імміграції (як легальної, так і нелегальної). Міграційний потік складав невизначену кількість

низькокваліфікованих працівників, які не прагнули здобути вищу освіту. Іммігранти створювали окремі осередки з власною культурою, релігією і традиціями. Тому австрійський уряд, у складі двох основних партій: соціал-демократичної партії (SPÖ) та Австрійської народної партії (ÖVP), вважав за необхідне реформувати систему гуманітарної освіти країни.

Як вважає Е. Будзінскі, соціал-демократи прагнули ввести в дію ідею реформування змісту середньої освіти на засадах справедливої соціальної й економічної рівності індивідів у суспільстві, що мало виражатись у наданні дітям іммігрантів однакових прав з австрійцями у процесі отримання середньої освіти. Представники СДП Австрії виступали за введення змін у селективному характері середньої освіти [2, 283]. Зміни повинні були стосуватися лінії трансферу учнів: з початкової (Volksschule) до середньої школи; та із середньої (Gesamtschule, Hauptschule, AHS-Unterstufe) до старшої (AHS-Oberstufe, BHS, BMS).

Представники АНП відстоювали ідею збереження селективного характеру середньої освіти, тобто трансфер від початкової школи до середньої та від середньої до старшої. Причому закінчення початкової школи (Volksschule) окреслювалося чітким розподілом учнів на гімназії різного типу (Gymnasium, Realgymnasium, Wirtschaftskundliches Realgymnasium) і головну школу (Hauptschule). Таким чином, запропоновані соціал-демократами реформаційні процеси не втілилися в життя.

У цій ситуації Міністерство Науки, Культури і Освіти Австрії запровадило ряд трансформацій, які спрямовувалися на реорганізацію шкільного дня, введення нових іноземних мов, організацію навчально-виховного процесу в окремих середніх навчальних закладах мовою мігрантів (чеською, словацькою, словенською ін.), введення освітніх стандартів, запровадження пілотного проекту «Політична освіта і Новітня історія» (Politische Bildung und Zeitgeschichte) тощо. Це надало можливість для дітей іммігрантів здобути якісну освіту рідною мовою та мати право обирати мову навчання. Паралельно з цим, починаючи з початкової школи, вивчення німецької мови здійснюється з 1-ого класу, що значно полегшує вибір батьками гімназії гуманітарного напряму. Актуальності в процесі вибору набувають гімназії, де є білінгвальні класи навчання.

Звернімо увагу на те, що існування білінгвальних класів і шкіл у Австрії здійснило вплив на виховання гендерної рівності та релігійної толерантності серед дітей іммігрантів з Турції, Китаю, ОАЕ. У межах проекту «Віденська білінгвальна школа» зазначається, що для виховання релігійно й культурно обізнаного індивіду в умовах багатомовного суспільства необхідне набуття ним певних мовних і культурних навичок

рідною мовою: наприклад, формування міжособистісної комунікативної та інтерактивної компетентностей, когнітивної гнучкості, що полегшує процес пізнання іншомовного суспільства [4, 13–14].

Істотного значення набуває той факт, що навчання в білінгвальному напрямі в Австрії здійснюється на всіх рівнях системи середньої освіти (початковому та середньому). Після закінчення середнього навчального закладу учні складають іспити й отримують атестат і можливість вступати до вищих навчальних закладів. Підкреслимо, що існують умови до зарахування в білінгвальну школу: співбесіда з батьками, дитиною; наявність базових знань з іноземної мови. Основними білінгвальними напрямами в Австрії є німецько-англійський, німецько-французький (також є німецько-італійський і німецько-іспанський).

З огляду на зазначений вище матеріал, можна зробити висновок, що основними чинниками реформування гуманітарної освіти в Австрії у другій половині XX – першому десятиріччі XXI сторіччя вважаються: економічне піднесення країни; потреба в досвідчених працівниках; міграційний потік (легальний і нелегальний); різні конфесії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brockmeyer R. Reform Experiences and Development Perspectives / R. Brockmeyer // Evaluation of Educational Innovations : OECD/CERI-Seminar. – Dillingen : Verlag Klett-Cotta, Stuttgart, 1977. – 249 p.

2. Budzinski E. Whatever Happened to the Comprehensive School Movement in Austria? / E. Budzinski // Comparative Education. – 1986. – № 3. – V. 22. – P. 283–295.

3. Mitter W. Ansätze eurozentrierter Reformen im Sekundarschulwesen / W. Mitter // Schleicher K. Zukunft der Bildung in Europa: nationale Vielfalt und europäische Einheit. – Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1993. – S. 175–197.

4. Perspektiven bilingualer Bildung in Europa – am Beispiel der First Vienna Bilingual School Wendstattgasse auf Grundlage eines Evaluierungsberichtes erstellt von Carol Morgan, University of Bath / Franz Schimek, Wien. – S. 45 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://first-vbs.schulweb.at/folder/24/evaluierungsbericht_carol-morgan.pdf.

Г. Г. Довгополова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИВЧЕННЯ ДОСВІДУ ПРОЕКТУ «СПІЛЬНОТА ТУРБОТЛИВОЇ ШКОЛИ» ЯК ЗМІСТОВА ІННОВАЦІЯ В ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

У контексті вищої педагогічної освіти важливим є, на нашу думку, ознайомлення студентів із результатами запровадження пріоритетних стратегій розвитку культури школи, що набули поширення в сучасній американській системі освіти.

Так, прикладом розвитку культури школи в межах турботливої громади є масштабний проект «Спільнота турботливої школи» («Caring School Community Program»), що здійснювався в м. Норфолк, штат Вірджинія, з 1998 по 2005 рік. Ініціатори проекту мали на меті: забезпечити розвиток культури шкіл міста Норфолк на цінностях турботи та співробітництва, налагодити зв'язок між учнями та вчителями, встановити між ними стосунки взаємної поваги й довіри, посилити зв'язок школи й сім'ї, залучивши батьків до навчальних проблем учнів, підвищити навчальну мотивацію учнів, сприяти емпатії та взаєморозумінню між учнями, допомогти учням бути чесними, відповідальними й готовими допомагати іншим [1, 1]. У проекті брали участь 50 шкіл, що налічували 37000 учнів. Місто для даного проекту було вибрано через напружену соціальну ситуацію в ньому: у населеному пункті знаходиться чи не найбільша у світі морська база, а тому місто є місцем проживання представників різних рас. Хоча домінуючою за кількістю жителів є біла раса, але 68% учнів державних шкіл у місті – афроамериканці переважно з незаможних сімей. Для більш заможних батьків державні школи дотепер були непривабливими, і вони віддавали перевагу приватним навчальним закладам [2, 3]. Отже, вихідні дані, що зумовили вибір шкіл включали:

- низькі академічні показники;
- токсична культура школи;
- низький рівень «прив'язаності» учнів до школи або взагалі негативне ставлення до неї;
- недостатній рівень скоординованості дій шкільного персоналу,
- прояви насилля серед учнів;
- зловживання наркотиками [1, 1–2].

З огляду на виявлені проблеми було розроблено довгострокову програму заходів із рекультуризації шкіл міста, яка б змогла забезпечити сталий ріст навчальних показників усіх учнів, а також нівелювати культурний розрив між учнями – представниками різних рас [2, 2]. Згідно з проектом, рекультуризацію забезпечували чотири найважливіші кроки:

1. Колективні зустрічі – передбачає спільні форуми вчителів і учнів з метою більш тісного знайомства, обговорення важливих питань, виявлення і вирішення проблем, прийняття спільних рішень, що є важливими для розвитку культури безпечного та турботливого середовища в кожному класі.
2. Сприяння різновіковій дружбі – залучення учнів різних вікових груп до спільної навчальної та позанавчальної діяльності, що сприяє

налагодженню стосунків турботи між ними й розвитку культури довіри в школі.

3. Налагодження зв'язку школи та сім'ї – передбачає неформальні зустрічі з батьками учнів чи їх опікунами, ознайомлення з сімейними культурними традиціями з метою вироблення спільних цінностей у вихованні дітей.
4. Розбудова шкільної громади – включає спільну інноваційну діяльність усіх представників шкільної громади, яка має об'єднати учнів, батьків і шкільний персонал у справі створення турботливого середовища в школі та поза нею. Спільна діяльність сприяє появі нових традицій школи, а також допомагає залучити до життя школи батьків, які зазвичай не брали активної участі в ньому [1, 1].

Досягнення цілей проекту відбувалося на практиці в кілька етапів:

1) перші півроку було присвячено роботі з директорами шкіл, оскільки на початку програми запровадження принципів турботливої громади в їх школи залежало саме від них. Було визначено, у чому вони вбачають цілі функціонування довірених їм навчальних закладів, після чого в процесі обговорення були сформульовані нові пріоритети діяльності шкіл;
2) наступним кроком (приблизно рік) директори налагоджували зв'язок зі шкільним персоналом, у результаті чого було створено команди підтримки прогресивних ідей;
3) протягом двох років до життя шкіл активно залучались батьки учнів та інші члени їх сімей. Налагодженню зв'язку школа – сім'я спряло багато започаткованих у цей період традицій: спільне планування предметних тижнів, конкурси, змагання, підготовка свят. Традиційним стало проведення тижнів «Червоної стрічки» (пропаганда здорового способу життя, вільного від наркотиків) тощо;
4) кілька наступних років були присвячені налагодженню зв'язків із впливовими представниками місцевої громади, молодіжними організаціями, а також представниками бізнесу для залучення додаткових ресурсів з метою підтримки програми.

Приріст показників у результаті такої роботи, що сприяли розвитку культури шкіл у процентах за результатами роботи проекту зображені нами на рис. 1.

Рис. 1. Приріст показників у процентах за результати роботи шкіл – учасників проекту «Спільнота турботливої школи» [1, 2].

Автори проекту також зазначають, що учні, які брали участь у ньому, по закінченні школи з повагою ставились до своїх нових навчальних закладів та вчителів, процес їх адаптації до нового колективу проходив більш легко, вони активно брали участь у житті школи – студентських клубах, святах, спортивних змаганнях та інших традиціях і ритуалах. Крім того, вони показували високі результати в подальшому навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1 Caring School Community Program [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.findyouthinfo.gov/ProgramDetails.aspx?pid.

2 Thompson S. Reculturing for All Means All / S. Thompson // Strategies. – 2005. – Vol. 11, №1, December. – P. 1–16.

Н. А. Іваницька
Чернігівський ліцей № 32

РОЛЬ ОНТОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ФІЗИКИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Самостійність як якість особистості найбільш виявляється й розвивається в учнів під час вирішення різних класів прикладних задач. Відповідно, виникає ***проблема:*** які засоби навчання забезпечують самостійну роботу учнів, здібних до дослідницької діяльності. Ця

проблема пов'язана з розв'язанням такого ***практичного завдання:*** формування в старшокласників умінь здобувати та застосовувати на практиці нові знання.

Самостійність учнів у дидактиці розглядається по-різному: форма організації навчального процесу (В. Д. Мороз), особливий вид навчально-пізнавальної діяльності (А. В. Петрова); вид роботи учнів і структурні компоненти методики її організації (А. Т. Ашеров, Л. Є. Сігаєва). Згідно проведених нами попередніх теоретичних досліджень, самостійність – це *особистісний критерій* сформованості навчально-пізнавальних компетентностей учнів, здібних до дослідницької діяльності.

Сформованість навчально-пізнавальних компетентностей старшокласників з фізики визначається не за одним критерієм (особистісним), а за такою їхньою сукупністю: управлінський критерій, мотиваційний та інформаційно-комунікаційний. Згідно наказу Міністерства освіти і науки України № 466 від 25.04.2013 р. «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [2] зазначені критерії сформованості навчально-пізнавальних компетентностей учнів з фізики не лише взаємопов'язані між собою, а й передбачають комплексне розв'язання сформульованої проблеми.

Ми пропонуємо організовувати самостійну дослідницьку діяльність учнів на основі комп'ютерних онтологій предметних галузей. Онтологія як засіб навчання передбачає: 1) чітку логічну структуру, зміст якої узгоджується з навчальною програмою за тематикою предметної галузі; 2) підпорядкування єдиній дидактичній меті; 3) компактність представлення основних змістовних положень. З метою розробки змісту відповідної онтології використовуємо сучасну комп'ютерну програму «GraphEditor» [1]. Центральною вершиною кожної онтології обираємо певний розділ фізики, допоміжною вершиною є тема з цього розділу. Оскільки будь-яке навчальне дослідження з фізики передбачає теоретичну та практичну діяльність учнів, то зміст онтології систематизуємо за двома напрямами: «Теоретичні основи» та «Практична робота». За основу онтології обираємо певний «маршрут» учнівського дослідження, тобто веб-квест.

Розглянемо один із напрямів онтології – «Теоретичні основи», який у загальній схемі позначається відповідною вершиною, пов'язаною з трьома іншими: «Підготовчий етап», «Виконавський етап», «Підсумковий етап».

На підготовчому етапі індивідуальна робота учнів спрямована на самостійне визначення ними об'єкту, предмету, мети дослідження. Для цього вони аналізують означення пристрою, принцип дії, параметри та фізичні явища, покладені в основу його роботи. Зазначені етапи роботи

учнів відображені в онтології відповідними вершинами, які (крім вершини «Об'єкт, предмет, мета дослідження») містять гіперпосилання на Інтернет-джерела для ознайомлення учнів з інформацією, необхідною для проведення самостійного аналізу. Відповідно, визначаємо таку особливість онтології: надає учням можливість вибору фактів на основі сучасної інформації, адаптованої до рівня навчальної програми з фізики. Завдання вчителя на цьому етапі полягає в перевірці одержаних учнями результатів, їх спільному обговоренні й коригуванні.

На виконавському етапі самостійна робота учнів полягає у формулюванні гіпотези та завдань дослідження на основі виявлення з обраної тематики існуючих проблем, ознайомлення з пропозиціями науковців щодо їх вирішення, вивчення нових наукових фактів, обґрунтування потреб у застосуванні певного фізичного явища, пристрою та ін. Зазначені етапи роботи учнів відображені в онтології відповідними вершинами. У розробленій нами онтології вершина «Актуальні проблеми» містить відео Інтернет-джерела. Використання онтології дозволяє нам виділити таку її особливість: ураховує психологічні особливості навчання старшокласників, які потребують вмотивованої діяльності.

На підсумковому етапі теоретичного дослідження самостійна робота учнів спрямована на досягнення ними ключової вершини маршруту «Основні етапи експериментальної перевірки». Головним завданням учнів є теоретичне обґрунтування власної ідеї дослідження та розробка плану її експериментальної перевірки. Особливістю інформації, яку містить підсумковий етап онтології, є те, що використовуються посилання на відповідні матеріали сайтів сучасних світових наукових лабораторій. Тому врахування учнями сучасних напрямів дослідження світових лабораторій впливає на формування у старшокласників власної моделі дослідження з фізики та на планування її експериментальної перевірки. Використання учнями онтології на підсумковому етапі дозволяє виділити таку її особливість: формує в учнів об'єктивний погляд на власні ідеї дослідження у порівнянні з пропозиціями сучасних науковців.

Завдання вчителя на кожному етапі роботи учнів з онтологією полягає в перевірці одержаних учнями результатів, їх спільному обговоренні та коригуванні. На кожному із зазначених етапів самостійного теоретичного дослідження учнів, які є основою онтології, передбачено ознайомлення учнів із практичним застосуванням одержаних знань на практиці, особливо в галузі нанотехнологій. Відповідно, це дозволяє нам виділити таку особливість онтології: пропагує практичне застосування сучасних технологій.

Таким чином, розроблена нами онтологія містить такі складові: центральну вершину, дочірні вершини онтографу та ряд підпорядкованих ним вершин, ключові вершини (рис. 1). Логічні зв'язки, представлені в загальній структурі онтології, вказують старшокласникам відповідний маршрут їхнього руху щодо проведення самостійного теоретичного дослідження. Ключові вершини («Об'єкт, предмет, гіпотеза дослідження», «Гіпотеза та завдання дослідження», «Основні етапи експериментальної перевірки») не містять гіперпосилань, оскільки передбачають самостійне формулювання старшокласниками одержаних висновків, які стануть основою для власної моделі дослідження.

Проведений нами аналіз структури та змісту онтології дозволив обрати її таким засобом навчання, який забезпечує самостійну роботу учнів, здібних до дослідницької діяльності, та виявити ряд особливостей. Відповідно, нами була визначена нова проблема, пов'язана з практичним застосуванням онтології: яким чином учителю здійснити контроль за етапами виконання учнями самостійної роботи.

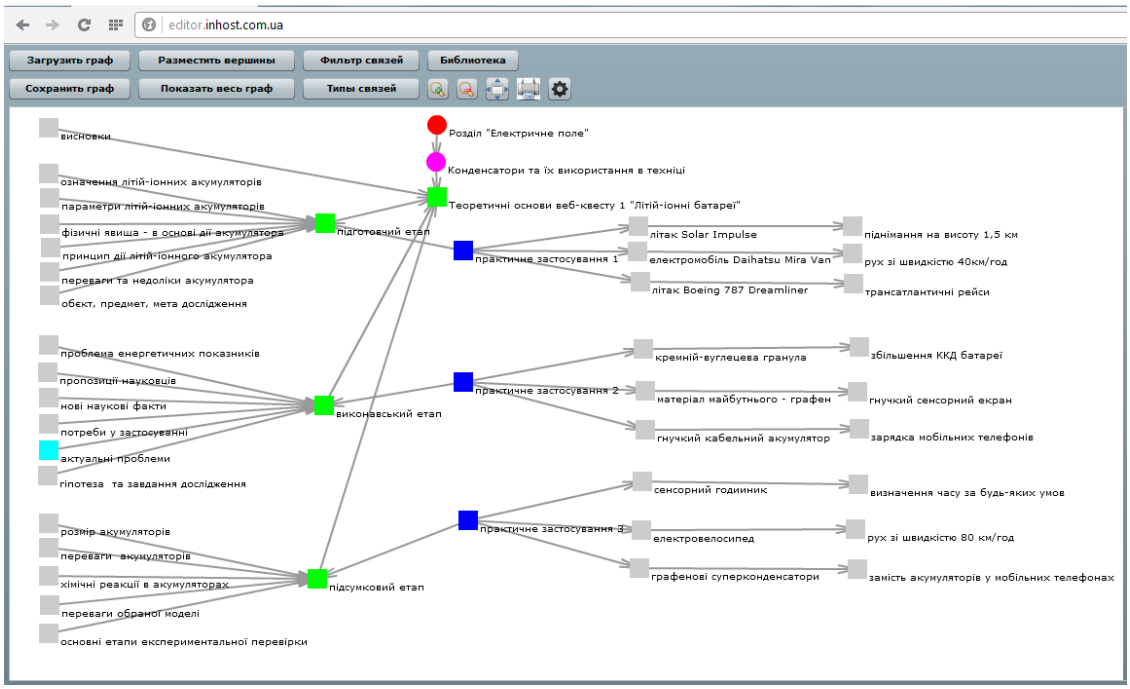


Рис. 1. Загальна структура онтології розділу «Електричне поле»

ЛІТЕРАТУРА

1. Величко В. Автоматизированное создание тезауруса терминов предметной области для локальных поисковых систем / В. Величко, П. Волошин, С. Свитла // «Knowledge – Dialogue – Solution» International Book Series «INFORMATION SCIENCE & COMPUTING». – Number 15. – FOI ITHEA Sofia, Bulgaria, 2009. – P. 24–31.

1 Положення про дистанційне навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13.

О. М. Карпенко, О. М. Карпенко
ВКНЗ СОР «Лебединське педагогічне
училище імені А. С. Макаренка»

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ РОБОТИ В ПІДГОТОВЦІ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку суспільства висуваються нові вимоги до діяльності педагогічних вищих навчальних закладів. На думку О. Абдуліної, навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах має будуватися так, щоб максимально розкрити розумовий і креативний потенціал студентів, допомогти їм зрозуміти себе, створити повноцінне гуманне середовище для інтелектуального, творчого спілкування, в основі якого є ставлення до кожного студента як до особистості, індивідуальності, особливості якої необхідно поважати та враховувати. В умовах вищої школи важливо правильно організувати роботу викладача з обдарованими студентами, не тільки створюючи необхідні умови для їх розвитку, а й використовуючи інноваційні форми й методи роботи. Тому проблема підготовки обдарованих студентів до педагогічної діяльності на основі використання інноваційних технологій є соціально важливою й актуальною.

Сучасні технології навчання обдарованих студентів у педагогічних ВНЗ I–II рівнів акредитації значно підвищують ефективність навчальної діяльності, надають можливість для творчості, здобуття знань і формування професійних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми й методи навчання обдарованих студентів.

Застосування інноваційних форм і методів навчання допомагає майбутнім педагогам швидше набути професійного досвіду, глибше усвідомити соціальне призначення професії вчителя. Саме тому до кожного практичного заняття у ВНЗ доцільно розробляти завдання, спрямовані на розвиток мислення майбутніх учителів і формування практичних умінь і навичок. На заняттях широко використовуються активні методи навчання, зокрема аналіз педагогічних ситуацій і педагогічних задач.

Найбільш ефективними є ті методи організації творчої навчальної діяльності обдарованих студентів, які поєднують у собі гру, емоційне захоплення, дослідну діяльність і дискусії. Це можуть бути евристичні методи розв’язання навчальних проблем (методи «мозкового штурму», евристичних питань, інверсії, багатомірних матриць, емпатії тощо).

Нами з’ясовано, що серед форм, методів і засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності обдарованих студентів найефективнішими визнаються: інтерактивні методи, частково-пошукові, проблемні, дослідницькі, робота у творчих групах, проектний метод, ділові ігри,

аукціони ідей, конференції з певної проблеми, творчі завдання різного характеру, написання рефератів, інтерактивне читання лекційного курсу з опорою на базові знання студентів, творчі вправи, науковий доказ логічних суджень, самостійне опрацювання матеріалу, практичні роботи.

У роботі з обдарованими студентами викладачі циклової комісії філологічно-гуманітарних дисциплін Вищого комунального навчального закладу Сумської обласної ради «Лебединське педагогічне училище імені А. С. Макаренка» використовують такі форми навчання: індивідуальні, фронтальні (дискусії, семінари, організаційно-діяльнісні ігри, рольові ігри), групові (парні, постійні групи зі зміною функцій, груповий поділ з різним завданням, із загальними звітом кожної групи перед студентською аудиторією). Особливою популярністю серед обдарованих користуються дискусійні форми (дебати, круглі столи, ділові бесіди типу інтерв'ю). Ці форми дають можливість студентам розвинути власні риторичні здібності, опанувати методику дискусії, удосконалювати вміння висловлюватися та спілкуватися.

Ефективність професійної підготовки обдарованих студентів до педагогічної діяльності суттєво залежить від організаційних форм навчальної роботи. Практика показує, що на сьогодні весь процес підготовки майбутніх учителів зводиться в основному до слова: лекції, семінарські заняття, лабораторний практикум, індивідуальні та групові консультації тощо. Проте в умовах реформування системи вищої освіти одним із найбільш перспективних шляхів удосконалення підготовки обдарованих студентів, озброєння їх необхідними знаннями, практичними вміннями й навичками є впровадження сучасних форм і методів навчання.

Серед методів навчання обдарованих студентів, які застосовують викладачі педагогічного училища, превалюють самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь і навичок. Контроль за навчанням, який здійснює викладач, стимулює поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у навчанні. Домашні завдання мають творчий, диференційований характер.

У роботі з обдарованими студентами у Вищому комунальному навчальному закладі Сумської обласної ради «Лебединське педагогічне училище імені А. С. Макаренка» використовуємо сучасні технології (форми, методи навчання), а саме:

- заняття-спостереження, дослідження, консультації;
- науково-дослідницьку, пошукову, експериментальну, проектну діяльність;
- диференційоване навчання;

- різнорівневий індивідуальний підхід;
- індивідуальні завдання «олімпіадного резерву»;
- інтерактивні методи;
- проблемно-пошуковий метод, створення проблемних ситуацій;
- самостійну роботу;
- вивчення теоретичного матеріалу укрупненими частинами;
- завдання на проведення лінгвістичного експерименту;
- ускладнення змісту навчального матеріалу.

Важливий спектр у роботі викладача з обдарованими студентами – це позакласна робота.

У Вищому комунальному навчальному закладі Сумської обласної ради «Лебединське педагогічне училище імені А. С. Макаренка» застосовуємо такі форми та види позакласної роботи з обдарованими студентами:

- літературні вечори та літературно-мистецькі свята;
- презентації книг письменників Сумщини;
- науково – практичні конференції;
- зустрічі з письменниками Сумщини, видатними педагогами, науковими працівниками України, учителями шкіл міста;
- олімпіади, конкурси;
- вікторини;
- турніри знавців;
- виступи театральної студії;
- КВК;
- години спілкування;
- екскурсії тощо.

Отже, використання зазначених інноваційних форм, методів організації навчальної та позааудиторної роботи зі студентами сприяє створенню оптимальних умов для розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, формуванню його психологічної готовності до професійної діяльності в освітніх закладах, допомагає поглибити уявлення студентів про специфіку роботи вчителя, дозволяє гарантувати досягнення певного стандарту освіти, забезпечує особистісно орієнтовану модель навчання.

Г. І. Ковтун
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ НОВИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІКИ В ШКОЛІ

Реалізація нових концепцій навчання й виховання учнів загальноосвітніх шкіл України ставить нові вимоги до професійної підготовки вчителя, що вимагає підвищення якості підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Досягнення вимог суспільства до сучасного вчителя передбачає застосування особистісно-орієнтованого підходу, який забезпечує формування компетентності майбутнього фахівця, формування його творчих рис.

Підготовка фахівців, які здатні постійно оновлювати наукові знання, мають професійну мобільність і швидко адаптуються до змін, що відбуваються в соціально-економічному житті суспільства, вимагає наукового обґрунтування змісту, організаційних форм і методів навчання студентів, уміння організовувати навчальний процес, у якому формується цілісність наукових знань учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Щоб забезпечити соціально-необхідний рівень підготовки фахівців у вищій школі, необхідно зреалізувати комплексний підхід до формування в майбутніх фахівців таких особистісних якостей, як професійна компетентність і творча активність. Тому пріоритетним завданням вищої школи на сучасному етапі її розвитку є формування в майбутніх фахівців прагнення до постійного професійного самовдосконалення, самостійного оволодіння новими знаннями, уміння застосовувати й удосконалювати їх у своїй практичній діяльності.

Стратегічними завданнями реформування змісту освіти, що визначені в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») є відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції, забезпечення альтернативних можливостей для одержання освіти відповідно до індивідуальних потреб та здібностей; орієнтація на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу [3, 5]. Одним із перспективних напрямів удосконалення змісту освіти є інтегрований підхід, що реалізується шляхом упровадження уроків з інтегрованим змістом у існуючій системі диференційованого навчання.

Підготовка студентів педагогічних вузів до здійснення інтегрованого навчання є актуальною дидактичною проблемою, розв’язання якої передбачає організацію цілеспрямованого процесу, що сприяє формуванню

психологічної, теоретичної та технологічної готовності майбутніх учителів до застосування спеціальних знань у своїй професійній діяльності.

Інтеграція як основний дидактичний принцип навчання розглядається в наукових доробках учених-педагогів С. У. Гончаренка, К. Ж. Гуза, О. Я. Данилюка, В. Р. Ільченко, І. М. Козловської, Н. А. Побірченко [2; 4]. У працях М. С. Вашуленка, Н. М. Бібік, Л. П. Кочіної визначається, що інтеграція сприяє гуманізації процесу навчання та формуванню в школярів цілісного погляду на світ [1, 9].

Інтеграція змісту навчальних предметів є важливим засобом удосконалення предметної системи їх вивчення, поглибленого засвоєння знань про взаємозалежність між предметами. Такий підхід базується на необхідності забезпечення оптимального поєднання диференціації та інтеграції в освіті.

У структурі інтегрування змісту навчальних дисциплін виділяються відносно відокремлені й разом із тим поєднані між собою компоненти, яким у цілісності притаманні нові якісні та кількісні характеристики. Вони являють собою ущільнені дидактичні одиниці, засвоєння яких призводить до формування укрупнених засобів, що мають можливість практично формувати загальнопредметні вміння.

Дидактично правильно організована інтеграція змісту навчальних дисциплін має сприяти підвищенню наукового рівня навчання, оскільки забезпечує природні зв’язки між явищами навколишнього світу, що вивчаються. При цьому розвивається діалектичне й системне мислення учнів, уміння аналізувати й узагальнювати знання з різних предметів.

Як мета навчання, інтеграція повинна надати учням ті знання, що характеризують єдність окремих складових світу як системи, навчити учнів уявляти світ як єдине ціле, у якому всі елементи взаємопов’язані.

У системі підготовки майбутніх учителів математики та економіки в школі на фізико-математичному факультеті СумДПУ імені А. С. Макаренка значна увага приділяється інтеграції навчання, адже вміння інтегрувати навчальний матеріал в умовах існуючого в наш час диференційованого навчання є однією з умов оволодіння педагогічною майстерністю.

Інтегративна складова економіки й математики – не просто важлива, а першочергова: виведення учнів на необхідний рівень компетентностей у повній мірі залежить від майстерності вчителя, від методики навчання, уміння зацікавити учнів, знайти індивідуальний підхід до кожного учня.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя математики та економіки передбачає знання шкільних програм, змісту підручників,

умінь з підбору й диференціювання навчального матеріалу, відбору навчального матеріалу, що інтегрується.

Життя вимагає формування нових особистісних якостей учнів, серед яких значне місце посідають уміння бути діловою людиною. Ці якості й формуються за допомогою інтегрованих уроків з економіки та математики, що мають на меті показати й розкрити учням місце та можливості інтегрування шкільного курсу математики до розв'язування прикладних задач у сфері фінансів, бізнесу й економіки, що, у свою чергу, сприятиме зацікавленню учнів економікою та математикою як засобом вирішення актуальних проблем сьогодення.

Формування світогляду цивілізованої людини передбачає засвоєння фундаментальних знань щодо закономірностей розвитку й тенденцій функціонування ринкової системи господарювання, сутності основних економічних категорій і законів, розвиток навичок раціональної економічної та фінансової поведінки людини як споживача й платника податків, формування економічної та підприємницької культури.

Саме інтеграція економіки та математики й передбачає вирішення завдань економічного змісту, розв'язування задач на обчислення рівня прибутковості альтернативних інвестиційних проектів, банківських відсотків, податкових платежів, дивідендів по акціям. Інтеграція також означає вміння обробляти й аналізувати статистичні дані, вміння економічно обґрунтовувати прийняті рішення, уміння моделювати й прогнозувати динаміку економічних процесів.

Отже, застосовуючи в навчально-виховному процесі інтеграцію знань, можна досягти таких результатів: знання учнів набувають системності; уміння стають узагальнюючими, що сприяє комплексному застосуванню знань, їхньому синтезу, перенесенню ідей і методів з однієї галузі науки до іншої, що є основою творчого підходу до наукової діяльності людини в сучасних умовах; посилюються пізнавальна активність учнів; більш ефективно формуються переконання, досягається всебічний розвиток особистості; інтегровані уроки сприяють інтенсифікації, оптимізації навчальної та педагогічної діяльності. Усе це сприяє підвищенню якості знань учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. С. Інтегрований підручник для 1 класу / М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік, Л. П. Кочіна // Початкова школа. – 1996. – № 1. – С. 9–12.

2. Гуз К. Ж. Природознавство : підручник [для 10 кл. заг.-осв. навч. закл.] / К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко, Л. М. Рибалко., В. С. Коваленко. – Полтава : Довкілля – К., 2009. – 326 с.

3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») – К., Райдуга. – 1994. – С. 5.

4. Ільченко В. Р. Концептуальні основи формування інтегрованих природознавчих курсів у старшій школі / В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз , В. С. Коваленко // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 9–10. – С. 24–27.

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

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

Нами досліджувався процес формування професійно-творчих умінь студентів як внутрішньо значимої, сформованої в діяльності здатності особистості до власної трансформації та інтеграції спеціальних теоретичних знань і навичок під час розв'язання нестандартних задач професійної діяльності.

Одним з ефективних чинників цього процесу ми визначили інтерактивне навчання, зокрема, роботу студентів у малих групах. Ця форма організації навчального процесу була нами вибрана у зв'язку з тим, що вона забезпечує реалізацію провідних ідей педагогіки гуманізму, діалогічну пізнавально-творчу діяльність студентів, що приводить до формування гнучкої, креативної, думаючої особистості, її комунікативних, організаторських, операційних, рефлексивних, діагностичних умінь, самостійного мислення, що відповідало меті нашого дослідження. У процесі організації роботи студентів у малих групах ми використовували результати дослідження О. Фролової, яка відмічає, що вміння студентів працювати в малих групах необхідно формувати в процесі навчання. Сутність і структура цього вміння, на думку автора, включає п'ять складових: комунікативну, організаційну, гностичну, конструкторську та інноваційну. Автор визначає критерії рівня сформованості цього вміння: 1) дидактична грамотність, що включає в себе знання студентів про організацію навчального процесу в малих групах; 2) особистісно-психологічна готовність студентів до роботи в малих групах; 3) технолого-методична готовність викладачів до організації навчальної роботи з студентами в малих групах [1, 11].

Ми також ураховували думку В. Гришина, який засвідчує, що психологічні особливості поведінки студентів у малих групах відкривають можливості ефективного їхнього взаємозбагачення науковою інформацією, організації взаємодопомоги й товариської підтримки, співробітництва, відповідальності за спільний результат діяльності, прагнення до самореалізації, що перегукується зі змістом комунікативних професійно-творчих умінь майбутніх фахівців. Загальний технологічний процес групової роботи автор характеризує таким чином: 1) підготовка до виконання групового завдання (постановка пізнавальної задачі,

інструктаж, роздача дидактичного матеріалу по групах); 2) групова робота (ознайомлення з матеріалом, планування роботи й розподілення завдань усередині групи, виконання й обговорення результатів у групі, обговорення загального завдання групи, підведення підсумків групового завдання); 3) підсумкова частина (повідомлення про результати роботи в групах, аналіз пізнавальної задачі, загальний висновок про групову роботу й досягнення в розв'язанні поставленої задачі) [2, 1].

У нашому дослідженні колективна форма навчання – організація взаємонавчання студентів у малих групах змінного складу шляхом спілкування.

У дослідженні реалізувався перехід від групової форми навчання до колективної взаємодії, коли кожний студент виступав одночасно й у ролі того, хто навчає, й у ролі того, хто навчається. Концептуальною основою було: студент ефективно та якісно засвоює спеціальні знання й оволодіває вміннями використовувати їх у професійній ситуації, тоді, коли опановує способи дії з отриманою інформацією та передає її іншим – багатократно розповідає, пояснює, застосовує на практиці.

Ми виходили з того, що можливі декілька варіантів навчання у співробітництві. За основу навчання у співробітництві, що використовувався в нашому дослідженні під час формування професійно-творчих умінь студентів, ми брали варіант «Вчимося разом», розроблений у 1987 році Девідом Джонсоном та Роджерсом Джонсоном (США). Група розбивається на різнорідні (за рівнем успішності) підгрупи по 4–5 студентів. Кожна підгрупа отримує одне завдання, що є підзавданням якоїсь великої теми, над якою працює вся група. Унаслідок сумісної роботи окремих підгруп разом досягається засвоєння всього матеріалу.

Усередині групи студенти самостійно визначають ролі кожного з них у виконанні загального завдання, визначення правильності виконання завдання партнерами, моніторингу активності кожного члена групи у вирішенні спільної задачі, а також культури спілкування всередині групи. Таким чином, з самого початку група має мовби подвійну задачу: з одного боку – академічну – досягнення якоїсь пізнавальної, творчої мети; а з іншого, соціально-психологічну – формування в процесі вирішення спільного завдання комунікативних умінь.

Навчання у співробітництві передбачає право студента на помилку як індикатора необхідності додаткової допомоги. Викладач не в змозі надати необхідну допомогу кожному конкретному студенту в групі. Це зобов'язання студенти брали на самих себе, працюючи під час практичних занять у невеликих групах, відповідаючи за успіхи кожного, допомагаючи

один одному. А якщо від тебе залежить успіх усієї групи, то ти не можеш не усвідомити відповідальність і за свої успіхи, і за успіхи своїх товаришів.

Кожна група отримувала одне завдання, що було підзавданням загальної теми, над якою працювала вся група. 5–10 хвилин (залежно від об'єму та складності завдань) члени малої групи активно вголос обговорювали поставлену задачу, визначали можливі варіанти розв'язання проблемної ситуації, виділяли основні фундаментальні поняття, самостійно складали план для подальшого ознайомлення кожним членом малої групи студентів інших малих груп із питань того підзавдання, яке вони виконували, викладали основні поняття, що розглядалися у вигляді логічної структури чи таблиці.

Викладач у цей час слідкував за процесом обговорення проблемних ситуацій у малих групах, за необхідності, не відволікаючи увагу інших, пропонував допомогу групі, у якій виявилися труднощі. У дослідженні ми дотримувалися принципу, що малі групи мають обов'язково досягти згоди (консенсусу) щодо результату вирішення проблеми чи ситуації. У процесі формувального експерименту, з метою активізації пізнавально-творчої діяльності студентів, ми внесли свою особливість у відому форму навчання «Вчимося разом». Вона заключається в тому, що по закінченню визначеного терміну розв'язання проблеми одна з малих груп по черзі розпадається й усі її студенти розходяться в інші малі групи для ознайомлення членів цих груп із варіантами розв'язання проблемної ситуації, над якою вони працювали, таким чином, навчаючи інших. Так, по черзі взаємообговорювалися всі підзавдання із загального завдання. Після взаємонавчання щодо вирішення окремих завдань, вони презентувалися студентами біля дошки. Презентація здійснювалася шляхом евристичної бесіди.

Важливо, щоб під час обговорення в малих групах студенти фізично розташувались обличчям один до одного. Усі члени групи мали добре бачити один одного, що було однією з умов гуманістичного діалогу.

Після взаємообговорення у своїх малих групах та взаємонавчання членів інших малих груп студенти за пропозицією викладача презентували результати вирішення завдання, але не своєї групи, а іншої, однієї з тих, що їх навчали. Така методика стимулювала студентів максимально уважно ставитися, з одного боку, до тих пояснень, які їм давали студенти інших малих груп, а з іншого боку, відповідально ставитися до якості роз'яснення власного завдання іншим, щоб вони зрозуміли, переосмислили та змогли презентувати, за необхідності, це завдання перед усією групою біля дошки. Тобто з'являлася позитивна взаємозалежність, коли члени групи розуміли, що вони пов'язані один з одним такою мірою, що один не може бути успішним, якщо не будуть успішні всі.

Відмічалось також, що така міжособистісна взаємодія стимулювала пізнавально-творчу діяльність усіх студентів, у якій кожен працював не тільки на свій успіх, а й на успіх товаришів, спільно використовуючи наявні можливості, допомагаючи один одному, підтримуючи, заохочуючи та радіючи досягненням товаришів.

Але в процесі оволодіння такою методикою виникали дуже суттєві труднощі, адже навчання в співпраці набагато складніше, ніж конкурентне чи індивідуальне. З одного боку, студенти повинні були одночасно виконувати завдання та здійснювати групову роботу, а, з іншого боку, така праця вимагала наявності комунікативних умінь до спілкування, керівництва, прийняття рішень.

Досліджуючи ефективність колективної співпраці студентів у малих групах під час формування професійно-творчих умінь, ми дійшли висновку, що така форма роботи сприяє формуванню дослідницьких, комунікативних, операційних і рефлексивних професійно-творчих умінь студентів, оскільки, з одного боку, вона значно активізує їх пізнавально-творчу активність у навчальній діяльності, а, з іншого боку, з самого початку навчання дозволяє формувати дослідницькі професійно-творчі вміння майбутнього фахівця, застосовувати набуті знання для вирішення ситуаційних завдань, розв'язання професійних задач діяльності. Формуються також комунікативні вміння: здатність вести діалог, уміння висловлюватись, критично мислити, співпрацювати у спільній творчій діяльності з колегами, уміння переконувати й вести дискусію та рефлексивних – уміння адекватно оцінювати власну діяльність і засвоювати й використовувати досвід інших. Крім того, починали формуватися й операційні вміння: швидко приймати адекватні рішення в певній виробничій ситуації, сміливість брати відповідальність за прийняте рішення, оперативна корекція поведінки й діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фролова Е. В. Формирование умения организации учебной работы с учащимися в малых группах в развивающем обучении у будущих учителей начальных классов : автореф. дис. … канд. пед. наук / Е. В. Фролова. – Челябинск, 1999. – 20 с.

2. Гришин В. Н. Организация самостоятельной работы студентов в процессе группового взаимодействия : автореф. дис. … канд. пед. наук / В. Н. Гришин. – Елец, 2000. – 15 с.

О. В. Колишкін

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ЕТИКО-ДЕОНТОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В КОРЕКЦІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Однією з умов, які забезпечують розв'язання завдань спеціальної школи, є удосконалення кадрового забезпечення корекційної роботи в

закладах для дітей з порушеннями психофізичного розвитку. В умовах ускладнення завдань, що стоять перед спеціальною школою, підвищуються вимоги до корекційного педагога, його особистісних і професійних якостей, рівня його професійної культури. Тільки педагог, який є високорозвиненою, культурною особистістю, зможе виховати особистість у своїх вихованцях. Сучасній спеціальній школі потрібен фахівець, який творчо реалізує нові технології навчання, постійно домагається високих результатів у своїй професійній діяльності.

Різним аспектам проблеми підготовки дефектологів присвячені фундаментальні роботи українських учених В. І. Бондаря, С. П. Миронової, Т. В. Сак, В. М. Синьова, В. В. Тарасун, О. П. Хохліної, М. К. Шеремет та ін. [2]. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, аспекти педагогічної деонтології вчителя-дефектолога висвітлені недостатньо й потребують подальшого обґрунтування.

Визначення й обґрунтування сучасних підходів до проблеми педагогічної деонтології вчителя-дефектолога є актуальним. Для корекційних педагогів, навчання яких упродовж усього життя є цілком зрозумілою необхідністю, підвищення рівня професійної культури є потужним стимулом і фактором професійного та духовного оновлення, дає змогу їм бути в постійному творчому пошуку, стані спрямованості в майбутнє [3].

Корекційно-розвивальна робота з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, потребує особливих вимог до професійної компетентності педагога, оскільки вона є вирішальним фактором розвитку й навчання. Вирішення поставлених завдань значною мірою залежить від професіоналізму педагога, його культури, духовності, моральності [1].

Педагогічна етика, яка визначає етичні принципи професійної поведінки педагога у взаємостосунках з учнями, їх родичами, колегами по роботі та суспільством у цілому, у загальному вигляді є єдиною для різних педагогічних дисциплін. Проте особливості кожної педагогічної спеціальності визначають неоднакове виявлення загальних принципів у різних дисциплінах.

Етико-деонтологічні проблеми в корекційній педагогіці мають свої специфічні риси, які визначаються специфікою учнів і навчально-виховної роботи з ними, її методів, особливостями її зв’язку із загальною педагогікою. Більше того, дефектологу доводитися займатися не тільки організацією навчання й виховання дитини з порушеннями психофізичного розвитку, але й соціальними питаннями, «лікуванням» тощо. При цьому діяльність дефектолога регламентована лише документами організаційного характеру.

Будувати свою діяльність відповідно до вимог деонтології в корекційній педагогіці може вчитель, який обрав свою професію за покликанням. Але це не свідчить про перебільшення ролі природних задатків особистості в професійній діяльності вчителя-дефектолога. У підсумку фахівець формується всією системою навчання й виховання. Етичне ж виховання вчителя спрямоване на вироблення в нього відповідних переконань, етичних схильностей, звичок, стійких моральних якостей. З урахуванням професійної діяльності вчителя-дефектолога йому потрібно мати витримку, високу самосвідомість бути здатним до самоконтролю, – тоді він зможе здійснювати контроль над своїми емоціями та почуттями, підпорядковуючи їх професійному обов'язку, принципам дефектологічної етики й деонтології.

Стосовно корекційної педагогіки завдання етики полягає в обґрунтуванні високої моралі вчителя-дефектолога, психолога-дефектолога, дефектолога дошкільного закладу та ін., які виховують та навчають дітей з порушеннями фізичного й розумового розвитку.

Немало складних етико-дефектологічних і правових проблем виникають у системі відносин «учитель-учень-школа-сім'я-суспільство», які доводиться вирішувати дефектологу. При цьому можуть виникнути конфлікти, які у сфері педагогічної практики завжди викликають зацікавленість у громадськості. Оперативний збір, обробка й оцінка об'єктивної інформації про конфліктну ситуацію з етико-деонтологічних і нормативних позицій дозволить знайти найефективніший «інструмент» для ліквідації конфлікту.

Взаємостосунки дефектолога та учня є головною складовою частиною складних проблем педагогічної етики взагалі та дефектологічної деонтології зокрема. Це пояснюється особливою специфікою діяльності педагога-дефектолога, якому добровільно довіряється здоров'я та виховання дитини, розкриваються перед ним усі, навіть найбільш інтимні переживання.

Майстерність учителя-дефектолога – це творчий процес, мистецтво умілого поєднання високорозвиненого анатомо-фізіологічного мислення з чуйним ставленням до учня з високою особистісною, професійною культурою навчання й виховання. Для успішної організації навчально-виховного процесу вчитель-дефектолог повинен скласти повне уявлення не тільки про хворобу взагалі та її прояви в кожному конкретному випадку, але й про особливості особистості учня з порушеннями психофізичного розвитку. Тактика вчителя, його поведінка завжди повинні будуватися залежно від характеру учня з обмеженими можливостями, рівня його виховання.

Питання про взаємодію вчителя-дефектолога з родичами учнів – одне з найменш розроблених і найважчих питань. Педагог-дефектолог не повинен шкодувати часу на пояснення з родичами стану здоров'я і про можливий прогноз навчання й виховання. Під час розмови потрібно уникати як елементів зайвого оптимізму, так і залякування. Особливої уваги потребують ті сім'ї, де одна дитина, де дітей уже більше не буде.

Слід пам'ятати, що навіть кращі навчально-виховні заклади не можуть адекватно замінити благотворного впливу матері на розвиток дитини. Тому слід звернути увагу на важку роботу по догляду за цією категорією дітей. Необхідно годувати, поїти їх по кілька разів на день, міняти натільну та постільну білизну, іноді ночами чергувати біля ліжка. Таку роботу може виконувати тільки мужня людина, з чуйною душею.

У наш час етико-деонтологічні проблеми в корекційній педагогіці набувають нових рис. Науково-технічний прогрес, порушення екологічної рівноваги в природі, але не тільки зовнішній, спричиняють проблеми охорони рівноваги у внутрішньому середовищі.

Дотримуватися вимог деонтології в корекційній педагогіці може вчитель, який обрав свою професію за покликанням. З урахуванням професійної діяльності вчителя-дефектолога йому потрібно мати витримку, високу самосвідомість – тоді він може здійснювати контроль над своїми емоціями та відчуттями, підпорядковуючи їх професійному обов'язку, принципам дефектологічної етики й деонтології.

Вирішенню етико-деонтологічних проблем в корекційній педагогіці сприяє формування професійної культури майбутніх учителів-дефектологів, в основу яких покладено підвищення рівня професійної підготовки фахівців галузі корекційної освіти та їх етико-деонтологічного рівня, що передбачає формування їхньої комунікативної компетентності, необхідних умінь для провадження практичної діяльності, здійснення ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки, набуття ними високого рівня естетичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колишкін О. В. Корекційна освіта: вступ до спеціальності : навчальний посібник / О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.

2. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільский : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.

3. Синьов В. М. До побудови загальної теорії корекційної педагогіки: визначення предмету науки / В. М. Синьов // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – № 1. – С. 3–22.

Л. В. Корж-Усенко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ІДЕАЛУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Аналіз історії становлення вищої освіти в Україні дозволяє сформувати уявлення про розвиток ідеалу викладача вищої школи. Прикметно, що при створенні багатьох вищих шкіл активно запрошувались іноземні вчені мужі, а потім вони замінювалися місцевими інтелектуалами. Так, у двірцевих школах Київської Русі спочатку викладали греки й болгари, а згодом – русичі. До викладання в Острозькій Академії залучалися відомі вчені, незважаючи на їхню національну чи конфесійну приналежність. У Києво-Могилянській академії висувалися високі вимоги до особистих і професійних якостей викладача. Конкурсна основа заміщення викладацьких посад дозволяла обіймати посади найбільш гідним претендентам. Суттєвою демократичною характеристикою діяльності цього закладу було те, що студенти могли усунути викладача з посади в разі зловживання ним своїм становищем. Однак, починаючи з другої половини XVIII століття головною чеснотою викладача стала лояльність до чинної влади.

З початку діяльності перших класичних університетів України значним був відсоток викладачів-іноземців, однак поступово їх було усунуто від викладання як носіїв вільнодумства. Головним критерієм у доборі викладацьких кадрів була політична благонадійність. Проте з другої половини XIX століття внаслідок піднесення громадсько-педагогічного руху у викладачеві почали цінуватися інші чесноти, принаймні з боку студентства й суспільства.

Ідеал викладача університету цього періоду бачився як гармонійне поєднання духовності, громадянськості та професіоналізму. Представники професорсько-викладацького складу (В. Антонович, Д. Багалій, М. Василенко, О. Потебня, М. Сумцов) становили основу національної еліти – знаних професіоналів, високодуховних інтелігентів, відданих своєму народові й Батьківщині. Їм були притаманні високий професіоналізм, прагнення до самовдосконалення й самоосвіти, пошук ефективних методів навчання та виховання, потреба слідувати високим етичним нормам, педагогічний такт, культура спілкування й мовлення, усвідомлення свого суспільного обов’язку.

Саме університети України стали справжнім джерелом формування нової генерації національної еліти, яка згодом зуміла підняти на боротьбу за державну незалежність вельми консервативне українське суспільство. Ключовою фігурою в університеті був професор, який мав високий соціальний статус і комплекс можливостей для професійної самореалізації,

мав досить високу заробітну плату, забезпечувався державною квартирою, міг претендувати на отримання дворянства; вдови й діти професорів мали пристойне забезпечення, були серед перших претендентів на стипендію тощо.

Думка професорів була вельми авторитетною на рівні міста й суспільства в цілому, тому вони часто обиралися на посаду міських голів і до органів місцевого самоврядування, сумлінно працюючи для духовного й культурно-освітнього піднесення рідного краю. З другої половини XIX ст. ліберальні професори університетів України стали найсерйознішим опонентом урядового курсу в галузі вищої освіти, сприяючи поглибленню прогресивних тенденцій її розвитку.

На відміну від офіційної політики російського уряду, передові представники університетської професури розглядали свою діяльність не як «суху чиновницьку службу», а як важливу суспільну місію, спрямовану на розвиток свого народу й батьківщини. Водночас викладачі-активісти часто ризикували своєю репутацією, звинувачувались у вільнодумстві, наражалися на репресії та покарання у вигляді ув'язнення. Тож свідома позиція професури вимагала від них великої громадянської мужності.

Незважаючи на нечисленність викладацького складу університетів в Україні (490 осіб, що становило лише 0,003% щодо всього українського населення), це була одна з найвпливовіших груп суспільства. Наукова інтелігенція була важливою складовою національної еліти, яка усвідомлювала свою національну ідентичність, прагнула до вивчення та збереження рідної мови, культурних традицій. Українська інтелектуальна еліта мала такі характерні риси: високий рівень професійних і моральних якостей, почуття справедливості, визнання особистості найвищою цінністю в суспільстві, протест проти будь-яких форм насильства. Більшість університетських викладачів були прихильниками демократичних цінностей і ліберального світогляду.

На формування високого професіоналізму, прогресивних переконань і демократичних поглядів викладачів університетів України в кінці XIX – на початку XX ст. значний вплив мали такі чинники: піднесення ролі науки в суспільстві; соціально-економічні та політичні перетворення, що викликали різке збільшення попиту на освічених людей; прекрасний склад університетських наставників; самонавчання й самовиховання.

Саме викладачі університетів, наукова інтелігенція України як активні діячі різноманітних громадських організацій освітнього, наукового та культурницького спрямування («Громади», «Просвіти», «Товариства грамотності», «Товариства допомоги бідним і нужденним учням» тощо), стали рушійною силою громадсько-педагогічного руху за оновлення всіх

ланок освіти, ініціаторами, організаторами народних читань, публічних лекцій, що носили благодійний характер і були присвячені найактуальнішим, найгострішим соціальним проблемам, потребам населення в загальних і спеціальних знаннях.

Викладачі сприяли створенню студентських громадських організацій, діяльність яких була спрямована на розвиток студентського самоврядування, формування національної свідомості, поглиблення наукових знань і їх популяризацію серед народу.

Інститут вільнослухачів уможливлював поширення інтелектуального впливу на ширші верстви населення, тому лекції окремих представників професури (як О. Потебня, Д. Багалій) привертали увагу кількатисячної аудиторії, в тому числі іногородніх, які переймалися ідеями та заряджалися енергетикою справжніх світил науки. Основним критерієм популярності викладача в цей період були не фундаментальність знань і оригінальність наукових підходів, а чітка громадянська позиція й прогресивні політичні переконання, що дуже імпонувало студентству як найбільш соціально активній верстві.

«Педагогізація» суспільства ґрунтувалася на ідеях гуманістичної педагогіки – народності, демократизації, соціалізації освіти. Зрештою, як реакція на задоволення соціального замовлення була реабілітована українська мова, якою вперше в 1906 р. були прочитані лекції Миколою Сумцовим, який суттєво сприяв культурно-освітньому розвитку рідної Слобожанщини.

Проведення загальноуніверситетських актових промов і курсів публічних лекцій викладачами університетів України сприяло збільшенню кількості освічених людей, значному підвищенню загального культурного рівня населення. Ці заходи мали прогресивний вплив завдяки популяризації творчості й життєдіяльності видатних діячів науки та культури, розробці практичних порад і настанов, висвітленню проблем виховання, особливостей розвитку промисловості й сільського господарства краю, лекторській і методичній майстерності доповідачів.

Потреби держави у збільшенні кількості спеціалістів для виробництва сприяли значному розширенню тематики публічних лекцій: від переважно прикладного характеру (технології та сільського господарства, механіки, технологічної хімії) до гуманітарних (літератури, історії, мистецтва, мови), природничих, медичних, соціально-економічних наук.

Тож просвітницька діяльність викладачів університетів України досліджуваного періоду була спрямована на поширення прогресивних вітчизняних і зарубіжних педагогічних ідей серед інтелігенції й широкого загалу; активізацію взаємодії сім’ї та школи; максимальне сприяння різним освітнім закладам завдяки встановленню постійного зв’язку науки й

практики, вивченню та популяризації культури рідного краю, активній участі у вирішенні проблем у своєму місті, регіоні, Україні в цілому. Вона сприяла задоволенню духовних потреб тогочасного населення: загальноосвітніх, естетичних, технічних, наукових, релігійних, національних запитів, що було високо оцінено тогочасним суспільством. У цей період творчо-наукова інтелігенція університетів України консолідувалася з метою педагогізації вчительства та широкого громадського загалу.

На початку XX ст. серед перших жінок-учених і викладачок університетів України вирізняється О. Єфименко та Н. Полонська-Василенко.

Винятковий вплив на молоде покоління мав особистий приклад наставників – харизматичних особистостей, блискучих ораторів, визнаних фахівців, з енциклопедичним рівнем освіченості, духовно багатих, різнобічно обдарованих, ерудованих подвижників з виразною громадянською позицією, налаштованих на конструктивну творчу співпрацю з молоддю. Високий статус викладача вищої школи, його авторитетність серед студентства та широкої громадськості сприяли реалізації соціальних функцій університету, обстоюванню прав і свобод суб'єктів педагогічного процесу, утвердженню свободи слова, думки, совісті, ліквідації соціальної й гендерної дискримінації в освіті.

В. В. Костюк
Запорізький національний університет

ПОРТФОЛІО У ПРОФЕСІЙНІЙ ЖУРНАЛІСТСЬКІЙ ОСВІТІ

Технологія професійної підготовки журналістів постійно вдосконалюється, адже суспільні трансформації потребують нового підходу до фахової діяльності як педагога вищої школи, так і спеціаліста медіасфери.

Якби процес формування фахівця являв собою безпосереднє засвоєння особливостей професійної діяльності, не виникало б потреби в методиці викладання. Отже, навчально-виховний процес у вищій школі потребує таких методик, які б сприяли впровадженню особистісного підходу до студентів. Вважаємо, що портфоліо є однією з таких педагогічних технологій, використання яких дає можливість студенту ефективно планувати ц оцінювати процес і результати свого навчання .

Семантика цього іншомовного слова – портфель для зберігання окремих сторінок документів, креслень, тощо, а також зразків робіт митця. Цим терміном іще в епоху Середньовіччя називали альбоми, папки, у яких були зібрані творчі досягнення художників, архітекторів, представників інших видів творчої діяльності.

Метод портфоліо ввійшов до нашої методичної скарбнички із США, де був започаткований у вісімдесятих роках минулого століття. Відповідно до затверджених у 2008 році Міністерством освіти і науки України «Загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень…» було запроваджено портфоліо в якості інструменту оцінювання досягнень учнів у вітчизняних загальноосвітніх закладах.

Українські та зарубіжні вчені досліджували різні аспекти функціонування методу портфоліо. Особливості впровадження портфоліо як засобу оцінювання навчальних досягнень і розвитку учня розглядали О. Глазова, Т. Полонська, А. Фасоля. Використання методу портфоліо в навчальній діяльності студентів різних напрямів підготовки обґрунтували М. Кадемія, О. Луніна, О. Лучанінова, Н. Подлужна та ін.

Незважаючи на масив наукових розробок з означеної теми, єдиного підходу до визначення суті поняття немає. Тому портфоліо вважають і способом фіксації, накопичення й оцінки індивідуальних досягнень студента (школяра) за певний період навчання, і робочою файловою папкою, в якій зібрано інформацію щодо досягнень та набутого досвіду, і засобом формування критичного мислення шляхом виконання системи завдань і осмислення їх результатів.

Актуальною проблемою на сьогодні є пошук шляхів використання портфоліо у вищій школі, враховуючи специфіку напрямів підготовки та спеціальностей.

Портфоліо надає можливість фіксувати всі аспекти повсякденної праці студента-журналіста, що допомагає тому, хто вчиться, і тому, хто вчить, наочно побачити результати як спільної, так і індивідуальної роботи, порівняти власні успіхи з роботою інших, а також визначити нові цілі й способи їх досягнення.

Найбільш доцільними на факультеті журналістики є такі види портфоліо: предметне, портфоліо практики, професійне.

Предметне портфоліо фіксує індивідуальні досягнення студента у процесі вивчення ним певної навчальної дисципліни. Сюди входять навчальні матеріали, результати успішності за весь період вивчення курсу, самостійні, індивідуальні роботи, прес-релізи відвіданих заходів, створені студентами й надруковані в пресі матеріали певного жанру.

Портфоліо практики не тільки систематизує доробок кожного студента, а й виявляє його рівень навченості, професійні інтереси, недоліки в знаннях і на підставі цього дає можливість проектувати індивідуальний освітній маршрут. У портфоліо фіксуються назви редакцій засобів масової інформації, зі специфікою діяльності яких студент-практикант

ознайомився, а також перелік створених ним матеріалів із зазначенням жанру та інших вихідних даних (де й коли опубліковані чи прозвучали в ефірі). Тексти журналістських матеріалів також подаються окремим файлом. Якісний аналіз портфоліо практики дає можливість визначити не тільки інтерес до того чи іншого виду ЗМІ, але й рівень практичних умінь щодо роботи над різними жанрами.

Усі матеріали портфоліо практики та значна частина з предметного переносяться у професійне портфоліо, активна робота над яким здійснюється на п'ятому курсі. Випускники освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліст і магістр формують такий вид портфоліо, метою якого є привернення уваги роботодавців і виокремлення власних конкурентних переваг. Це завершальний етап роботи за такою технологією, саме тому в ньому відображаються успіхи й досягнення студента-фахівця впродовж усього періоду навчання в університеті. Таке портфоліо не є обов'язковим, і тому воно формується всіма випускниками, але оприлюднюється за бажанням студента.

Основними розділами професійного портфоліо можуть бути такі: про себе (анкетні дані, контактна інформація, фото); мої досягнення (навчальна, наукова та професійна діяльність); я в навколишньому світі (громадська робота, коло інтересів); інформація про працевлаштування (звернення до роботодавця, де висловлюються бажання автора портфоліо щодо посади та колективу, в якому б він хотів працювати).

Отже, портфоліо (як технологія і як засіб) у системі журналістської освіти забезпечує творчу самореалізацію майбутніх творчих працівників мас-медіа, є ефективним способом оцінювання професійних компетенцій студента-журналіста та його прозорого входу на ринок праці.

Mirosław Kisiel, Kamil Wilk
Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska)

RYNEK PRACY NAUCZYCIELA EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ W SYTUACJI ZMIANY SPOŁECZNEJ W POLSCE – PERSPEKTYWY I BARIERY

Współczesna rzeczywistość edukacyjna w Polsce jest rezultatem zarówno wielu przemian społeczno-kulturowych, jak również przeobrażeń zachodzących bezpośrednio w środowisku oświatowym. Sytuacja ta wymusza konieczność stałego monitoringu profilu kształcenia przyszłych nauczycieli i wychowawców przedszkoli, szkół oraz placówek kulturalno-oświatowych i oświatowo-wychowawczych. Dokonujące się zmiany inspirują pedagogów - pracowników nauki do refleksji nad wytyczonymi celami i doborem treści kształcenia oraz analizą stanu przygotowania studentów do pełnienia funkcji nauczyciela – wychowawcy. Priorytety zmian wskazują na potrzebę stworzenia w edukacji takich

sytuacji aksjologicznych, które będą pomocne studiującej młodzieży w rozpoznawaniu, akceptowaniu i przeżywaniu przyswojonych treści, a które tym samym będą mogły przełożyć się na sukces w pracy zawodowej.

Znalezienie pracy stanowiącej nie tylko podstawę materialną zabezpieczenia bytu jednostce, lecz także mogącej stać się źródłem głębokiej satysfakcji osobistej, płynącej ze świadomości, iż jest ona potrzebna i ważna dla społeczeństwa, stanowi w obecnych czasach wyzwanie dla absolwentów większości kierunków studiów akademickich.

Jednym z zadań uczelni prowadzących kształcenie przygotowujące młodzież akademicką do wykonywania zawodu nauczyciela edukacji muzycznej jest monitorowanie kariery absolwentów oraz sondaż potrzeb środowiska oświatowego i wychowawczego względem zapotrzebowania na wykwalifikowaną kadrę pedagogiczno-artystyczną.

Młody człowiek podejmujący decyzję o dalszym kształceniu w konkretnym kierunku *(...) ma nadzieję zrealizować określone cele, które takim wyborom przyświecają.* Wyniki badań przeprowadzonych wśród wybranej grupy studentów pokazują, że u podstaw decyzji o wyborze kierunku studiów najczęściej znajdowała się chęć podniesienia własnych kwalifikacji oraz zwiększenie prawdopodobieństwa uzyskania szansy na ciekawą pracę w przyszłości.[1] Jednak absolwenci kierunków pedagogiczno-artystycznych znajdują się w sytuacji wyjątkowej. Specjalności te wymagają od osób kończących je szczególnych predyspozycji, uzdolnień (rozumianych jako «swoisty układ zdolności warunkujących ponadprzeciętny poziom wykonywania jakiegoś rodzaju działalności»), które – do zwieńczenia okresu kształcenia stosownym dyplomem – musiały być wcześniej rozwijane i doskonalone przez długie lata nauki, prowadzonej najczęściej równolegle do odpowiednich szczebli koniecznego wykształcenia ogólnego. O szczególnej roli odpowiednich umiejętności nauczyciela muzyki w początkowym okresie nauczania pisze wielu autorów: M. Przychodzińska, B. Podolska, K. Lewandowska czy R. Ławrowska, W. Jankowski, E. Rogalski, M. Niziurski i in. W związku z koniecznością poniesienia tak wysokich nakładów pracy własnej w celu uzyskania upragnionych kwalifikacji wydaje się, że podejmowanie zatrudnienia poza branżą z przyczyn wyłącznie ekonomicznych – choć w niektórych sytuacjach życiowych bywa konieczne - nie jest jednak docelowo właściwą alternatywą dla młodych adeptów wydziałów pedagogiczno-artystycznych, mało tego – sytuacja taka jest każdorazowo dużą stratą dla wszystkich tych, którzy stanowią podmiot wszelkich działań pedagogicznych – dla dzieci i młodzieży, a więc – w konsekwencji - dla przyszłego społeczeństwa. Z drugiej strony, aby satysfakcja z wykonywanej pracy była pełna, nie sposób nie brać pod uwagę czynników ekonomicznych, te zaś z kolei – jeśli porównać siłę nabywczą pieniądza z możliwościami zarobkowymi

nauczyciela zatrudnionego na podstawie umowy o pracę oraz realia długotrwałej drogi awansu zawodowego i fakt, że poruszamy tu problem ludzi przeważnie młodych, zaczynających dopiero swoje życie zawodowe i osobiste, a w związku z tym charakteryzujących się zwiększonymi potrzebami ekonomicznymi – nie rysują się na dzień dzisiejszy w szczególnie optymistycznych barwach. Rekordowo niska liczba godzin przewidzianych na lekcje przedmiotów artystycznych w szkolnictwie ogólnym szczebla podstawowego i gimnazjalnego w zestawieniu z niedawnym (reforma systemu oświaty w 1999 roku), wysoce nieszczęśliwym pomysłem połączenia plastyki z muzyką w jeden blok tematyczny (co gorsze, niejednokrotnie realizowany przez tego samego nauczyciela – specjalistę w swojej dziedzinie, zobligowanego niejako przez konieczność zachowania dotychczasowego pensum do odbycia nic praktycznie niewnoszących studiów podyplomowych z zakresu «pokrewnej» dziedziny sztuki) przyczyniła się do marginalizacji znaczenia zarówno wychowania muzycznego, jak i plastycznego najpierw w szkołach, a następnie w powszechnej świadomości społecznej (reforma ta i jej skutki dla wychowania muzycznego w ogólności oraz jej wpływ na pozycję nauczyciela tego przedmiotu została jednoznacznie negatywnie oceniona przez nauczycieli województwa mazowieckiego, o czym piszą A. Białkowski i M. Grusiewicz). Podobne stanowisko zajmuje większość pedagogów muzycznych w kraju.

Jak zauważa R. Ławrowska, wczesną edukację muzyczną w szkolnictwie ogólnym można postrzegać jako zagrożoną przez nadrzędność edukacji zintegrowanej. Zwraca ona również uwagę na niedostateczną motywację nauczycieli, jak też i niekiedy ich złe przygotowanie (które – zdaniem autorów - ma miejsce najczęściej w przypadku «wymuszonej» dwukierunkowości: muzyk-plastyk i plastyk-muzyk) [2]. Niezaprzeczalnym faktem jest znaczenie konieczności należytego opanowania przez dziecko podstawowych umiejętności muzycznych jako czynnika warunkującego powodzenie integracji muzyki z innymi obszarami edukacji. Jeśli w wielu szkołach podstawowych kontakt z muzyką rozpoczyna się dopiero w klasie czwartej, a kończy w piątej, to w przypadku zbyt wczesnego połączenia z plastyką integracja taka traci rację bytu [3].

Zarysowane powyżej problemy nie wpływają pozytywnie na ogólnospołeczny wizerunek nauczyciela przedmiotu artystycznego, co w połączeniu z dużymi trudnościami ze znalezieniem pracy, jak i nie zawsze satysfakcjonującymi, charakterystycznymi dla sfery budżetowej zarobkami dodatkowo i znacząco obniża atrakcyjność tego zawodu.

W ciągu ostatnich kilku lat w szkolnictwie obserwuje się spowodowaną kryzysem zatrudnienia wzmożoną tendencję do przekwalifikowywania się nauczycieli. W zależności od potrzeb w danej placówce, wielu nauczycieli podejmuje studia podyplomowe, by móc uczyć dodatkowych przedmiotów, a

tym samym uchronić się przed obniżeniem pensum godzin lub zwolnieniem. Poprzez zdobywanie kolejnych kwalifikacji nauczyciel «wędruje» po różnych poziomach edukacji (powodem tego jest niż demograficzny), co nie sprzyja poczuciu stabilizacji zawodowej [4]. Z roku na rok, w wyniku braku naboru uczniów, wielu nauczycieli – jeżeli nawet posiadają odpowiednie kwalifikacje – łączy etat, ucząc np. plastyki, techniki czy informatyki, języka obcego, lub uczy samej muzyki, ale w różnych szkołach. Bardzo rzadkim zjawiskiem jest nauczyciel edukacji muzycznej zatrudniony w jednej placówce w pełnym wymiarze godzin dydaktycznych.

Zasygnalizowane problemy implikują nowe rozwiązania w zakresie kształcenia pedagogiczno-artystycznego młodzieży akademickiej, jak również dookreślenia sylwetki absolwenta, który posiadał będzie rozległe uprawnienia pozwalające mu na zaistnienie w nowej rzeczywistości oświatowej. Istotnym problemem jest również pozycja kształcenia muzycznego dzieci i młodzieży w placówkach oświatowych typu przedszkola i szkoły, jak również pozaszkolnych typu wychowawczego i społeczno-kulturalnego.

LITERATURA

1. Dacko-Pikiewicz Z. Absolwenci wyższych uczelni na rynku pracy Unii Europejskiej (międzynarodowe badania porównawcze) / Z. Dacko-Pikiewicz, K. Szczepańska-Woszczyna. – Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza, 2007.

2. Ławrowska R. Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej / R .Ławrowska. – Kraków : Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, 2003.

3. Białkowski A. Reforma szkolna i praktyka nauczania muzyki w opinii nauczycieli / A. Białkowski, M. Grusiewicz // Wychowanie Muzyczne. – 2010. – № 3.

5. Dyląg J. Jak przeciwdziałać stereotypom w edukacji muzycznej. [W:] Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole / J. Dyląg ; Red. M. Suświłło. – Olsztyn : Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawsko-Mazurskiego, 2006.

А. І. Кудренко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ: ДОСВІД США

Інтеграція України у світовий і європейський освітній простір передбачає активізацію процесу формування здорового способу життя дітей і молоді. На необхідності формування, збереження та зміцнення морального й фізичного здоров’я дітей і молоді наголошується в програмних документах розвитку вітчизняної освіти (Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. (2012 р.)). Інтенсифікацію окреслених процесів забезпечує вивчення й систематизація позитивного досвіду з формування здорового способу життя учнів середніх навчальних закладів, накопиченого розвиненими країнами світу.

Здоровий спосіб життя слід розуміти як процес дотримання людиною в повсякденному житті певних норм, правил і обмежень, що сприяють збереженню здоров'я, оптимальному пристосуванню організму до умов середовища, високому рівню працездатності в навчальній та професійній діяльності [1]. Великої популярності щодо формування здорового способу життя учнів середніх навчальних закладів США здобула «Узгоджена програма оздоровлення школи» («Coordinated School Health Program» (CSHP)), упровадження якої здійснюється під безпосереднім керівництвом Національної освітньої асоціації.

Програма являє собою комплекс організаційних підходів, спрямованих на послідовне формування й реалізацію стратегій забезпечення оптимального фізичного, психічного, соціального, інтелектуального розвитку учнів.

Необхідність упровадження «Узгодженої програми оздоровлення школи» у США зумовлено дією низки факторів ризику, які є чинниками зростання рівня захворюваності населення й причинами ранньої смертності. Подібними факторами визнано паління, зловживання алкоголем і лікарськими засобами, нездорове харчування, пасивний образ життя і відсутність фізичних навантажень, сексуальна неграмотність, поведінка, наслідками якої можуть стати передбачені й непередбачені ускладнення здоров'я. Представлена програма є основою зниження дії факторів ризику та підвищення рівня здоров'я серед учнів.

Статистичні дані свідчать, що причиною зайвої ваги, яка збільшилася серед американської молоді більш, ніж на 50% за останні 20 років, визнано відсутність достатньої фізичної активності. За даними Міністерства здоров'я США, 60% дітей віком вік 5 до 15 років належать до групи ризику із серцево-судинних захворювань. 20% дітей віком від 9 до 17 років діагностовано як емоційно нестабільні. Кількість дітей шкільного віку, які палять, збільшилася з 1991 р. на 34,8%. Зростає кількість молоді, залежної від алкоголю й наркотиків. Так, 38% молоді віком 17 років вживають марихуану, 80% випускників середньої школи – алкоголь. 16,2 % школярів мали статеві контакти з більш, ніж чотирма партнерами, 40% школярів не використовують при цьому профілактичних засобів. 50% ВІЧ-інфікованих захворіли у віці від 13 до 24 років.

Ефективну реалізацію «Узгодженої програми оздоровлення школи» забезпечують принципи координації, партнерства, ефективного управління, активної діяльності, комплексне використання яких здійснюється в напрямах розвитку партнерства школи, сім'ї та громади в популяризації здорового способу життя; уведення навчальних програм і курсів, спрямованих на формування відповідального ставлення учнів до

збереження здоров'я й усвідомлення його ролі в особистому розвитку (валеологічна освіта); фізичне виховання, засобами якого здійснюється формування спортивних і рухових навичок, удосконалення фізичних можливостей, розвиток розумових, психічних, комунікативних навичок школярів; надання медико-профілактичних послуг, спрямованих на збереження здоров'я учнів і формування навичок життєдіяльності в умовах наявності хронічних захворювань; популяризації здорового харчування й формування культури здорового харчування; соціально-психологічної підтримки учнів групи ризику та осіб із хронічними захворюваннями; формування сприятливого природного, психологічного, соціального оточення; упровадження програм здорового способу життя для вчителів і адміністрації, які є носіями цінностей здорового способу життя.

Ефективними засобами впровадження «Узгодженої програми оздоровлення школи» визнано тематичні програми, які відповідають окресленим напрямам (див. табл. 1).

Таблиця 1

Засоби упровадження «Узгодженої програми оздоровлення школи»

Основні напрями оздоровлення школи	**Тематичні програми**
Партнерство школи, сім'ї і громади в популяризації здорового способу життя	Програми Національного центру зв'язку школи, родини, громадськості (National Center for Family and Community Connections with Schools), Національної коаліції участі батьків у вихованні (National Coalition for Parent Involvement in Education)
Валеологічна освіта	Програма попередження вживання алкоголю та наркотиків (Alcohol and Other Drug Abuse Prevention Program), програма попередження й подолання тютюнової залежності (Tobacco Prevention and Control Program)
Фізичне виховання	Програма «Америка в русі» (America On the Move), програма розвитку фітнесу (The President's Challenge on Physical Fitness), програма «Харчування і фізична активність» (Nutrition and Physical Activity)
Медико-профілактична діяльність	Програма «Контроль астматичних захворювань» (Asthma Control Program), програми попередження й лікування онкологічних захворювань і діабету (Brest and Cervical Cancer Program, Diabetes Education Program)
Популяризація здорового харчування	Програми з популяризації здорового харчування (Food & Nutrition Services), програми боротьби із зайвою вагою (ObesityPrevention)
Соціально-психологічна підтримка	Програми шкільних ресурсних центрів, у яких надається соціально-психологічна підтримка (School Safety Resources)

Програми здорового способу життя для вчителів і адміністрації	Програми ресурсних центрів для вчителів (School Resources Centers) з популяризації здорового способу життя

У результаті впровадження «Узгодженої програми оздоровлення школи» у 44 штатах країни було введено освітні стандарти, згідно яких унормовано шкільні програми формування здорового способу життя учнів, у 3 штатах предмети валеологічної спрямованості введено до переліку дисциплін, обов'язкових для державного тестування.

Національні валеологічні стандарти (National Health Education Standards) є основою для подальшого розвитку курикулуму, їх уведення забезпечує формування валеологічної грамотності населення (health literacy), яку Комітет з національних валеологічних стандартів (Committee on National Health Education Standards) визначає як здатність засвоювавати, інтерпретувати й усвідомлювати та використовувати базові валеологічні знання з метою збереження й покращення здоров'я.

Вважаємо, що врахування досвіду США з упровадження державних програм формування здорового способу життя учнів дозволить оптимізувати процес формування валеологічної грамотності населення України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адєєва О. В. Методика підготовки майбутніх педагогів до валеологічного забезпечення професійної діяльності / О. В. Авдєєва // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2007. – № 3. – С. 130–135.

2. Bogden J. F. CDS's Coordinated School Health Program Model. National Assosiations of State Board of Education [Електронний ресурс] / J. F. Bogden. – Режим доступу : http://www.nasbe.org.

3. Fisher C. Building a healthier future through school health programs. Connecticut State Department of Education. Bureau of Health/Nutrition, Family Services and Adult Education [Електронний ресурс] / C. Fisher, P. Hunt, L. Kann. – Режим доступу : http://www.cde.ct.gov/sde/LIB/sde/PDF.

C. Kurkowski, K. Białobrzeska
University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)

KSZTAŁCENIE DO PROFESJI PRACA SOCJALNA – STAN I PERSPEKTYWY

W koncepcjach polskich kształcenia do pracy socjalnej, pedagogika społeczna stanowi jedną z głównych dyscyplin profesjonalizacji działań pomocowych. Pedagodzy społeczni dążyli do holistycznego oraz humanistycznego formułowania celów i funkcji pomocy społecznej, w obszarze kompensacyjno-terapeutycznego i profilaktycznego ujmowania potencjalnych zagrożeń i rozwiązywania problemów (w tym poradnictwa), które mogą prowadzić do zjawisk o charakterze patologicznym i dysfunkcjonalnym. Termin praca socjalna pojawił się w roku 1917 w nazwie amerykańskiego stowarzyszenia *National Conference of*

Socjal Work. W Polsce rozwój pracy socjalnej nastąpił w okresie międzywojennym. W 1925 roku z inicjatywy Heleny Radlińskiej utworzono w Warszawie Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej, przygotowujące do pracy socjalnej kompetentną kadrę pracowników. W ujęciu H. Radlińskiej praca socjalna polega na «wydobywaniu i pomnażaniu sił ludzkich, na ich usprawnianiu i organizacji własnego działania dla dobra ludzi, a więc na przetwarzaniu środowiska siłami człowieka» (Olubiński, 2004, s. 27). Z kolei Aleksander Kamiński usytuował pracę socjalną w obrębie pedagogiki społecznej, jako jej odrębną dziedzinę, uważając, że «tego typu działalność polega zarówno na zaspokajaniu podstawowych oraz rozwojowych potrzeb; na kompensowaniu braków biologiczno-społeczno-kulturalnych; jak i wzmacnianiu szans rozwojowych osób i grup przy ich odpowiednim współudziale» (Olubiński, 2004, s. 28).

W roku 1967 Komitet Rady Europejskiej wprowadził definicję pracy socjalnej traktując ją jako «specyficzną działalnością zawodową, mającą na celu lepszą adaptację osób, rodzin, grup i środowiska społecznego, w jakim żyją, oraz rozwijanie poczucia godności osobistej i odpowiedzialności jednostek na drodze odwoływania się do potencjalnych możliwości poszczególnych osób, do powiązań międzyprofesjonalnych, a także sił i środków społecznych» (Kantowicz, 2001, s. 18) . W Polsce pracę socjalną zdefiniowano w art. 6 Ustawy o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku jako «działalność zawodową mającą na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi». Do specyficznych ogólnych właściwości oraz charakterystycznych cech pracy socjalnej można zaliczyć to, iż jest ona skupiona na całości osoby, na jej zachowaniu w szerszym kontekście społeczno-środowiskowym; podkreśla rangę rodziny, będącej źródłem powstawania różnego rodzaju problemów społecznych i zaburzeń w zachowaniu; poznanie i zrozumienie procesów zachodzących w rodzinie daje podstawę do podjęcia działań mających na celu usprawnienie jej funkcjonowania; głównym celem pracy socjalnej jest pomaganie podopiecznemu, grupie lub społeczności, aby sami byli zdolni sobie pomagać, aby maksymalnie wykorzystali tkwiące w nich siły i zasoby (Olubiński, 2004, s. 34-35). Podstawowym celem wykonywania pracy socjalnej jest niesienie pomocy ludziom w bardzo różnych sytuacjach, zarówno materialnych, jak i psychicznych, emocjonalnych czy duchowych (Kawula, 2000, s. 50). W związku z tym praca socjalna zaliczana jest do działań prospołecznych, polegających na trosce o dobro innych osób, grup społecznych, czy instytucji. Profesjonalistę w odniesieniu do zawodów społecznych, określa się pracownikiem socjalnym. Jerzy Mikulski określił pracownika socjalnego jako «specjalistę zajmującego się zawodowo

zaspokajaniem potrzeb socjalnych człowieka za pomocą metod pracy socjalnej. Wskazuje na cztery zasadnicze cechy charakteryzujące pracownika socjalnego: specjalista, zawodowiec, zaspokaja potrzeby socjalne człowieka i posługuje się metodami pracy socjalnej» (za: Zbyrad, 2007, s. 23). Wykonywanie zawodu pracownika socjalnego polega na świadczeniu pracy socjalnej, rozumianej jako działalność profesjonalna, korzystająca z teorii i osiągnięć nauki, mająca między innymi na celu aktywizowanie, wspieranie, integrowanie i zapobieganie. Zadania pracownika socjalnego zawarte zostały w ustawie o pomocy społecznej. Według ustawy pracownik socjalny ma za zadanie m.in.:

- dokonywać analizy i oceny zjawisk, które rodzą zapotrzebowanie na świadczenia pomocy społecznej,
- udzielać informacji, wskazówek i pomocy jednostkom w zakresie spraw życiowych, aby przywrócić im zdolność do samodzielnego rozwiązywania problemów,
- prowadzić poradnictwo dla osób będących w trudnej sytuacji życiowej,
- wspierać jednostki w uzyskaniu pomocy ze strony właściwych organów, instytucji i organizacji,
- pobudzać społeczną aktywność oraz wdrażać nowe formy udzielania pomocy,
- współuczestniczyć w inspirowaniu, opracowaniu, wdrożeniu oraz rozwijaniu programów społecznych,
- ujawniać, analizować i interpretować potrzeby oraz problemy społeczne, podnosić jakość życia oraz rozwiązywać kwestie społeczne,
- współpracować z innymi profesjonalistami, instytucjami i organizacjami mającymi na celu doskonalenie już istniejących i poszukiwania nowych rozwiązań w dziedzinie pracy socjalnej,
- uczestniczyć w różnego rodzaju formach doskonalenia i dokształcania, podnoszących poziom kwalifikacji zawodowych,
- inicjować i brać udział w badaniach problemów społecznych (Kotlarska-Michalska, 2003, s. 32-33).

Jak wskazuje Ewa Kantowicz przygotowanie do zawodu w obszarze pracy socjalnej «wiąże się z daleko posuniętą profesjonalizacją, kształceniem interdyscyplinarnym, wielowątkowym i wieloprzesłankowym, kształtowaniem postaw badawczych i alternatywnego myślenia o działaniach społeczno-pedagogicznych» (Kantowicz, 2013, s. 155). W ramach dyskursu teoretycznego nad kierunkami i modelami profesjonalnego kształcenia do pola pracy socjalnej można wyróżnić trzy trendy, modele kształcenia: model rozwojowy, model kompetencyjny i model rozwojowo-kompetencyjny. Pierwszy, model rozwojowy

zakłada, że wiedzę, umiejętności i zdolności działania, nabywane są w toku formalnej edukacji akademickiej. W koncepcji tej zakłada się, że dominujące będą tu kompetencje interpretacyjne i autokreacyjne oparte na wiedzy naukowej i refleksyjnej praktyce. Kształcenie akademickie opiera się na określonych efektach, blokach modułowych (programowych) i formalnych ramach czasowych. Koncepcja modelu kompetencyjnego odnosi się do prakseologii i użyteczności wiedzy w działalności praktycznej. Znalazła ona swoje zastosowanie w zachodniej Europie oraz w niektórych formach kształcenia zawodowego w Polsce. Za najbardziej pożądany współcześnie trend kształcenia w kontekście akademickiej edukacji do profesji społecznych można uznać model rozwojowo-kompetencyjny, podkreślający obok wiedzy oraz umiejętności badania i działania profesjonalnego, także doskonalenie umiejętności twórczych (projektowanie pedagogiczne i socjalne). Szczególnie ważne w modelu tym jest uwzględnianie treści różnorodnych nauk humanistyczno-społecznych w programach kształcenia zawodowego, strukturalny układu treści programowych i zastosowanie niejednolitych metod oraz kształcenie umiejętności metodycznych (praktyki zawodowe) w działaniu i projektowaniu socjalnym (Kantowicz, s. 157-161).

Najważniejszym celem kształcenia jest przygotowanie profesjonalistów w zakresie pracy socjalnej, mających wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne w zakresie wsparcia i pomocy jednostkom oraz diagnozowania współczesnych problemów społecznych. Zaprezentowany fragment tekstu stanowi jedynie wstęp do dalszych rozważań na temat kształcenia do profesji praca socjalna.

BIBLIOGRAFIA

1. Olubiński A. Praca socjalna. Aspekty Humanistyczne i pedagogiczne / A. Olubiński. – Toruń, 2004.
2. Kantowicz E. Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej / E. Kantowicz. – Olsztyn, 2001.
3. Kawula S. Pomocniczość w pracy socjalnej / Kawula S. // Praca socjalna w poszukiwaniu metod i narzędzi ; pod red. Orłowskiej M., Malinowskiej L., Warszawa, 2000.
4. Zbyrad T. Pracownik socjalny – zawód czy powołanie / T. Zbyrad // Praca socjalna. – 2007. – № 3.
5. Kotlarska-Michalska A. Pracownik socjalny jako badacz i strateg-nowe wyzwania w kształceniu / A. Kotlarska-Michalska // E. Kantowicz, A. Olubiński, (red.) Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku. – Toruń, 2003.
6. Kantowicz E. Pedagogika (w) pracy socjalnej / Kantowicz E. – Olsztyn, 2000.

М. О. Лазарєв
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В ЕВРИСТИЧНІЙ ОСВІТІ

Головною метою державної політики України в освіті проголошено створення необхідних умов для **розвитку та творчої самореалізації**

кожного громадянина України впродовж його життя (Національна доктрина розвитку освіти, 2002 р.). Уперше освітня політика держави стала чітко детермінованою цивілізаційними процесами, які відбуваються в Європі й прогресивній світовій спільноті. Це відповідає відкритій філософською та психолого-педагогічною науками закономірності, що розвиток сутнісних сил людини, зокрема, її цінностей, здібностей, умінь, професійно-творчого потенціалу, має не тільки біологічну, але й соціальну природу і, насамперед, залежить від економічних, політичних, педагогічних і психологічних умов для творчої самореалізації особистості як провідної мети сучасної цивілізації. Здавалося б, відкрито продуктивні шляхи й поступово забезпечуються оптимальні важелі для ствердження нової, життєдайної, інноваційної теорії та практики навчання й виховання громадян незалежної України. Але офіційно проголошена освітня політика держави натикається на серйозні перепони й упертий спротив майже на всіх напрямах її реалізації. Насамперед, відзначимо таку потужну перешкоду інноваційним освітнім процесам, якою на сьогодні є традиційна педагогічна система з її застарілими, але живучими цільовими установками, принципами й способами діяльності вчителя й учнів. Сутнісні характеристики двох існуючих систем педагогіки та освіти нами узагальнено й схематично відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні характеристики традиційної та інноваційної евристичної освіти

№ п/п	*Традиційна освіта*	*Евристична освіта*
1.	**Мета:** «формування всебічно, гармонійно розвиненої особистості» з одночасним приведенням дитини за будь-яку ціну до «спільного знаменника» – зразка-ідеалу нормативного типу поведінки та відносин у даному суспільстві (без зваження на індивідуальні можливості, без чітких критеріїв і діагностичного вимірювання результатів діяльності)	**Мета:** забезпечення розвитку та творчої самореалізації сутнісних, домінантних для кожної особистості якостей (власних мотивів, здібностей, умінь, моральних і громадянських цінностей та рис тощо), результатів конкретної для кожного діяльності, які можна на чіткій діагностично-критеріальній основі виміряти, оцінити, спрогнозувати шляхи та способи їх удосконалення
2.	**Принципи:** – ствердження суб'єкт-об'єктних стосунків між педагогом і вихованцями; – опора на безсумнівні авторитет, правоту й безпомилковість обраних дій педагога і необхідність для учнів репродуктивно наслідувати зразки його поведінки й діяльності;	**Принципи:** – ствердження суб'єкт-суб'єктних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу; – забезпечення успішного особистісного зростання й самореалізації творчого потенціалу учнів; – опора на обов'язкові діалогове обговорення й свідоме доведення

	– обов'язковість колективного осудження та адміністративних покарань за порушення встановленого порядку й дисципліни; – безперечне виконання всіма загальної (недиференційованої) мети діяльності (навчальної чи виховної), поставленої педагогом без урахування вимог особистісного й природовідповідного підходів до мети діяльності та способів її досягнення; – оцінювання учнів за кількістю засвоєних знань і вмінь з програмних дисциплін переважно репродуктивного характеру	вибору значимої для дітей мети, способів і оцінки діяльності; – відмова в більшості випадків від покарань і колективного осудження окремих учнів, заміна цих адміністративних заходів більш ефективними способами гуманістичного педагогічного впливу; – навчання учнів способів особистісного цілепокладання у відповідності з індивідуальними інтересами й можливостями (освіта кожного учня відбувається на основі врахування його особистісних навчальних цілей і завдань; – принцип фасилітації (непрямого й доброзичливого впливу на процесс самозростання, опора на позитивні риси й успіхи дітей); – самооцінка й педагогічна оцінка учнів переважно за результатами створених ними та значимих для них продуктів пізнавально-творчого характеру за заздалегідь визначеними й освоєними учнями кількісними та якісними критеріями
3.	**Основні способи освітньої діяльності:** – переважно репродуктивно-пояснювальні методи та дії за зразками учителя; – переважання монологічних методів діяльності, відсутність навчання діалогової освіти, тому низька мотивація до діалогу й діалогова культура, постійний дефіцит діалогової взаємодії учасників освітнього процесу; – недостатнє оволодіння сучасними діагностично-критеріальними засобами і способами вимірювання, контролю й самоконтролю навчальної діяльності	**Основні способи освітньої діяльності:** – переважно евристична діяльність (пошукові завдання, переосмислення викладеного вчителем і підручником матеріалу, проектні, діалогові, інтерактивні методи і прийоми, проектування, конструювання, виконання особистісно значимих креативних завдань) з елементами репродуктивних дій на початку освоєння нового матеріалу; – систематичне освоєння вчителем і школярами культури діалогу та діалогової взаємодії при розв'язанні навчальних і виховних задач; – освоєння наукової діагностики навчальних досягнень, застосування критеріїв і показників якості до переважної більшості освітніх продуктів

Методологічною основою для створення сучасних варіантів інноваційної освіти, зокрема евристичної, стала розроблена в другій половині минулого століття концепція творчої самореалізації особистості (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Бернс, В. Сухомлинський, І. Бех, А. Хуторськой та ін.).

Особистість – це складна й суперечлива, нерівноважна внутрішня система саморегуляції, самоспротиву й самозростання людини. Вона випробовує вплив двох основних і потужних сил – свого внутрішнього світу та світу зовнішнього, у широкому змісті, включаючи, передусім, інших людей. Найважливішими характеристиками зрілої особистості є: інтенціональність (здібність створювати свій предметний світ, практично стверджувати сенс власного існування), автономність, динамічність, цілісність, конструктивність, індивідуальність. Однак ці атрибути особистості не дані, а скоріше задані, і ступінь їхньої актуалізації залежить від створених соціальних і психолого-педагогічних умов. Дуже важливо, що ця тенденція визнається закладеною в природі людини як потенціал, який невідворотно актуалізується за певних умов, але не формується і не керується зовнішніми силами.

Спираючись на дослідження зарубіжних і вітчизняних учених (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Сковорода, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський, М. Амосов, І. Бех та ін.), ми визначаємо *творчу самореалізацію як свідомий, цілеспрямований процес самостійного зростання сутнісних сил людини*, зокрема дитини, підлітка, юнака – *її задумів, творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей.* Самореалізація творчого потенціалу особистості – це усвідомлений самостійний виконавчо-результативний процес її творчого самозростання в процесі навчання, самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, саморегуляції, самооцінки з обов’язковими конкретними творчими продуктами цього процесу – внутрішніми (розвинуті творчі мотиви, здібності, уміння, смисли й цінності тощо) і зовнішніми (результати дослідження, підготовлені доповіді, реферати, статті, книги, створені пристрої, навчальні або професійні проекти тощо).

Відкриття феномену самореалізації підростаючої та зрілої особистості – це нова сторінка педагогічної та психологічної науки, насамперед, тому, що *людині в процесі її формування надається новий статус – незалежної, з високим творчим потенціалом особистості*, яка, передусім, сподівається на власні сили, розум і енергію.

Педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності в нових умовах освітнього процесу розробляють В. Андреєв, І. Зязюн, Б. Коротяєв, І. Іванов, В. Лозова, Л. Рибалка, О. Савченко, Н. Тарасевич, Н. Щуркова та ін. Проблемам творчої самореалізації учнів, учителя, студентів у різних аспектах їхньої діяльності присвячено низку дисертацій, виконаних за останні роки під нашим науковим керівництвом. Їх автори – А. Уварова, О. Кривонос, О. Демченко, Н. Громова, Т. Плохута,

І. Проценко, Л. Сірик – на основі особистого осмислення й переосмислення теоретичних підвалин проблеми, експериментальної побудови й перевірки інноваційних моделей освіти переконливо довели здатність учнів і студентів успішно реалізовувати власний природний творчий потенціал в умовах особистісно-центрованої евристичної освіти. У світлі новітніх тлумачень теорії творчої самореалізації наші дослідження виявили, що сутністю інноваційної евристичної, освіти є не традиційна процедура передачі знань від учителя до учня, а їх створення учнями та студентами за участі справді гуманістичних і справді творчих педагогів. У ході такої навчальної праці формується готовність і спроможність реалізувати свої кращі наміри, потреби, здібності. Основним способом самореалізації стає творча діяльність суб'єктів освіти. У людини немає більш благородної справи, яка б так виправдовувала її існування на Землі, так підтверджувала високе звання людини, давала б їй таку глибоку й постійну насолоду протягом усього життя, як творчість. Підгрунтям для такого висновку є, передусім, парадоксальний для багатьох і одночасно встановлений наукою факт: людська родова природа дитини, підлітка, юнака така, що творчість, тобто пошукова, конструктивна, дослідницька, художня діяльність для підростаючої та зрілої людини первинна, а рутинна, або за словами Л. Толстого, реміснича робота, тобто відтворення готового, повторення, заучування – вторинна, вона менш приваблива й захоплююча, менш природна, хоча й, безперечно, неминуча й необхідна.

Сучасний навчальний процес має стати в основному пізнавально-творчою (евристичною) діяльністю всіх його суб'єктів (учнів, студентів, педагогів). Конкретно – це освоєння мотивів, методів і механізмів творчої діяльності – пошукової (знаходження нового до вже освоєного), реконструктивної (створення нових знань з уже відомих фрагментів), креативної (створення принципово нового і значимого для особистості продукту). Репродуктивна діяльність (запам'ятовування правил, законів, формул, алгоритмів) підпорядкована пізнавально-творчим (евристичним) процедурам, кінцевою метою яких є створення нових особистісно значимих для учня (студента) освітніх продуктів. Означені освітні продукти (твори, проекти, розповіді, статті, рецензії, серії пізнавальних запитань, власних визначень, висновків, узагальнень тощо) і є конкретними показниками успішності творчої самореалізації в освіті (як основної її мети). Тому й оцінювання кожного має відбуватися не за озвученими знаннями правил, положень, запам'ятованих фактів, а за створеними особистістю цілісними освітніми продуктами, де й використано необхідні знання й уміння.

Освіта стає справді евристичною (пізнавально-творчою), гуманістичною, результативною за головної умови – досягнення пізнавально-творчої, доброзичливої, майстерної взаємодії наставника й учнів. А це реально, якщо, насамперед, педагог оволодіє культурою сучасного цивілізованого й гуманістичного діалогу, подолає основну біду діалогу традиційного, коли запитує вчитель, а учні приречені тільки відповідати, не маючи ні прав, ні вмінь самим ставити власні запитання. Наші дослідження, роботи інших науковців і вчителів безперечно доводять необхідність суттєво вдосконалювати діалог з учнями та студентами, насамперед, за рахунок освоєння останніми основ запитальної діяльності – бажань і вмінь ставити пізнавальні запитання на всіх етапах навчання, конструювати за допомогою серії запитань необхідні освітні продукти.

Результати експериментів з упровадження евристичних технологій засвідчили, що в учнів і студентів відбулися суттєві позитивні зміни в бажаннях та уміннях самостійно створювати освітні професійно-творчі продукти, розвивати важливі гуманістичні й креативні якості.

Тому пріоритети в нашому світі інновацій і ризиків залишаються за евристичною освітою як найпотужнішого чинника творчої самореалізації особистості, важливого аспекту модернізації сучасної освіти.

О. М. Лазарєва
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

САМОСТІЙНА ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ: СПЕЦИФІКА І МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СУТНІСНИХ СИЛ ОСОБИСТОСТІ

Для проведеного нами дослідження особливо цінними виявилися підходи видатного українського педагога й мислителя В. О. Сухомлинського до самостійної навчальної роботи як вирішального чинника інтелектуального розвитку та творчої самореалізації особистості. Актуальними стають його поради щодо пріоритетності творчої діяльності дітей у загальній структурі їх самостійної роботи. Без систематичної творчої роботи школярів не розвиваються їхні емоційні й інтелектуальні здібності, бажання вчитися. В. Сухомлинський підкреслює необхідність творчого характеру самостійної інтелектуальної роботи. Школа, за словами В. Сухомлинського, потребує докорінного наукового вдосконалення, щоб у ній «панувала яскрава думка, живе слово і творчість дитини. На цих трьох китах повинен стояти весь зміст, весь характер духовного життя, розумового розвитку школярів» [3, 343]. Видатний педагог наголошує на необхідності постановки мети самостійної роботи не тільки вчителем, але й самими учнями. Важливо, «щоб мету, яку тре-

ба досягти у викладанні предмета, ставив не тільки педагог, а й самі учні. Якщо розумова праця є бажаною для учня, він прагне досягти поставленої мети не для того, щоб дістати високу оцінку своєї праці, а головним чином для того, щоб пережити радість відкриття істини» [4, 107]. «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, 313–314].

З теорії самостійних робіт у школі й ВНЗ відомо, що не будь-яка самостійна діяльність може бути віднесена до самостійної роботи. Низка дослідників (М. Данилов, Б. Єсипов, П. Підкасистий, Т. Шамова) самостійною роботою називають лише таку діяльність учня, яку він виконує суто індивідуально, сам на сам з конкретним об'єктом завдання, без втручання у цей процес будь-кого (учителя, учнів, батьків тощо). Дослідження природи самостійної роботи учнів і студентів в умовах розвивального й евристичного навчання вносять нові акценти в уже знайдені раніше специфічні характеристики самостійної роботи. Так, А. Петров зауважує, що «самостійна робота суб'єкта не вичерпується ні фактом відсутності педагога, ні навіть здатністю виконати ті або інші завдання без допомоги вчителя. Вона включає більш істотну здатність: без будь-якої допомоги, свідомо ставити перед собою ті або інші цілі, задачі, планувати свою діяльність і здійснювати її» [2]. Саме такий сутнісний підхід до розуміння самостійної роботи як творчої діяльності учнів, як формування здатності до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, свідомої самореалізації виглядає найбільш на сьогодні прийнятним.

Узагальнивши різні позиції щодо концептуальних основ самостійної творчості в навчальному процесі, можна одержати низку специфічних характеристик пізнавально-творчої самостійної діяльності та одночасно з'ясувати їхній вплив на процес самозростання й самореалізації творчих сутнісних сил учнів і студентів.

1. Пізнавально-творча активність суб'єктів навчання як інтеграція їх творчих мотивів, здібностей та умінь (В. Лозова) [1], які є першоджерельною та провідною особливістю творчої діяльності, обумовлюють у більшості випадків самозростання таких провідних сутнісних сил особистості, як пізнавальну і вольову спрямованість на творчу самореалізацію, зосередженість і ретельність у розв'язанні постійно виникаючих творчих проблем.

2. Наявність мотивованого пошуку й самостійного визначення власної значимої, осмисленої мети діяльності (як правило, спрогнозованого й важливого для суб'єкта пізнавально-творчого продукту) і відповідних їй

навчальних завдань. Ця складова творчої діяльності сприяє самозростанню та реалізації методологічного й теоретичного (дослідницького) мислення особистості, її умінь до смислопокладання та смислоздійснення, здатності знайти й зосередитися на головному в житті й навчанні.

3. Діалогова взаємодія як єдність взаємодопомоги та протидії, як необхідний і незамінний засіб творчої самостійної діяльності. Практично вона відбувається як: а) діалогічне уточнення з учителем і товаришами творчого завдання, б) збагачення власного способу (прийому) діяльності, в) знаходження в доброзичливій дискусії оптимального результату в процедурах порівняння різних точок зору, позицій, рішень. Така взаємодія спирається на єдність дії і протидії, порядку й невпорядкованості в нелінійному розвитку відкритих складних структур, на поєднанні кваліфікованої допомоги учню та спеціально створюваних перешкод, критики суттєвих недоліків і помилок на шляху його творчого пошуку невідомого. Протидія має сильну тенденцію змінювати напрям розвитку непередбаченим чином. Комплекс когнітивних і мотиваційних факторів приводить у деяких випадках до більш високого ефекту навчання за умови протидії, ніж без неї. Навіть здійснюючи педагогічну протидію знахідкам і аргументам учнів, учитель не створює для них пасток і глухих кутів безвиході, а спокійно, докладно й доброзичливо роз'яснює виявлені недоліки позиції учня та пропонує знайти правильний пошуковий крок. Обов'язковою має бути змістова й емоційна підтримка того, хто пропонує, доповідає, аргументує, заперечує. Така підтримка особливо характерна для педагогічного супроводження у вигляді конкретної допомоги. Важливими в сучасних умовах стають пріоритети доброзичливої дискусії над гострою, войовничою полемікою. Взагалі остання мало прийнятна на терені навчального процесу, бо має на меті не досягнення конструктивного рішення, згоди або консенсусу, а прагнення будь-що перемогти опонента, розвінчати його докази як такі, що неспроможні працювати на істину й розв'язувати висунуту проблему.

Завдяки різним формам активної взаємодії під час виконання творчих робіт поступово самозростають, стверджуються, самореалізуються вольові якості особистості – ініціативи, суто самостійного пошуку рішень, стійкості, самокритичності, толерантності до іншої думки, а також діалогові вміння вербального й невербального характеру.

4. Ствердження реальної свободи учня (студента) у виборі виду, теми, темпу роботи, способів взаємодії з педагогом, довідниковими матеріалами тощо. Така якісно нова ознака справді демократичного навчання непросто впроваджується в освітній процес евристичного кшталту, але стає

необхідною й незамінною умовою успішного зростання та самореалізації таких загальнолюдських гуманістичних цінностей особистості й суспільства, як єдність свободи вибору і відповідальності за цей вибір та результат праці, уміння захистити свій вибір й критично оцінити творчі здобутки, постійні бажання в умовах реальної свободи та професійної підтримки зійти на рівень елітарних (досі недосяжних) для себе результатів.

5. Достатньо глибоке й тривале занурення особистості у творчий процес, чому сприяють клімат психологічного комфорту й особистої безпеки, глибока повага до особливостей пошукової та креативної діяльності кожного, надихаюча (фасилітуюча) поведінка вчителя, надання достатнього часу для виконання роботи та її вдосконалення, застосування способів розвитку й збереження творчого самопочуття учнів (студентів). Утвердження на мотиваційному, операційному й особистісному рівнях справді евристичної та креативної діяльності поступово, але неухильно сприяє процесу самозростання вирішальних для творчої особистості рис – підвищеної мотивації вибору справді творчої діяльності як нового смислу життєдіяльності, вибору нової, привабливої та надихаючої якості власно обраної освіти, постійне нарощування й реалізація домінантних для особистості евристичних здібностей і умінь, особистісна неприйнятність банальних, простих і поверхових, рішень і способів діяльності.

6. Володіння на достатньому й високому рівнях способами (механізмами) пізнавально-творчої діяльності (пошук невідомого за допомогою «аналізу через синтез», пошук невідомого за допомогою серії евристичних запитань (евристик), пошук невідомого за допомогою взаємодії інтуїтивних і логічних прийомів, застосування асоціацій тощо). Оптимальне оволодіння творчими механізмами діяльності сприяє мотивації особистості до постійного пошуку нових способів пояснення та розв’язання творчих завдань, створює умови для розвитку й самореалізації дослідницьких і конструктивних умінь.

7. Справжня завершеність обраного виду самостійної творчої роботи з опорою на достатньо вичерпний діагностично-критеріальний інструментарій для самооцінювання й подальшого поліпшення підсумкових результатів творчих здобутків. А це сприяє самозростанню важливих рефлексивних умінь: користуватися методами та прийомами наукової діагностики й оцінки якості свого чого продукту з використанням докладно розроблених і творчо засвоєних критеріїв і показників якості визначених програмами освітніх продуктів (творів, проектів, описів, розповідей, доповідей, схем, таблиць, статей, рецензій, приладів тощо).

Виявлення й урахування специфіки творчої діяльності як вищого прояву духовних сил людини, особливо підростаючої особистості, як постійного творення цінного для людини продукту, як взаємодії, протидії, взаємодопомоги та постійного діалогу учасників навчального процесу, проливає нове світло на можливості технологій інноваційного навчання, на можливості розгортання й самореалізації сутнісних творчих сил учителя, школярів, студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. – 2-е вид., доп. – Харків : «ОВС», 2000. – 164 с.
2. Петров А. В. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения / А. В. Петров, Л. В. Цулая, О. П. Петрова // Вестник ЧГПУ. – 2000. – № 4. – С. 150–154.
3. Сухомлинський В. О. На трьох китах / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в п'яти томах. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 339–343.
4. Сухомлинський В. О. Єдність навчальної і виховної мети / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в п'яти томах. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 2. – С. 102–109.
5. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в п'яти томах. – К. : Рад. школа,1977. – Т. 1. – С. 209–400.

Л. С. Левченко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОПТИМІЗАЦІЯ ПОТЕНЦІАЛУ ОСВІТИ І ПРОЦЕСІВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

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, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки його до самовдосконалення, самовизначення й самореалізації.

Провідним напрямом державної та освітньої політики визначається підготовка педагогічних працівників, створення умов для формування творчої особистості вчителя, реалізації та самореалізації його задатків і можливостей. Проте в процесі підготовки майбутнього вчителя виникає низка протиріч, найбільш суттєвими з яких, на наш погляд, є невідповідність між потребою школи в педагогічно обдарованих кадрах та недостатньою розробленістю навчально-методичного комплексу їх підготовки; між необхідністю виховання нової генерації педагогічних працівників, здатних

виявляти та розвивати здібності й обдарованість дитини, та відсутність концептуальних і методичних принципів їх підготовки до роботи з обдарованими учнями. На основі проведеного аналізу теоретичних підходів до вивчення феномену обдарованості, а також ураховуючи результати категоріального аналізу базових понять дослідження (задатки, здібності, обдарованість тощо), нами було сформульовано робоче визначення поняття обдарованість як індивідуальної потенційної своєрідності внутрішніх (задатки), зовнішніх (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна «Я» – концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вище умовно «середнього», завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певний діяльності. Ураховуючи модель обдарованості Дж. Гілфорда, Б. Д. Богоявленської, А. М. Маточкіна, В. А. Моляко, а також спираючись на підхід сучасних психологів, зокрема В. В. Рибалової, до побудови моделей особистості, нами запропонована модель обдарованості, яку можна представити у вигляді системи, що охоплює такі складові:

- діяльність у динаміці оволодіння необхідними знаннями, уміннями й навичками;
- креативність як здатність до творчого пошуку, нестандартного рішення завдань, що характеризується цілою низкою параметрів (дивергентне мислення, уміння бачити проблему, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, швидкість мислення, розвинена інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні й діях;
- спрямованість особистості на певний вид діяльності як бажання працювати саме в цій сфері, отримання задоволення від діяльності;
- фактори, що впливають на рівень прояву основних компонентів обдарованості.

Спадкові дані – біофізичні, анатомо-фізіологічні особливості організму (задатки), які є передумовою розвитку здібностей. Середовище (освітній простір) стимулююче оточення, яке сприяє розвитку здібностей (сім’я, школа, держава). Виховний вплив – цілеспрямований розвиток здібностей і обдарованості на сонові єдності діяльності сім’ї, освітнього закладу.

Досвід виконаної діяльності – включення людини в різні види діяльності з метою оволодіння суспільним досвідом і вміле стимулювання його активності в цій діяльності, що сприяє дієвому розвитку його потенційних можливостей.

Особливості емоційно-вольової сфери, які проявляються в наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагальності,

впевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, незалежності мислення й поведінки, почутті гумору. Наявність системи цінностей, незалежністю, спрямованістю в майбутнє. Випадковість опинитися в потрібному місці в потрібний час, зустріч зі своїм учителем, здатним розкрити унікальність дитини та створити умови для самостійного пошуку себе та свого шляху, самовираження в продуктах творчості тощо. Отже, рівень розвитку, якісна своє рідність і характер обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища (освітнього простору), опосередкованою діяльністю самої людини.

Сама ж обдарованість – складне інтегральне утворення, у якому своєрідно з'єднані пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні та інші сфери психіки. Одним із принципових положень педагогічної науки є аксіома, яка стверджує, що інтелект загострюється інтелектом, особистість формується особистістю. Тобто яскрава, неординарна, приваблива особистість учителя виступає однією з найважливіших умов, а також засобом досягнення успіху у виховній та освітній діяльності. Здавна триває дискусія щодо того, чи повинен учитель мати природжені здібності до педагогічної діяльності, чи може вчительській справі навчитися кожен. Одні дослідники стверджують, що вчителем-майстром можна стати, працюючи на робочому місці поруч з прекрасними вчителями, набуваючи вміння й досвід. Інші наголошують на необхідності володіння педагогічним талантом, якщо він є – успіх у роботі забезпечений. «Учителем потрібно народитися», – вважають вони. Треті погоджуються з А. С. Макаренком, стверджуючи, що в педагогічній діяльності головне не талант, а майстерність, заснована на вмінні, кваліфікації [1, 52]. Життя підтверджує, що найвищих результатів у педагогічній діяльності досягають педагогічно обдаровані вчителі, які досягли високого рівня педагогічної майстерності. Сучасні дослідники, насамперед академік І. А. Зязюн, під майстерністю вчителя розуміють найвищий рівень педагогічної діяльності як прояв творчої активності особистості педагога, а саме – комплекс властивостей особистості, які забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей належать педагогічна спрямованість особистості вчителя, його професійні знання, педагогічні здібності й педагогічна техніка. Педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, самоутворюючим фактором якої є гуманістична спрямованість. Фундаментом професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні

знання становлять ту основу високого професіоналізму в діяльності, яка забезпечує цілісність самоорганізації. Отже, щоб учитель діяв творчо, самостійно він повинен мати властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога. Такою внутрішньою опорою вчителя можна вважати його педагогічну обдарованість. Для пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя щодо розвитку його педагогічної обдарованості нами був обраний метод моделювання.

Розробка ідеальної моделі творчої особистості конкретного профілю (у нашому дослідженні педагогічно обдарованого викладача) – робота, досить складна й копітка. Вона потребує вивчення науково обґрунтованих даних, виділення відповідних якостей особистості, властивих яскравим представникам педагогічної професії, в тому числі видатним педагогам, складанні досить повного їх переліку та класифікації. За основу побудови моделі педагогічної обдарованості нами був обраний підхід В. А. Моляко [2] до створення тривимірної моделі особистості. Дослідник виділяє три взаємопов'язані базові вимірювання, які, на його думку, доцільно використовувати під час побудови психологічної структури особистості. Перший вимір – соціально-психолого-індивідуальне, «вертикальне», з притаманними йому підструктурами особистості. Другий вимір – діяльнісної, «горизонтальне», яке диференціюється на відповідні компоненти діяльності та поведінки. Третій вимір – вікове, генетичне, яке характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків, здібностей, психічних властивостей. Запропонована В. А. Моляко модель може бути конкретизована з урахуванням вимог, що висуваються до особистості в процесі залучення її до виконання конкретних видів діяльності (ігрової, навчальної, професійної, творчої тощо). Створену таким чином класифікацію спеціальних психічних властивостей особистості можна розглядати як систематизовану програму певної професії або рольової поведінки. На основі ідеальної моделі творчої особистості, створеної В. А. Моляко, після комплексного психодіагностичного вивчення відповідних якостей шляхом систематизації значної кількості якостей особистості продуктивно працюючих учителів нами була побудована модель педагогічно обдарованої особистості. Ця модель значною мірою дозволяє подолати безсистемність тих переліків якостей обдарованого вчителя, які містяться в більшості праць з відповідної проблематики. Крім того, модель відображає рівень професійної зрілості педагогічно обдарованого вчителя, тому її доцільно розглядати як ідеальну модель для різних вікових етапів розвитку педагога – підліткового, юнацького, молодості. При цьому вона є узагальненою ідеальною моделлю, оскільки

поєднує в собі більшості з відомих у науковій літературі професійних, характерологічних і психологічних якостей, властивих особистостям відомих і видатних педагогів. Застосування запропонованої класифікації надає можливість забезпечити практичну роботу викладача з розвитку педагогічної обдарованості студентів під час вивчення предметів педагогічного циклу, а також в позааудиторній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Досвід освітньої роботи в Полтавській трудовій колонії імені М. Горького / А. С. Макаренко. – Ж. : «Новими стежками», Полтава. – 1923 – № 2–3 – С. 6–7.

2. Моляко В. А. Ителектуальная одаренность и ее диагностика : методические рекомендации / В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Л. Г. Черная. – К. : Знание – 1993. – 84 с.

Я. О. Логвінова

Кіровоградський державний педагогічний

університет імені Володимира Винниченка

ЗАЛУЧЕНННЯ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДО ТВОРЧОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На даному етапі складних і динамічних відносин у системі «суспільство-природа» бережливе ставлення до природи повинно складати невід'ємну частину загального досвіду кожної особистості.

Виникнення екологічних негараздів, до певної міри, пояснюється «психологічно байдужим ставленням людини до природи», відчуженням «у широкому смислі цього поняття» і, передусім, «відчуженням людини від результатів своєї конкретної праці». За словами С. Шмалєй, останній крок у відчуженості від природи став першим кроком до екологічної кризи.

Сучасний стан довкілля й загострення екологічних проблем В. В. Каліта пояснює нездатністю людиною окреслити свою територію (наприклад, у зв'язку з перенаселенням у містах) і, як наслідок, неможливістю усвідомити власну відповідальність за природні елементи території. Науково-технічний розвиток цивілізації призводить до того, що залежність людина від природи стає опосередкованою.

Зрозуміло, що окрема людина не може відповідати за наслідки діяльності всього людства. Науковці Н. Пустовіт, О. Колонькова та О. Пруцакова для окреслення найближчого до людини довкілля, у якому вона, маючи певний рівень екологічної культури, щодня приймає рішення щодо вибору стилю діяльності для збереження навколишнього середовища, вводять поняття «поле відповідальності». Таким чином, особистість може нести відповідальність лише за ту частину довкілля, у якій здійснює свою діяльність.

Так, результатами нашого дослідження виявили, що екологічні проблеми для студентів носять здебільшого абстрактний характер і не пов'язуються ними з власними практичними діями. Хоча студенти добре обізнані зі змістом, причинами й наслідками глобальних екологічних негараздів, проте проблеми регіонального масштабу залишаються поза їх увагою. Вирішення проблем студенти – майбутні викладачі біології покладають в основному на державні (41,9%) та екологічні організації (46,4%). Лише незначна частина студентів (11,7%) вважають, що вирішення екологічних проблем перебуває у компетенції самих людей. Таким чином, студенти не вважають себе причетними до виникнення екологічних негараздів і не позиціонують себе у якості суб'єктів їх вирішення. У той час як основна частина екологічних негараздів носить повсякденно – побутовий характер.

Як відзначає Г. Пустовіт, усвідомити, а в подальшому, передбачивши можливі наслідки власної поведінки в довкіллі, творчо підійти до організації власної діяльності з його охорони дозволяє студентові саме розвиток творчих рис і творчої спрямованості особистості [2, 185].

Наразі, творчість проголошується невід'ємною складовою будь-якої діяльності людини загалом, і екологічної зокрема. При цьому, у зв'язку з перетворенням середовища існування людей із природного в техногенне, втратою автентичного зв'язку людини з природою, зростає значення творчості в структурі екологічної діяльності.

Творчість найчастіше визначається як діяльність, результатом якої є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей [3]. Серед ознак творчості А. Шумилін [5] виділяє: оригінальність, коли особистістю використовуються нестандартні способи, засоби; створення нових корисних комбінацій з елементів існуючих предметів, способів, засобів шляхом комбінування; створюючи нові цінності, людина спирається на наявні знання й водночас розширює їх. Акт творчості є одночасно та актом пізнання; головним змістом творчості є формулювання й розв'язування проблем, що виникають як суперечності на шляху задоволення потреб людини.

Таким чином, вважаємо за доцільне залучати студентів у процес творчої діяльності безпосередньо в природному середовищі. Значні педагогічні можливості в даному напрямі має екологічна стежка – визначений маршрут певною природною місцевістю, на якому розташовані унікальні й типові для даної місцевості об'єкти: різні групи рослинності (ліс, гай, луки, чагарники), водойми, водні джерела, пам'ятки природи, характерні форми рельєфу тощо [1]. Особливістю проведення навчальних стежок полягає в поєднанні відпочинку й пізнання під час руху

екскурсійним маршрутом методами «непрямого навчання», під час якого здійснюється засвоєння закономірностей прояву природних процесів, антропогенних факторів, норм екологічно грамотної поведінки. Під час роботи на екологічній стежці студенти також усвідомлюють значення проведення ними природоохоронної діяльності.

Навчально-виховна робота на екологічних стежках базується на позиціях комплексного, біогеосистемного й біосферного підходів. У процесі проходження студентами зупинками екологічної стежки звертається увага на фактори формування та складові біогеоценозу.

Створення екологічної стежки передбачало здійснення таких дій: вибір місця; розробка маршруту; обладнання стежки інвентарем; здійснення контролю за її станом. Великого значення ми надавали вибору місця екологічної стежки. При цьому враховувалися такі умови: доступність для відвідувачів, транспортне сполучення; маршрут стежки мав оминати місця зростання рідкісних і червонокнижних рослин; естетична виразність навколишнього ландшафту та інформаційна ємкість маршруту; стежка повинна оминати вразливі природні об’єкти, для відновлення яких потрібен значний час; включати різноманітні компоненти природної території; важливим компонентом стежки повинна бути інформативність, яка визначається поєднанням унікальності й типовості; маршрут стежки має включати весь спектр ландшафтів, як природних, так і антропогенних. Особливо важливим під час проектування екологічної стежки є дотримання останньої умови, оскільки це уможливлює оцінку студентами антропогенного тиску на природу й усвідомити причетність до виникнення екологічних негараздів, власну та колективну відповідальність за її стан.

Використання даної форми екологічного виховання в процесі підготовки майбутнього викладача біології уможливлює вирішення з її допомогою таких завдань: формування наукового світогляду студентів; навчання відвідувачів стежки свідомому баченню взаємозв’язку компонентів живої та неживої природи, а також впливу антропогенної діяльності та стану природи; формування навичок екологічно грамотної поведінки в природі; залучення студентів до природоохоронної, науково-дослідницької діяльності, проведення ними моніторингу навколишнього середовища; пропаганда й проведення природоохоронних заходів.

Таким чином, практична діяльність на екологічній стежці сприяє більш ефективному формуванню екологічно грамотної поведінки в природі, активізує інтелектуальні, організаційні, творчі здібності студентів; забезпечує усвідомлення студентами дієвості засвоєного ними програмового матеріалу, є базою для виконання екологічних проектів, курсових і дослідницьких робіт

студентів. Окрім того, робота на екологічній стежці сприяє усвідомленню майбутнім викладачем соціальної значущості екологічної та педагогічної діяльності, означенні ролі майбутньої професії для покращення стану природного середовища, що сприяє підвищенню мотивації до такої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Екологічні стежки України. Живи, Земле! : методичні матеріали / за ред. В. В. Вербицького. – К. : СМП «АВЕРС», 2003. – 196 с.

2. Пустовіт Г. Формування ціннісного ставлення до природи як етап розвитку творчої особистості / Г. П. Пустовіт // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. ; Уман. держ. пед. ун-т ім. П.Тичини. – К., 2003. – Вип. 6. – С. 184–188.

3. Философский словарь [под ред. М. М. Розенталя]. – Изд. 3-е. – М. : Политиздат, 1972. – 496 с.

4. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посібник / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. – К. : «Педагогічна думка», 2008. – 64 с.

5. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества : монографія / А. Т. Шумилин. – М. : Высш. шк., 1989. – 143 с.

Т. В. Лоза

Луганський національний університет ім. Т. Шевченка

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИМІРІ

Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема професійної готовності особистості є міждисциплінарним поняттям і розглядається в педагогіці, психології, фізіології та інших науках. Різні трактування даного поняття зумовлені специфікою її предметного змісту й багатоаспектністю.

Для визначення сутності поняття «професійна готовність», слід розглянути висвітлення проблем соціальної, психологічної, життєвої, побутової та педагогічної готовності, що отримали широке висвітлення в теорії педагогіки і психології. Узагальнення наукових положень В. Дорохіна, А. Капської, Л. Кондрашової, С. Максименко, С. Ніколенко та О. Пелех щодо поняття «готовність», можна інтерпретувати як активно-діяльнісний стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізацію сил на виконання завдання, що передбачає наявність плану дій і наміру максимально використати свої знання й досвід. При цьому структура готовності відображається через сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини в їх співвідношенні із зовнішніми умовами й майбутніми задачами.

Результати науково-теоретичних досліджень свідчать про розуміння поняття «готовність» як категорії сформованості самосвідомості людини, що виражається в наявності здібностей, набутті певних якостей особистості, їх своєрідного синтезу (Б. Ананьєв, Г. Костюк,

С. Рубінштейн). Категорія «психологічна готовність до діяльності», у свою чергу, розглядається як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності (М. Дьяченко, Л. Кандибович, Д. Узнадзе). А «психологічна готовність до професійної діяльності» – цілісне утворення психіки людини, що інтегрує в собі низку психологічних феноменів, які знаходяться в тісному взаємозв'язку, має складну динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні зв'язки (Д. Войтюк, Л. Карамушка, С. Кучеренко).

Професійна готовність визначається науковцями як поєднання моральної та психологічної складових особистісного потенціалу (Л. Кондрашова), як єдність загальних і спеціально-професійних знань і вмінь, що зумовлюють здатність успішно виконувати конкретну професійну діяльність (С. Єлканов); як потенційна готовність вирішувати фахові завдання зі знанням справи (І. Зязюн); як організована система накопиченої інформації, що може постачати індивіда можливістю ефективно виконувати свої функції (А. Деркач); як здатність у потрібний момент активізувати свої потенційні можливості та, спираючись на набуті знання й досвід, приймати самостійні рішення в конкретній ситуації відповідно до кінцевої мети діяльності (К. Дурай-Новакова); як сукупність переконань, поглядів, відносин, мотивів, відчуттів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, умінь і навичок (М. Дьяченко)

На думку І. Кулініча, початковий рівень сформованості психологічної готовності до праці характеризується відсутністю її професійної та спеціальної диференціації й запроваджується, переважно, на стадії професійних намірів. Якісними складовими зазначеного рівня виступають готовність до професійного навчання та, безпосередньо, професійне навчання. Результат професійного навчання перебуває в основі наступного рівня сформованості психологічної готовності до праці. Він виражається в «готовності індивіда до конкретної професійної діяльності, до входження в трудовий колектив, у систему професійних і виробничих взаємовідносин» [1, 460].

Погляди дослідників щодо визначення сутності професійної готовності традиційно поділяються на два напрями: функціональний і особистісний. Прихильники функціонального підходу розглядають професійну готовність як психологічний стан, що забезпечує успішне функціонування особистості у професійній сфері. При цьому, професійна готовність відбиває цілісний стан особистості, що включає не тільки наявність здібностей і якостей, необхідних у майбутній діяльності, але й ставлення до неї, що виявляється в потребах, бажаннях і мотивах. Так, за визначенням Л. Мардахаєва, професійна готовність – це «суб'єктивний

стан особистості, що вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконувати» [4, 229]. Д. Узнадзе визначає професійну готовність як психічний стан суб'єкта направлений на виконання певної дії, обумовленої необхідністю задоволення наявної потреби й характеризується поведінкою особистості [6, 180].

Розуміння професійної готовності через призму особистісного підходу передбачає її трактування як інтегрального особистісного утворення, що забезпечує ефективну професійну діяльність особистості. Таким чином, професійна готовність обумовлює вдосконалення психічних процесів, станів і якостей особистості, необхідних для ефективної діяльності. Важливим є визначення даного феномену в працях Л. Рибалко як особистісного інтегрованого новоутворення в мисленні, свідомості, самосвідомості та якостях особистості (інтелектуальних, психічних, фізичних та ін.), які забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності [2, 16]. С. Чистякова, у свою чергу, трактує професійну готовність як стійку цілісну систему професійно важливих якостей особистості (позитивне ставлення до обраної професійної діяльності та наявність необхідних знань, умінь і навичок) [7, 24].

Низка науковців виокремлюють форми професійної готовності по іншому, а саме як довготривалу й ситуативну. Ситуативна готовність виявляється у внутрішній налаштованості особистості на певний тип поведінки, активації всіх сил на доцільні дії в процесі включення в діяльність. Під довготривалою готовністю розуміють відносно стійкі властивості, характеристики, якості особистості, що обумовлюють принципову можливість включення в діяльність та її успішне виконання. Причому, така якість формується й розвивається під час професійної, психолого-педагогічної, моральної підготовки та є результатом усебічного розвитку майбутнього фахівця за рахунок вимог, що зумовлені особливостями професійної діяльності.

Для підведення підсумків щодо визначення сутності поняття «професійна готовність», доцільно розглянути її компоненти, що визначені В. Сластьоніним: психологічна готовність – сформованість певного ступеня спрямованості на професійну діяльність; практична готовність – наявність умінь і навичок, що необхідні для освоєння професії; науково-методична готовність – передбачає володіння повним обсягом суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності; фізична готовність – відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам професійної діяльності й професійної працездатності; психофізіологічна готовність – наявність відповідних

передумов для професійної діяльності й оволодіння спеціальними професійно-значимими рисами особистості [3, 46].

Розглядаючи готовність особистості до професійної діяльності як передумову ефективної та творчої діяльності, найбільш важливими її факторами науковці вважають мотивацію, підготовку, самомобілізацію знань, установку на діяльність, властивості особистості, задоволеність працею. Ураховуючи це, О. Тарновська визначає структурні компоненти професійної готовності, що містять такі підструктури:

1) функціональна, до якої входять компоненти: мотиваційний – мотиви вибору професії, орієнтація на цінності діяльності; когнітивний – знання спеціальності; операційний – наявність умінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, моделювання власної діяльності;

2) емоційна – налаштованість на вирішення завдань, упевненість у собі, стан задоволеності професією, задоволення від роботи;

3) особистісна – професійно значущі якості особистості [5, 34].

Таким чином, професійна готовність – це вираження цілісності особистості у ставленні до професійної діяльності, що базується на сформованості особистісних якостей, знань, умінь, навичок і відповідної мотивації до здійснення усвідомленого професійного вибору, професійної підготовки та професійної діяльності. Головною складовою професійної готовності є професійне мислення, тому формування готовності відбувається через навчання людини основним питанням аналітичної діяльності, підготовку особистості до здійснення свідомого професійного вибору, самоусвідомлення, установку на вдосконалення своїх особистісних і професійних якостей. Виконання зазначених завдань можливе за умови здійснення цілеспрямованої соціально-педагогічної підтримки особистості в процесі формування професійної готовності. При цьому модель підтримки повинна стати практичною інтерпретацією наукових напрацювань, що відображені в даному дослідженні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кулініч І. О. Трудове самовизначення молоді в умовах демократизації суспільства: наукове видання/ І. О. Кулініч // Розвиток демократії та демократична освіта в Україні : матеріали ІІ міжнародної наукової конференції (Одеса, 2002). – Київ : Ай-Бі, 2003. – С. 460.

2. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореф. дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. С. Рибалко. – Харків, 2008. – 42 с.

3. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

4. Словарь по социальной педагогике : пособие для студентов, изучающих психологию, социальную работу и социальную педагогику / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 365 с.

5. Тарновская А. С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе : дисс. … канд. псих. наук / А. С. Тарновская. – К., 1991. – 151 с.

6. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 328 с.

7. Чистякова С. Н. Основы профессиональной ориентации школьников : учеб. пособие / С. Н. Чистякова ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.

В. В. Лях, М. В. Лях

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ЗНАЧЕННЯ ХОРОВИХ ВИГУКІВ У КОЗАЦЬКИХ БОЯХ

У наш час є досить актуальним дослідження кращих зразків козацької педагогіки, їх осучаснення та використання в навчально-виховному процесі вищого, загальноосвітнього й позашкільного закладу. Зовсім не випадково передові педагоги України великого значення надають дослідженню бойових гасел, закликів, вигуків під час проведення козацьких боїв. Вони витрачають немало часу як для їх знаходження, так і для тлумачення окремих слів, речень, їх переосмислення, перекладу на сучасну мову тощо.

Ще й досі козацькі хорові вигуки застосовуються під час проведення народних гулянь і багатьох масових заходів, на яких демонструються бойові мистецтва воїнів Запорозької Січі. Такі вигуки значно збагачують показові й спортивні дійства сучасних козацьких громад. Вони підтримують, пробуджують і гартують бойовий дух дорослих і юних козаків, закладають необхідні підвалини формування національної свідомості в маленьких козачат. Вони заповнюють прогалини й паузи козацьких урочистостей, залишають приємні відчуття в учасників боїв і вболівальників.

Без козацьких хорових вигуків навіть боротьба «Лава на лаву» стає менш приваблива, здається жорстокою й непотрібною для гартування молодих козаків. І навпаки – насичена різноманітними хоровими вигуками – така боротьба набуває емоційно-забарвленого бойового дійства й за своїм змістовим наповненням перетворюється на масове театралізоване мистецьке видовище, що вражає й полонить глядачів.

Незаперечно, вигуки підсилюють емоційні очікування вболівальників, пробуджують позитивний святковий настрій бійців, позбавляють їх від зайвих переживань, відчуття страху, налаштовують на перемогу. До того ж, хорові вигуки є гарним, а часто й незамінним змістовим наповненням церемоніалу урочистого бойового дійства.

Слід також зазначити, що на святкових масових заходах молодші школярі з великим задоволенням декламують і викрикують різноманітні вигуки, заклики та гасла, насичені народним бойовим змістом.

Кричати для козачат – завжди в радість. Їх неформований, керований крик – гарний засіб релаксації, остаточного звільнення душі від накипу повсякдення. Під час бадьорого хорового крику діти забувають про всі свої негаразди: депресію, сум, непорозуміння один з одним тощо. Бойові вигуки, насамперед, сприяють налаштуванню маленьких козачат на перемогу. Для багатьох із них є самонавіюванням і потужним імпульсом на подолання внутрішнього супротиву – невпевненості й страху.

Таким чином, бойові гасла стають важливими чинниками формування в юних захисників вітчизни хоробрості, наполегливості та волі.

Спираючись на вищезазначене, ми приділяємо багато уваги складанню, розучуванню й виразному декламуванню нових сучасних бойових вигуків, а також шанобливо ставимося до давно забутих народних і козацьких вигуків, закликів, намагаємося тлумачити та перекладати їх на сучасну мову, занурюватись у їх зміст, пояснювати маленьким козачатам значення кожного виголошеного слова.

Такий інноваційний підхід до формування бійцівських якостей молодших школярів сприяє, насамперед, поліпшенню їх військово-патріотичного виховання вцілому; пробуджує інтерес до вивчення історії рідного краю, виховує шанобливе ставлення до традицій і звичаїв козацького товариства.

Вважаємо за доцільне розглянути осучаснений варіант проведення бою «Лава на лаву», розроблений працівниками Приватного благодійного оздоровчо-освітнього центру «Мурашка» для шестирічних учнів козацького класу КУ Сумська спеціалізована школа І–ІІІ ступенів м. Суми.

Лави маленьких козачат шикуються в шеренги одна проти іншої на відстані десяти метрів. Між ними збоку стоїть отаман. Він з’ясовує готовність до бою та подає команди в такій послідовності: «Перша й друга лави! Шикуйсь! Рівняйсь! Струнко! Вільно! Приготуватися до бою!» (За такої команди козачата беруть один одного під руки та з’єднують долоні в замок).

Звертаючись до першої лави, отаман з’ясовує її готовність до бою: «Козачата першої лави! До бою готові?»

Козачата гучно й бадьоро відповідають: «Готові!»

Звертаючись до другої лави, отаман з’ясовує її готовність до бою:

«Козачата другої лави! До бою готові?»

Козачата гучно й бадьоро відповідають: «Готові!»

Наступна команда отамана: «Проявити готовність до бою!». Під час такої команди козачата першої й другої лав вдихають повітря й після слів «до бою» піднімають ліву ногу й вигукують, притопуючи: «Гей-гоп! Гей-гоп!

Гей-гоп!..» (При цьому обов'язково дотримуватися виконання незаперечних правил: притопуючи лівою ногою, вигукувати слово «Гей!», правою – «Гоп!).

Наступна команда отамана: «Наше бойове гасло ..!». За цієї команди всі козачата першої й другої лав вигукують, притопуючи ногами: «Гей! Гай-гай! Гур-ра-га! Штовхай, тисни ворога!»

(Розпочинається перший вигук «Гей!» з притопування лівою ногою, «Гай» – правою, далі під послідовне притопування ногами кожного короткого слово й окремого його складу).

Наступна команда отамана: «Наш бойовий крик!..».

Усі козачата першої й другої лав вигукують: «Ура-а-а-а!» (і зі словами: «Гей!», «Гей!», «Гей!», «Гей!»… та з ледь-помітним присідом (під кожне таке слово) ідуть назустріч одна одній упевненими короткими приставними кроками до серединної лінії, починаючи з лівої ноги).

Тільки-но лави з'єднаються, отаман подає команду: «Гоп!» (тобто штовхати й тиснути ворога).

За такої команди всі козачата першої й другої лав, не розриваючи рук починають дружно штовхати супротивників грудьми на кожне гучно вимовлене слово: «Гоп! Гоп! Гоп! Гоп! Гоп! Гоп! Гоп! Гоп!..», аж доки не витіснять лаву суперників за їх лінію шикування. Поразка лави признається й тоді, коли її козачата роз'єднали руки. Лави вступають у бій два, а за необхідності – три рази, після чого проходить заключне шикування для об'явлення переможців.

Отаман підбиває підсумки: «Перша лава отримала перемогу над другою лавою з рахунком 2:1». Після такої команди отаман лави-переможниці робить крок уперед, повертається ліворуч й подає команду: «Козачата, наші гучні два коротких і одне довге…»

Усі хором кричать: «Ура!», «Ура!», «Ура-а-а-а-а!»

Після криків «Ура!» отаман висловлює вдячність усім учасникам лав за злагодженість дій та волю до перемоги й подає останню команду: «Лави, братаймося!» (За цієї команди козачата двох лав біжать назустріч один одному, обіймаються, тиснуть руки, говорять добрі слова й обмінюються враженнями).

Назріває питання розкриття значущості запропонованого варіанту проведення козацького бою «Лава на лаву» шестирічними козачатами й використання ними бойових хорових вигуків.

По-перше, шестирічні козачата вимагають чіткого пояснення щодо виконання кожної з дій. По-друге, вони з готовністю й залюбки виконують лише ті команди, яким їх навчили. Відтворюють дії в заданій послідовності. Усе це мотивується їх дитячою природною потребою –

нестримним бажанням позмагатися в силі, побитися. Заборона ударів кулаками й заміна їх на штовхання грудьми без розгону, як це роблять дорослі, виховує в шестирічних козачат повагу один до одного, згуртованість, сміливість, наполегливість, витривалість і відчуття ліктя. Батьки козачат схвально ставляться до проведення таких боїв.

Слід зосередити увагу на тому, що мало хто з козаків-наставників розуміє й може пояснити дитині значення слова «гоп» – найбільш вживаного в боях «Лава на лаву». Це також стосується й викладачів і вчителів, котрі займаються військово-патріотичним вихованням студентської та учнівської молоді на кращих зразках козацької педагогіки.

Не випадково ми приділяємо багато уваги трактуванню кожного з козацьких вигуків, адже в бою осмислене слово має значно більшу силу.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови «гоп» трактується як вигук, звуконаслідування, яким супроводжується стрибок, притупування в танці тощо.

У новому тлумачному словнику української мови ми знаходимо цікаві для нас доповнення й приклади, що ведуть до сутнісного розуміння тлумачення слова «гоп». *Сліпий по базару Оддирає постолами, Додає словами «Ой гоп гопака! Полюбила козака»* (Шевч.). 2. *Розм.* Уживається як присудок за знач. Гопати. *А той* (баран) *тільки вгору гоп! Як тріснув рогами, – Так старого* [Вовка] *й покотив Догори ногами!* (Рудан.).

Звідси витікає, що слова «гоп» і «гопати» близькі за змістом.

Дієслово «гопати» означає стрибати і тупати, скачучи або танцюючи

«Гоп!» – заохочувальний і схвальний вигук, що виринає з вуст людей, вражених силою й технікою виконання бойового прийому, танцювального трюку, стрибку у висоту. Не випадково воно використовується в багатьох українських прислів'ях. Як наприклад, «Не кажи гоп, доки не перескочиш».

В. Даль тлумачить слово «гоп» як стрибок або удар. Гопнути – все одно, що стрибнути чи вдарити. Гоп та гопни – слова наказові: стрибни, вдар.

Отже слово «Гоп!» може трактуватися нами як спонукання козака до виконання певної бойової дії: вдарити або штовхнути супротивника, пригнути на нього, заскочити за спину, підскочити тощо.

Тривала практика роботи з шестирічними козачатами переконує в необхідності осучасненого тлумачення кожного народного бойового вигуку. Пояснення дитині походження й значення вигуку сприяє його осмисленому використанню; підсилює значущість бойового дійства в національному вихованні наймолодшої генерації нашого суспільства.

Т. Малецька
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ЯКІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Якість освіти є умовою розвитку всього суспільства й окремих його індивідів. Саме освіта виступає детермінуючим фактором, від якого залежить хід суспільного розвитку, його просування шляхом прогресу. Світовий освітній простір, спільнота європейських країн, наша держава, яка в 2005 році підписала Болонську декларацію, визначають основною нагальною метою – забезпечення якісною освітою своїх громадян.

Починаючи з давньогрецьких учених і до наших часів, науковці намагаються визначитися з сутнісним наповненням цієї категорії «якість» (В. П. Андрущенко, В. Бех, В. Г. Вікторов, О. Є. Гомілко, Е. В. Лузік, І. Ф. Надольний). Попри відсутність однозначного трактування поняття «якість», представники сучасних наукових шкіл мають спільні погляди на структуру, форми, функції якості. Прийнято вважати, що якість – це внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє їх від усіх інших.

Освіта так само є предметом оцінювання, і саме в цьому сенсі вона може розглядатися як така, що має певну якість і певний рівень якості. Існують різні підходи до визначення поняття «якісна освіта», які розглянуто дослідниками (А. А. Андрєєв, Л. Н. Давидова, О. Г. Козлова, С. В. Костюкевіч, Т. Л. Новицька, А. А. Сбруєва та ін.). В узагальненому вигляді якість освіти визначено як динамічне та інтегроване утворення, сукупність властивостей якого здатна задовольнити споживачів та їх потреби.

Зазначимо, що останнім часом наукова спільнота, вирішувала питання якості в контексті створення й узаконення процедур заміру якості через розвиток індикаторів виконання та вихідних даних і контролю якості. Цікавою є думка С. В. Костюкевича про те, що проблема якості освіти розглядалась у контексті руху за «наукове управління», який зародився на початку XX століття. Ефективність управління у сфері освіти значною мірою залежить від того, наскільки управлінські рішення, що приймаються, адекватні результатам і рекомендаціям моніторингових досліджень. Перспективним напрямом забезпечення моніторингу й оцінювання якості освіти повинно стати розроблення системи показників якості освіти на національному рівні, які відображають умови, процеси й освітні результати.

Т. Лукіна, одна з розбудовників національної системи моніторінгу якості освіти, пропонує здійснювати моніторинг комплексно за такими основними напрямами: педагогічним, психологічним, соціологічним,

медичним, статистичним, ресурсним, кадровим, управлінським. Першим у цьому ряді є педагогічний моніторинг, який за дослідницею, включає в себе вивчення рівня навчальних досягнень тих, хто навчається, ґрунтуючись на компетентісному підході.

Відмітимо, що поняття «навчальні досягнення» в педагогічній науці не має однозначного визначення. Уперше поняття «навчальні досягнення» використано зарубіжними вченими в минулому столітті. Німецький дослідник К. Інгенкамп трактує «навчальні досягнення» як досягнення людиною успіху в індивідуальній навчальній діяльності. З кінця XX століття означений педагогічний феномен став об'єктом наукових досліджень. Учені С. Блинова, Л. Ілюшин, Н. Ломакіна, В. Луцай, Л. Коробович, О. Майоров, О. Мітіна та ін. визначають зміст і структуру навчальних досягнень у процесі моніторингу. Низка вчених під час розгляду сутності навчальних досягнень наголошують на дидактичному аспекті цього питання (В. Давидов, З. Калмикова, Л. Качалова) – на психолого-педагогічному. Комплексний підхід до оцінки результатів освіти розглядають Е. Бондаревська, О. Майоров, О. Хуторськой та ін.

Є. Бондаревська під навчальними досягненнями розуміє комплексне утворення особистості, що включає такі компоненти: ціннісно-світоглядний (систему індивідуальних цінностей); соціалізації (накопичений досвід поведінки в суспільстві); особистісний (здатність до самопізнання, самореалізації, самоконтролю); природовідповідний (уміння змінювати своє здоров'я та забезпечувати фізичний розвиток).

Н. Буханевич на основі аналізу історичного матеріалу зазначив, що навчальні досягнення – це не лише знання, отримані ними в процесі вивчення тієї чи іншої дисципліни, але й уміння та навички, які не відділені від носія й не усуспільнені в інформаційному середовищі.

Т. Бенькович, В. Безпалько, О. Мітіна, В. Сімонов та ін. трактують навчальні досягнення більш вузько, зводячи сутність цього поняття до рівня навченості відповідно до Державних стандартів і результатів тестування.

У дослідженнях О. Локшиної висвітлено західноєвропейський досвід оцінювання навчальної успішності та наведено сучасні підходи до діагностики рівня знань у країнах Західної Європи та оцінні моделі, які відображають роль і місце контролю в західноєвропейських системах освіти.

Є. Романовим розглянуто російські й зарубіжні оцінки навчальних досягнень студентів і обґрунтовано необхідність визначення сформованості компетенцій на основі запропонованих критеріїв оцінки якості знань і їх засвоєння.

Є. Сєргєєва в якості навчальних досягнень студентів розглядає продукти їх діяльності, що є результатом свідомих творчих зусиль, що виявляються у формі знань, умінь і компетенцій та забезпечують становлення професійно-особистісної компетентності майбутнього педагога.

Таким чином, можна стверджувати, що відсутність єдиних наукових підходів до трактування поняття «якість навчальних досягнень студентів» свідчить про складність і багатовтмірність піднятої проблеми.

Встановлено, що засобом формування й аналізу освітньої політики та особистісного розвитку студентів нині виступає моніторинг якості навчальних досягнень студентів.

Lasha Markozashvili
University of Ruse (Georgia)
Abdellateef Al-Weshah
University of Jordan (Jordan)

STUDENT ATTITUDES SURVEY, ERASMUS MUNDUS POZNAN

Introduction

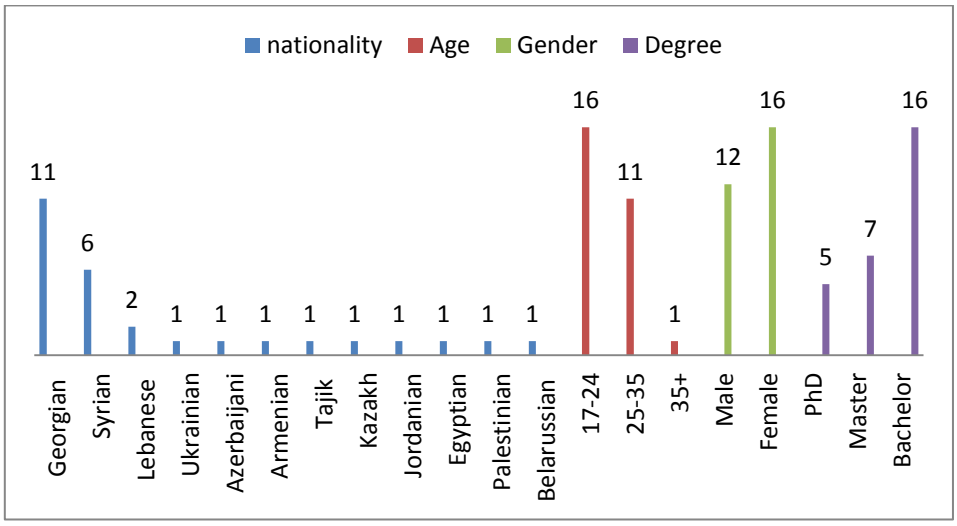
«Erasmus Mundus (EM) is a cooperation and mobility programme in the field of higher education that aims to enhance the quality of European higher education and to promote dialogue and understanding between peoples and cultures through cooperation with Third-Countries»[1] – states an official web page of the European Commission. This program is important for the EU within the dimensions of the partnership programmes *par excellence*; students are coming to Europe from both, the Southern and Eastern cooperation projects, as well as from the South American and the Central Asian regions. The EM is particularly important for the non-EU students; they have opportunity to spend a period of time, enjoying full material and educational support. Hence coming to Europe accepted applicants are stepping into a new world, abandoning of the typical lifestyles might be challenging for some of them; a new culture, diverse approaches in educational systems combined with language barriers, make some difficulties as well.

The authors of this report are EM students; we went through the adaptation process like other participants, but we believe only our situated experiences are not enough to present a decent presentation of the students' attitudes toward the programme. Accordingly, an online survey was prepared, out of total seventy-eight; twenty-eight EM students have fulfilled the questionnaire. The report does not try to generalize this relatively small data to

[1] The European Commission, «About Erasmus Mundus 2009–2013» introduction, available online: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/about_erasmus_mundus_en.php

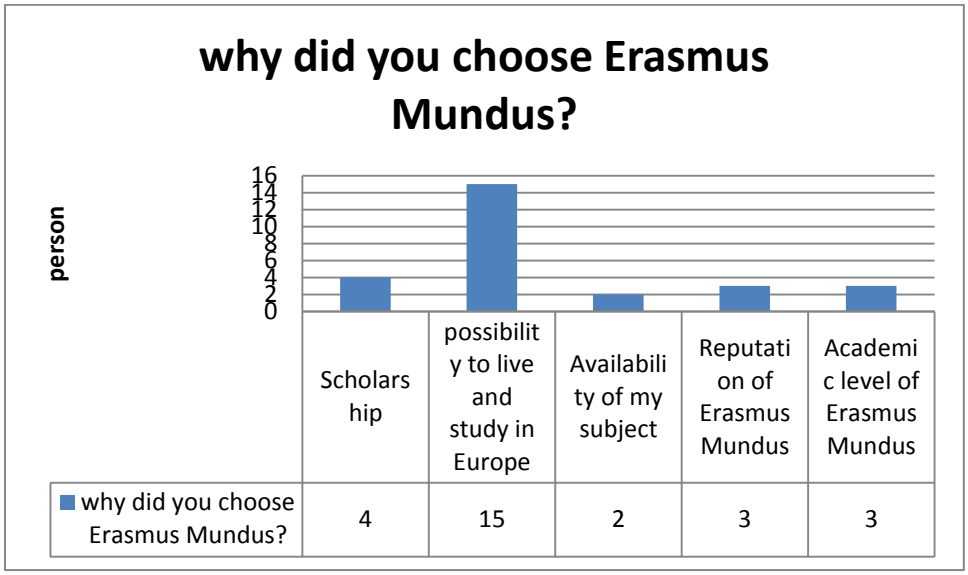
whole Erasmus Mundus 2013; it strictly narrows down the assumptions to the local context of Poznan.[1]

Background of the Students



Most of the participants who have fulfilled the questionnaire were Georgians (11), followed by Syrian (6) and Lebanese (2) students. Sixteen people were from the age group 17-24, the bachelor students. Eleven were in the mid of their 20s and only one after 35. PhD students were the least (5), and masters were in-between (7).

Why Erasmus Mundus?



Motivation of the participants of the program is another important issue. During the crisis period it has been widely discussed whether the EU should continue generous funding of foreign students or not. We wanted to look at the issue from the students' scope. We asked a simple question: *«Why did you choose*

[1] Adam Mickiewicz University in Poznań, Erasmus Mundus web page: http://www.mundus.amu.edu.pl/

Erasmus Mundus?»[1] In preliminary discussions we assumed that most people would choose the option [because of the] «scholarship» but surprisingly we were wrong. The participants were eager to come to the old continent, and EM served them as a «Possibility to Live and Study in Europe», reputation of the project and its academic level also attracted the applicants. As we have already mentioned above, the paper won't present the generalized assumptions, but this small section of the survey shows that the students who benefit the EU funding, really think of gaining some cultural knowledge, they are willing to build bridges from society to society. Similar picture was drawn in the representative EM graduate impact survey; the graduates saw the greatest Mundus impact on increasing their intercultural competence.[2]

Lectures and Exams

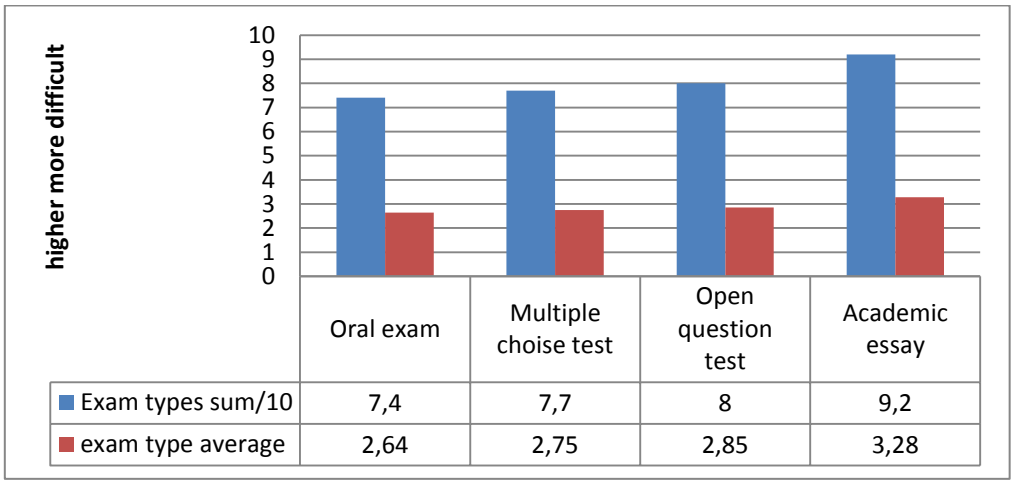
Where should more workload be in generously funded Erasmus Mundus programme or in the universities from where the applicants come from? In our opinion a golden mean is needed, EM should ensure a good level of education but simultaneously, has to help the beneficiaries to adapt to new conditions. When we talk about the conditions first of all we mean the shift from the old fashioned passive in-class seminars, to the more active liberal education, the students have to stay up to date facing modern challenges which are embodied in a dynamic, new social environment. The main qualities of the graduate lay for us not in his/her ability to collect large amount of information, but to take out the most useful out of the enormous streams of knowledge available today. This is impossible without critical thinking, for example in the post-communist countries, some of which are part of the EM; universities are still focusing on the way of cognition which is based on narratology. It understands the text of other cultural product, in a capacity of a single question: *what is it?* And mostly fails to go further to answer another question: *what is it about?* The emplotment is what gives the students the appliance in the modern world.[3] The condition in which the Erasmus Mundus gets the students is a fragile one, that is why the host institutions try not to be too strict and demanding, especially during the first semester. What we have observed in Adam Mickiewicz University fully corresponds to the assumptions presented above; EM coordinators together with the academic staff use every means to facilitate the transition of the students from home to the host educational system. Pre-semester orientation week was useful for the beneficiaries, to feel the environment and to

[1] The question is a standard in Mundus Evaluation surveys
[2] Erasmus Mundus, «Graduate Impact Survey 2013», p. 23
[3] Further reading and definitions of narratology and emplotment can be found – Steph Lawler, «Stories and the Social World», in Michael Pickering, «Research Methods for Cultural Studies», *Edinburgh University Press*, 2008. – P. 33.

define the academic challenges that they were heading to. Taking all this into consideration the results of this section of the survey was not unanticipated.

On the question: Were there challenges faced you being in a foreign country and universities? Most participants say that they did not feel much difference, from their home country, or were able to adapt to the situation easily. Only one respondent mentioned a language problem, and three people wrote that they had faced some difficulties in a new environment.

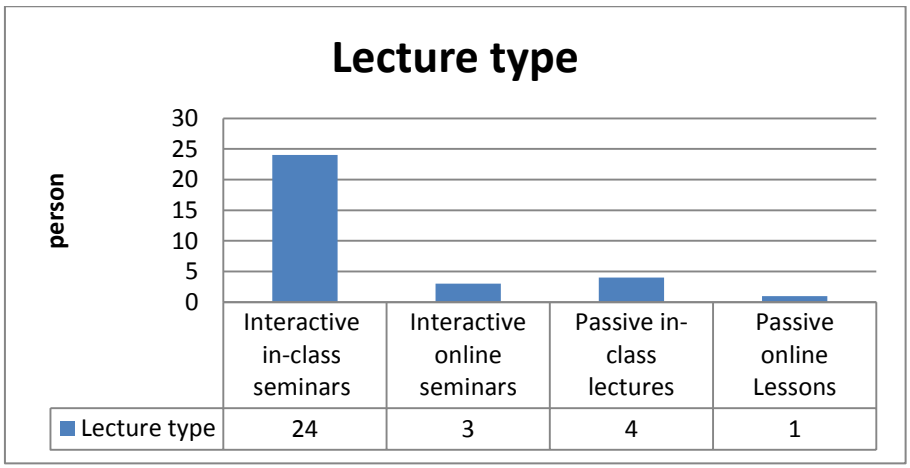
We wanted to see if any particular type of exam cumbers the participants. We saw that the academic essay is the most difficult task for the students; both open question and multiple choice tests are considered to be relatively easy, when the oral exam enjoys the slight preference of participants. This result was intended for another inquiry, two questions were asked to find out which of those exams were used in the home university, and in the host EM University. More than one answer was allowed; we find out that the academic institutions utilize mixed methods of the evaluation; therefore, there is no particular trend of exam preference.



Fifteen people feel that they have more work as the EM students, than they used to have, ten people think that they had more workload in their home countries, three participants see no real difference.

The participants more favor in-class seminars, both passive and interactive, but the majority prefers the interactive one. We expected more willingness from the young people to take the online seminars, but the results show the opposite.

In the end of the section we asked a question: «what was the most important thing you liked about the Polish university you studied at?» More than one answer was allowed, answers were distributed this way:

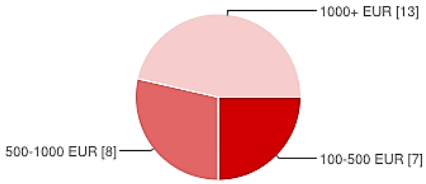


Staff	5	8%
Educational Structure	2	3%
Administration		%
Course Design		7%
Facilities	3	5%

After Erasmus Mundus

It is always interesting to see how young people see their future, are they overly ambitious, or pragmatic and careful while presenting their expectations for the future? This question is more feasible, when we already have a data about the achievements of the previous EM generations.

After the graduation for the current programme the majority is planning to continue their studies, people think that after the project ends, professional growth is more important, than a job with a reasonable salary. In the furthest perspectives the biggest group of participants expects to have more than one thousand Euros per month (13), but other two fractions together with 100-500, 500-1000 range, have a combined majority (15).



The 100% of the students claim that their value on the labor market will be higher after the EM, than if they had stayed in their home universities.

The graduate survey in 2011 showed that the largest group of employed graduates, had annual gross salary from 10,000 to 30,000 EUR, another large group earned less than 10,000 EUR.[1] But if we consider the same data stating that the unemployment rates are high, the results bring us to ambivalent assumptions.[2] To say it the other way, the graduate has a good chance to have a reasonable salary, if he finds a job.

[1] Sebastian Hemmer, Stefan Pommer, et.al, "Erasmus Mundus Survey Results," *MKW Wirtschaftsforschungs GmbH*, Munich 20122, p.70
[2] Ibid, p.65

Concluding Remarks

In a capacity of this small research we were able to see some interesting points in students' attitudes towards the EM program. Although the sample population was not big, it was definitely a representative of the group of 78 people. We have noticed that the EM has many different features and functions; it can serve as a cultural bridge and an academic innovator. Importantly the students feel a great support from the organizational structure. Erasmus Mundus helps people to become more self-confident and hopeful for the future. It includes both merit based and need based funding.

The survey has shown that more research is needed to examine why the young have low interest in innovative online courses. Further investigation is necessary to find out why students try to avoid academic paper, as a possible type of exam, maybe it seems less important issue for the bachelors, but later on, when they come closer to the academia, acquiring proper writing skills would be much more difficult.

We as active participantes of the programme may say that local Erasmus Mundus community in Poznan, is strong enough to face and resolve all the problems. As for the wishes, we hope that in near future, students will have chances to practice their skills in internships, research projects etc.

Л. А. Марцева
Вінницький технічний коледж

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ЗАСАДА СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Сучасна освітня парадигма потребує формування в людини яскравих індивідуальних рис особистості, що дасть змогу сьогоднішньому студентові стати успішним фахівцем і залишатися самим собою у швидкозмінному соціумі. Проблема особистісно орієнтованого професійного навчання й виховання студентів у ВНЗ I–II рівнів акредитації, їх індивідуалізації викликає інтерес у зв'язку зі специфікою діяльності молодших спеціалістів у ринкових умовах, підвищення ролі особистості в підприємницькій діяльності.

У педагогічній теорії та практиці проблему особистісно орієнтованого навчання обґрунтовано у творах Л. Толстого, Ж. Руссо, І. Песталоцці, М. Монтессорі та ін. Різноманітні концепції, що базуються на ідеї особистісно орієнтованого навчання, розглядали Н. Алексеєв, Є. Бондаревська, Н. Гузій, В. Сєріков, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.

Необхідність переходу від традиційної системи освіти до системи освіти, спрямованої на особистісний розвиток і творчу реалізацію того, хто

навчається, досліджували у своїх працях українські науковці Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, З. Курлянд, О. Пєхота, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.

Основними завданнями проведеного дослідження є розгляд особистісно орієнтованого підходу як методологічної засади підготовки молодших спеціалістів технічного профілю.

Проблема розвитку, навчання й виховання людини на всіх етапах її життєвого шляху досліджується андрагогікою та педагогічною антропологією. Студентський вік характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного й соціального розвитку. Період навчання у вищому навчальному закладі є періодом для розвитку основних соціогенних можливостей. Перехід від прямої опіки шкільних педагогів і батьків до відносної самостійності, відмінності в методах навчання в школі та вищому навчальному закладі, неготовність до самостійного навчання, несформованість почуття обов'язку й відповідальності породжує в студентів низку труднощів.

Наукові дослідження та власний практичний досвід роботи в коледжі показують, що неуспішність, психологічні зриви на першому курсі не обов'язково є наслідками несумлінності чи недостатніх базових знань із предмета. Причиною зазначених проблем можуть бути неготовність першокурсників до самостійної роботи, невміння раціонально розподіляти час, несформованість почуття відповідальності, недостатність мотивації щодо взаємозв'язку якісного навчання та конкурентоспроможності в майбутній професійній діяльності. За таких умов значні можливості для зменшення болісної адаптації першокурсників і підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців містить особистісно орієнтований підхід до навчання студентів у коледжі.

Особистісно орієнтований підхід у навчанні означає орієнтацію в конструюванні й реалізації педагогічного процесу на особистість як ціль, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід наполегливо вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуального й морального потенціалу, права на повагу. Водночас припускає опору в освіті на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов.

Оскільки діяльність є основою та вирішальною умовою розвитку майбутнього фахівця, це зумовлює необхідність реалізації в практиці вищих навчальних закладів діяльнісного підходу, який потребує створення таких умов, коли студент стає об'єктом пізнання майбутньої професійної діяльності, спілкування й самовдосконалення.

У межах особистісно орієнтованого підходу до побудови системи професійної підготовки в технічних коледжах постає завдання підготовки фахівця, здатного до творчості, який зможе змінювати себе та сучасне виробництво в країні.

Відповідно до концепції І. Якиманської студенти виконують роль того, хто самостійно пізнає світ у спеціально організованих умовах. Студенти мають обирати серед запропонованих викладачем методів і прийомів організації пізнавальної діяльності найбільш прийнятні для них способи засвоєння знань.

Російський науковець А. Хуторський розробив закони, методику, ознаки та принципи особистісно орієнтованого навчання. Він вважає, що «особистісно-орієнтований підхід передбачає формування знань студентом, тобто знання не пропонуються йому в готовому вигляді, а конструюються, здобуваються, генеруються ним у власній діяльності.

На думку А. Хуторського, «до прав та свобод студентів відносять: право на вибір або виявлення індивідуального змісту й мети кожної дисципліни; право на самостійне трактування фундаментальних понять і категорій; право на складання індивідуальних освітніх програм із дисциплін, що вивчаються; право вибору індивідуального темпу навчання; форм і методів розв'язання навчальних завдань, засобів контролю, рефлексії та самооцінки своєї діяльності, виходячи зі своїх індивідуальних особливостей; індивідуальний відбір предметів, що вивчаються, творчих лабораторій та інших типів занять із тих, які визначені навчальним планом у варіативній частині; перевищення (випередження або поглиблення) змісту навчальних курсів, що опановуються; індивідуальний вибір додаткової тематики і творчих робіт із дисциплін; право на індивідуальну картину світу та індивідуальне обґрунтування позиції з кожної освітньої галузі».

Для нашого дослідження актуальним є взаємозв'язок особистісно орієнтованої професійної підготовки студентів у коледжі та формування впродовж навчання в коледжі їх професіоналізму, який нині є більш затребуваним з боку роботодавців.

Ефективна професійна підготовка молодших спеціалістів технічного профілю передбачає перехід на навчання студентів за індивідуальними планами та індивідуальними формами контролю засвоєння знань, умінь і певного досвіду діяльності, збільшення обсягу самостійної роботи студентів і проведення оглядових лекцій, що підбивають підсумки такої роботи. Це надає можливість студентам змінювати свій вектор освітнього руху та забезпечує становлення професійно відповідального фахівця.

Сучасному роботодавцю потрібен фахівець із визначеним переліком компетенцій, тому випускник вищого навчального закладу має володіти професійними компетенціями (застосування набутих знань у виробничих ситуаціях), ключовими компетенціями (володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, знання іноземних мов, здібність до саморозвитку та професійного самовдосконалення), а також бути мобільним, креативним, дисциплінованим тощо.

Проте особистісно орієнтована парадигма професійної освіти, як і будь-яка інша, нині містить певні суперечності:

- між потребами майбутнього фахівця та соціальним замовленням сучасного суспільства;
- між потребами особистості студента та можливостями викладача й ін.

Тому формування студента як майбутнього фахівця впродовж періоду навчання повинно поєднувати дві провідні мети: підготовка студента до виконання його професійних обов'язків, опанування ним соціального досвіду (суми знань, умінь, навичок, визначених у типових програмах навчання) та розвиток індивідуальності кожного студента, формування ціннісних орієнтирів та засобів взаємодії з людьми, які його оточують.

Особистісно орієнтований підхід до підготовки молодших спеціалістів технічного профілю уможливлює створення умов для розвитку особистісних функцій суб'єктів професійної підготовки. Проте, щоб реалізувати їх, викладачі самі повинні бути готовими до певних змін: володіння динамічною ґрунтовною системою професійних знань, здатність працювати в інформаційно-насиченому навчально-виховному середовищі, використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності, відкритість до інновацій у викладанні навчальної дисципліни та готовність до співпраці з викладачами інших дисциплін щодо міжпредметної інтеграції.

Включення нових навчальних курсів підвищує інтерес студентів до оволодіння професією, що покращує якість професійної освіти, дозволяє студенту осягнути свою пізнавальну діяльність, сприяє соціалізації майбутніх фахівців, формуванню вміння самостійно розв'язувати професійні проблеми.

Варто зазначити, що певні результати на шляху до якісної професійної освіти у вищих навчальних закладах України вже зроблено: студенти мають можливість вибирати курси з-поза нормативного блоку навчального плану, а з упровадженням кредитно-трансферної системи організації навчання вони зможуть змінювати спеціальність, напрям підготовки і навіть навчальний заклад». Проте такі конструктивні зміни стосуються вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації. Нинішній стан підготовки необхідних для

сучасного ринку праці молодших спеціалістів технічного профілю потребує модернізації. Зрозуміло, що такі нові вимоги часу залишають чимало запитань, вирішення яких потребує наукового дослідження. Наприклад, чи вистачить мотивації, необхідного досвіду в студентів (особливо на молодших курсах) для вивчення тих чи інших предметів? Чи варто формувати індивідуальну траєкторію студента з кожного предмета?

За будь-яких обставин, на наш погляд, важливими залишаються підтримка мотивації в студента впродовж періоду професійної підготовки та перебування з ним викладача в постійних партнерських відносинах.

Особистісно орієнтований підхід сприяє формуванню готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, максимальній реалізації інтелектуально-творчого потенціалу. Для суспільства важливо, щоб фахівець був не лише професійно підготовленим, а й сформувався як творча особистість, яка прагне професійного саморозвитку.

О. В. Марченко
Коледж переробної та харчової промисловості
Харківського національного технічного університету
сільського господарства імені Петра Василенка

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Система професійної та вищої освіти України покликана забезпечити організацію навчально-виховного процесу з підготовки освічених, висококваліфікованих спеціалістів для різних галузей народного господарства. Одним із компонентів ступеневої освіти виступають вищі навчальні заклади I–II рівнів акредитації, що традиційно здійснюють як професійну, так і загальноосвітню підготовку спеціалістів середньої ланки виробництва. Проте ефективність підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі I–II рівнів акредитації залежить від системи інноваційних педагогічних технологій, що ґрунтуються на сучасних позиціях духовного та професійного розвитку особистості.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки наголошується на тому, що управління освітою має здійснюватися на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проектів і моніторингу; розвитку моделі державно-громадського управління, посилення ролі та взаємодії всіх суб’єктів освітньої політики, у якій особистість, суспільство й держава стають рівноправними суб’єктами й партнерами.[4]

Серед завдань, визначених Національною стратегією, виділено такі:

– забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, створення сучасного психолого-педагогічного та науково методичного супроводу навчально-виховного процесу;
– модернізація навчальних планів, програм і підручників навчальних закладів відповідно до оновлених державних стандартів; створення інтегрованих навчальних планів професійно-технічних навчальних закладів III атестаційного рівня, вищих навчальних закладів I–II та III–IV рівнів акредитації;
– оновлення змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників для професійно-технічних навчальних закладів і професійних коледжів.

У постіндустріальний період, який характеризується як інформаційно-інноваційний, співвідношення між фізичною роботою, знанням і капіталом змінюється; наукові знання стають найбільш значущим чинником порівняно з капіталом, не кажучи вже про фізичну роботу – мало впливову й непродуктивну. Інноваційність у навчанні передбачає висвітлення соціально-філософського аспекту, який привертає увагу соціологів і філософів. Наприкінці 70-х років XX ст. автори відомої доповіді Римського клубу «Немає обмежень для навчання» визначили навчання в широкому розумінні цього слова:

а) як процес нарощування досвіду;

б) індивідуальний розвиток;

в) соціокультурне збагачення.

Загалом у розвитку теорії навчального процесу в сучасній педагогіці визначено два шляхи:

1. Модернізація традиційного навчання, його переорієнтація на ефективну організацію засвоєння визначених соціальних зразків, досягнення чітко фіксованих еталонів. Вирішує традиційні дидактичні завдання репродуктивного типу освіти та уявлення про навчання як «технологічний» процес з очікуваними й детально описаними результатами;

2. Інноваційний підхід до навчального процесу, де головною метою є особистісний розвиток тих, хто навчається, і щонайперше – їхня здатність оволодівати новим досвідом на основі цілеспрямованого формування творчого та критичного мислення, рольового й імітаційного моделювання пошуку, визначення особистісних сенсів тощо. Перевага надається активним формам і методам навчання (дискусія, діалог, ділова гра тощо).

У комплексі нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти терміни «інновації» та «інноваційна діяльність» визначені таким чином:

Інновації – новостворені (застосовані) й (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери.

Інноваційна діяльність – діяльність, що спрямована на використання й комерціалізацію результатів наукових досліджень і розробок та зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг.

Сучасна освіта, як інші галузі науки, насичена інноваційними процесами, що відбуваються по всьому світу. У наш час дедалі частіше спостерігається налагодження міжінтегрованих зв'язків між освітою та бізнесом, економікою, медициною й навіть політикою. Неминуче виникає проблема відбору найважливішого знання (загальноосвітнє, професійне), необхідного й достатнього для підготовки якісного молодшого спеціаліста. Тому робота щодо визначення навчального змісту та його оновлення одне з джерел інноваційних процесів у сучасній освіті. Оновлення потребують усі ланки навчально-виховного процесу й, зокрема, всі організаційні форми. Тенденція до неперервності освітнього процесу на рівні особистості потребує як структурного, так і змістового його оновлення. Іде процес інтеграції різних підходів до навчання у світовій практиці. Інша тенденція розвитку інноваційних процесів – потреба вчителів і викладачів у нових освітніх технологіях.

Серед основних інновацій у процесі підготовки молодших спеціалістів є впровадження модульно-рейтингової системи навчання у ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Мета інновацій полягає в тому, щоб здійснювати послідовне оволодіння тематичними модулями вивести якість навчання на більш високий рівень, стимулювати самостійну роботу, здорову конкуренцію, виявляти та розвивати творчі здібності студента й таким чином створити сприятливі умови для особистісно-орієнтованого навчання.

Запровадження модульно-рейтингової системи навчання в коледжах, технікумах, училищах як перехідного етапу до кредитно-модульної системи дає можливість інтегрувати підготовку бакалаврів і молодших спеціалістів одного напряму за скороченим терміном навчання[3]. Засобом формування особистості молодшого спеціаліста, при цьому, стають інноваційні освітні технології, а продуктом діяльності – особистість випускника вищого навчального закладу, який має бути компетентним не лише в професійній

галузі, але й під час вирішення будь-яких життєвих завдань, мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комплекс нормативних документів щодо розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (рекомендації розробникам ГСВО, лист МОН України від 31.07.2008 р. № 1/9-484).

2. Розпорядження КМУ від 4 вересня 2013 р. № 686-р «Про затвердження плану заходів з реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/686-2013-%D1%80.

3. Удод О. А. Інновації в освіті – основа модернізації галузі в сучасних умовах [Електронний ресурс] / О. А. Удод. – Режим доступу : http://innovosvita.com.ua/index.php/ru/results/catalogue/24.

4. Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/paran10#n10.

С. І. Мединська

Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОГО Й ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ІНТЕНСИВНИХ НОВАТОРСЬКИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Сучасне життя диктує необхідність серйозних змін як у практиці викладання, так і в методичній науці. Однією з найважливіших задач будь-якого вищого навчального закладу є залучення молодого покоління до універсальних глобальних цінностей, формування в молоді вмінь спілкуватися та взаємодіяти з представниками сусідніх культур і у світовому просторі. Пожвавлення міжкультурної комунікації, підвищення інтересу до інтелектуальної спадщини роблять іноземну мову не просто цікавою навчальною дисципліною, але й необхідним засобом для діалогу культур, інтеграції України у світову економічну систему, здійснення спільних науково-технічних проектів з іншими країнами.

Традиційне навчання не може задовольнити сучасні вимоги до володіння іноземною мовою, що спричиняє активний пошук і застосування інноваційних технологій поряд зі зміною загальних підходів як до об’єктів, так і до суб’єктів навчання. Гуманістична спрямованість підготовки студентів стає домінантою у практиці викладання іноземної мови, оскільки найповніше відповідає потребам сьогодення та створює ідеальні умови для досягнення всіх цілей навчання (освітньої, навчальної, розвиваючої та виховної) у рівній мірі.

Активне стимулювання розвитку й самовдосконалення особистості, спонукання до творчої діяльності, пробудження власної пізнавальної активності, формування здатності займати власну позицію та навчання у вільній самостійній діяльності сприяє формуванню комунікативної компетенції у студентів і потребує дотримання певних принципів:

1. Зміна позиції викладача з авторитарної на демократичну (консультант), формування взаємин співробітництва з високою мотивацією та емоційною забарвленістю;
2. Створення вільної атмосфери на занятті, коли студенти не бояться робити помилки, взаємодіють один з одним, а викладач є лише джерелом досвіду та знань (поєднання індивідуальних і групових форм роботи);
3. Навчання на підвищеному рівні труднощів, оскільки вони є природною перепоною для досягнення мети та стимулюють швидкісний прогрес за умови правильної організації навчання викладачем (залучення амбіційності особистості);
4. Оцінювання діяльності студентів не лише за кінцевим результатом, а й у процесі навчання, оцінювання їх прогресу та досягнень;
5. Заохочення творчого та нестандартного підходу до виконання завдань, провідна роль практичної діяльності з опорою на теоретичні знання;
6. Застосування нових методів, форм і засобів навчання, що спонукають до активної самостійної творчої діяльності студентів;
7. Максимально можливе забезпечення індивідуального підходу до студентів з урахуванням їх особистісних якостей і рівня мовної підготовки.

Навчання, що передбачає лише засвоєння знань, умінь і навичок без застосування в практичній діяльності, є недостатнім для опанування іноземною мовою. Створення проблемних ситуацій, які не можна розв’язати на знаннєво-репродуктивному рівні, застосовуючи конкретні правила чи однозначні істини, викликають творчий пошук засобами іноземної мови та комунікативної поведінки (рольові та ділові ігри, проектна методика, дискусії і т.п.), сприяють якісному й ефективному засвоєнню мови.

У сучасному світі швидкої зміни темпів розробки й упровадження інноваційних технологій з усе більшим впливом комп’ютеризації та Інтернету не лише на повсякденне життя пересічного громадянина, але й у сфері бізнесу та економіки, актуальним стає питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання іноземної мови у зв’язку з глобалізацією світових процесів і взаємопроникненням систем різного рівня.

Мається на увазі не тільки застосування технологій у процесі викладання іноземної мови, зокрема пошук і демонстрація аудіо й відеоматеріалів чи підготовка викладачем презентацій із використанням мультимедійного обладнання, але практичне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на практичних заняттях як невід'ємної складової навчального процесу із залученням студентів у якості активних учасників-виконавців різних пошукових і творчих завдань засобами іноземної мови, наприклад підготовки індивідуальних і групових презентацій за різними темами професійної направленості, пошуку відповідних статистичних матеріалів для ілюстрації певних економічних явищ і тенденцій, створення відеоматеріалів за різними творчими завданнями, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю (рекламні ролики, новини, засідання ради директорів) тощо. Завдання такого типу відповідають водночас потребам сьогодення у сфері бізнесу, стандартам вищої освіти та індивідуальним інтересам сучасних студентів, для яких інноваційні технології стали часткою повсякденного життя, що, у свою чергу, створює реалістичність спроектованих ситуацій, дає можливість реалізувати свій творчий потенціал і підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови.

Проте інновації та інформаційно-комунікаційні технології є допоміжними засобами. Робота в команді, відчуття комфорту в певній групі людей, відсутність постійного самоконтролю думок і поведінки, щирість, відвертість, бажання спілкуватися та взаємодіяти є запорукою постійного підсилення внутрішньої мотивації. Навчання іноземної мови стане ефективним лише за наявності досить високої мотивації з боку тих, хто вивчає іноземну мову, а також бажання викладача та студентів змінюватися, розвиватися й цікавитися проблемами сучасності, що є актуальним, насамперед, у часи жорсткої конкуренції, яка спостерігається на ринку праці як в Україні, так і за кордоном.

Ю. В. Мінкіна
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ЗНАЧЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ПОЛЬОВОЇ ПРАКТИКИ У ПРОЦЕСІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.)

На початку 90-х років XX ст. перед системою вищої педагогічної освіти незалежної України постала проблема посилення екологічної підготовки молоді внаслідок глобальної екологічної кризи, яку спричинила Чорнобильська трагедія. Аварія створила серйозні проблеми для життя,

навчання й виховання молоді. Вирішення актуальних екологічних проблем тісно пов'язані з перебудовою сучасного способу життя людини. Отже, актуальність дослідження зумовлена загостренням екологічної ситуації в Україні, необхідністю актуалізації процесів прийняття студентами-природознавцями природобезпечних рішень і відповідальності за наслідки діяльності в довкіллі. Часткове вирішення цієї проблеми покладається на екологічну освіту й екологічну підготовку студентів у вищих педагогічних закладах. Головним завданням вищої педагогічної освіти є підготовка вчителя-фахівця. Сучасна вища освіта орієнтована на формування менталітету сучасної особистості, здатної до глобального гуманістичного мислення й розвитку екологічної свідомості, як окремої особистості, так і суспільства в цілому. У розвитку екологічної свідомості та становленні ноосферного (духовного, екологічного) суспільства провідна роль належить природничим дисциплінам. Тільки за умов формування ноосферного суспільства можливий перехід до перспективної моделі сталого розвитку, яка сприятиме забезпеченню гармонії між суспільством і природою.

Одним із найголовніших компонентів екологічної підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін є практична підготовка, що здійснюється під час навчально-польових практик. Практика – одна з найважливіших ланок системи професійної та екологічної підготовки викладачів природничих дисциплін. Організація та проведення практик є цілісним процесом, який характеризується інтеграцією та взаємозв'язком усіх компонентів, їх координованістю, що забезпечує високий рівень розвитку особистості майбутнього викладача й екологічної підготовки студентів.

Польові практики – обов'язкова ланка навчального процесу в системі вищої освіти природничого спрямування. Природничі факультети та предметні кафедри організують і забезпечують проведення навчально-польових практик у польових умовах, лабораторно-експериментальних базах, польових стаціонарах тощо. Слід зазначити важливе значення польових практик у процесі екологічної підготовки викладачів природничих дисциплін. Поміж основних завдань, польова практика виконує такі функції: формування в студентів готовності до вирішення завдань екологічного виховання підростаючого покоління; розвиток цілісного наукового мислення й розуміння взаємозалежності господарської діяльності від навколишнього природного середовища та антропогенного впливу на довкілля [3, 25].

Польова практика із зоології та ботаніки – найважливіша частина підготовки майбутніх учителів-біологів до роботи в школах, ліцеях, гімназіях, коледжах та інших освітніх установах. Вона не може бути замінена ніякими іншими видами біологічної та екологічної підготовки студентів.

Тільки за допомогою спостережень у природі, експериментів, збору фактичного матеріалу можна практично закріпити у свідомості майбутніх учителів теоретичні положення курсів природничих дисциплін, переконати їх у складності існуючих у природі взаємозв'язків організмів між собою та навколишнім середовищем, познайомити з місцевою фауною та флорою.

Практика складається з таких основних форм роботи: екскурсія, самостійна робота студентів і звітна документація. Екскурсія як форма організації навчання виконує освітню, виховну, розвивальну функції у формуванні особистості й підготовці майбутнього викладача до екологічного виховання підростаючого покоління. Зокрема, значення екскурсій полягає в тому, що вони:

- мають широкі можливості для поглиблення знань студентів про навколишній світ і взаємозв'язок між об'єктами живої та неживої природи;
- впливають на емоційні почуття, збагачують чуттєвий досвід особистості;
- забезпечують розвиток стійкого інтересу в майбутніх викладачів до пізнання природи;
- формують ціннісне, гуманне ставлення до об'єктів природи, прищеплюють любов до неї [2, 31].

Екскурсія з викладачем – основна форма роботи, їй відводиться найбільше часу. Студенти вчаться розпізнавати види тварин і рослин за їх зовнішнім виглядом; знайомляться із закономірностями територіального поширення тварин і рослин, структурою населення, найважливішими особливостями біології, взаємозв'язками, що існують у природі тощо.

Зміст, структура, організаційні форми, методи й засоби польової практики в їх оптимальному поєднанні сприяють високому рівню екологічної підготовки майбутнього викладача природничих дисциплін [1, 10]. Під час проходження навчально-польових практик студенти знайомляться з основними еколого-фауністичними компонентами, особлива увага приділяється видам, занесеним до Червоної книги; набувають навичок проведення екскурсій до природи, проведення тривалих спостережень і збору колекцій без нанесення шкоди навколишньому середовищу. Проте, під час практики студенти набувають не тільки практичних умінь, але й учаться розуміти природу як єдине ціле й бачити єдність людини та природи, переживати турботу й тривогу про збереження та примноження природних багатств; відбувається формування їх еколого-природоохоронного світогляду. У процесі спілкування з природою майбутні вчителі природничих дисциплін

пізнають навколишній світ, у них виховуються позитивні почуття; студенти оволодівають і засвоюють наукові знання про взаємозв'язок суспільства та природи. Отже, саме таким чином відбувається всебічна екологічна підготовка студентів-природознавців [4, 5].

Сьогодні педагогічні університеті України мають досить міцну та широку базу для здійснення та проведення навчально-польових практик. Так, навчально-польова практика з ботаніки в Ніжинському державному університеті здійснюється на базі табору «Лісове озеро»; проводяться екскурсії мальовничим озером Трубин; під час навчально-польової практики з фізіології рослин та основ сільського господарства студенти відвідують Національний ботанічний сад імені М. М. Гришка НАН України (м. Київ) та ВАТ «Комбінат тепличний» (с. Калинівка Київської області).

Природничий факультет Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди здійснює навчально-польову практику з ботаніки та зоології в навчальному таборі, що розташований у мальовничих місцях на березі ріки Сіверський Донець поблизу села Гайдари, на території Національного природного парку «Гомільшанські ліси».

Студенти Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського проходять комплексну навчально-польову практику з екологічних дисциплін за такими маршрутами: «Причорноморсько-Кримський», «Східноукраїнський», «Придніпровсько-Кримський», «Подільсько-Карпатський», «Західноукраїнський». Під час підготовки вчителів біології студенти проходять навчально-польові практики з таких дисциплін: ботаніка, зоологія, фізіологія рослин, основи сільського господарства, біологічна й соціальна екології, хімічна й біологічна технології. Базами практик для студентів-біологів є околиці м. Вінниця та селищ Степашки і Вороб'ївка.

Студенти-біологи Інституту природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М. П. Драгоманова проходять навчально-польову практику на базі, що знаходиться в національному природному парку «Синевир».

Ураховуючи високі темпи індустріалізації та урбанізації, значне антропогенне навантаження на довкілля, незворотні зміни природного середовища внаслідок ігнорування фундаментальних законів природи, до випускників біологічних спеціальностей педагогічних університетів висуваються підвищені вимоги. Їх професійна екологічна підготовка виступає інтегрованим показником якості освіти. Навчально-польові практики мають значний потенціал у формуванні екологічних поглядів і екологічній підготовці студентів природничих спеціальностей у вищих

педагогічних закладах України. Навчально-польові практики займають особливе місце у фаховій та екологічній підготовці вчителів природничих дисциплін у досліджуваному періоді. Вони органічно доповнюють і поглиблюють теоретичні курси і лабораторні практикуми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атемасова Т. А. Учебно-полевая практика по зоологии позвоночных: учебно-метод. пособие / Т. А. Атемасова. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2008. – 180 с.

2. Казанішена Н.В. Формування професійної готовності вчителя до екологічного виховання учнів: нав. метод. посіб. / Н.В. Казанішена. – Камянець-Подільський: Камянець-Подільський національний ун-тет ім. Івана Огієнка, 2010. – 75 с.

5. Мех Н.В. Полевая практика по экологии для школьников и студентов: метод. рек. по проведению экскурсий по учебным экологическим маршрутам в западном Ильменно-бугровом районе Астраханской области / Н. В. Мех. – Астрахань: ГУП “Издательско-полиграфический комплекс “Волга”, 2000. – 384 с.

6. Руденко В. П. Ботаника. Учебно-полевая практика : учеб. пособие для студ. вузов / В. П. Руденко ; Национальная фармацевтическая академия Украины. – Х.: НФАУ, 2001. – 340 с.

Н. В. Никишина

Краматорский экономико-гуманитарный институт

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Кризис системы высшего образования свидетельствует о разрыве между резко изменившимися условиями жизни и существующей системой образования, ее целями, содержанием, формами и методами обучения. К важнейшим причинам, породившим кризис, относятся: возросший спрос на качество образования; новые требования к преподавательской деятельности; консерватизм сферы образования и недостаточная ее адаптация к меняющимся потребностям общества; необходимость пересмотра системы ценностей в контексте формирования инновационного мышления, активности, самостоятельности, креативности будущих специалистов и т.д. Наряду с этими факторами присутствует проблема недостаточной разработанности современных методов и форм обучения. Традиционный подход к обучению (от знания к умениям), основанный на логике науки, должен быть дополнен новыми методами, основанными на закономерностях познавательной деятельности.

В условиях новой парадигмы направленности учебного процесса на формирование прежде всего личности специалиста, а затем профессионала, ведущими методами становятся личностно ориентированные стратегии обучения, которые нацелены на формирование нового типа мышления преподавателей и соответственно овладение ими комплексными умениями по организации учебного процесса. Новые методы направлены на

практическую реализацию психолого-педагогических условий, оптимально адаптированных к взаимодействию педагога и студента.

Понимание сущности инновационной культуры личности возможно только на основании аксиологического и структурно-функционального подходов. В рамках первого культура рассматривается как система ценностей на данном этапе инновационного развития общества, во втором – как определенная система материальных и идеальных элементов, получающих отражение в сознании и поведении личности в единстве с их реальным функционированием. Главными фигурами в учебном процессе выступают преподаватель и студент как творцы и носители определенных ценностных систем.

С одной стороны, аксиологический подход к инновационной деятельности раскрывает ее с позиций ценностных установок педагога. В процессе овладения новшеством преподаватель присваивает общечеловеческие культурно-педагогические ценности в той мере, в какой ему это позволяет уровень развития самосознания и глубина внутреннего мира. Профессиональное сознание внутренне мотивировано, именно оно позволяет педагогу самоопределиться относительно внедрения новшества в учебный процесс. Как показывают работы отечественных психологов В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой-Славской и др., доминирующей аксиологической функцией в системе педагогических ценностей служат цели профессионально-педагогической деятельности. Именно такие цели инновационной деятельности, как желание использовать альтернативные подходы в обучении и воспитании подопечных; стремление к самоопределению; изменение себя; преодоление препятствий для самореализации; тяга к профессиональной свободе, выступают детерминантом инновационной деятельности педагога.

С другой стороны, в рамках инновационного обучения создаются условия и для развития личности студента, осуществляется его право на индивидуальный творческий вклад, на личностную инициативу, право на свободу саморазвития. Позиция продуктивной личности в отличие от позиции личности потребительской формируется только в атмосфере свободы, в приобщении к культуре интеллекта, в отношениях сотрудничества и взаимопомощи равных.

Как видим, инновационная культура является одной из составляющих культуры личности в целом и основывается на определенной системе ценностей и идеалов, принципах инновационной модели поведения человека. Она реализуется путем системного формирования ценностного сознания личности как носителя, творца и

субстрата культуры путем полномасштабного включения психологических механизмов интеграции личности в культурную среду.

Как показывают исследования последнего десятилетия, проведенные отечественными психологами на базе ВУЗов гуманитарной направленности, среди индивидуально-психологических качеств научно-педагогических работников, определяющих уровень их инновационной культуры по критерию важности, наиболее значимыми являются: общая профессиональная компетентность и эрудиция, самостоятельность, независимость и оригинальность суждений, высокий интеллект и аналитический склад ума, высокая степень заинтересованности в собственном деле, поиск новых методов и приемов работы, духовный уровень личности. По критерию важности индивидуально-психологических качеств, определяющих уровень инновационной культуры студентов гуманитарного ВУЗа, наиболее значимыми являются следующие характеристики: высокий интеллект, аналитический склад ума, повышенный интерес к новому, неизведанному, настойчивость в достижении собственных целей, самостоятельность, независимость, оригинальность суждений, терпимость и внимательность к мыслям другого, умение предвидеть и прогнозировать ситуацию.

Таким образом, результативность инновационной деятельности в сфере высшего образования должна рассматриваться с позиций оптимизации инновационной культуры и поведения участников педагогического процесса, возрастания творческого потенциала преподавателей и студентов, их готовности к восприятию и использованию инноваций, соблюдения методологических принципов и преодоления психологических барьеров в инновационной деятельности.

Л. Є. Одерій, А. І. Роздимаха
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасні освітні тенденції розвитку системи дошкільного виховання одним із пріоритетних завдань визначають створення умов для реалізації творчого потенціалу особистості дитини.

Особливе місце займає художня творчість, бо від розвитку в громадян здатності діяти за законами краси залежить успіх усього суспільства. Визначення засобів, що сприяють реалізації художньої творчості дітей, зокрема дошкільного віку – одне з найголовніших завдань педагогіки. Необхідно визначити такі засоби, які б допомогли дитині розкрити повніше свою обдарованість, розвинути свої здібності.

Образотворче мистецтво – великий скарб людства, а його естетичні й художні особливості містять у собі джерело мудрості й краси. В. О. Сухомлинський вважав, що мистецтво – це резонатор, який посилює все добре, усе прекрасне, що є в душі дитини. Треба допомогти дитині через мистецтво глибше усвідомлювати свої думки й почуття, ясніше мислити та глибше почувати.

Основою вивчення проблеми особливостей використання образотворчого мистецтва як засобу реалізації художньої творчості дошкільників постають праці таких видатних психологів і педагогів, як О. Л. Венгера, Л. С. Виготського, О. В. Запорожця, Г. С. Костюка, О. Н. Леонтьєва, В. С. Мухіної, Б. М. Теплова, Н. О. Ветлугіної, Т. Г. Казакової, Т. С. Комарової, Н. П. Сакуліної, В. О. Сухомлинського, А. П. Усової.

Основою художньої творчості взагалі, і зокрема дітей дошкільного віку, виступають художні здібності. Тобто можна вважати, що виявлення та правильний розвиток здібностей у дитини – одне з головних завдань педагогіки. Поняття «художні здібності» – складне й багатогранне. А. В. Кузьменко визначає, що художня здібність виявляється у схильності, потребі, здатності до художньої творчості, в легкості засвоєння навичок творчої діяльності.

Розробляючи методику педагогічної роботи, спрямованої на використання образотворчого мистецтва як засобу реалізації художньої творчості дітей, ми виходили з таких фактів:

1. Здібності не є вродженими якостями, вони існують тільки у процесі розвитку; не існують поза конкретною діяльністю; рівень розвитку кожної здібності в кожної людини індивідуальний.

2. Розрізняють поняття: загальні здібності, спеціальні здібності. Здібності до образотворчої діяльності – художні здібності, належать до числа спеціальних.

Розвиток здібностей відкриває кожній людині доступ до різних професійних форм діяльності.

Для нас особливу цікавість мають філософські дослідження особливостей естетичних і художніх здібностей. Вивченням їх особливостей займалися А. І. Абрамов, Є. М. Блаженова, Ю. Б. Борев, В. В. Ванслов, І. І. Виноградов, М. С. Каган, І. П. Лукашин, В. Н. Максимов, Ю. П. Платонов, Р. Т. Радіна, Є. Г. Яковлев.

Образотворче мистецтво, на наш погляд, являє собою зразок високої художності, воно зрозуміле, близьке й має великий емоційний вплив на дитину. Завдяки таким його якостям як, зрозумілість і доступність художніх

технік, саме цей вид мистецтва є придатним для розвитку художніх здібностей дітей дошкільного віку.

Можна назвати такі якості образотворчого мистецтва, що роблять його дієвим засобом розвитку художніх здібностей дітей: яскравість, зрозумілість форми, ритму, розташування художніх елементів, великий вибір і яскравість матеріалу, художніх технік, можливість самостійних художніх проявів дітей.

Художня творчість дитини – це здатність не тільки до естетичного сприйняття, переживання й оцінки творів мистецтва, а й здатність до створення художніх робіт. Це особлива обдарованість, що виражається у прихильностях, потребі та можливості до художньої діяльності, в легкості засвоєння навичок малювання.

І саме образотворче мистецтво завдяки вище вказаним якостям, надає можливість дошкільникам брати участь у реальній продуктивній художній діяльності.

Ми провели спеціально організовану педагогічну роботу, спрямовану на виявлення ефективних форм і методів прилучення дітей дошкільного віку до художньої діяльності в галузі образотворчого мистецтва.

Методика роботи з дітьми спрямовувалася на: розвиток цікавості й чутливості до творів образотворчого мистецтва; прилучення до самостійної художньої діяльності; розвиток у дітей інтересу та уявлень про художні особливості образотворчого мистецтва. Методика передбачала такі форми організації навчання дітей: спеціальні тематичні заняття, екскурсії, ігри, вправи.

На підставі вивчення психолого-педагогічних наукових досліджень і аналізу результатів проведеної нами спеціальної педагогічної роботи можна зробити такі ***висновки*:** образотворче мистецтво має значний педагогічний потенціал, може стати засобом реалізації художньої творчості дітей дошкільного віку; особливості образотворчого мистецтва дозволяють дітям успішно просуватися від прямого наслідування до індивідуального творчого виконання художніх робіт; запорукою успішного розвитку художньої творчості є залучення дітей до продуктивної художньої діяльності.

Проведене дослідження дозволяє визначити напрями подальшої роботи: пошук нових засобів реалізації художньої творчості дітей дошкільного віку; вивчення можливостей забезпечення наступності роботи із школою.

Л. В. Олійник
Національного університету оборони України імені Івана Черняховського

ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАГІСТРА ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Дослідження теоретико-методичних засад навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів військово-соціального управління (ВСУ) належить до прикладних досліджень, у процесі яких здійснюється повний цикл пізнання від проблемних ситуацій, які виокремлено безпосередньо у практику (проблеми навчання військово-спеціальних дисциплін офіцерів), через абстрагування в дослідженні (виокремлення компонентів військово-спеціальної компетентності магістрів ВСУ), і повернення до практичної діяльності, тобто до впровадження результатів дослідження в навчання військово-спеціальних дисциплін магістрів ВСУ.

Військово-спеціальна компетентність магістрів ВСУ передбачає опанування такими сферами теоретичної та практичної діяльності, які дозволяють ефективно проводити заходи з виховання військовослужбовців, формування та корегування соціальних і соціально-психологічних процесів у військовому колективі відповідно до завдань підрозділів (частин).

Військово-спеціальна компетентність магістра ВСУ – це рівень опанування компетенціями менеджера процесами виховання та соціально-психологічного розвитку військовослужбовців. У психологічному аспекті ця компетентність розглядається як характеристика особистості офіцера, з якостями, які зумовлюють позитивне ставлення до військово-професійної діяльності, можливість її активного творчого здійснення, а також актуалізацію цієї можливості за умови суспільної та особистісної необхідності та характеризується здатністю правильно оцінювати ситуацію, що склалася, і приймати у зв’язку з цим необхідне рішення, яке дозволяє досягти практичного або іншого значущого результату.

Військово-спеціальна компетентність магістра ВСУ передбачає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і особистісний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується професійно значимими потребами кар’єрного зростання, бажанням підвищення кваліфікації, свого статусу, престижу в здійсненні управлінських функцій щодо військово-гуманітарної діяльності; мотивами управління діяльністю магістрів військово-соціального, управління щодо морально-психологічного забезпечення у військовій частині (з’єднанні), сформованими соціальними установками та розвиненими ціннісними

орієнтаціями щодо управлінської діяльності; бажанням, проявленням інтересу до діяльності в структурах військово-соціального управління.

Когнітивний компонент включає знання й об'єктивні уявлення про особливості військово-професійної діяльності в процесі виховання та висування вимог до особистості магістра ВСУ. Необхідну сукупність знань можна розділити за такими напрямами: системою комплексу знань з морально-психологічного забезпечення діяльності військ.

Операційно-діяльнісний компонент характеризується володінням способами, прийомами, вміннями щодо процесу аналізу, синтезу, узагальнення і порівняння отриманої інформації; володінням військово-спеціальними вміннями й навичками організації морально-психологічного забезпечення діяльності у військовому підрозділі (частині); забезпеченням виконання рішень командира (начальника) щодо виховання військовослужбовців; керування виховною діяльністю підлеглого особового складу; плануванням та організацію заходів морально-психологічного забезпечення в усіх видах навчально-бойової діяльності; застосуванням оптимального стилю керування виховною діяльністю військових фахівців у ситуаціях, що різко змінюються.

Особистісний компонент військово-спеціальною компетентністю є своєрідною квінтесенцією попередніх компонентів і означає, що магістр ВСУ є повністю автономним щодо військово-професійної діяльності. Особистісний компонент включає самоконтроль, гнучкість, урівноваженість, стійкість, терпеливість, надійність, твердість у реалізації управлінських функцій щодо виховної діяльності магістрів військово-соціального управління у військовому підрозділі (частині).

Розвиненість компонентів військово-спеціальної компетентності на етапі навчання військово-спеціальних дисциплін визначається досягненням рівнів такої компетентності. Схарактеризуємо їх.

Творчий рівень розвиненості військово-спеціальної компетентності. Слухачі виявляють активний інтерес до набуття військово-спеціальної компетентності в процесі вивчення військово-спеціальних дисциплін. Знання, отримані в процесі вивчення зазначеної дисципліни вважають глибокими для здійснення управління морально-психологічного забезпечення діяльності у військовому підрозділі (частині), виявляють знання відповідності військово-спеціальних умінь, обраній конкретній посаді з питань військово-соціального управління. Слухачі виражають активно-спонукальне ставлення до аналізу, вирішення проблемних ситуацій; професійно вмотивоване ставлення до професійного становлення; уміння вносити пропозиції до створення нових виховних проектів. Характеризується активністю суб'єкта – здатністю

виходити за межі вимог ситуації; ефективною реалізацією творчого потенціалу під час моделювання проблемних ситуацій, позитивним емоційно-соціальним сприйняттям дійсності, що стимулює гнучкий перехід до творчого перетворення у діяльності.

Високий рівень розвиненості військово-спеціальної компетентності. Слухачі виявляють інтерес до набуття військово-спеціальної компетентності в процесі вивчення військово-спеціальних дисциплін. Самооцінка військово-спеціальної компетентності – висока. Така самооцінка підтверджується результатами академічної успішності за військово-спеціальними дисциплінами. Слухачі вважають, що переважаючу більшість професійно важливих військово-спеціальних умінь вони набули в процесі навчання військово-спеціальних дисциплін. Високий рівень передбачає активно-діяльнісний підхід до аналізу та вирішення виховних ситуацій і морально-психологічного забезпечення діяльності у військовому підрозділі (частині); подальше системне вміння аналізувати морально-психологічного забезпечення діяльності військ; застосування раніше засвоєних знань і умінь у проблемних ситуаціях. Характеризується проявом пошукової активності, яка спрямована на зміну ситуацій або ставлення до них, що дає змогу засвоювати новий досвід.

Достатній рівень розвиненості військово-спеціальної компетентності. Слухачам важко остаточно визначитися з тим, чи визвали в них інтерес військово-спеціальні дисципліни, якими представлене навчання магістрів ВСУ. Знання, отримані в процесі вивчення зазначених військово-спеціальних дисциплін вважають неповними, не зорієнтованими на виконання професійних завдань, виявляють знання лише деяких військово-спеціальних умінь, які необхідні для обраної конкретної посади військово-соціального управління, за якою хотіли б працювати в майбутньому або утруднюються з визначенням значущості зазначених умінь. Самооцінка знань з військово-спеціальних дисциплін не узгоджується з результатами академічної успішності за даними дисциплінами. У самооцінці розвинених умінь з морально-психологічного забезпечення, необхідних для виконання професійно важливих ролей спостерігається дисгармонія: за умови переважання вмінь, сформованих частково, інші визнаються сформованими або не сформованими. Характеризується ситуативно-пошуковою активністю суб’єкта, домінуванням традиційних підходів до розв’язування ситуацій, елементами пошуку нових способів розв’язування стандартних ситуацій.

Низький рівень розвиненості військово-спеціальної компетентності. Слухач не вважає військово-спеціальні дисципліни такими, які становить для них інтерес. Академічна успішність з військово-спеціальних дисциплін

є низькою. Свої знання з даних військово-спеціальних дисциплін слухачі вважають фрагментарними, які не дають уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності, утруднюються з визначенням умінь морально-психологічного забезпечення діяльності військ, необхідних для обраної конкретної посади з військово-соціального управління. Низький рівень передбачає: пасивне ставлення з епізодичною зацікавленістю до аналізу та вирішення ситуацій з організації морально-психологічного забезпечення діяльності військ; низьку ситуативну активність суб'єкта, що проявляється в пристосуванні та обмеженості дій конкретною ситуацією.

Отже, військово-спеціальна компетентність магістра ВСУ є його здатність використовувати професійний потенціал (систему знань умінь і навичок з морально-психологічного забезпечення діяльності військ) для створення авторської технології професійної діяльності в напрямі формування достатнього для виконання завдань за призначенням морально-психологічного стану особового складу та створення умов для його самовдосконалення й самореалізації в процесі навчально-виховної діяльності. Розглянуті компоненти військово-спеціальної компетентності взаємопов'язані між собою та дають можливість у цілому, скласти інтегративну оцінку військово-спеціальної компетентності магістра ВСУ.

T. O. Piontkovska
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

ENGLISH TUTORIALS: A VIEW FROM THE INSIDE

The survey is done at the Faculty of Arts (the University of Porto, Portugal) under the financial support of EMINENCE, ERASMUS MUNDUS

Higher education in Portugal is organized as a binary system, with university education oriented towards the provision of solid academic training, combining the efforts and responsibilities of both teaching and research units, whilst polytechnic education concentrates particularly on vocational and advanced technical training that is professionally orientated. The University of Porto (Portugal) is among the world's oldest organizations.

The article presents our view of the problems and challenges facing the Portuguese Higher Education system (on the basis of the Faculty of Arts, the University of Porto). Our aim is to reveal the relationships between the traditional methods in teaching English and the trend of attending tutorial classes.

The objectives of this article are as follows: 1) to find out the reasons that make teachers use tutorial classes; 2) to see the effectiveness of attending tutorial classes; 3) to distinguish whether this phenomenon is related to the mode of nowadays education system.

Problems faced

The budget cut for education in 2012 was €1.5 billion, and the national investment in education only now stands at 4.4 per cent of GDP, which is clearly not enough to ensure students with quality education. From 2006-2012, while 23,000 teachers reached retirement age, only 396 were hired as replacements [2].

Changes in curriculum have been approved to further cut the education budget. This includes the *enormous increase of class size*. The austerity measures also require *less working hours* for teachers in class which consequently leads to lower education quality.

Hayes says there is no quantitative definition of what constitutes a large class, as people's perception of this varies from context to context [3, 1]. In our home University (Uman State Pedagogical University), for example, a class with 20 students may be perceived large at all non-language departments and super large at Foreign Languages Department.

In comparison, in Porto University now it is very common for English teachers to teach a class with more than 40 or even 50 students in groups with specialities: Applied Languages, Languages and International Relations, Languages, Literature and Cultures.

It can be seen that in different context or culture, people have different degrees of tolerance of class size. As Ur concludes, what is relevant to the class considered as large one is how the teacher perceives the class size in the specific situation, regardless of the exact number of the students in it. Therefore large class is one with more students than the teacher prefers to manage and available resources can support, from this point of view, large classes usually are considered to pose insurmountable problems for teachers [4, 56].

There is no consensus when it comes to the effects of class size on students' learning achievements, but many language teachers hold a negative view on teaching English in large classes. Often can we hear them to say such words as «out of control», «hard to organize class activities» or «impossible to communicate». Kennedy and Kennedy feel that it is difficult to control what happens when the number of group passes a certain number.

Similar worries are also shared by Porto University English teachers who emphasized such main problems associated with teaching in large classes: 1) Control problems (discipline aspects); 2) Lack of individual attentions; 3) Difficulty on evaluation; 4) Learning effectiveness. As we see, these problems can be physical, psychological but to a great extent technical.

It is difficult for teachers to contact with the students sitting at the back and for students to get the individual attention, and it is even impossible to organize dynamic and creative teaching and learning sessions. This also indicates that

teachers need more technical strategies in large class. And they do their best providing more chances for students to participate through individual work, pair work, group work and whole class work and organizing cooperative learning activities such as think-pair-share, three-step interview. They are constantly jigsawing to develop students' comprehensive language competence and cooperative skills. But, no matter how hard they try to encourage students to participate, how often they move around during the class or what modern means of teaching they use, they still fail to provide equal chances for 40–50 students, to give feedback in time and to mark students' assignments.

Solutions

Changing the traditional teaching method may be one of the solutions. In Porto University English on all levels comprises two different kinds of teaching – traditional English classes and tutorial sessions. The role of both student and teacher is different in each.

Let take a course programme 2013 – 2014 for the students of B2.3 level. The first term lasts 14 weeks; total number of hours – 58. No final exam, no «recurso» exam, no public holidays. The division of hours between types of classes are as follows: 38 hours for group activity (26 h of skills and vocabulary work / 12 h of test practice), 20 h for tutorial sessions (16 h of group tutorials / 4 h of evaluated tutorials).

We should emphasize that at the Faculty of Arts, Porto University the tutorial course can be classified as tutorial groups and evaluated tutorials. For the last type, it is usually obligatory and for the purpose of putting more focus on students academic results.

Tutorial groups are smaller gatherings of students with a tutor (a special group class at the Faculty consists of 16 or more students on different level who are instructed together). Tutorial groups are formed at the beginning of the academic year and you will be in the same group for the whole term.

Tutorials are more communicatively focused than traditional English classes on the doing of a particular task (e.g. reading a poem, an article, discussing a piece of music or art), and sometimes in their concentration on a particular topic. But the most important difference between common classes and tutorials is that the students do most of the talking in the tutorials – to each other, and to the teacher. Students do nearly all the work of the tutorials.

In Porto University tutorial groups are very course-specific, require advanced enrollment, and generally meet once a week. Regular attendance is required to maintain enrollment. Each session is a minimum of 2 instructional hours per week. Special group classes usually follow a regular schedule.

The ultimate goal of *evaluated tutorials* is to monitor student progress and to ensure that all students are successful in attaining proficiency on state and district standards. Evaluated tutorials are worth one third of overall marks for each term of English.

Unlike many people's suspicion of the benefits of tutorial classes, the survey results indicated how the positive impact of tutorial classes attracted students.

There can be a lot of benefits of having groups within the course. Key among them to our thinking are:

(1) the capacity to monitor and check grades by group rather than entire cohort (It makes a lot easier to check grades. For example, if we tend to check things class by class in every day work, we may go and sit down with a group and check how the whole group is going. If we have got them grouped within the course we can just call up the relevant grade of that particular group and not have to wait through every single student that is enrolled in every single way in that course);

(2) allocating specific tasks or content to particular groups (facilitating customisation) (it allows you to make a variety of mini courses within the one course. With group mode it would allowed to create targeted activities and content for to specific traits and specific groups of learners. You can set the tasks that are relevant to you. It's the way to have multiple options within one course);

(3) setting up collaborative tasks or projects to be handled in designated groups (the other useful motive of groups is collaborative projects. When you've got learners together into a group they can actually work on projects together within a course and have access to each other within the group).

Other than that, it can also provide quite a lot of benefits to students such as getting knowledge and having more confidence, as well as providing benefits to the teacher, because students are able to speak English better. In addition, tutorials require all students to participate (even shy or quiet people).

However, it was observed also that tutorial sessions have a lot of problems as well. Among the most important we can mentioned the following: 1) requires significant investment of resources, especially tutor time; 2) depends on the facilitation skills of the tutor and so may be variable in quality; 3) needs to be organized and well managed to allow discussion but to also ensure that the specific learning outcomes for the session are met; 4) may be less effective if all students do not prepare adequately (ensuring students come to class having done their reading or pre-work is a fairly common difficulty, especially in mandatory modules).

So, tutorials can be viewed as a useful assisting tool for teaching students besides the normal class as students' interest in learning will be aroused and students can develop critical thinking instead of just receiving what have been told,

by using 2-ways interaction. But, it also appears likely that the success or failure of tutorials is largely dependent on teacher attitudes and group preparation.

RESOURCES

1. Budz J. College English [Електронний ресурс] / J. Budz, T. Grabar. – Режим доступу : http://www.jstor.org/stable/376464.

2. Education in crisis [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://educationincrisis.net/country-profiles/europe/item/411-portugal.

3. Hayes U. Helping teachers to cope with large classes / U. Hayes // ELT Journal. – 1997. – P. 31–38.

4. Ur P. A Course in Language Teaching / P. Ur. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 142 p.

І. І. Проценко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ ЗА ДОПОМОГОЮ ЕВРИСТИЧНОГО ДІАЛОГУ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ЧИННИКА ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Реформування системи освіти в сучасних умовах зумовлює підвищення вимог до вчителя, який має бути творчою особистістю з власною твердою позицією, розвиненими вміннями висловлювати свою думку, аргументовано її відстоювати. Тому формування професійно-творчих умінь майбутнього вчителя, зокрема майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, є надзвичайно актуальною проблемою для сучасних вищих педагогічних закладів.

Розв’язання зазначеної проблеми можливе за умови такої організації навчально-виховного процесу, у якому чільне місце займатиме евристичне діалогове навчання, за якого суб’єкт-суб’єктна взаємодія (викладач-студент) заснована на визнанні різноманітності позицій, поглядів, прагнень до інформаційного й ціннісно-смислового обміну в процесі пізнання дійсності (С. Свєчнікова). Професійно-педагогічна підготовка на основі постійного й продуктивного діалогу особливо необхідна студентам гуманітарних (філологічних, історичних, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних) спеціальностей, адже саме на цих студентів як майбутніх фахівців покладено місію виховувати громадянина-патріота демократичної України, формувати гуманну, творчу, гуманітарно розвинену й водночас конкурентоспроможну особистість в умовах ринкового суспільства.

Як доводять науковці, які займалися питаннями з’ясування дидактичних можливостей навчального діалогу (М. Кларін, Г. Ковальов, О. Кондратюк, О. Кузьменко, А. Король, В. Лозова, П. Фрейре, А. Хуторськой та ін.), у репродуктивному, передавальному, монологічному за своєю сутністю типі навчання, де справжня суб’єктність, тобто свобода, самостійність, ініціатива студента швидше декларується, ніж фактично

реалізується, продуктивна, особистісно значуща діалогова взаємодія не забезпечується повною мірою. Студент у таких умовах прикутий до логіки викладача, суттєво обмежений у розвитку власного творчого потенціалу, особливо професійно-творчих умінь.

Незважаючи на те, що ще з античних часів (Аристотель, Квінтиліан, Сократ, Платон, Цицерон) особливо підкреслювалися роль і значення діалогу в навчально-виховному процесі, у сучасній вищій школі, як свідчать результати проведеного пілотажного дослідження, діалог, а тим більше евристичний діалог як цілісна система відображення й придбання істинних знань, використовується недостатньо.

Необхідною умовою успішного оволодіння професійно-творчими вміннями є систематичне й системне запровадження діалогу в навчальний процес, адже пануючий монологічний спосіб викладання матеріалу не може забезпечити творчого розвитку суб'єктів навчання. Саме продуктивний діалог Сократа з його розмаїттям методів і прийомів евристичного здобуття істини за допомогою діалогової взаємодії став основою для поступового перетворення навчання в евристичний процес. У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури (А. Басова, Д. Богоявленська, Г. Буш, О. Даниленко, М. Каган, І. Кузін, В. Лекторський, Г. Щедріна) увагу було зосереджено на виявленні сутності й змісту діалогу в навчальному процесі взагалі та евристичного діалогу зокрема. Установлено, що *евристичний діалог* – це спосіб спільної діяльності на основі міжсуб'єктного паритетного інтелектуального спілкування, яке має на меті обмін певною інформацією об'єктивного та суб'єктивного характеру, а також розширення соціально-комунікативного досвіду суб'єктів на основі самоаналізу та формування їх особистісних сутностей. Аналіз і узагальнення запропонованих дефініцій і тлумачень досліджуваних понять (Д. Локк, Я. Коменський, Г. Песталоцці, А. Дістервег, П. Каптерєв, К. Ушинський, В. Сухомлинський, А. Король, О. Кондратюк, О. Кузьменко, М. Лазарєв, А. Хуторськой) дають підстави стверджувати, що способом опредмечення евристичного діалогу є *діалогова навчальна взаємодія* як цілісна й відносно завершена навчальна технологія в межах більш широкої технології евристичного навчання, де запитальна ініціатива систематично передається студентам на всіх етапах навчального процесу: виявлення проблеми, мети, завдань, постановки запитань щодо їх розв'язання, створення нової серії основних та уточнювальних запитальних конструкцій для пошуку істинних знань, конструювання запланованих освітніх продуктів. Евристичний діалог більш широке поняття, ніж діалогова навчальна взаємодія. Остання стосується безпосередньо продуктивних, технологічних способів активізації творчо-пізнавальної діяльності на основі застосування

евристичного діалогу для вирішення різних дидактичних завдань, зокрема формування в студентів професійних умінь творчого характеру.

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури (Н. Барбаліс, М. Бахтін, А. Король, А. Хуторськой, В. Андреєв, П. Фрейре) з'ясовано основні дидактичні характеристики евристичного діалогу як складової особистісно зорієнтованого навчання: відкритість усіх учасників діалогової взаємодії, повага, толерантне ставлення один до одного, створення доброзичливої атмосфери на території, де відбувається знаходження все більш глибоких знань, підкреслення успіхів і досягнень студентів, чітка позиція при висловленні думок і їх корекції.

Аналіз наукових праць (С. Гончаренко, О. Кривонос, О. Лобова, О. Медведєва, А. Уварова, В. Шадріков та інші) дає підстави для висновку, що формування професійно-творчих умінь є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності, який можна представити у вигляді таких послідовних етапів: мотиваційно-цільовий (готовність, зацікавленість, наявність мотиву до професійної творчої діяльності) → аксіологічний (усвідомлення цінності, задоволення, визнання пріоритетності творчої діяльності) → когнітивний (наявність умінь використовувати знання й навички в нових, змінних, незвичайних умовах) → операційний (ефективність і продуктивність творчої діяльності, постійне самовдосконалення, здатність до співпраці) → аналітично-рефлексивний (оволодіння аналітичними й оцінно-інформаційними вміннями, самокритичність, самоконтроль, самооцінка) → індивідуально-творчий (гнучкість і варіативність мислення, готовність до професійної діяльності на евристичному, креативному рівнях).

На підставі аналізу праць (В. Андреєв, Н. Кузьміна, М. Лазарєв, О.Медведєва, Л. Петриченко, С. Сисоєва, Л. Спірін та ін.), у яких досліджуються різні аспекти проблеми формування творчих умінь, та екстраполяції їх положень на професійну діяльність учителя в дисертації виокремлено такі групи загальних професійно-творчих умінь: *інтелектуальні вміння* − бачити й усвідомлювати проблему (проблемне бачення); висувати гіпотези, генерувати оригінальні ідеї, що відрізняються від існуючих уявлень, штампів; бачити перспективу розвитку освітніх процесів; аналітично мислити (аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; виділяти головне, відкидати другорядне); установлювати причинно-наслідкові зв'язки; креативно мислити (уявляти, фантазувати, здійснювати педагогічну імпровізацію в несподіваних ситуаціях); *конструктивні вміння* − комбінувати, переносити знання й уміння в нову ситуацію; планувати свою професійну діяльність; моделювати (особистість учня, творчі проекти – програми, методики, технології тощо); *організаторсько-регулятивні вміння* – гнучко управляти

навчально-пізнавальної діяльністю школярів; здійснювати організацію діяльності учасників творчих (інноваційних) проектів; здійснювати саморегуляцію (керувати своєю поведінкою); відстоювати власну позицію.

У контексті дослідження на особливу увагу заслуговують *діалогічно-евристичні вміння майбутнього вчителя*, які є складним структурним утворенням, що може бути представлено, відповідно до основних компонентів діалогічної діяльності, такими групами вмінь: *мотиваційно-емоційні* − стимулювати позитивну мотивацію пізнавальної діяльності, мотивувати необхідність діалогу в навчальному процесі, викликати й закріплювати інтерес до діалогу, відстоювати власну позицію в діалозі, емоційно впливати на співрозмовника, визначати й адекватно моделювати психологічний стан співрозмовника за зовнішніми ознаками, створювати творчий мікроклімат на занятті тощо; *комунікативні* − співпрацювати на інтерактивній основі в спільній творчій взаємодії з іншими суб'єктами навчання; переконувати й навіювати, приваблювати до себе; проявляти взаємоповагу, взаєморозуміння, взаємодопомогу; бути гнучким у спілкуванні, слухати, доступно, виразно й переконливо викладати власний погляд у діалозі, забезпечувати міжособистісне спілкування й творчу взаємодію з усіма учасниками педагогічного процесу (школярами, колегами, батьками, органами управління освітою, спонсорами тощо) тощо; *управлінські* − керувати дискусією, координувати дії та висловлювання учасників діалогу, мобілізувати увагу співрозмовника, організовувати зіткнення поглядів, попереджувати конфліктні ситуації в спорі, ставити пізнавальні запитання в діалоговій взаємодії для виявлення поля незнаного, знаходження значущої інформації, заміщення за її допомогою незнаного знаннями – теоретичними та емпіричними, адаптувати інформацію до можливостей аудиторії; *моделювально-креативні* − моделювати діалог, структурувати навчальну інформацію у формі діалогу, узагальнювати й критично оцінювати факти, активізувати прийоми логічного мислення, генерувати ідеї, у звичайному бачити незвичайне, передбачати результат спілкування та характер зворотної реакції на свої вимоги, оригінально інтерпретувати зміст навчального матеріалу тощо; *оцінно-корегувальні* − робити висновки, підбивати підсумки діалогу, аналізувати результат спільної бесіди, оцінювати власні пізнавальні можливості в діалозі, корегувати та вдосконалювати створені продукти пізнавально-творчої (евристичної) діяльності тощо.

Професійно-творчі вміння студентів доцільно представити сукупністю інтелектуальних, конструктивних, організаторсько-регулятивних і діалогічно-евристичних умінь. Основними дидактичними характеристиками евристичного діалогу як складової особистісно зорієнтованого навчання є:

відкритість усіх учасників діалогової взаємодії, повага, толерантне ставлення один до одного, створення доброзичливої атмосфери на території, де відбувається знаходження все більш глибоких знань, підкреслення успіхів і досягнень студентів, чіткість позиції при висловленні думок і їх корекції.

К. С. Різниченко
Донбаський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В КИТАЇ

Сучасні процеси інтеграції України в європейський і світовий науково-освітній простір зумовлюють необхідність вивчення тенденцій і перспектив розвитку освіти різних країн. Прагнення України йти в руслі розвитку світової цивілізації дає можливість національній системі виховання збагатитися кращими здобутками світової культури. У цьому аспекті актуальним є вивчення особливостей патріотичного виховання учнівської молоді Китаю.

Проблемі патріотичного виховання учнівської молоді присвячено багато праць китайських учених, а саме Бао Міхуа («Дослідження патріотичного виховання студентів», 2008 р.), Чень Дунлян («Дослідження якості обслуговування в позашкільних закладах патріотичного виховання», 2010 р.), Сюнь Сюе («Впровадження на практиці патріотичного виховання», 2008 р.) та ін. У своїх працях вони висвітлили проблему розвитку патріотичних почуттів учнів як складової національної системи виховання та представили результати практичних досліджень щодо значення патріотичного виховання для школярів.

Китай як одна з найдавніших країн світу, відіграє величезну роль у сучасних регіональних і глобальних процесах, має колосальний досвід патріотичного виховання молоді. На будь-якому етапі розвитку освіти КНР патріотизму надавалося найголовніше значення. В історії Китайської Народної Республіки шлях розвитку патріотизму поділяють на декілька історичних періодів: по-перше, це патріотизм у часи давнього феодального Китаю, по-друге, це патріотизм періоду, коли Китай був напівколоніальною та напівфеодальною країною, по-третє, це патріотизм сучасного періоду пролетарської революції та соціалізму. На сучасному етапі основним завданням патріотизму є розбудова соціалістичного будівництва. Мао Цзедун казав: «Члени комуністичної партії Китаю повинні співпрацювати задля розвитку патріотизму та націоналізму, ми водночас є націоналістами та патріотами» [4].

Особливості патріотичного виховання в КНР у нову епоху полягають у реалізації таких складових:

1. Єдність патріотизму та соціалізму;
2. Єдність патріотизму та комуністичної партії Китаю;
3. Єдність патріотизму та процесів глобалізації;
4. Єдність патріотизму та національного духу;
5. Єдність патріотизму та духу епохи.

У XXI столітті зростає тенденція багатополярності світу та економічної глобалізації, стрімко розвивається науково-технічний прогрес. Тому влада Китаю, слідуючи новим тенденціям світового розвитку об'єднує та впевнено веде за собою багатонаціональний народ країни, невпинно зміцнює єдність китайської нації, посилює єдність народів країни, зміцнює та розвиває патріотичний фронт [2].

У сучасних умовах розвитку Китаю освіта має створювати передумови для формування національно свідомого громадянина, розвитку в учнів світоглядних позицій і патріотизму [3]. У 1994 році було прийнято положення «Про впровадження патріотичного виховання», згідно з яким до змісту патріотичного виховання Китаю входять історія китайського народу, традиційна китайська культура, досягнення в партійній роботі та розбудові соціалістичного суспільства, демократизм і законність соціалізму, єдність нації та ін. [7].

Серед основних завдань патріотичного виховання учнівської молоді Китаю можна виділити такі: утвердження в суспільстві поваги до культурного та історичного минулого країни; розвиток у громадян почуття гордості, глибокої поваги до загальнодержавної та регіональної символіки й історичних святинь, гордості за країну, а також окремих регіонів і міст; створення умов для посилення патріотичної спрямованості телерадіомовлення та інших засобів масової інформації при висвітленні подій і явищ суспільного життя, активна протидія анти патріотизму та ін.

Під час реалізації завдань патріотичного виховання молоді, робиться наголос на вивченні історії КНР і процесів державотворення; вивченні славних і видатних імен відомих людей, засвоюючи в учнів гордість за співвітчизників, земляків та ін.

Патріотичне виховання в навчальних закладах може здійснюватися за таких умов:

- спрямування змісту патріотичного виховання на формування відповідних ціннісних орієнтирів у школярів;
- використання методів і форм активно-творчої патріотичної діяльності учнів;

- удосконалення процесу управління системи патріотичного виховання учнів;
- запровадження інноваційної діяльності [3].

Процес патріотичного виховання слід організовувати на основі особистісно орієнтованого підходу до навчальної діяльності учнів. Такий процес передбачає створення умов для виникнення пізнавальної потреби в учнів та їхнього самовизначення в активно-творчій патріотичній діяльності; визначення мети практичної роботи; на основі виховної функції та активної діяльності учнів; за допомогою педагогічних прийомів і засобів навчання сприяти формуванню нових знань в учнів; визначення цілей наступної навчально-пізнавальної діяльності.

Патріотичне виховання сприяє зміцненню китайського суспільства, духовному зростанню кожного громадянина КНР, є основною складовою духовної культури нації та водночас є вимогою до виховання нових людей – цілеспрямованих, високоморальних, культурних і дисциплінованих [6].

Дієвості та ефективності патріотичного виховання сприятиме врахування таких закономірностей виховного процесу, як: єдність навчання, виховання й розвитку дитини в навчально-виховному процесі; єдність роботи педагогічного й учнівського колективів навчального закладу; поступове включення учнів у навчально-виховний процес, що сприяє їхній роботі над собою [5].

Слід зазначити, що ефективність патріотичного виховання залежить від правильності вибору напрямів, методів і різних організаційних форм роботи з патріотичного виховання, наприклад, гурткова робота, лекція, індивідуальне заняття, читання, вікторина, концерт, змагання, екскурсія та ін. [3].

Ураховуючи швидкі темпи науково-технічного прогресу, все більшого поширення набули мультимедійні засоби, які широко використовуються в навчально-виховному процесі, зокрема, з метою впровадження патріотичного виховання. Тому застосування мультимедіа в межах здійснення патріотичного виховання в Китаї є перспективним напрямом.

Відділ пропаганди КНР у співробітництві з міністерствами освіти й культури, відділом журналістики та видавничої справи разом з союзом молоді в травні 1995 року спільно видали «Повідомлення про розробку серії книг з патріотичного виховання учнів» та сприяли розповсюдженню даних посібників та аудіовізуальної продукції патріотичної спрямованості. Було затверджено перелік патріотичних кінострічок і впроваджено в навчальний процес шкіл і позашкільних закладів. У мережі Інтернет країни розміщені сайти, присвячені популяризації патріотичного виховання [7].

Застосування мультимедійних засобів сприяє:

- створенню навчального середовища, яке забезпечує більш глибше розуміння учнями певних соціальних ситуацій;
- активізації навчальної роботи учнів, посиленню їхньої ролі як суб'єкту навчальної діяльності;
- урізноманітненню форм подання інформації та типів навчальних завдань;
- індивідуалізації процесу навчання, використанню основних і допоміжних форм роботи;
- посиленню мотивації навчання.

Технології мультимедіа дають можливість учням, не виходячи з аудиторії, стати свідками історичних подій минулого й сучасності, відвідати відомі музеї Китаю та світу, бути присутніми на лекціях видатних учених, дозволяють істотно підвищити рівень наочності викладання складного матеріалу [1].

Таким чином, ґрунтовний аналіз періодичних видань, електронних джерел дозволив нам зробити висновок, що особливості патріотичного виховання учнівської молоді Китаю передбачають використання особистісно орієнтованого підходу до навчальної діяльності учнів, упровадження різних організаційних форм і методів навчання. Отже, дієвості та ефективності патріотичного виховання школярів Китаю сприяють єдність навчання, виховання й розвитку дитини в навчально-виховному процесі; єдність роботи педагогічного й учнівського колективів навчального закладу; включення учнів у навчально-виховний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лещенко Л. А. Засоби мультимедіа в навчальному процесі вищих закладів освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://elibrary.nubip.edu.ua/12316/1/11lla.pdf.

2. Доклад Цзян Цзэминя на 16-м Всекитайском съезде КПК [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://russian.cpc.people.com.cn/5774860.html.

3. 抱米花. 社会实现报告：关于大学生爱国主义教育调研提纲/抱米花 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://wenku.baidu.com/view/02cdc71355270722192ef7c8.html.

4. 隐形.当代大学生爱国主义思想调查报告 / 隐形 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://wenku.baidu.com/view/054be81efad6195f312ba6c5.html.

5. 邓蕾.爱国主义实践报告/邓蕾 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://wenku.baidu.com/view/08948ad376a20029bd642d13.html.

6. 爱国主义教育 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://news.xinhuanet.com/ziliao/2003-01/20/content_697898.htm.

7. 中华人民共和国爱国主义教育 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zh.wikipedia.org/wiki.

Є. О. Сазонов
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

На сучасному етапі розвитку освіти перед школою повстало таке важливе завдання, як вибір нових пріоритетів: спеціалізації, диференціації, інформатизації, профілізації, гуманізації тощо. За таких умов кожен керівник школи, як сучасного загальноосвітнього закладу, працює у напрямі виявлення яскравої індивідуальності навчальних закладів. Сучасна умова реалізації індивідуальності загальноосвітніх навчальних закладів полягає у відмінності однієї навчальної установи від іншої, та в зацікавленості громадськістю конкретної загальноосвітньої установи (школи) та співпраці з нею (школою) інших освітніх і громадських установ. У зв'язку із ситуацією, що склалася на ринку освітніх послуг, як ніколи гостро стоїть питання про створення позитивного іміджу навчального закладу. На цьому етапі виникає низка суперечностей, а саме між необхідністю формування іміджу навчального закладу й неспроможністю керівника навчального закладу керувати цим процесом; між швидким зростанням кількості різних інноваційних навчальних закладів і недостатньою розробленістю проблеми створення ефективних управлінських систем, націлених на розвиток іміджу сучасного загальноосвітнього навчального закладу. Процес формування позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу ретельний та тривалий і тому цей процес повинен мати певні критерії ефективності, за якими буде реалізовуватись і оцінюватись імідж загальноосвітньої установи. Проблема дослідження полягає у визначенні критеріїв формування позитивного іміджу школи.

Дослідженням трактування поняття іміджу та критеріїв ефективності навчальної загальноосвітньої установи в різний час займалися такі дослідники: В. Алфимов [1]; В. Дубичинський [2]; І. Зуєвська [3]; И. Литвинов [4]; О. Лісаченко [5]; М. Кондратьєв [6]; В. Маценко [7]; М. Рожнятковська [8]; С. Сушко [9] та ін.

«…Імідж – цілеспрямований створений образ будь-якого предмета, особи, покликаний емоційно вплинути на будь-кого з метою популяризації чого-небудь, реклами, організації, окремої людини тощо на основі цілісного виокремлення соціального об'єкта та побудови структурної стереотипної основи усвідомлення про що-небудь в уявленні соціального об'єкта …» [2; 6].

Імідж може трактуватися, як процес планування й створення емоційно-психологічного впливу, який працює з почуттями, а не тільки з логікою; вплив на будь-кого, тобто необхідно побачити тих суб'єктів, заради яких усю

цю роботу здійснюють [8]. Або результат самосвідомості власного реального чи ідеального образу, як і про публічний образ, який свідомо чи несвідомо демонструється публіці, так і про образ об'єкта, прийнятого іншими, що склався в результаті перегляду того, що було продемонстровано [1]. Процес створення позитивного іміджу – це процес ретельної співпраці із громадськістю, громадськості ретельний аналіз запитів громадськості з усіх боків з подальшим дослідженням запитів.

Отже створення іміджу є першим кроком до побудови хорошої школи. І ініціатива тут має виходити виключно від самого керівництва навчального закладу. Позитивний імідж загальноосвітньої установи, як будь-яке управлінське нововведення, має певні структурні компоненти. Так, одні педагоги припускають, що позитивний імідж складається з мотиваційно-цільового компоненту (вивчення наявного досвіду; формування мети й завдань даного управлінського нововведення, результатів його впровадження; вивчення потреб усіх суб'єктів педагогічної практики у формуванні іміджу школи, як в серединні, так і зовні.); змістового компоненту (розкриває сутність поняття «імідж освітньої установи», його структурні елементи, їхні характеристики, критерії відбору змісту інформаційних матеріалів, певного їх оформлення); та технологічного компоненту (послідовність етапів реалізації нововведення, технологічну готовність суб'єктів діяльності, вироблення рекомендацій щодо його використання) [5; 3; 9].

У більш розширеному вигляді список критеріїв ефективності імідж має такий вигляд:

Зовнішній імідж – наявність візитки школи; зв'язки з громадськістю; зв'язки з вищими навчальними закладами (з економістами, правознавцями, істориками тощо); зв'язки з дошкільними навчальними закладами; сучасний естетичний вигляд приміщень школи; наявність сучасно обладнаних кабінетів (кабінету історії, біології, англійської мови тощо); участь і високу результативність участі в районних, міських, обласних заходах, конкурсах, виставках тощо;

Внутрішній імідж – позитивний мікроклімат у колективі, об'єднаність навколо ідеї створення, функціонування й розвитку навчального закладу; наявність прогресивної команди адміністрації; оптимальний добір кадрів; високий рівень професіоналізму вчителів, особливо з профільних предметів; забезпечення єдності освітнього простору: навчання, виховання, фізичного розвитку; наявність сучасної матеріально-технічної бази; естетичність вигляду спеціалізованих кабінетів; висока самооцінка; традиції школи; розвиток навчального закладу в профільному напрямі, постійний пошук і

впровадження нового, прогресивного; зв'язок поколінь; високий рівень вихованості учасників освітнього процесу).

Модель випускника – висока якість знань, особливо з профільних предметів; творче мислення; ініціативність; здатність генерувати ідеї; уміння здобувати й опрацьовувати інформацію; уміння працювати в команді; здатність змінювати сфери та способи діяльності; уміння презентувати свої досягнення й цінувати досягнення інших; здатність приймати нестандартні рішення; почуття власної гідності; патріотизм; відповідальність тощо.

Рекламні заходи зі створення позитивного іміджу – створення рекламного буклету, візитівки школи з вичерпною інформацією про навчальний заклад; співпраця із засобами масової інформації (інформування потенційних замовників освітніх послуг про досягнення школи) проектна діяльність, спрямована на формування позитивного іміджу закладу освіти запровадження низки атрибутів: шевронів, значків, елементів шкільної форми; створення електронної та відео презентації школи; заходи із залученням громади) [5].

На основі вищесказаного можна зробити такі висновки: імідж – це багатофакторне поняття, що означає цілісний образ конкретної людини, організації, продукту особливої діяльності зі створення або перетворення образу конкретної людини, організації, як результату докладання цілеспрямованих професійних зусиль; імідж навчального закладу – емоційно та яскраво забарвлений, багатофакторний образ навчального закладу, який утворився в масовій свідомості, через яскравий вплив індивідуальності навчального закладу, багатофакторності різнорівневої системи, яка визначилась у співвідношенні між різними аспектами діяльності навчального закладу, транслюючись у зовнішнє середовище. Позитивний імідж сучасного навчального закладу – це багатофакторний різнорівневий ресурс управління й розвитку навчального закладу з метою підвищення конкурентоздатності, залучення інвестицій, встановлення та розширення партнерських зв'язків; основними структурними компонентами іміджу ЗНЗ є мотиваційно-цільовий, змістовий і технологічний компоненти; на основі проведеного аналізу наукових джерел з проблематики дослідження можна виділити такі важливі критерії ефективного формування позитивного іміджу школи, як сучасного ЗНЗ, а саме: внутрішній і зовнішній імідж школи, імідж випускника, зв'язок з громадськістю, імідж учителя та керівника, мікроклімат загальноосвітнього навчального закладу та вміння підбирати одяг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфимов Д. В. Основы создания положительного имиджа учебного заведения / Д. В. Алфимов. – Донецк : Неогоциант, 2005. – 270 с.
2. Дубчинський В. В. Імідж / В. В. Дубчинський // Сучасний тлумачний словник української мови : словник-довідник / [авт.-уклад. Дубичинський В. В.]. – Х. : Школа, 2009. – 295 с.
3. Зуєвська І. Критерії ефективності позитивного іміджу школи / І. Зуєвська // Директор школи. – 2006 – № 2 (386). – С. 10–13.
4. Литвинов И. Хороший директор – хорошая школа / И. Литвинов // Персонал. – 1998. – № 4. – С. 86–89.
5. Лісаченко Олена . Імідж сучасного ЗНЗ / Олена Лісаченко // Управління освітою. – 2012. – № 15 (291). – С. 9–11.
6. Кондратьев М. Ю. Азбука соціального психолога-практика / М. Ю. Кондратьев. – М. : ПЕР СЕ, 2007. – 464 с.
7. Маценко В. Технологія іміджу / В. Маценко. – К. : Главник, 2005. – 96 с.
8. Рожнятковська І. М. Імідж школи / І. М. Рожнятківська. – К. : Шк. світ, 2011. – 120 с.
9. Сушко С. Сучасна модель управління гімназією / С. Сушко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 3. – С. 85–100.

С. А. Саяпіна
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

НАУКОВА ТВОРЧІСТЬ СТУДЕНТА ВНЗ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ ЧИННИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

XXI століття в усіх сферах життєдіяльності людини й суспільства висуває нові, раніше не відомі, завдання. Це ставить перед людиною, а значить і перед освітою – сферою, що готує людину до життя, – не бачені раніше вимоги й водночас створює для освіти нові можливості.

Основним завданням подальшого розвитку вищої освіти є не стільки надання студентам максимуму наукової інформації, скільки формування здібностей до творчого мислення. Нова концепція вищої освіти передбачає формування в студентів уміння самостійно, цілеспрямовано й відповідально вчитися. Створення у вищому навчальному закладі необхідних умов для розвитку творчих здібностей студентів, виховання особистості, здатної до саморозвитку як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності, є пріоритетним напрямом розвитку освіти.

Значний потенціал у розв’язанні означених завдань належить науково-дослідній роботі, що може розглядатися як один із засобів розвитку творчого потенціалу особистості студента в умовах сучасності, що в цілому буде сприяти якісному розвитку українського суспільства.

Відправною точкою аналізу цієї проблеми є праці К. Абульханової-Славської, В. Біблера, Д. Богоявленської, М. Кагана, Я. Пономарьова, О. Тихомирова, В. Хмелька, О. Чаплигіна, А. Шуміліна, М. Ярошевського

та інших авторів, присвячені питанням творчості особистості. О. Якуба, І. Ковальова, І. Білохвостикова дослідили питання сутності людської активності у творчому процесі, соціально-психологічні основи творчості.

У комплексних планах і робочих програмах сучасних ВНЗ визначено такі вимоги до організації науково-дослідної роботи: індивідуальний підхід керівника до роботи з кожним студентом; розвиток умінь бачити проблему й формулювати її; забезпечення можливості активної участі студента у виборі теми дослідження; навчання постановці завдань дослідження; формування інтересу до сучасних методів наукових досліджень; забезпечення наступності й неперервності у виконанні роботи; досягнення реалізованості етапних завдань дослідження за безпосередньої участі студента; розкриття наукової та практичної значущості виконуваної роботи; оцінка ефективності отриманих результатів; забезпечення конкретності результатів виконаної науково-дослідної роботи; розкриття творчих проблем професії; поглиблення знань і розширення їх творчого використання через залучення студентів до взаємонавчання; розвиток умінь знаходити й формувати актуальну тематику наукових повідомлень і доповідей за результатами досліджень [1].

Ми розділяємо думку дослідників (В. Прошкін, І. Прошкіна), що традиційно вища школа розглядала НДРС для підвищення рівня професійної підготовки. Студентський творчий потенціал порівняно широко застосовувався під час розв’язання актуальних проблем науки й виробництва. Ця тенденція багато в чому зумовила можливість розвитку вітчизняних наукових шкіл на основі наступності поколінь, виявлення найбільш обдарованих і підготовлених студентів, які мають здібності до науково-дослідної діяльності.

Головна особливість творчої особистості – потреба у творчості. Важливо так зорієнтувати навчальний процес, щоб студенти перебували в атмосфері творчості, могли й бажали творити нове, залежно від свого рівня розвитку, бажань, стійкості інтересів, могли вибирати для себе форму вияву й участі у творчій самостійній діяльності, реалізуючи свою пізнавальну активність. Чим ширше діапазон участі студентів у творчому процесі, тим реальніші можливості у викладача активізувати розвиток творчих потенцій студента, тим якісніша співпраця, тим ефективніший процес професійного навчання [2].

Відповідно творча робота студента ефективна тоді, коли доцільна з погляду її корисної цінності, суспільної значущості. Мета творчості, що здатна стимулювати активну діяльність людини, полягає в самоствердженні за допомогою створення матеріальних і духовних цінностей.

Опосередкована, власне, педагогічна мета – це розвиток у вихованців сутнісних сил, здатності здобувати й використовувати знання в процесі доцільної корисної діяльності. Ці завдання досягаються, коли в організації професійної підготовки широко застосовувати методи наукової творчості.

Є очевидним, що науково-дослідна робота студентів ВНЗ здійснюється в таких напрямах: науково-дослідна робота як невід'ємний елемент навчального процесу, що відображено в навчальних планах, навчальних програмах і є обов'язковою для всіх студентів; науково-дослідна робота, яка здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого товариства, у наукових гуртках, проблемних групах тощо; науково-дослідна робота, яка передбачає науково-організаційні заходи (конференції, конкурси, олімпіади тощо). Науково-дослідна робота студентів сприяє поглибленому засвоєнню навчальних дисциплін, формуванню інтелектуальних творчих здібностей, формуванню власної думки щодо конкретної дисципліни [3].

Науково-дослідна робота студентів спрямована на розв'язання таких завдань: формування наукового світогляду студентів; оволодіння методологією та методикою проведення наукових досліджень; формування навичок і умінь самостійної науково-дослідної діяльності; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей у розв'язанні практичних завдань; розвиток здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній діяльності; залучення найкращих студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки й практики; постійне оновлення й удосконалення своїх знань тощо.

Сучасним дослідником С. Єфремовим виявлено й науково обґрунтовано прогностичні тенденції подальшого розвитку професійно спрямованої науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України в XXI ст., як-от: творча організація навчальної праці на підставі посилення індивідуального спрямування навчальних планів і програм загальноосвітніх, суспільних і фахових дисциплін, спецкурсів, поширення глибокої профілізації та спеціалізації змісту освіти; підвищення престижу наукової, пошукової діяльності в студентському молодіжному середовищі; стимулювання студентів до творчої самостійної роботи, удосконалення її планування й організації, раціональне використання робочого та вільного часу, визначення частки участі й керівництва викладача цим видом роботи; поширення в освітній практиці активних методів і засобів навчання та різновидів науково-дослідної роботи студентів; інтегрування навчальних видів робіт і виробничої практики студентів, створення для цього навчально-науково-виробничих комплексів, які б забезпечували використання здобутих

знань у конкретній виробничій і науково-дослідній діяльності; утвердження ідеї про необхідність безперервної професійної освіти.

Більшість учених розглянули науково-дослідну роботу студентів у інтегративній єдності з навчальним процесом у вищому навчальному закладі, вважаючи її системоутворювальним чинником, завдяки якому в студентів формуються професійні ціннісні орієнтації, активне особистісне становлення, що сприяє підвищенню якості фахової підготовки. Науково-дослідну роботу студентів представлено як складову їхньої професійної підготовки, що визначається як творча пошукова діяльність наукового характеру, у результаті якої суб'єктивний характер «відкриттів» може набувати певної об'єктивної теоретичної та практичної значущості й новизни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єфремов С. В. Професійна спрямованість науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України у другій половині XX століття : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. В. Єфремов. – Харків, 2010. – 23 с.
2. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
3. Уйсімбаєва Н. Науково-дослідна діяльність майбутнього фахівця / Н. Уйсімбаєва. – Кировоград : Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. – Вип. 88. – 2007. – С. 243–246.

Ю. А. Скарлупіна
ДВНЗ «Українська академія банківської справи НБУ»

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІЛОВОГО СПРЯМУВАННЯ

Одним із головних завдань вищого навчального закладу є спрямування студентів до самостійного здобування знань і використання їх на практиці у сфері майбутньої професійної діяльності. Крім того, як зазначають вітчизняні дослідники, у підготовці майбутніх фахівців усе більшого значення набуває виховання загальнолюдських цінностей.

Відповідно, серед цілей, поставлених перед сучасною вищою освітою, можна назвати, передусім, формування у студентів якостей особистості, необхідних для успішної трудової діяльності, а також задоволення потреб саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації. Як відомо, іноземна мова є невід'ємною частиною ділового спілкування. Отже, ця мета може бути реалізована на заняттях з іноземної мови за допомогою підготовки й захисту студентами проектів, презентацій (наприклад, презентація підприємства), проведення ділових ігор (співбесіда під час прийому на роботу), тобто, коли студенти бачать можливість застосування ситуації в реальному житті. При цьому відбувається формування толерантності через ознайомлення з іноземною культурою, традиціями, етикетом ділових відносин інших країн.

Під час вивчення іноземної мови завданням студентів є аналіз і узагальнення інформації, зіставлення конкретного й абстрактного, що розвиває здатність робити інтуїтивні висновки, передбачити результати.

Важливим фактором досягнення поставленої мети є використання інтерактивних методів навчання, які являють собою систему правил організації продуктивної взаємодії між собою тих, хто навчається, за якої відбувається засвоєння нового досвіду, отримання нових знань і надається можливість для самореалізації особистості. На думку багатьох дослідників, метою інтерактивного навчання є створення таких умов навчання, за яких кожен студент відчує свою успішність у процесі вивчення іноземної мови. До них відносяться ділові й рольові ігри, мозковий штурм, кейс-метод, метод проектів та інші. Так, необхідність використання інтерактивних методів зазначає й Alliance Française, пропонуючи своїм слухачам курс ділової французької мови, завдання якого полягає в тому, щоб навчити студентів застосовувати французьку на виробництві, у службових справах, під час підприємницької діяльності, загалом у сфері бізнесу. Із цією метою акцентується увага на аспектах соціоекономічного розвитку франкомовних країн і питаннях підвищення культури та знання сфери економіки, комерції, туризму.

Певну увагу в даному контексті слід приділити значному розвитку технологій на сучасному етапі. Зокрема, дослідники звертають увагу на неможливість оволодіння комунікативною та міжкультурною компетенцією без об’єднання викладання іноземної мови комп’ютерними технологіями (починаючи з презентацій Power Point і закінчуючи повністю дистанційною освітою), що допомагають студентам просуватися шляхом оволодіння знань, розвивати їх успішність, формують професійну компетентність і являють собою ефективний засіб оптимізації інтерактивного навчання та значно розширюють можливості викладачів щодо індивідуалізації навчання й активізації пізнавальної діяльності студентів у навчанні іноземної мови.

З огляду на те, що оволодіти мовними компетенціями, знаходячись поза межами мовного середовища, досить важко, оскільки переважна більшість студентів, на жаль, не має можливості постійного безпосереднього спілкування з носіями мови, однією із задач викладача є створення реальних чи уявних ситуацій іншомовного спілкування. Необхідним видається використання автентичних матеріалів, які б сприяли цьому. Слід зазначити, що найбільш ефективно формування комунікативної компетенції відбувається під час використання на заняттях автентичних наочних матеріалів, які не мають навчально-методичної спрямованості, тобто прикладів реального повсякденного життя, які були створені для носіїв мови,

а не виключно для навчання. Прикладом може слугувати, зокрема, DECISIO PRO, сайт, який пропонує як загальні рекомендації щодо поведінки на співбесіді під час прийому на роботу, так і можливість випробувати себе, відповідаючи на запитання, тобто відтворюючи реальну ситуацію; студентам, які вивчають французьку мову саме ділового спілкування стане в пригоді й такий ресурс як LE FRANÇAIS AU BUREAU EN EXERCICES EN LIGNE, що надає доступ до вправ, спрямованих на розвиток лексичних і граматичних навичок, необхідних для ділового листування.

Оскільки метою курсу іноземної мови за професійним спрямуванням є розвиток професійної та мовної компетенції, зокрема, економічних спеціальностей, студенти на практиці мають можливість побачити необхідність знання іноземної мови й можливість її застосування.

ЛІТЕРАТУРА

1. DECISIO PRO [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.3dsrc.com/decisiopro/home.swf.

2. LE FRANÇAIS AU BUREAU EN EXERCICES EN LIGNE [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques.

3. Бессараба О. А. Інтерактивні методи навчання у підготовці майбутніх юристів до професійного іншомовного спілкування [Електронний ресурс] / О. А. Бессараба. – Режим доступу : http://library.svpurst.crimea.ua/dudchenko/165/fulltext/knp110t1/knp110t1_42-44.pdf.

4. Самофалова Т. В. Гуманізація і гуманітаризація навчального процесу в технічному вузі / Т. В. Самофалова // Філософсько-педагогічні аспекти формування свідомості технічної інтелігенції : матеріали міжвузівської науково-практичної конференції (14 березня 2013 рік). – Красноармійськ : КІІ ДонНТУ, 2013. – С. 35–37.

Н. В. Ушакова

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ АУДІЮВАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Процеси інформатизації та інтелектуалізації суспільства, загальні тенденції глобалізації у світі та, як результат, підвищені вимоги до нового покоління фахівців обумовлюють інноваційні зміни в сучасній освіті. Інтелектуальний потенціал професіоналів є найважливішим чинником прогресивного розвитку суспільства[2, 18]. Для студентів професійна освіта є першою сходинкою кар’єрного зростання, засобом підвищення їх власної конкурентоспроможності на ринку працевлаштування. Формування знань, умінь і навичок у професійній галузі – головна частина підготовки фахівця, яка реалізується в навчально-пізнавальній діяльності студента.

В останні роки в Україні зростає кількість іноземців, які здобувають професійну освіту в українських ВНЗ. Найбільш привабливим для іноземців залишається нефілологічний напрям освіти, а мовою навчання обирається російська. Базова національна освіта іноземців, які прибувають на навчання

за напрямом «Підготовка до вступу в ВНЗ України», має певні відмінності від українською за змістом, загальними цілями, організацією освітнього процесу, що часто стає причиною недостатнього рівня підготовки за обраним профілем. Навчання на підготовчому факультеті має на меті адаптувати іноземця до подальшого здобуття професійної освіти нерідною мовою, скоригувати рівень предметних знань. Особливістю педагогічної системи «довузівської» підготовки О. І. Суригін бачить у тому, що навчання здійснюється нерідною мовою студентів у нерідному соціокультурному середовищі [5, 14]. Мова виступає засобом оволодіння знаннями, орієнтованими на певну професійну галузь. Отже, результативність навчально-пізнавальної діяльності студентів-початківців визначається рівнем сформованості мовленнєвих умінь.

В українських ВНЗ професійне спілкування студентів-іноземців реалізується в різних формах навчальних занять, серед яких лекція залишається домінуючою в організації навчального процесу. О. С. Кузіна, І. О. Зимня, В. П. Павлова наголошують, що слухання лекцій є специфічно студентською формою діяльності, яка реалізується таким видом мовленнєвої діяльності як аудіювання. Аудіювання лекційного матеріалу ускладнюється для іноземного студента-початківця недостатнім рівнем володіння мовою, несформованістю аудитивних умінь і навичок. Тому в сучасних умовах навчання аудіювання студентів-іноземців є нагальною потребою. Актуальним завданням викладача російської мови як іноземної є формування вмінь аудіювання наукових текстів у іноземних студентів на початковому етапі.

Аудіювання не має зовнішньої вираженості, тому управління цією діяльністю з боку викладача ускладнюється. У сучасній методиці аудіювання визначається як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, смислове сприйняття усного повідомлення, що складається з одночасного сприйняття мовної форми та розуміння змісту висловлювання [1, 25]. Труднощі сприйняття пов’язані з індивідуальними особливостями функціонування психічних механізмів, які здійснюють аудіювання. Сприйняття усного повідомлення супроводжується найбільшою психічною напругою та активною розумовою діяльністю студента, що викликає швидке втомлення. Успішність цього виду діяльності залежить від сформованості психофізіологічних механізмів, які функціонують у тісному зв’язку та обумовлюються один одним.

Серед них, як дуже важливу для перебігу аудіювання, слід визначити короткочасну пам’ять, яка відповідає за утримання у свідомості звукової послідовності до її розпізнавання, осмислення та переходу в довгострокову.

Довгострокова пам'ять, на думку М. І. Жинкіна, зберігає результати пізнання дійсності людиною, має необмежений обсяг і дозволяє зберігати інформацію протягом життя людини [3, 69]. Механізм вірогідного прогнозування дозволяє людині, почувши початок слова, словосполучення, фрази, спрогнозувати їх закінчення. Робота цього механізму значною мірою визначається мовленнєвим і мовним досвідом слухача. Цей механізм формується спочатку на матеріалі рідної мови, отже, студент, який починає застосування іншомовних засобів, відчуває значні труднощі у висуванні прогнозів. Ці труднощі пов'язані з лінгвістичними характеристиками повідомлення: фонетичними, лексичними, граматичними. Ціль сприйняття лекційного повідомлення в його розумінні. Розуміння виникає внаслідок роботи механізму осмислення, робота якого полягає в тому, що певна звукова послідовність виокремлюється слухачем з мовленнєвого потоку в разі встановлення відповідності звукової послідовності смислу. Обсяг послідовності відповідає звуку, слову, словосполученню, реченню, тексту. Несформованість фонетичних, лексичних, граматичних навичок призводить до подрібнення звукової послідовності на мінімальні кроки. Одночасне перцептивне сприйняття повідомлення та його осмислення свідчить про автоматичне розпізнавання мовної форми та зосередженості на розумінні смислу, отже, свідчить про достатній рівень функціонування сприйняття. Групування кількох відрізків інформації в більше ціле та встановлення нового смислу цілого призводить до формування нової одиниці сприйнятої інформації, що збільшує обсяг оперативного запам'ятовування.

Науковці виокремлюють механізм ідентифікації понять, який ідентифікує звукові сигнали з еталонами, що зберігаються в довгостроковій пам'яті. Оскільки звуковий образ є первинним у оволодінні мовою, то встановлення звукових і артикуляційних відповідностей визначається роботою механізму внутрішнього промовляння. Встановлено, що внутрішнє промовляння має розгорнутий характер під час сприйняття нової, незрозумілої інформації, бо встановлення звуко-артикуляційних відповідностей не є одночасним. Викладачеві слід приділити увагу механізму корисного селекціонування, який полягає у здатності студента відокремлювати корисний звуковий сигнал зі звуковими перешкодами особливо під час лекції. Розвиток механізму адаптації допомагає сприйняттю мовлення людей з різними голосовими параметрами однаково успішно.

Зазначені психофізіологічні механізми суттєво впливають на успішність аудіювання. Тому навчання аудіювання повинно відбуватися з урахуванням психологічних особливостей даного виду мовленнєвої діяльності. Пошук шляхів удосконалення навчання аудіювання, відбувається

в напрямі розвитку всієї системи вищої освіти – спрямованості навчально-виховного процесу на потреби особистості, що здобуває професійну освіту в сучасних умовах. На нашу думку, серед сучасних педагогічних напрямів особистісно-діяльнісний підхід до навчання нерідної мови здатен забезпечити найбільшу результативність.

Особистісно-діяльнісний підхід у організації навчально-пізнавальної діяльності передбачає, що в центрі уваги знаходиться сам студент. Викладач співвідносить свою діяльність з потребами, мотивами, інтелектом студента, ураховує його національні, вікові, особистісно-психологічні особливості. Як зазначає І. О. Зимня, викладач організує та управляє навчальною діяльністю студента, орієнтує його діяльність на досягнення бажаного результату під час вирішення ним спеціально організованих навчальних завдань різного ступеня складності, ціллю яких є засвоєння студентом предметних знань, практичних умінь, навичок і розвиток його особистості в цій діяльності та в спілкуванні з іншими людьми. У процесі професійної діяльності викладач виконує організаційну, координаційну, стимулюючу, оцінну функції [4, 186].

Навчальна діяльність є активним, творчим процесом, який виникає внаслідок існування пізнавальної потреби – незадоволеності, яка спрямована на предмет – певну галузь знань. Продукт навчально-пізнавальної діяльності спочатку формується у свідомості людини як бажаний результат. Психічний образ продукту повинен існувати так, щоб суб’єкт був спроможний діяти в напрямі досягнення цього образу: управляти своєю діяльністю, порівнюючи образ з проміжними результатами. Навчально-пізнавальна діяльність реалізується низкою дій, кожна з яких має проміжну ціль, підпорядковану загальній та спрямовану на її досягнення. Кожна дія реалізується низкою операцій, які є способами та засобами досягнення цілі й визначаються залежно від конкретної ситуації та обставин.

Структура діяльності має динамічний характер, що забезпечує можливість трансформації її ієрархічних одиниць: автоматизм дій призводить до їх переходу в операції, а ускладненість – до їх подрібнення на окремі дії. Формування дії полягає у створенні її психічного образу – перенесенні дії в розумовий план діяльності суб’єкта. Головною характеристикою процесу формування дії є її усвідомленість. У свою чергу, усвідомлена діяльність вимагає від студента сформованості вмінь планувати, організовувати, критично оцінювати власні дії та досягнення тощо [4, 70]. Цей факт забезпечує можливість поетапного й послідовного осмисленого формування операцій, дій у навчально-пізнавальній діяльності.

Організація й особливо самоорганізація діяльності студента є впливовим фактором успішності навчання [7, 31]. Особистісно-діяльнісний

підхід до навчання аудіювання повинен забезпечити врахування характеристик особистості, задоволення комунікативно-пізнавальних потреб студентів-іноземців. Розробка моделі формування вмінь аудіювання іноземних студентів на початковому етапі вивчення російської мови як іноземної є напрямом подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

3. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

4. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с.

5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.

6. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – СПб. : Издательство «Златоуст», 2001. – 128 с.

7. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины) / Н. И. Ушакова. – Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 263 с.

О. А. Хом'як

Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. акад. С. Дем'янчука

СТУДЕНТСЬКИЙ ВІК – НАЙБІЛЬШ СЕНЗИТИВНИЙ ПЕРІОД ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ

У педагогічному процесі головним інтегратором, центральною ланкою виступає особистість студента. У сучасному суспільстві, де з кожним днем усе більше відчувається падіння моралі серед молоді, зниження рівня естетичної культури, виховання естетичних смаків набуває важливого значення у зв'язку з духовним, моральним, культурно-ціннісним самовизначенням студентів у процесі навчання й виховання.

Проблема естетичного виховання молоді розглядається під різними кутами зору в працях таких філософів, педагогів, психологів як Б. Ананьєв, В. Андрущенко, Є. Бистрицький, Л. Божович, Ю. Борев, Г. Васянович, Л. Виготський, О. Духнович, М. Каган, Н. Калашник, Л. Левчук, О. Леонтьєв, А. Макаренко, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Отич, Г. Падалка, С. Рубінштейн, О. Семашко, В. Сухомлинський, Г. Шевченко та ін. Естетичне виховання майбутнього вчителя досліджували І. Зязюн, С. Вітвицька, А. Комарова, М. Лещенко, Г. Петрова, В. Подрезова, Л. Хомич, Г. Фешина та ін.

Ми переконані, що здійснення підходу у виховному процесі з позиції культурних цінностей, естетичних смаків передбачає відмову від

нав'язування визначених естетичних орієнтацій, установок, переконань будь-якого визначеного напряму. Натомість, акцент робиться на духовно-моральний, інтелектуальний, естетичний розвиток особистості на основі засвоєння нею духовного, культурного багатства, накопиченого світовим суспільством. Також ми вважаємо, що виховання естетичних смаків майбутніх учителів, розширення їх світоглядних орієнтирів, формування морально-естетичних ідеалів і переконань, сприймання світу та прагнення до його зміни за законами краси стануть можливими, коли на всіх етапах системи освіти розширене відтворення духовних пріоритетів стане основою викладання.

У нашому дослідженні ми дотримуємося кращих культурних традицій духовного спадку, де естетичний смак є еталоном поведінки, орієнтиром у культурному житті особистості й виявляється в процесі об'єкт-суб'єктних і суб'єкт-суб'єктних стосунків. «Естетика в сучасному суспільстві є невід'ємною складовою духовного життя, мистецтва, яке вдосконалює людину, робить її вільною, творчою, духовно багатою», – стверджує Г. П. Васянович [1, 35].

Ми погоджуємося з думкою професора та вважаємо, що виховання естетичних смаків у студентів сприятиме їх особистісному розвитку, збагаченню духовних і культурних інтересів, розкриттю творчості й виявленню найважливіших людських якостей.

«Вищий навчальний заклад призначений не тільки для оволодіння студентами знаннями, а й для розвитку й відтворення культури», – переконує професор С. С. Вітвицька [2, 144].

Дійсно, в юнацькі роки значно розширюється коло духовних потреб, вони характеризуються більш глибокою потребою морального й естетичного переживання. Юнаки та дівчата визначають для себе моральні принципи й відчувають потребу слідувати їм. Молоді люди наполегливо прагнуть визначити своє місце в житті, в реальних суспільних відносинах. У зв'язку з цим, вони тяжіють до соціальної творчості, усвідомлюють і збагачують себе культурно-ціннісними, естетичними переживаннями, почуттями.

Психологічною особливістю даного віку є гостре бажання творчого прояву своєї особистості та індивідуальності. Така потреба молодої людини в самовдосконаленні виявляється в наполегливих бажаннях, прагненні до ідеалу, тому стимулює практичну діяльність.

Як особлива соціальна група, студентська молодь вирізняється своїм особливим стилем життя, специфічними манерами поведінки й мовлення, характерними смаками й інтересами.

Незважаючи на ускладнення й загострення соціально-економічних і суспільних проблем, появу нових, сучасних установок, поляризацію поглядів, ціннісних орієнтацій, пов'язаних з нестабільністю суспільного життя, всі вищевказані особливості студентського віку можемо спостерігати й у молоді XXI століття.

У студентські роки формуються пізнавальні та професійні інтереси, потреба в праці, суспільна активність, здатність будувати життєві плани. Юність – напружений період «...пов'язаний з різкою зміною внутрішньої позиції, коли спрямованість у майбутнє стає основною рисою особистості» [3, 510].

Таким чином, психологічний зміст цього періоду життя пов'язаний із розвитком самосвідомості, вирішенням завдань професійного самовизначення й переходом до дорослого життя [4].

Проведене нами опитування студентської молоді педагогічного університету визначило, що найбільш актуальними на цьому етапі для них є потреби у:

- володінні високою соціальною активністю, цілеспрямованістю й наполегливістю;
- мобільному пристосуванні до швидкозмінних умов життя, умінні орієнтуватися в економічній, соціально-політичній обстановці, збереженні своєї світоглядної позиції;
- орієнтації на власні потреби та інтереси;
- здатності до постійного розвитку власних професійних якостей.

Таким чином, спостерігається тенденція до усвідомлення майбутніми вчителями власного «Я». Потреба «знайти себе» в сучасних умовах переважає над потребою молоді в культурному, естетичному розвитку, вважаючи естетичне – другорядним.

Ми переконані, що посилення естетичного аспекту в змісті професійної освіти дозволить забезпечити одночасне включення емоційної та інтелектуальної сфери в процес професійної підготовки, тим самим змінити духовний світ майбутніх педагогів і уявлення про свою майбутню професійну діяльність.

Студентський вік є оптимальним для виховання естетичних смаків, розвитку ціннісно-смислових структур свідомості особистості й характеризується як завершальний етап підготовки до вступу в самостійну професійну діяльність. Сформовані в цьому віці естетичні установки проявляться в майбутньому ціннісними орієнтаціями в практичній діяльності й поведінці особистості. Адже вищий навчальний заклад ставить перед собою завдання не лише передати спеціальні знання, уміння й навички, а й

сприяти вихованню загальнолюдської культури, формуванню духовності майбутнього педагога, який допоможе прийдешньому поколінню, майбутньому держави, прилучитися до красивого, відтворювати прекрасне в мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васянович Г. П. Естетичні погляди Г. Гегеля / Г. П. Васянович / Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 560 с.

2. Вітвицька С. С. Естетичне виховання майбутнього вчителя в контексті ідей В. О. Сухомлинського (1918–1970) / С. С. Вітвицька / Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 560 с.

3. Педагогічний словник / за редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

4. Психология: Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

Д. С. Ципіна

Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця

ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ І РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Питання обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості риторичної компетентності майбутніх менеджерів є актуальним задля проведення педагогічного експерименту та досягнення кінцевого результату даного наукового дослідження.

У визначенні критеріїв сформованості риторичної компетентності спираємося на загальну структуру компетентності, надану І. О. Зимньою. Науковець стверджує, що у складі будь-якої компетентності присутні такі аспекти: мотиваційний – передбачає готовність до прояву цієї властивості в діяльності, поведінці людини; когнітивний – охоплює знання засобів, способів, програм виконання дій, вирішення задач, здійснення правил і норм поведінки; поведінковий – включає досвід реалізації знань у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях; ціннісно-змістовий – передбачає ставлення до змісту компетентності, його особистісну значущість; емоційно-вольову регуляцію як здатність проявляти й регулювати прояви компетентності адекватно ситуаціям соціальної та професійної взаємодії [2, 25–26].

У дисертаційному дослідженні риторичної компетентності вченим Л. В. Тукмачовою запропонована критеріально-рівнева система, яка включає інформаційно-знаннєвий, аксіологічний, ідеаловідповідний, конструктивно-діяльнісний, рефлексивний компоненти.

Узагальнюючи викладені вище положення та враховуючи специфіку риторичної діяльності, описану за філософським, культурологічним, соціокомунікативним, психологічним і лінгвістичним аспектами в попередніх публікаціях на основі аналізу наукової літератури, виокремимо такі критерії та показники сформованості риторичної компетентності: когнітивний (показники – якості знань (повнота та гнучкість), способи здобуття нових знань риторичної спрямованості); комунікативно-діяльнісний (показники – культура, техніка мовлення, сформованість навичок усного мовлення); ціннісно-оцінювальний (показники – мотивація та вольовий потенціал до набуття й удосконалення риторичної компетентності, дотримання етичних норм усного мовлення й слухання, рефлексія власного та аналіз риторичного досвіду партнерів з комунікації).

Підґрунтям для визначення рівнів сформованості риторичної компетентності слугують прийнятий Радою Європи документ «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти» та теорія про мовну особистість. У першому виокремлено три рівні мовної підготовки користувача: елементарний – А1 (інтродуктивний) і А2 (середній), незалежний – В1 (рубіжний) і В2 (просунутий), досвідчений – С1 (автономний) і С2 (компетентний), у кожному з яких детально описано вимоги до знань і вмінь учнів і студентів [1, 23].

З метою визначення рівнів сформованості риторичної компетентності доцільним є розгляд структури мовної особистості, яка, за Ю. М. Карауловим, функціонує на трьох рівнях: нульовому – вербально-семантичному, першому – логіко-когнітивному та другому – мотиваційному [3, 238].

Синтез викладених вище положень дав змогу виокремити три рівні риторичної компетентності майбутніх менеджерів: високий, середній і низький. Опишемо кожен із них.

Високий рівень здійснення риторичної діяльності майбутніх менеджерів характеризується чітко вираженим стійким інтересом до формування риторичної компетентності. Магістранти високого рівня володіють глибокими, міцними, систематизованими знаннями щодо категорій риторики, риторичного інструментарію. Вони характеризуються високим рівнем культури мовлення та сформованістю володіння технікою мовлення. Крім того, магістранти володіють сталими навичками монологічного й діалогічного мовлення; їх відрізняє активний стиль поведінки під час виступу, вони впевнено встановлюють контакт з аудиторією; у нестандартних ситуаціях уміють гнучко змінювати мовленнєві стратегії й тактики, а також доречно застосовувати та вірно інтерпретувати невербальні

засоби комунікації. У них вироблена звичка керуватись етичними нормами усного мовлення й слухання в риторичній діяльності; їм притаманний постійний глибокий аналіз власних і риторичних дій партнерів з комунікації.

Для середнього рівня риторичної компетентності майбутніх менеджерів характерним є здебільшого усвідомлення значущості оволодіння й удосконалення риторичної діяльності. Магістранти на середньому рівні оперують головними категоріями риторики; їх відрізняють недостатні вміння використовувати інформаційні джерела з метою поглиблення риторичних знань. Вони володіють культурою та технікою мовлення; їх характеризують достатньо сформовані навички монологічного й діалогічного мовлення; під час промови магістранти дотримуються здебільшого енергійного стилю поведінки, але спостерігаються незначні утруднення у встановленні контакту з аудиторією, у виборі необхідної стратегії й тактики спілкування та адекватних засобів аргументації. Вони припускаються незначних помилок у доречному застосуванні й вірній інтерпретації невербальних засобів комунікації. Їх відрізняють часткові порушення етичних норм усного мовлення й слухання та недостатньо сформовані навички рефлексії власної та риторичної діяльності партнерів з комунікації.

Для низького рівня риторичної компетентності майбутніх менеджерів характерними є відсутність або низька значущість набуття риторичної компетентності з метою професійного особистісного зростання та небажання або епізодичне бажання самовдосконалюватись у якості мовця. Студенти не володіють знаннями або мають уривчасті безсистемні уявлення про основні категорії риторики, риторичний інструментарій. У них не сформовані уявлення щодо способів здобуття нових знань риторичної спрямованості. Магістрантів відрізняє низький рівень володіння технікою мовлення та культури мовлення. Вони стикаються зі значними труднощами під час здійснення монологічного й діалогічного мовлення; не вміють добирати переконливі засоби аргументації; у них не сформовані вміння доречно застосовувати й вірно інтерпретувати невербальні засоби комунікації. Магістранти не прагнуть дотримуватись етичних норм усного мовлення й слухання; у них відсутнє аналітичне, відповідальне ставлення до власної та риторичної діяльності партнерів з комунікації.

Визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості риторичної компетентності майбутніх менеджерів уможливлює проведення педагогічного експерименту та дає змогу наблизитися до кінцевого результату.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва.– К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версія / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987.– 262 с.
4. Тукмачева Л. В. Формирование риторической компетентности у студентов нефилологических факультетов педагогического вуза : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Тукмачева. – Коломна, 2005. – 226 с.

О. Г. Швець

Сумський національний аграрний університет

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ХІМІЇ СТУДЕНТІВ АГРАРНОГО ВУЗУ

Сучасне інформатизоване суспільство потребує високоосвічених спеціалістів, які приймають креативні рішення, володіють комунікативними здібностями, легко освоюють нові сфери діяльності та здатні швидко адаптуватися до життєвих ситуацій. Для забезпечення розвитку таких конкурентоспроможних особистостей необхідна переорієнтація освіти на формування компетенцій самоосвіти й самовдосконалення. Реалізувати таку вимогу, на нашу думку, можна за допомогою інноваційних технологій.

Основу інноваційних методів навчання студентів становлять активні методи, які допомагають формувати творчий підхід до розуміння професійної діяльності, розвивати самостійність мислення, уміння ухвалювати оптимальні в умовах визначеної ситуації рішення. Як показує практика, використання інноваційних методів у професійно орієнтованому навчанні є необхідною умовою для підготовки висококваліфікованих спеціалістів.

Упровадження методів і прийомів активного навчання пробуджує в студентів інтерес до самої навчально-пізнавальної діяльності, що дозволяє створити атмосферу мотивованого, творчого навчання. Важлива роль у цьому процесі, на нашу думку, відводиться інформаційним комп’ютерним технологіям, оскільки їх використання руйнує вікові, часові та просторові перепони й дає можливість кожному навчатись усе життя.

У процесі підготовки фахівців у вищому аграрному ВНЗ необхідно показати студентам, що готовність до безперервного пошуку нового, актуального знання, до грамотного здійснення інформаційних процесів є однією з професійних компетенцій спеціаліста аграрної галузі, що визначає успішність його кар’єрного росту.

Для студентів аграрних університетів хімія є однією з фундаментальних дисциплін. Водночас, результати вхідного контролю знань першокурсників, що проводиться кафедрою хімії СНАУ останні 10 років, свідчать про недостатню хімічну підготовку випускників старшої школи. У зв'язку з цим виникає потреба в підвищенні, а інколи й у формуванні базових хімічних знань. Збільшення обсягу навчального матеріалу з одночасним зменшенням часу на його вивчення потребує інтенсифікації процесу навчання. Вважаємо, що для успішної реалізації даного процесу необхідно формувати пізнавальну активність студентів.

Це потребує нового підходу до організації самостійної роботи студентів, який сприятиме розвитку самоорганізації майбутнього фахівця, набуттю здатності організовувати індивідуальну траєкторію самоосвіти. Останнє стає все більш актуальним у зв'язку з розвитком таких форм організації навчального процесу, як навчання за індивідуальним графіком, дистанційне навчання.

Змінюється й роль викладача в самостійній роботі студентів. З контролюючої функції акцент робиться на управлінську й консультуючу. Ефективність і якість навчання визначаються не тільки ефективною організацією процесу самоосвіти, але й дидактичною якістю матеріалів, що використовуються.

Перехід від інформаційно-пояснювального навчання до інноваційно-діяльнісного пов'язаний із використанням у навчальному процесі електронних навчальних посібників, відеоматеріалів, які забезпечують вільну пошукову діяльність, а також передбачають розвиток і особисту орієнтацію студентів.

Ми використовуємо такі форми самостійної роботи студентів із залученням комп'ютерних технологій:

- робота з електронними та друкованими виданнями, пошук необхідної інформації в Інтернеті. На основі сучасних комунікацій студенти отримали доступ до джерел, що містять не завжди достовірні дані. У зв'язку з цим учимо студентів критично сприймати інформацію, аналізувати й класифікувати одержані знання;
- підготовка до практичних і лабораторних занять;
- підготовка до тестування, аудиторної контрольної роботи, самотестування на комп'ютері;
- підготовка доповіді з подальшим її представленням у вигляді презентації.

Інноваційна освітня проектна діяльність є ефективною формою організації навчального процесу, спрямованою на індивідуальний розвиток пізнавальних інтересів і творчих здібностей студентів. Даний метод передбачає освоєння технології презентації різних творчих робіт (звітів, оглядів, рефератів, докладів на професійні теми).

Підготовка презентацій є однією з найулюбленіших студентами форм творчих робіт. Проте, часто вона перетворюється на такий собі реферат на слайдах. Вважаємо за необхідне, ознайомити студентів із критеріями оцінювання, підготовленої презентації:

1) розкриття обраної теми доповіді;
2) наявність зв'язків із спеціальністю студентів;
3) презентативність доповіді;
4) відповіді на запитання та участь у обговоренні .

На перших заняттях із певної дисципліни (Хімія для механіків і енергетиків, Аналітична та фізколоїдна хімія для технологів харчової промисловості) ознайомлюємо студентів із питаннями, що винесені на самостійне опрацювання згідно програми відповідної дисципліни та пропонуємо обрати тему майбутньої доповіді з презентацією. У розділі «самостійна робота» навчально-методичного комплексу (НМК) можна ознайомитися з основними положеннями та літературою з цих питань. При виборі теми висуваємо умову зв'язку матеріалу з майбутнім фахом, за потреби допомагаємо сформулювати тему та скласти план доповіді. Наприклад, дуже вдалими були підготовлені доповіді на тему: «Застосування електролізу в ремонтній справі», «Алкани як паливо», «Осмос в процесі вилучення цукру з буряків та виготовлення твердих сирів», «Роль ферментів у біологічних процесах харчових виробництв», «Електрохімічна та біологічна корозія промислового обладнання в харчовій промисловості», «Оптичні методи дослідження в харчовій промисловості», «Коагуляційні методи очищення промислових вод на підприємствах харчової промисловості» та ін.

Для забезпечення успішності представлення інформації у вигляді презентації пропонувалися рекомендації щодо її оформленню. Зокрема: не потрібне дослівне «передрукування» тексту доповіді на слайд; оптимальна кількість слайдів для виступу на 5–7 хв. – 10–15 штук; не перегружати слайди текстом, по можливості подавати інформацію у вигляді таблиць, графіків, малюнків і фотографій (під час виступу всі вони повинні бути пояснені); правильне поєднання кольорів фону та шрифту, наприклад, світлий фон і темний шрифт, уникати фотографій у якості фону; оптимальний вибір типу й розміру шрифту тощо.

Наш досвід свідчить, про необхідність консультування студентів під час їх роботи над доповіддю та презентацією. Після врахування зауважень і пропозицій викладача робота стає набагато цікавішою, а її автори набувають цінного досвіду який використовують під час участі в студентських наукових конференціях і в процесі роботи над дипломними дослідженнями.

На сьогодні на кафедрі хімії СНАУ вже накопичена певна «база» студентських презентацій, які використовуються викладачами й студентами молодших курсів. Проводиться робота щодо розміщення даної інформації в університетському репозиторії .

ЛІТЕРАТУРА

1. Долгань Е. К. Инновации и современные технологии в обучении химии (часть 1) : учебное пособие / Е. К. Долгань. – Калининград : Изд-во КГУ, 2001. – 71 с.
2. Нифантьев Э. Е. Компьютерные модели в обучении химии / Э. Е. Нифантьев, А. К. Ахлебин, В. Н. Лихачев // Информатика и образование. – 2002. – № 7. – С. 77–85.
3. Раткевич Е. Ю. Повышение эффективности формирования химических знаний при использовании информационной технологи обучения : автореф. дисс. ... канд.. пед. наук : 13.00.02 / Е. Ю. Раткевич. – Москва, 1998.

С. В. Шмалєй
Кримський інженерно-педагогічний університет
Т. І. Щербина
КВНЗ «Херсонська Академія неперервної освіти»

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА КУЛЬТУРА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Формування сучасного рівня інтелектуального розвитку людини, забезпечення його вмінням орієнтуватися в соціуму реалізується в діяльності й культурі. Проблема інтелектуального розвитку розглядається в контексті теорій розвивального навчання П. Я. Гальпериним, Н. Ф. Тализіною, Т. В. Кудрявцевим, І. С. Якіманською. У дослідженнях М. О. Холодної розкривається проблема інтелектуального виховання як основа розвитку інтелектуальної культури. Відповідно до онтологічної теорії М. О. Холодної інтелект визначається як певна форма організації індивідуального ментального (розумового) досвіду.

З позиції педагогіки інтелектуальна культура охоплює комплекс знань і вмінь у галузі розумової праці: уміння визначати мету пізнавальної діяльності, планувати її, виконувати пізнавальні операції різними шляхами, працювати з джерелами. Формування розумової культури є частиною завдання з розумового розвитку дітей, яке трактується як процес дозрівання та змін розумових сил під впливом біологічних і соціальних факторів.

Характерними ознаками інтелектуальної культури фахівця визначено: володіння варіативною методологією та прийомами евристичної роботи, гнучкість і адаптивність мислення, здатність швидко орієнтуватись у фаховій проблематиці. Отже, інтелектуальна культура – це аспекти інтелекту, які

мають якісні характеристики в особистісних проявах і пов'язані з пізнавальною спрямованістю особистості. Інтелектуальна культура відзначається складною структурою мисленевої та практичної дослідницької діяльності, яка формується як у процесі навчання, так і в процесі самоосвіти, професійної практики та в результаті накопичення досвіду.

Інтелектуальна культура як психічна реальність має здатність до розвитку й охоплює етапи становлення, формування та перетворення. Детермінанти розвитку інтелектуальної культури представлені природними, соціальними й психологічними показниками. Як психологічний феномен інтелектуальна культура має дві форми існування – суспільну й особистісну. Зразки інтелектуальної культури зафіксовані в теоретичних формах суспільної свідомості, в науці, однак вони певним чином персоніфіковані. Кожна людина привласнює частину цього досвіду і, по можливості, збагачує його. Таким чином, інтелектуальна культура перетворюється з характеристики розумових операцій на модус особистості.

Дослідники виокремлюють і розкривають такі функції інтелектуальної культури: когнітивна, конституювання й передача розуміння, регулятивна, комунікативна, формування творчо мислячої особистості, гуманістична, самореалізація сутнісних сил людини.

Розвиток нової парадигми освіти, у якій основним ресурсом є мобільний висококваліфікований фахівець, зумовлює інтелектуалізацію навчального процесу. Інтелектуалізація освіти – соціально значимий феномен, який забезпечує системний розвиток суспільства. Обґрунтовані ефективні шляхи інтелектуалізації освіти: 1) насичення сучасним науковим світоглядом, методологією наукового пізнання; 2) формування системи знань з такими якісними параметрами – системність, динамічність, пізнавальна орієнтація, рівень узагальнення; 3) розвиток механізмів мислення, обґрунтування концепції досягнення мети, здатність до оцінювальних дій; 4) формування системності мислення, здатність виокремлювати проблеми.

Надзвичайно важливим вбачається універсалізація методів моделювання як можливий напрям підвищення інтелектуальної культури фахівця. Доведено, що специфічною рисою сучасного етапу інтелектуалізації змісту вищої освіти виступає єдність системного стилю мислення з моделюючим пізнанням, яке характеризується в поширенні тенденції універсалізації методів моделювання. При цьому важливими інтелектуальними якостями є: самостійність, гнучкість мислення, легкість асоціювання, що пов'язані з творчою уявою та критичністю.

Інтелектуальний розвиток особистості визначається як базисний компонент готовності людини до самоосвіти й має прояв через такі параметри: у конкретному бачити загальне, із загального виокремлювати конкретне, з'ясовувати внутрішні зв'язки відповідно до різних наукових понять, усвідомлювати єдність і цілісність наукової картини світу, вміти співвідносити наукові категорії з об'єктивною реальністю, вміти аналізувати й узагальнювати, мислити гнучко, свідомо, самостійно, стабільно, розуміти відносність характеру знань і необхідність їх уточнювати. Спираючись на зазначене вище, можна визначити типові якості особистості з високим рівнем інтелектуальної культури, а саме: 1) активне ставлення до оточуючого світу, 2) системність, 3) конструктивність, 4) самостійність.

Показником інтелектуальної культури фахівця є рівень розвитку інтелектуальної компетентності, яка характеризує пізнавальну ємність, інтелектуальні вміння, інтелектуальну готовність до життєдіяльності особистості. Система інтелектуальних умінь зумовлює широту інтелектуальної діяльності. Інтелектуальна готовність до життєдіяльності дозволяє оцінювати соціокультурні явища, оцінювати й збільшувати власні інтелектуальні ресурси, здійснювати інтелектуальну рефлексію. Завдяки інтелектуальній рефлексії особистість стає в зовнішню позицію до своїх інтелектуальних показників. Унаслідок цього відбувається оцінка – аналіз порівняння, можливо покращення рівня інтелектуальної культури, формується певна система переконання в необхідності удосконалення рівня розвитку інтелектуальної культури. Таким чином, у плані внутрішньої структури інтелектуальної культури вибудовується залежність і взаємодія складових: інтелектуальна компетентність, система інтелектуальних умінь і здібностей, система інтелектуальних переконань на основі інтелектуальної саморефлексії, система інтелектуальних якостей, які забезпечують адаптацію особистості в інтелектуальній системі.

РОЗДІЛ 8. ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

О. С. Білєр
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ВАЖЛИВІСТЬ НАВЧАННЯ ВИКОРИСТАННЮ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Одним із пріоритетних напрямів розвитку суспільства стає процес інформатизації освіти. Головна умова для розвитку інформаційної освіти в навчальних закладах України – ресурсне забезпечення. Це технічні засоби

та програмне забезпечення. Ресурсне забезпечення повинно мати поточну й перспективну програму розвитку, виходячи з нормативної потреби для навчальних закладів різних профілів, що припускає використання комп'ютерних технічних засобів навчання (КТЗН) для інтенсифікації всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості підготовки нового покоління до життя в умовах інформатизації.

Останнім часом проблема впровадження комп'ютерних технічних засобів навчання розглядається в працях таких науковців, як В. Гриценко, М. Жалдака, В. Коткова, Ю. Паньшина, Б. Патона, Т. Сєргєєвої, О. Співаковський, Л. Петухова, П. Шатрова, І. Цевенкова та ін. Проте, проблема використання сучасних КТЗН у професійній діяльності майбутніх учителів початкових класів ще в недостатній мірі розглянута науковою літературою.

Одним із новітніх представників КТЗН є інтерактивна дошка. З розвитком технологій, методичні розробки використання інтерактивної дошки в загальноосвітній школі загалом і початковій зокрема, викликають не тільки інтерес майбутніх учителів до її використання, а й впливають на рівень засвоєння отриманих знань учнями. Використання інтерактивних дошок на уроках у початковій школі стає для майбутнього вчителя невід'ємним помічником у боротьбі за посидючість учнів, інтерес до предмету, прагнення до роботи з колективом. Використовуючи інтерактивну дошку, вчитель розвиває в учнів логіку, творче мислення, швидке пристосування до нових умов і ситуацій; інтерактивна дошка дозволяє повернутися назад, подивитися, де були допущені помилки, проаналізувати виконане завдання.

Важливо відзначити, що підвищення ефективності навчання не відбувається само по собі з придбанням інтерактивної дошки. Учителю необхідно правильно підібрати матеріал для занять або створити його самостійно на належному рівні. Спеціальне програмне Notebook для інтерактивних дошок дозволяє працювати з текстами та об'єктами, аудіо- і відео-матеріалами, Інтернет-ресурсами, робити записи власноруч безпосередньо поверх відкритих документів і зберігати цю інформацію, миттєво; дошка надає унікальні можливості для роботи та творчості, легка в управлінні.

Інтерактивна дошка – цінний інструмент для навчання – це візуальний ресурс, який може допомогти майбутньому вчителю зробити заняття живими та привабливими для учнів, піднести досліджуваний матеріал захоплюючими й динамічними способами.

Працюючи з інтерактивною дошкою, учні засвоюють інформацію не тільки через аудіальний і візуальний канали сприйняття, але й через

кінестетичний канал, який майже не використовується в сучасній педагогіці. Такий простий і швидкий доступ до інформації змушує учнів міркувати та створювати нові ідеї. Інтерактивні уроки не тільки спонукають дітей до активної роботи, а й допомагають донести матеріал до кожного учня в класі. Ніяке інше устаткування для навчального класу не дає таких можливостей.

Багатофункціональність інтерактивної дошки полягає в можливості подання інформації, використовуючи широкий діапазон засобів візуалізації, що для учнів початкової школи має суттєве значення. Так, наприклад, до них відносимо: карти місцевості для уроків природознавства; таблиці та схеми з математичними даними для уроків математики або конструкціями речень для мовних занять, малюнки, фотографії пояснення будь-якого явища тощо для всіх уроків. Інтерактивна дошка дозволяє моделювати абстрактні ідеї й поняття, не торкаючись до комп'ютера, змінити модель, перенести об'єкт в інше місце екрану або встановити нові зв'язки між об'єктами. Усе це здійснюється в режимі реального часу.

Ще однією перевагою застосування інтерактивної дошки є економія часу на уроці – більше не доведеться чекати, коли учень напише завдання на дошці – учитель може виводити на екран заздалегідь підготовлені матеріали, а цей час буде використано на вирішення поставлених завдань. Усі записи на інтерактивній дошці можуть бути збережені на комп'ютері й знову відкриті при повторенні пройденого матеріалу або переданні учню, який пропустив урок, тим самим надаючи навчальному матеріалу мобільності й можливості виходу за рамки аудиторії.

Хоча інтерактивні дошки схожі на звичайні дошки, але в той же час вони суттєво розширюють межі навчального процесу дозволяючи, з одного боку майбутнім учителям: використовувати засоби навчання легко й невимушено, знаходячись у постійному контакті з аудиторією; розширити використання електронних засобів навчання, бо вони передають інформацію слухачам швидше, ніж при використанні стандартних засобів; збільшити сприйняття матеріалу за рахунок збільшення кількості ілюстративного матеріалу, створювати прості й швидкі поправки в наявному методичному матеріалі безпосередньо на занятті, під час пояснення матеріалу, адаптуючи його під конкретну аудиторію, під конкретні завдання, поставлені на занятті; проводити перевірку знань відразу в усьому класі, тобто організувати якісний зворотній зв'язок; а з іншого – учням сприймати інформацію швидше; брати участь у групових дискусіях, роблячи обговорення ще більш цікавими; виконувати спільну роботу, вирішувати загальні завдання.

З усього перерахованого вище робимо висновок, що інтерактивна дошка має значну кількість педагогічних можливостей використання в

початкових класах і навчання її використання майбутніх учителів початкових класів стає однією зі складових професійної компетентності студентів педагогічних ВНЗ.

В. Г. Бутенко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Докорінні зміни в соціально-економічному житті та державно-політичному устрої України зумовили необхідність модернізації системи освіти країни. Стратегічним завданням державної освітньої політики є конкурентний вихід української освіти на світовий ринок інтелектуальних освітніх послуг. У зв'язку з цим, нагальною вимогою нашого часу стало реформування освітянської галузі, приведення її у відповідність до потреб і вимог суспільства, освіти й освіченості нації. На сучасному рівні розвитку цивілізації постає особлива потреба в людях, здатних системно й конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати адекватні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знання. А це, у свою чергу, формує соціальне замовлення на нові підходи в системі освіти, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом якої має бути виховання «інноваційної людини».

Зазначені процеси повинні розпочинатися з дошкільної освіти – як вихідної ланки становлення особистості. У зв'язку з цим, зростає роль професійної підготовки студентів, які в недалекому майбутньому будуть працювати в сучасних дошкільних навчальних закладах, здійснювати особистісно-орієнтовний виховний процес (повноцінне емоційно насичене й суспільно значуще, сумісне, творче життя педагога та вихованців, яке відповідає їхнім основним соціогенним потребам). Підготовка сучасного вихователя, здатного впроваджувати ідеї особистісно-орієнтованої дошкільної освіти, оригінально вирішувати актуальні навчально-виховні й соціокультурні проблеми, вимагає особливої організації його практичної та мислительної діяльності.

З метою забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців на рівні міжнародних вимог, що відображені в Болонській декларації, актуальним є впровадження в навчальний процес педагогічних інновацій, тобто нововведень у педагогічній системі, які покращують хід і результати навчально-виховного процесу. Період навчання у ВУЗі вважають сенситивним для розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій.

Під час здійснення інноваційної діяльності взаємодія викладача зі студентами має відповідати таким принципам:

- активна участь студента в процесі навчання;
- особистісна зорієнтованість;
- можливість прикладного використання знань у реальних умовах;
- альтернативність, свобода вибору (спільне планування, диференційовані завдання тощо);
- усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності);
- акцент на процес навчання, а не на запам'ятовування інформації;
- творче самовираження, співпраця та співтворчість.

Розвитку творчості, творчого самовираження майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сприяють спеціальні завдання, що спонукають до багатоваріантного розв'язання. Дуже важливу роль відіграє творча обстановка в процесі навчання, утвердження якої можливе лише за умов відсутності внутрішніх перепон творчим виявам. Для цього в освітній сфері має панувати дух творчості, постійного пошуку, які є живильним середовищем для нових ідей, шукань, досягнень.

Найефективнішою моделлю навчання вважають організацію творчого пошуку на основі ділової гри, структурними елементами якої є:

1) створення умов; характеристика ігрових правил; регламент роботи;
2) огляд загального ходу гри; ознайомлення з темою, що вивчається, метою; виклад ігрових завдань, правил, ролей, процедур;
3) хід гри – організація та фіксація ігрових дій;
4) обговорення гри, підбиття підсумків.

Реалізацію такої структурної схеми можна проілюструвати на прикладі ділової гри «Алгоритм впровадження здоров'язбережувальних технологій у освітньо-виховний процес дошкільного закладу», що має на меті підвищити рівень поінформованості студентів щодо формування алгоритму впровадження оздоровчих технологій у навчально-виховний процес дошкільного закладу.

І етап. Для визначення проблемних завдань студенти поділяються на 3–4 групи. Експерти оцінюють їхню роботу за критеріями результативності (правильність, час); оригінальності; співучасті та взаємодії (психологічний настрій, загальна обстановка в групі).

ІІ етап. Ведучий презентує хід гри за етапами. Визначення очікувань учасників щодо ділової гри. Творча розминка (створення емблеми й формулювання педагогічного кредо команди відповідно до вибору назви

команди). Далі складають тезаурус (сукупність понять) проблеми, що розглядається (кожній команді пропонується визначити 10 ключових понять з даної проблеми). Ведучий аналізує й узагальнює отримані відповіді. Віднаходять 3 ключових слова, що відображають специфіку проблеми. Складність, яка виникає на цьому етапі гри, полягає в умінні узагальнити проблему через ключові поняття.

III етап. Хід гри.

1. Вправа «Аукціон здоров'язбережувальних технологій». Мета: визначити класифікації груп здоров'язбережувальних технологій для дітей дошкільного віку.

2. Вправа «Асоціації», з метою проведення асоціацій між назвою оздоровчої технології та ціллю її використання в ДНЗ.

3. Вправа «Переваги/перепони». Мета: проаналізувати показання й протипоказання до застосування здоров'язбережувальних технологій для дітей дошкільного віку.

4. Вправа «Мозковий штурм», метою якої є: висловлення своїх думок щодо впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес дошкільного закладу.

5. Вправа «Дерево рішень». Її мета: поглиблений аналіз запропонованого алгоритму; визначення еталонної послідовності виконання педагогічних дій під час упровадження технологій.

IV етап. Рефлексія учасників («Які процеси відбувались у групі?», «Які ідеї забезпечували групову роботу?»). Експерти на основі особистих спостережень і розрахунків виголошують результати. Найсуттєвішим моментом ділової гри має бути збереження її своєрідності як ігрової діяльності в межах навчальної, що створює можливості для максимального виявлення самостійності, ініціативи, активності та творчості.

Таким чином, ділові ігри дають можливість закріпити теоретичні знання, розвивають творчий підхід до моделювання освітніх систем, підвищують ефективність навчально-виховного процесу зі студентами, виховують бажання реалізувати свої знання заради професійних цілей, що забезпечує виконання схеми: «знання – осмислення – застосування – творчість».

Аргументовано вважаємо, що впровадження інноваційної діяльності в українській вищій професійній освіті сприятиме оновленню процесу професійної підготовки майбутніх спеціалістів, забезпечить їх якість на рівні міжнародних стандартів, закладе підґрунтя їх професійного вдосконалення впродовж всієї життєдіяльності.

О. О. Васько
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ ЛЕКЦІЙ У МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Математична підготовка майбутнього вчителя початкових класів представляє собою систему знань і переконань, які визначають його погляди на роль математики в сучасному світі та її вплив на інтелектуальний розвиток особистості, на сутність математичних методів пізнання дійсності й рівень математичної компетентності, необхідний у майбутній професійній діяльності.

Проблема математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах реформування вищої та загальної середньої освіти є надзвичайно актуальною. Зміни, що відбуваються в Україні, зумовлюють створення адекватних соціально-педагогічних умов, викликають необхідність проектування й упровадження нової моделі навчання, розробки і практичної реалізації ефективних технологій навчання. Сьогодні випускник педагогічного вищого навчального закладу повинен мати не тільки професійні знання, навички й уміння в обраній ним галузі діяльності, а й мати достатню фундаментальну освіту, бути здатним самостійно будувати на цьому фундаменті нове конкретне знання відповідно до нових умов. Україні необхідні вчителі з аналітичним стилем мислення, націленістю на вдосконалення навчального процесу, використання сучасних педагогічних технологій навчання.

Математична підготовка майбутніх учителів початкових класів відрізняється особливими складностями до яких можна віднести: відсутність мотивації до вивчення курсу, слабку базову підготовку з елементарної математики, недостатньо сформовані навики самостійної роботи тощо. Окреслені труднощі викликають необхідність пошуку підходів до викладання математики в студентів спеціальності «Початкова освіта» відповідно до нових цілей і сучасних тенденцій професійної підготовки, а також з урахуванням особливостей мислення студентів цієї спеціальності.

Одним із можливих варіантів організації навчально-виховного процесу спрямованого на подолання зазначених складностей є застосування проблемних лекцій. Проблемне читання лекцій передбачає активне управління пізнавальною діяльністю студентів. Проблемна лекція – це активний педагогічний метод, що призводе до інтенсифікації навчального процесу. На відміну від інформаційної лекції, на якій студенти одержують інтерпретовану викладачем інформацію, на проблемній лекції новий теоретичний матеріал подається як невідоме, яке слід відкрити розв’язавши проблемну ситуацію.

Технологія організації проблемної лекції ґрунтується на використанні методу проблемного викладу. Сутність проблемного викладу полягає в тому, що викладач ставить проблему, сам її розв'язує, але при цьому показує шлях розв'язання в 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. Він наголошує на тому, що незалежно від того, що студенти не беруть участі в процесі міркувань, а лише спостерігають, вони одержують гарний урок розв'язання пізнавальних утруднень.

Як зазначає І. Ф. Харламов, проблемне навчання охоплює такі етапи: створення проблемної ситуації; аналіз і формулювання проблеми; висунення гіпотези; перевірка найважливіших гіпотез.

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 правдоподібність запропонованих гіпотез, коректність висновків, переконливість доказів.

Під час проблемного викладу викладач може користуватися словом, логічними судженнями, читанням текстів, таблицями, демонстрацією досліду й іншими засобами навчання. Роль цих засобів, як зазначає І. Я. Лернер, залежить від того, яким чином і як з їх допомогою організована пізнавальна діяльність студентів.

Важливість цього методу полягає в тому, що студент не лише сприймає, усвідомлює та 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.

Отже, сутність проблемної лекції полягає в систематичному показовому індуктивному чи дедуктивному розв'язанні викладачем проблемних задач, які побудовані на матеріалі історії науки або сучасного наукового знання. Він має на меті повідомити студентам нові знання та продемонструвати логіку й способи розв'язання проблем із розкриттям доступних їм суперечностей процесу пізнання.

Сказане вище дозволяє визначити структуру проблемної лекції. Основними компонентами проблемної лекції з індуктивною формою проблемного викладу виявлено такі: 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).

Структурними компонентами проблемної лекція з дедуктивною формою проблемного викладу являються: подання проблемної задачі; виникнення проблемної ситуації; відповідь (розв'язання задачі); доведення правильності відповіді.

К. М. Врадій
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Наразі практично не можна назвати сферу людської діяльності, яка не зазнає залежності від ринку інформації та не має потреби у використанні новітніх інформаційних технологій. Зміни в соціально-економічному житті країни суттєвим чином впливають на вимоги до випускників вищих навчальних закладів. У сучасних умовах формування професійних якостей випускника вищого навчального закладу повинно бути зорієнтоване не стільки на обсяг і повноту конкретного знання, скільки на здатність самостійно поповнювати знання, ставити й розв'язувати завдання, пропонувати альтернативні вирішення поставлених питань, відпрацьовувати критерії відбору найбільш ефективних з них. Усе це в значній мірі змінює уявлення, погляди, поведінку, спосіб життя й мислення сучасної людини та ставить до неї нові вимоги, найважливішою серед яких є опанування інформаційною грамотністю, інформаційною культурою.

Розуміння інформаційної культури як особливого, відносно самостійного аспекту культури стало можливим у результаті становлення інформаційного підходу до пізнання дійсності, розвитку уявлень про інформаційне суспільство, у якому інформаційні ресурси за своєю значимістю не поступаються енергетичним, фінансовим та іншим стратегічним ресурсам, а сама інформація оцінюється як економічна категорія – товар, що ефективно використовується в сучасному діловому світі для підвищення кваліфікації персоналу, прийняття оптимальних рішень, оволодіння новою професійною сферою, одержання стратегічних переваг перед конкурентами.

Нині відсутнє загальноприйняте тлумачення поняття «інформаційна культура». Зміст даного поняття є предметом дослідження багатьох науковців, зокрема І. О. Шевченко, Н. І. Гендіної, І. Л. Скіпор, Г. А. Стародубової, О. А. Медведєвої, А. Дулатової та ін. Аналіз і систематизація підходів зазначених науковців до визначення даного поняття призвели до висновку, що під інформаційною культурою слід розуміти такий рівень інформаційної підготовки, який дозволяє людині не тільки вільно орієнтуватися в потрібному інформаційному середовищі, а й брати участь у його формуванні й перетворенні, сприяти та поширювати інформаційні контакти. Категоріями інформаційної культури особистості можна вважати її вміння формувати свою потребу в інформації, ефективно здійснювати пошук необхідної інформації в усій сукупності інформаційних ресурсів, переробляти та створювати якісно нову інформацію, вести індивідуальні інформаційно-пошукові системи, відбирати й оцінювати інформацію, а також – здатність до інформаційного спілкування та комп'ютерну грамотність.

У більшості країн світу інформаційне навчання є організованим процесом у системі навчальних та інформаційних закладів. На певному етапі розвитку суспільства й системи освіти педагогами була визнана необхідність навчання студентів самостійному пошуку необхідних знань (інформації). Про формування інформаційної культури студентів у процесі викладання традиційних вузівських дисциплін – історії, політології, екології, менеджменту писали Є. Майорова, Н. Судавцева, В. Пенькова, Ю. Бич, Є. Редчикова, Г. Назарова. Щодо запровадження й поширення основ цих знань у ВНЗ і середніх навчальних закладах, є підстави стверджувати, що наявні навчальні програми семидесятих років давно застаріли й у змістовому, і в моральному аспектах, а кількість відведеного часу на їх вивчення є мізерною.

Усі вищезазначені причини призвели до того, що багатьма вченими й педагогами внесено пропозицію щодо включення в систему освіти комплексної дисципліни «Інформаційна культура особистості», яка містить не лише бібліотечно-бібліографічні знання, а й інші гуманітарні проблеми опрацювання, пширення й використання інформації та займає загальноосвітнє, загальнорозвиваюче місце в системі освіти.

Нам відомо, що в окремих вищих навчальних закладах, зокрема Московському та Краснодарському державних університетах культури і мистецтв, Кемеровській державній академії культури і мистецтв і Харківському державному університеті культури і мистецтв розроблено пакет навчальних програм для середньої та вищої ланки, в основі якого – концепція інформатизації освіти. Як зазначалося вище, даний курс було

впроваджено лише у вузах культури й мистецтва та спрямовано на процес підготовки студентів інформаційно-бібліотечних спеціальностей. Щодо вузів неінформаційного профілю проблема формування інформаційної культури студентів наразі залишається відкритою.

Нова система вищої освіти передбачає виховання інноваційних здібностей, методології активної, творчої перетворюючої діяльності особистості. У наш час – переходу до глобальної інформатизації проблема формування інформаційної культури особистості набуває особливої актуальності. В основі парадигми вищої школи XXI ст. лежить, як відомо, навчання, що виховує перетворюючий інтелект, де ключовий результат буде розглядатися не як знання про світ і його закони, а як методологія творчої перетворюючої діяльності. Одним із важливих чинників, що в сучасних умовах здійснює все більший вплив на розвиток системи формування професійних якостей учителя є процес інформатизації освіти. Нові інформаційні технології все ширше використовуються як суспільний продукт, який забезпечує інтенсифікацію всіх сфер економіки, прискорення науково-технічного прогресу, розвиток педагогічної науки, демократизацію суспільства. Саме тому дослідження ключових аспектів інформатизації освіти, забезпечення школи кваліфікованими, професійно компетентними кадрами, які мають високий рівень культури в цілому й інформаційної зокрема, та підготовки майбутнього вчителя сучасної школи до професійної діяльності в інформаційному просторі є актуальними проблемами.

Аналіз наукових праць з даної проблеми свідчить, що достатньо глибоко опрацьовані окремі її аспекти, проте відсутні роботи, у яких науково обґрунтується система формування інформаційної культури, визначаються реальні й потенційні її можливості, поза увагою дослідників залишилась і проблема формування інформаційної культури вчителів початкової школи, сфера діяльності яких значно ширша від діяльності вчителів-предметників.

Нова парадигма освіти потребує принципово нових курсів, які сприятимуть озброєнню студентів інтегративною культурою мислення й методологією інноваційної діяльності. Саме таким курсом, що в змозі підвищити ефективність структурування навчального процесу за напрямом підготовки 6.010102 «Початкова освіта», на нашу думку, може стати «Основи інформаційної культури».

Для вчителя початкової школи інформаційна культура є основою професіограми, а її компоненти входять в ядро професійних знань, умінь і навичок. Увесь навчальний цикл процесу підготовки за даною спеціальністю спрямований на примноження знань, навичок конкретної діяльності, але не на розвиток професійного мислення, загальної методології творчої

діяльності. Ми вважаємо, що для подолання цих суперечностей необхідно перенести акценти на формування загальної культури і, зокрема, інформаційної майбутнього вчителя початкової школи.

Отже, формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкової школи – це комплексна, багатоаспектна проблема. Одним із напрямів її розв'язання є розробка й упровадження спеціального курсу «Основи інформаційної культури». За нашим припущенням результатом вивчення такого курсу повинно стати: оволодіння раціональними прийомами самостійного ведення пошуку інформації; освоєння формалізованих методів аналітико-синтетичної її переробки; оволодіння технологією опрацювання, узагальнення й оформлення результатів самостійної пізнавальної діяльності.

Таким чином, викладене вище дозволяє зробити висновок, що на сучасному етапі, коли здійснюється перехід до інформаційного суспільства, до змісту поняття «всебічний розвиток особистості» доцільно включити складову, яка передбачає формування інформаційної культури.

О. І. Гаврило
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

НОВІ ПІДХОДИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

В Україні в останні роки переглядаються засади дошкільної освіти, а дитячі садки отримали нові програми розвитку й навчання дітей, що мають в основі особистісно орієнтовані підходи. З проблемою підготовки вихователів дитячих дошкільних закладів зіштовхнулися й інші країни. Отже, мета даного дослідження полягає у вивченні нових принципів педагогічної освіти Німеччини, оскільки досвід удосконалення підготовки майбутніх фахівців-вихователів у європейських країнах виявляється неоціненним як для влади, так і викладачів та студентів відповідної спеціальності в навчальних закладах України.

Німеччина, як країна із соціально орієнтованою політикою, прагне надати підтримку кожній родині у вихованні майбутніх самостійних громадян, їх професійній підготовці відповідно до інтересів і здібностей. На початку XXI ст. громадськість ряду європейських країн стала по-новому інтерпретувати дитячі дошкільні заклади. Раніше це були установи, де діти просто проводили час, поки батьки працювали. Однак зараз акценти перенесені з догляду дитини на освіту. У зв'язку з цим постало питання підготовки фахівців відповідного освітнього рівня. У кожній федеральній землі Німеччини розроблені програми підвищення кваліфікації вихователів і єдині навчальні плани для дітей. Але при цьому в останніх наголошується, що дитячий садок ні в якому разі не повинен підміняти початкову школу.

Дошкільна освіта у ФРН інтегрована у федеральну структуру держави, тому основна відповідальність за зміст, мету й завдання роботи дитячих садочків і підготовчих класів передана в компетенцію земель, які погоджують свою політику в рамках Постійної конференції міністрів освіти і культури земель. На садочки покладена місія догляду, виховання й освіти дітей від 3 років до школи.

Стратегічними напрямами закону «Про сприяння розвитку дошкільної системи виховання і освіти» є поєднання професійної діяльності та традиційної форми сім'ї, рання освіта дітей, що тим самим, на думку законодавців, забезпечує кращі перспективи для держави в цілому. Новим є створення місць у дитячих садках і дитячих установах для дітей до трьох років. Батьки, які не бажають скористатися своїм правом на місце дитини в дитячому закладі, одержуватимуть спеціальну грошову підтримку від держави.

Як це не дивно, педагогіка дошкільного віку для навчальних закладів Німеччини є абсолютно новою дисципліною. Метою орієнтовної програми підготовки вихователів у Німеччині є розбудова дошкільної освіти з урахуванням інтересів та індивідуальних здібностей дитини, її всебічного розвитку: фізичного, психічного, мовного, її відчуттів, уміння співчувати, співпереживати, формування ціннісних і релігійних поглядів. Пріоритетними напрямами роботи є усунення соціальних, статевих, економічних і етнічних протиріч ще в дошкільному віці. Зростаюча індивідуалізація життєвих умов, гетерогенність населення Німеччини, перетворення її в мультикультурну спільноту, руйнування традиційних сімейних відносин, економічні спади та підйоми – усе це вимагає змін у змісті й структурі освіти.

Освіту вихователі одержують переважно в середніх навчальних закладах. У більшості випадків – це дворічний курс підготовки асистентів-помічників вихователя та трирічний курс у фаховому середньому навчальному закладі. Реформи у вищій школі в межах Болонського процесу дали шанс для розвитку бакалаврських програм для вихователів і фахівців у галузі дошкільної педагогіки. Тепер навчання в середньому спеціальному навчальному закладі зараховується як один із модулів у системі освіти, а накопичені кредити враховуються під час підвищення кваліфікаційного рівня при навчанні за фахом у вищих навчальних закладах. Досвід інших країн, де дошкільні педагоги мають дипломи університетського зразка, та підвищені вимоги й очікування з боку суспільства показали необхідність підготовки фахівців з вищою освітою.

До реалізації реформи активно підключилися освітні установи й громадські організації. Німецькі освітні установи для дорослих пропонують

курси заочної освіти для осіб, що вже працюють у дошкільній галузі й бажають отримати диплом кваліфікованого вихователя.

Початок цьому покладений проектом «Професіонали для дитячих садків», за яким п'ять університетів розробили інноваційні програми, курси й методики підготовки вихователів. Система професіоналізації дошкільної освіти в університетах і фахових інститутах у Німеччині охоплює зараз комплекс програм – від соціальної педагогіки до підготовки вихователів і вчителів, підвищення їх кваліфікації та перекваліфікації. У навчальні плани для підготовки дошкільних педагогів включені релевантні змістові складові, що базуються на основних принципах дитячої педагогіки, професійної освіти, особистісно й практично орієнтовані. Фахівці-вихователі готуються до партнерської співпраці з батьками в навчанні дітей, тому їх підготовка спирається на засвоєння необхідного інструментарію для індивідуального спостереження, ведення документації, розвитку й навчання дитини з урахуванням її віку. Складовими навчальних планів університетів є науково обґрунтовані концепції розвитку мовної компетенції вихованців, що особливо актуально в умовах мультикультурного середовища Німеччини. Важливим елементом програм підготовки є формування також інтеркультурних компетенцій для спілкування з батьками й дітьми, а також розуміння й усвідомлення багатогранності й різноманітності проявів мультикультур. Необхідними є і додаткові кваліфікації: використання сучасних технологій, навички організатора й керівника, орієнтація в соціальному просторі, готовність до кооперації. Особливо наголошується на тому, що якість освіти забезпечується тісним зв'язком наукової, навчальної та практичної підготовки. Методичним і дидактичним принципом для розробки навчальних планів і програм для підготовки фахівців з дошкільної освіти є науковий пошук у процесі навчання. Розроблені також методичні рекомендації для адаптації випускників-бакалаврів до практичних умов роботи в дитячих дошкільних закладах і початкових школах.

Почати професійну освіту можна зі вступу до однорічного професійного коледжу, маючи атестат про закінчення основної школи, та одержати статус практиканта. Наступним етапом може бути дворічний технікум чи училище соціальної педагогіки, куди приймаються практиканти, або випускники основної школи із закінченою професійною освітою чи атестатом, що дає право вчитися у вищому навчальному закладі, і з довідкою про практичну діяльність у дитячому закладі щонайменше 6 тижнів. Випускник одержує кваліфікацію вихователя й право навчатися далі в університеті. Вимога часу – університетська освіта для вихователів – реалізується на сьогодні в кількох вищих навчальних закладах Німеччини. Читаються такі

важливі курси, як «Процеси соціалізації у хлопчиків і дівчаток», «Наукова робота», «Сфера освіти – мова», «Фізичний розвиток», «Ігрова педагогіка», «Методи дослідження», «Сфера освіти – креативність», «Управління конфліктами». Сюди включені також п'ять практичних фаз: відвідування виховних закладів і чотири практики по 6 тижнів, починаючи з четвертого семестру. Контроль успішності здійснюється традиційними методами: письмові роботи, реферати, презентації, повідомлення, домашні завдання. Навчання завершується написанням бакалаврської роботи та її захистом.

Власне зміст освіти майбутніх вихователів у Німеччині й Україні багато в чому перегукуються. Це дозволяє педагогам переймати досвід за деякими напрямами та спільно розробляти програми у цій галузі.

Л. Г. Гаврілова
НПУ імені М. П. Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО WEB-САЙТУ ЯК ЕЛЕКТРОННОГО ОСВІТНЬОГО РЕСУРСУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І МУЗИКИ

Залучення електронних навчальних засобів (ЕНЗ) до системи вищої педагогічної освіти – одна з провідних тенденцій її інноваційного розвитку. Електронні підручники й посібники, педагогічні програмні засоби (ППЗ), електронні засоби навчального призначення (ЕЗНП), електронні навчально-методичні комплекси (ЕНМК), інші електронні видання з різних дисциплін займають усе більше місце в підготовці майбутніх учителів.

Електронні навчальні засоби, як доводять наукові розвідки В. Бикова, В. Волинського, О. Жосана, В. Краєвського, В. Лапінського, В. Мадзігона, О. Осіна, П. Полянського, А. Хуторського, виконують значно більше навчально-розвивальних функцій порівняно з паперовими виданнями: інформаційне забезпечення, подача навчально-наукової інформації з певної дисципліни; відпрацювання умінь і навичок у практичній роботі; тестовий контроль знань на усіх етапах навчального процесу. ЕНЗ характеризуються високим ступенем інтерактивності й наочності завдяки застосуванню технологій мультимедіа та гіпермедіа. До того ж, електронні навчальні видання органічно входять до системи дистанційного навчання – нової ефективної освітньої технології, яка відбиває тенденції інформатизації сучасної освіти й інтенсивно розвивається, що підтверджують численні програми, форми й методи дистанційного навчання, впроваджувані у вітчизняних і зарубіжних вишах.

Серед електронних навчальних засобів, створених для забезпечення дистанційного навчання, усе більш значущими стають освітні веб-ресурси (ОВР), зокрема web-сайти.

Освітні веб-ресурси (ОВР), за визначенням Г. Стеценка [1], – це інформаційні дані, що можуть бути представлені у вигляді текстових, графічних, звукових, відео форматах або їх комбінацій, які відображають певну предметну галузь освіти та призначені для забезпечення процесу навчання особистості, формування її знань, умінь і навичок. Освітні веб-ресурси – це фактично електронні освітні ресурси, розміщені у веб-просторі локальної (Інтранет) чи глобальної мережі (Інтернет).

Освітній веб-сайт – поняття, вужче за попереднє. Загалом веб-сайт (від англ. web – «мережа» і site – «місце») – це сукупність веб-сторінок, доступних в Інтернеті через протоколи Http/https, об'єднаних загальною кореневою адресою, а також зазвичай темою, логічною структурою, оформленням і/або авторством [2]. Серед освітніх сайтів виокремлюють такі групи, як-от:

- сайти, які забезпечують доступ до наявних освітніх продуктів;
- сайти, що стимулюють процес створення інноваційних освітніх продуктів;
- сайти, які сприяють впровадженню нових форм організації навчального процесу;
- сайти для забезпечення навчально-методичного супроводу освітнього процесу.

Серед освітніх сайтів виділяють також: сайти навчальних закладів (вишів, факультетів, кафедр, шкіл), сайти наукових досліджень, сайти довідкового характеру (електронні енциклопедії, сайти-словники, бази даних), сайти інформаційних Інтернет-проектів, сайти дистанційної освіти, сайти поширення освітньої інформації, сайти типу віртуальних методичних об'єднань, консультативні сайти, освітні портали тощо [3].

Освітні функції може виконувати й персональний сайт, якщо він створений як інформаційний ресурс, призначений для забезпечення освіти.

Пропонуємо власний досвід створення й використання в навчальному процесі педагогічного вишу персонального сайту – це сайт «Мультимедійні технології у музичній освіті» (http://multimusic.com.ua), який розроблений для повноцінного забезпечення викладання музично-історичних дисциплін на факультеті підготовки вчителів початкових класів ДВЗН «Донбаський державний педагоггічний університет» (спеціальність – «Початкова освіта», спеціалізація – «Музика»).

На сайті розміщені матеріали, які створюють інформаційне наповнення курсів «Історії музичного мистецтва» («Російська музика») та «Історії української музики», забезпечують самостійну роботу студентів і контроль знань із цих дисциплін. Зокрема, для вивчення теоретичного матеріалу

можуть використовуватися тексти лекцій з мультимедійного підручника «Російська музика: від найдавніших часів до початку XX століття» (укладачі: Л. Гаврілова та В. Сергієнко), матеріали нарисів з електронного навчального посібника «Українська духовна музика» (укладачі: Л. Гаврілова, В. Сипченко, І. Удовенко), довідниково-інформаційні розділи цих навчальних засобів. Вивчення теорії стає значно цікавішим завдяки введенню численних мультимедійних матеріалів (аудіо- та відео-фрагментів, слайд-шоу, презентацій тощо).

Крім того, сайт забезпечує самостійну роботу з названих предметів. Кожен студент отримує перелік завдань (серед яких: створення хронологічних таблиць музичних жанрів, складання списків творів композиторів за жанрами, підготовка мультимедійних матеріалів для виступів на практичних заняттях та ін.), виконує їх у зручний час і відсилає викладачу для перевірки. Також на сайті розміщена музика з кожного музично-історичного курсу (у форматі mp.3) для скачування й самостійного прослухування. Контроль знань студентів (поточний і проміжний) здійснюється у формі музичної вікторини й виконання тестових завдань, результати on-line-тестування надходять викладачу автоматично електронною поштою.

Усі запропоновані на сайті електронні навчальні засоби створені з урахуванням сучасних форм подання інформації, які підвищують ступінь її сприйняття:

- засоби мультимедіа (текст, графіка, відео, аудіо) і гіпермедіа як найбільш перспективні форми поєднання різнорідної інформації;
- нелінійна форма організації матеріалу (гіпертекст, гіперпосилання), що надає можливість використання значної кількості довідкової інформації та різних траєкторій навчання.

Отже, авторський персональний сайт «Мультимедійні технології у музичній освіті» (http://multimusic.com.ua), на якому розташовані матеріали, що забезпечують викладання музично-теоретичних дисциплін «Історія музичного мистецтва» (розділ «Російська музика») та «Історія української музики» студентам факультету підготовки вчителів початкових класів ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (спеціальність 7.01010201 – «Початкове навчання», спеціалізація – «Музика»), є освітнім веб-ресурсом (ОВР), компонентом навчально-виховного процесу, який організує освітню діяльність студентів. Виходячи з того, що єдиної платформи дистанційного навчання у ДДПУ поки що не розроблено, web-сайт використовується для реалізації окремих дистанційних форм освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стеценко Г. В. Освітні веб-ресурси та їх класифікація / Г. В. Стеценко // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2007. – № 6 (62). – С. 23–26.
2. Сучасні методи веб-програмування. Веб-технології. Їх різновиди та функції [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://sites.znu.edu.ua/webprog/lect/1170.ukr.html.
3. Пунина Т. Г. Проектирование и размещение в сети Интернет административных сайтов образовательных учреждений: Учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Т. Г. Пунина. – Тамбов : ГОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», Педагогический Интернет-клуб, 2007 г. – Режим доступа : http://club-edu.tambov.ru/methodic/2007/ppsite/index.html.

Н. М. Георгян

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА НА ЦІННІСНИХ ЗАСАДАХ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

Цілеспрямований розвиток, професійне становлення особистості є неможливим без визначення соціокультурних цінностей суспільства. Сьогодні перед майбутніми педагогами стоїть завдання правильних світоглядних пріоритетів, орієнтирів, самостійного самовизначення, усвідомлення відповідальності за свої дії перед суспільством. А це можливо за умови сформованості в особистості соціально значущих ціннісних орієнтирів.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що вченими досліджено різні аспекти проблеми організації педагогічного процесу на ціннісних засадах. На різних історичних етапах окремі питання розглядалися в працях Я. А. Коменського, І. Г. Песталоцці, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Вагомим внеском у дослідження цінностей як педагогічної проблеми є праці І. Беха, П. Ігнатенка, Л. Ваховського, О. Вишневського, В. Галузинського, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Савченко, О. Сухомлинської, Н. Ткачової та ін.

Місце цінностей у системі громадянської освіти та національного виховання визначають І. Бондаренко, М. Боришевський, Ю. Завгородній, В. Курило, І. Тарасенко, Г. Філіпчук та ін.

У працях Н. Асташової, І. Бужиної, В. Семиченко, М. Сметанського, Г. Чижової та ін. розглядаються аксіологічні основи процесу вдосконалення педагогічної діяльності.

У наукових дослідженнях Н. Арзамасцевої, О. Гуренко, О. Кузнєцової підкреслюється важливість етнокультурної компетентності майбутнього педагога, у складі якої автори визначають особистісні якості, знання, вміння й навички, що дозволяють вільно використовувати культурні засоби в поліетнічному середовищі.

Великого значення у світлі переосмислення педагогічних завдань, визначенні головних ціннісних пріоритетів набувають етнокультурні цінності. Виходячи з аналізу наукової літератури, етнокультурні цінності розглядаємо як сукупність навчально-пізнавального, розвивального й виховного аспектів.

Навчально-пізнавальний аспект передбачає орієнтацію майбутніх педагогів на етнопедагогічний ідеал особистості, формування народознавчої культури, вміння розуміти культуру народів, відчувати потребу в нових етнокультурних знаннях.

Розвивальний аспект спрямовується на формування емоційно-мотиваційної системи етнокультурного становлення майбутнього педагога.

Виховний аспект сприяє формуванню моральних, етичних, естетичних якостей особистості, вміння застосовувати народознавчі знання в соціальному середовищі.

Кінцевий результат забезпечення реалізації означених аспектів у педагогічному процесі передбачає сформованість у студентів системи етнокультурних цінностей, які відповідають їх потребам, інтересам, стимулюють набуття ними досвіду соціально корисної діяльності й поведінки, створюють сприятливі умови для формування соціально значущих потреб, саморозвитку й самоактуалізації особистості.

Робота зі студентами здійснювалася в процесі вивчення навчальної дисципліни «Етнопедагогіка дошкільна».

Процес засвоєння студентами етнокультурних цінностей міцно пов’язаний із механізмом самовираження. Осмислення культури й системи цінностей народу сприяє виявленню повноти індивідуальних задатків, розвитку гуманної особистості, прояву творчості. Активне сприймання етнокультурних цінностей сприяє формуванню розуміння майбутніми педагогами актуальних проблем сьогодення, допомагає усвідомити світ, пізнати своє «Я», розкривати суть власного призначення. Постійна орієнтація на загальнолюдські цінності й традиції народу забезпечує усвідомлення та оцінювання студентами власних педагогічних дій, форм поведінки, розвиває потребу в самоосвіті, самовихованні. Залучення майбутніх педагогів до творчої діяльності, відтворення етнокультурних цінностей через спілкування, слово, свята стимулює пізнавальну активність студентів, актуалізує знання й досвід, забезпечує засвоєння основних законів співіснування людей.

Позитивна результативність процесу засвоєння етнокультурних цінностей досягається завдяки формуванню мотивів пізнавальної активності студентів. Дослідники О. Гуренко, Л. Карпова та ін. підкреслюють, що

мотиваційна сфера особистості майбутнього педагога передбачає стійку етнокультурну спрямованість його інтересів і потреб, яка виражається в усвідомленні суспільної значущості власної діяльності, прагненні займатись улюбленою справою.

На формування емоційно-мотиваційної системи етнокультурного становлення майбутнього педагога суттєво впливає фактор новизни. Залучення студентів у творчу діяльність дозволяє підтримувати інтерес до культурних надбань, традицій, звичаїв, обрядів, фольклору та ін. Дослідницька робота майбутніх педагогів у етнокультурному аспекті надає можливість культурного вдосконалення, гуманно-естетичного, інтелектуального розвитку. Студенти навчаються самостійно здобувати нову інформацію, розвивають уміння співвідносити, порівнювати.

Осмислення та засвоєння етнокультурних цінностей сприяє формуванню світоглядної позиції. Світогляд є базовою основою совісті, вважає І. Андріаді. Учений запевняє, що світогляд це не просто констатація фактів і явищ, а їх інтерпретація. У зв'язку з цим дуже важливо надати студентам можливість визначати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати етнокультурні цінності на різних етапах розвитку суспільства, визначати можливі перспективи й тенденції. Цей процес для студентів досить складний і вимагає їх певної соціальної зрілості, усвідомлення власних можливостей, критичне осмислення досвіду минулого, уміння передбачати явища й відповідно діяти. У зв'язку з цим у виховному процесі доцільно використовувати якомога більше ситуацій відповідального вибору, сприяти індивідуальному розвитку кожного студента, формуванню вміння самореалізації. Цьому сприяє вибір цінностей, які ґрунтуються на гуманній взаємодії людини зі світом, людини з природою (С. Стефанюк).

Таким чином, становлення педагога-професіонала охоплює світоглядну, комунікативну, творчу й інші характеристики та проявляється в різних аспектах життєдіяльності у вигляді мотивації, ціннісної орієнтації, оцінки, перетворення дійсності, індивідуального досвіду, який складається на основі засвоєння етичних, естетичних, художніх цінностей національної культури (Ю. Алієв, В. Безлюдна, Б. Ліхачов, М. Стельмахович та ін.).

Серед педагогічних умов, що сприяли осмисленню етнокультурних цінностей, було визначено: створення педагогічного середовища; орієнтація студентів на етнічний ідеал моральної особистості; емоційно-мотиваційне забезпечення процесу засвоєння етнокультурних цінностей; спрямованість навчально-виховного процесу на змістові засади родинної педагогіки.

Серед форм організації навчання й виховання студентів мають місце як традиційні (лекції, семінари, практичні заняття, конференції, самостійна

робота, курсові проекти, наукові гуртки та ін.), так і специфічні (лекція-діалог, лекція-дискусія, засідання «круглого столу», краєзнавчі експедиції, імпровізація свят, обрядів, літературні вечори, співпраця з дошкільними закладами, створення проектів, електронно-методичного забезпечення навчальної дисципліни та ін.).

Основним надбанням організації такої діяльності є формування у студентів гуманної позиції, гуманних навичок, досягнення гармонії стосунків, осмислення сенсу життя, призначення людини у Всесвіті, що надасть змогу забезпечити майбутнім педагогам ефективних взаємовідносин на гуманістичній основі, буде сприяти розвитку професійної культури.

К. В. Годлевська, Ю. М. Кобюк
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Як зауважив В. Кремень, нині розвиток інофрмаційно-комунікаційних технологій створює інноваційне середовище, поза яким неможливі ні соціокультурні, ні освітні інновації, а також інноваційна особистість. Необхідно враховувати, що сучасна людина, на відміну від зовсім недавнього минулого, живе вже не в природному, а в штучному світі, тобто у світі предметів, подій, процесів, явищ, знань, створених нею самою. У результаті виникає новий світ, що визначає побутове, соціальне, політичне, культурне життя. У цьому світі колосальна роль належить технологіям, що припускають створення, вдосконалення та використання величезного числа нових правил, норм, умов і удосконалень діяльності. Таким чином, коли світова спільнота шукає шляхи формування системи нових цінностей, освіта також має перейти на новий рівень смислових координат.

Різні аспекти готовності до професійної діяльності вчителів відображені в роботах учених: І. Зязюна, А. Ліненко, І. Козловської, Н. Ничкало, О. Романовського, В. Сидоренка, С. Сисоєвої та ін.

На сучасному етапі технологізації системи професійної підготовки у вищій школі все більшої актуальності набуває використання новітніх технологій у роботі з педагогічними працівниками. Під час навчання у ВНЗ створюються найефективніші умови для розвитку інноваційної діяльності майбутнього педагога, формування в нього прагнення до нового.

Зазначимо, що феномен готовності до різних видів педагогічної діяльності став предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень. Готовність (за А. Ліненко) є цілісним стійким утворенням, що мобілізує особистість на включення у професійну діяльність.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії [1, 52].

Готовність до інноваційної діяльності є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками [2, 10]:

1. Усвідомлення ним потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці.

2. Інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи.

3. Зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність.

4. Готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності.

5. Володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій і розроблення нових.

Ученими виділяються такі структурні компоненти готовності:

- мотиваційний (усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій і їх ролі в розв'язанні проблем педагогічної освіти);
- когнітивний (сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій і умінь застосовувати їх у власній професійній діяльності);
- вольовий (здатність завершувати розпочату справу, долати труднощі, які виникають у процесі застосування нововведень);
- креативний (здатність до оригінального розв'язання педагогічних завдань);
- рефлексивний (пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності).

Ефективність формування готовності педагога до інноваційної діяльності визначається такими показниками [4, 16]:

1) спрямованість педагогічних працівників на інноваційний підхід до навчання й виховання;

2) орієнтація методичних структур на забезпечення індивідуальної траєкторії підготовки педагога-новатора;
3) вироблення на цій основі нетрадиційних форм і методів методичної роботи;
4) ріст педагогічної майстерності вчителів, вихователів і керівників закладів освіти.

Для забезпечення ефективності та результативності процесу формування готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності слід створити відповідні умови, до яких можна віднести:

соціально-педагогічні умови:

- наявність соціального замовлення на підготовку вчителя до роботи із засвоєння нововведень, зафіксованого в моделі педагога-новатора;
- організація процесу підготовки педагогічних кадрів до творчого пошуку в якості підсистеми навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти (діяльності обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, районних методичних кабінетів, внутрішньо шкільної методичної роботи) і процесу формування готовності до інноваційної діяльності − у якості підсистеми процесу формування професійної готовності вчителя;
- удосконалення організаційного, матеріально-технічного й кадрового забезпечення підготовки вчителя до даного виду педагогічної діяльності.

педагогічні умови:

- підготовленість науково-педагогічних працівників, методистів до організації діяльності слухачів з освоєння практичних навичок і вмінь;
- наявність у вчителів позитивної установки на оволодіння такими навичками й уміннями;
- наявність у педагогічних працівників необхідного рівня теоретичних знань і практичних умінь з даного виду діяльності;
- наявність програмно-методичного забезпечення процесу формування технологічних умінь педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / О. Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. університету імені Павла Тичини / Ред. кол. : Побірченко Н. С. *(гол. ред.)* та інші. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2010. – Випуск 1. – С. 52–58.

2. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Упорядник Г. О. Сиротенко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 124 с.

3. Кремень В. Інноваційна освіта в суспільстві знань / В. Кремень // Інноваційність у науці і світі : наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого Франтішека Шльосека / [В. Кремень (голова редкол.)] ; упоряд. :

Н. Ничкало ; І. Савченко ; Хмельницький національний університет. – К. : Богданова А.М., 2013. – С. 66–73.

4. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : методичний посібник / В. І. Уруський. – Тернопіль : ТОКІППО, 2005. − 96 с.

М. Б. Головко, О. І. Міхєєва

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

РОЛЬ АВТОРСЬКИХ ПРОГРАМ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасні процеси модернізації вищої освіти, забезпечення її демократичних і гуманістичних засад, якості навчання, розробки інноваційних технологій актуалізують пошуки в напрямі оновлення змістової бази навчання, приведення її у відповідність до вимог і викликів часу, формування творчого фахового мислення.

Розгортаючи своє дослідження, ми брали до уваги те, що у змістовому плані жодний навчальний план, жодна навчальна програма, жодний посібник або підручник, монографія, інше джерело психолого-педагогічного циклу не можуть претендувати на вичерпне повне висвітлення всіх проблем підготовки педагогів-професіоналів у контексті трансляції новітніх наукових досягнень. Віддаючи належне значущості державних стандартів та вимог до змісту вищої професійної освіти, вважаємо за необхідне в сучасних швидкоплинних умовах поруч із типовими активно використовувати авторські програми навчальних дисциплін, які дозволяють не тільки інтегрувати досягнення сучасної науки в певному професійному напрямі, а й оперативно реагувати на освітні запити сьогодення, працювати навіть у «випереджальному» режимі. За умови неперервних швидких радикальних змін, що відбуваються в суспільному та науковому просторі, дослідження змістової складової фахової підготовки залишаються вкрай актуальними. Тим більше, що не менш важливою є проблема розробки та експериментальної апробації авторських моделей навчальних програм.

У науковій літературі авторськими називають такі програми, у яких поряд із традиційними блоками обов’язково містяться авторська ідея (задум), прогнозовані цілі й модель процесу їх досягнення. Авторські програми, ураховуючи вимоги державного стандарту, можуть бути побудовані за іншою логікою, презентують, як правило, власну точку зору на явища, що вивчаються. Створюються вони, коли немає аналогів, або коли чинні програми перестають відповідати освітнім вимогам і потребам студентів. Авторські програми є результатом педагогічної творчості викладача й повинні відповідати в цьому контексті критеріям новизни, оригінальності й

педагогічній цінності. Такі програми мають розроблятися з урахуванням сучасних інноваційних педагогічних технологій, які відображаються в принципах навчання, його формах, методах і засобах, системі контролю та оцінки якості очікуваних результатів. Вони дозволяють здійснити «прив'язку» змісту до конкретних умов, педагогічної філософії та стилю роботи викладача, особливостей його педагогічної майстерності.

На факультеті дошкільної освіти та практичної психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» розгорнуто активний пошук умов і можливостей підвищення якості професійної підготовки спеціалістів з дошкільної освіти, ядром якого є ідеї аксіологічного, гуманістичного, культурологічного та системного підходів до організації змісту освіти, використання особистісно-орієнтованих технологій навчання.

У цьому контексті вже третій рік проходять апробацію експериментальні авторські курси «Педагогічний супровід дошкільного дитинства», «Педагогіка родинного виховання», «Практикум з ігротехнік» (освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів). В основу створення програм покладено як результати наукових досліджень, так і авторське бачення проблеми, власні наукові розвідки. Структурне ядро кожної програми містить у собі такі компоненти: змістовий – система новітніх наукових знань; процесуальний – система професійних умінь і способів дій; діяльнісний – досвід спілкування, емоційних переживань, творчої діяльності, самовдосконалення. У своїх підходах до створення авторських програм, структурування їх змісту ми керувалися провідними класичними принципами. Навчально-методичні комплекси наших авторських програм побудовані відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання.

Метою вивчення дисципліни «Педагогічний супровід дошкільного дитинства» є формування в студентів цілісної системи поглядів на проблему педагогічного супроводу в контексті теорії розвитку особистості та особистісної парадигми освіти. Завдання курсу сформульовані таким чином: формування в студентів теоретичних уявлень про специфіку та зміст системи супроводу як умови розвитку; оволодіння знаннями про сутність ідеології супроводу як комплексного методу, що забезпечує створення умов для вибору оптимальних рішень у різних життєвих ситуаціях; ознайомлення із соціалізуючими та виховними механізмами соціокультурного середовища в різних соціальних системах; оволодіння студентами методиками діагностики особливостей розвитку дошкільників (спостереження в різних видах діяльності; фіксація результатів, здійснення моніторингу) та засобами планування індивідуального супроводу дитини; вибудовування індивідуальних освітніх програм; зростання рівня

професійної компетентності студентів як найбільш значущої складової успішності майбутньої педагогічної діяльності.

Завдання курсу «Педагогіка родинного виховання» – допомогти студентам опанувати тенденції розвитку сучасної сім'ї, специфіку сімейного виховання, його проблеми, кризові явища; ознайомити з ефективними технологіями домашнього виховання; сформувати педагогічну та психологічну готовність працювати з родинами вихованців в умовах співробітництва та взаємодії, створити позитивну мотивацію на створення власної гармонійної родини.

Наступна авторська програма начальної дисципліни «Практикум з ігротехнік» за мету визначила формування в студентів здатності до ефективної організації й успішного проведення гри. У якості основних завдань вивчення курсу є: формування в студентів теоретичних уявлень про специфіку ігрової діяльності й історико-концептуальні аспекти проблеми «людина та гра»; ознайомлення з найважливішими функціями гри; оволодіння студентами способами реалізації найважливіших функцій гри у взаємодії з дітьми й дорослими; підвищення рівня професійної компетентності студентів як важливої складової успішності майбутньої професійної діяльності.

Тематика та зміст лекційних і практичних занять, завдань для самостійної роботи спрямовані, передусім, на формування педагогічного світогляду студентів, навчання можливостям індивідуального вибору педагогічних цінностей і їх реалізації в множинності ситуацій педагогічного вибору. Технологія вивчення даних авторських курсів (проблемні лекції, лекції-діалоги, дискусії, розробка творчих проектів, обговорення підготовлених студентами художньо-педагогічних нарисів і есе, ділові ігри, розробка альтернативних сімейних виховних програм, наприклад, як виховати дитину щасливою, ретро-екскурсії у власне дитинство, організація сімейних свят, вечори дитячого читання, перегляд і обговорення сімейних та ігрових ТВ-програм, ігрові тренінги) передбачала також роботу студентів у форматі створення електронної бази науково-методичних матеріалів; поглиблення та подальший розвиток набутих знань та досвіду на етапі курсового, дипломного проектування та магістерських досліджень.

На нашу думку, створення та експериментальна апробація авторських програм дозволяє: урахувати динаміку, запити та протиріччя освітнього простору й вплив на нього соціальних реалій; реалізувати накопичений самобутній професійний та особистий досвід викладачів, авторів програм; актуалізувати й індивідуалізувати пізнавальну активність, творчий потенціал та професійну мотивацію студентів; забезпечити

варіативність і гармонізувати державні стандартизовані підходи до змісту вищої педагогічної освіти зі суб'єкт-суб'єктною природою освітнього простору. Реалізація авторських програм значною мірою вирішує проблему гнучкого використання змісту освіти для задоволення широкого спектру інтересів майбутніх педагогів, гармонійного поєднання класичних цінностей з новітніми ідеями.

Н. П. Данько
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МУЗИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ураховуючи вагомість інноваційних підходів у навчальному процесі початкової школи, нами були виділені такі структурні компоненти інтеграції навчання музики молодших школярів: *мотиваційно-спонукальний, змістово-процесуальний, творчо-результативний.*

Аналіз великого масиву літератури щодо змістового наповнення вищезазначених компонентів допоміг уточнити їх змістову сутність, визначити критерії та показники досліджуваного феномену.

Функціонування мотиваційно-спонукального компоненту в структурі інтегрованого навчання музики молодших школярів, що проявляється в позитивному ставленні до занять музичним мистецтвом; мотивах, потребах, інтересах, бажаннях учнів займатися мистецькою діяльністю, дає підстави для визначення його *критерію як міри особистої потреби молодших школярів у мистецькій діяльності,* котрий характеризується такими *показниками:* 1) наявністю інтересу до занять музичним мистецтвом; 2) проявом спонукальних мотивів до пізнання творів мистецтва; 3) виявом пізнавальної активності молодших школярів у процесі музичних занять.

Визначення змісту мотиваційно-спонукального компоненту зумовлене необхідністю формування позитивної мотивації учнів до занять музичними діяльностями й іншими видами мистецтв, урахування її інтересів, потреб, що має актуальне значення для розвитку теорії, методики та практики музичного навчання. Зниження якості навчальної діяльності на сучасному етапі початкової освіти в більшості випадків викликано відсутністю навчальної мотивації. Тому, створення оптимальних умов для формування навчальної мотивації є актуальним завданням педагогічної теорії і практики.

Змістово-процесуальний компонент забезпечує цілісність формування інтегрованих знань, умінь, музично-інтегрованих навичок, особистісно-

ціннісних ставлень, обґрунтовує певний відбір змісту під час вивчення музичних творів у початковій школі, презентує різні форми й типи проведення уроку музики. У його основу був покладений *критерій, що визначав міру здатності учнів до оперування набутими знаннями й навичками в різних видах мистецької діяльності* за такими *показниками:* 1) уміння накопичувати мистецькі знання й навички; відшукувати ключові поняття змістових складових тематичного наповнення навчальної інформації; 2) обізнаність учнів про засоби мистецької виразності та взаємозв'язок різних видів мистецтва; 3) здатність до застосування на практиці набутих музично-інтегрованих навичок (співати, грати на дитячих інструментах, виконувати рухи, драматизувати й малювати музичні образи, створювати «словесні портрети» музичних персонажів, передавати зміст музичних творів засобами«міміки, жестів, рухів, кольору; знаходити спільне в мистецтві тощо).

Змістово-процесуальний компонент досліджувався в контексті аналізу ставлення учнів до різних видів музичної, художньої діяльності, практичне виконання ними поліхудожніх завдань, набуття теоретичного й практичного досвіду музично-творчої діяльності.

Вихідним положенням у розумінні другого змістово-процесуального компоненту в нашому дослідженні є позиція щодо обґрунтування чотирьох основних елементів змісту освіти: *знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення.*

У визначенні сутності змістово-процесуального компоненту ми керувалися позицією О. Рудницької щодо художньої інтеграції, яку вона вважає важливою передумовою художнього сприймання. Автор наголошує на важливості подолання художньої однобічності суб'єкта мистецької освіти, формування його поліхудожньої свідомості на основі інтеграції знань за принципом галузевого доповнення та усунення міждисциплінарної відокремленості у викладанні предметів художньо-гуманітарного циклу. На її думку, можливість мистецтв збагачувати духовні сили особистості, вчити її переживанню єдності з усім світом значно посилюється за умови осягнення існуючої спільності між окремими видами художньої творчості, що визначається образно-символічною природою походження, прийомами та законами побудови, подібністю соціальних завдань і функцій.

В основу *третього творчо-результативного компоненту* покладено розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами різних видів мистецької діяльності, відповідно *критерієм* витупає – *ступінь художнього втілення власних творчих здобутків у мистецькій діяльності засобами музично-інтегрованих навичок, що оцінювались через такі показники:* 1) наявність індивідуального творчого досвіду музичної діяльності; 2) уміння

та навички художньо-оцінювального ставлення до навчальної інформації інтегрованого характеру; 3) прояв самостійності щодо усвідомлення учнями особистої емоційно-рефлексивної значущості створених нових навчальних форм та їх мистецької інтегрованої наповненості.

Змістова наповненість творчо-результативного компоненту вимагає детального розгляду поняття творчість у контексті розвитку креативних здібностей і психофізичних можливостей дітей молодшого шкільного віку. Молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для формування позитивного, активного ставлення до мистецько-творчої діяльності, а також сенситивним для художньо-естетичного, творчого розвитку школярів. Домінування репродуктивних знань, трансляція «готових» знань, завдяки чому учні мають засвоїти й відтворити «досвід інших», не «виявляючи при цьому творчої активності, гальмують формування творчої особистості».

За наявності творчо-результативного компоненту в початковій музичній освіті інтеграційного напряму стає можливим формування творчої особистості школярів, виявлення їх індивідуальних здібностей до різних видів мистецької діяльності. Існує безліч підходів до визначення творчості як процесу діяльності людини.

Г. В. Дядченко, О. І. Чернігова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

НАУКОВІ ПОГЛЯДИ Н. Д. ГАЛЬСЬКОВОЇ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Основою будь-якої мови є звук. Багато років мова існувала лише у звуковій формі. Оволодіння усним мовленням і читанням уголос неможливе без стійких слуховимовних та ритміко-інтонаційних навичок. Навчання фонетичного матеріалу передбачає оволодіння учнями всіма звуками та звукосполученнями виучуваної іноземної мови, наголосом і основними інтонаційними моделями (інтонемами) найбільш поширених типів простих і складних речень. На сьогоднішній день вивчення іноземної мови впроваджено з 1-го класу початкової школи, коли діти лише починають вивчати рідну мову. Тому опанування додатковою іноземною мовою, зокрема оволодіння учнями вимовними навичками, є досить проблемним.

Питання, пов’язані з природою фонетичного рівня мови, знаходились у полі зору багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців – представників різних фонологічних шкіл, найвідомішими з яких є Празька, Лондонська, Американська, Копенгагенська, Московська школи. У той час як найбільш відомі фонетисти, котрі працювали в цьому напрямі, −

Д. Джоунз і Л. Блумфільд – є прихильниками концепції фізичної реальності фонеми, І. О. Бодуен де Куртене і Е. Сепір − концепції психологічної реальності фонеми, а Л. Єльмслев − концепції семіотичної реальності, то У. Ф. Тводдел оголошує фонему фікцією, логічним конструктом, створеним з метою зручності опису.

В Україні зародження фонології пов'язане з іменами Є. К. Тимченка «Курс історії української мови. Вступ і фонетика» (1929 р.), О. Н. Синявського «Спроба звукової характеристики літературної української мови» (1929 р.) та О. Б. Курило «До поняття «фонема» (1930 р.). Фонологічні ідеї також розвивали І. З. Петличний, П. П. Коструба, Ф. Т. Жилко, Л. І. Прокопова, В. С. Перебийніс, Н. І. Тоцька та інші.

Ми ставимо на меті дослідити підходи, які подає визнаний методист у галузі методики викладання іноземних мов Н. Д. Гальскова щодо формування фонетичних умінь у молодших школярів; визначити переваги, що можуть покращити й удосконалити шкільний процес навчання іноземної мови.

За словами Є. І. Пассова, продуктивне володіння фонетичною стороною іноземної мови (вимовою та інтонацією) необхідне для оволодіння всіма видами іншомовної мовленнєвої діяльності. Вимова засвоюється молодшими школярами переважно в процесі імітації вимови вчителя. Основним матеріалом для цього слугують лічилки, римівки, у яких окремі звуки, звукосполучення й цілі речення виділяються та відпрацьовуються внаслідок багаторазових повторень. В окремих випадках учителем надаються пояснення щодо артикуляції деяких звуків, наголосів, мелодики тощо.

Оскільки сучасна методика формування фонетичних навичок, на жаль, часто засвідчує еклектичність, що виявляється в механічному поєднанні різнорідних, часто протилежних принципів, поглядів, теорій та ін., доцільним видається аналіз трьох основних підходів до навчання даного аспекту мови, запропонованих Н. Д. Гальсковою. Розглянемо докладніше кожен з них.

Артикуляційний підхід. Основні теоретичні положення даного підходу було розроблено радянськими вченими-лінгвістами І. А. Грузинською і К. М. Колосовим. Формуючи звуковимовні навички, слід звертати особливу увагу на артикуляцію, палаталізацію й аспірацію. Крім довготи й стислості, у процесі роботи з голосними звуками слід звернути особливу увагу й на дифтонги. Іноді початківці не відчувають різниці між голосним звуком і похідним від нього дифтонгом. Виявивши зазначені розбіжності, автори сформулювали основні положення артикуляційного підходу до навчання, які коротко зводяться до таких рекомендацій: 1) починати навчання іноземної мови слід з постановки звуків, а для цього необхідний вступний фонетичний

курс; 2) кожен звук повинен бути ретельно відпрацьованим окремо; 3) для забезпечення чистоти вимови необхідно вивчити роботу органів артикуляції при вимові кожного звука; 4) формування вимовних і слухових навичок відбувається окремо.

Звідси було визначено основні етапи роботи зі звуком: I етап – орієнтування (учні уважно знайомляться з тим, у якому стані мають бути органи артикуляції при вимові звука); II етап – планування (зрозумівши суть інструкції, школярі повинні поставити свої органи артикуляції в потрібне положення; III етап − артикуляція, тобто власне вимова звука; IV етап – фіксування (вимовивши звук, потрібно на деякий час зберегти органи артикуляції в потрібному положенні, щоб краще запам'ятати й зафіксувати це положення; V етап − відпрацювання вимови звука в системі фонетичних вправ, побудованих з урахуванням як міжмовної, так і внутрішньомовний інтерференції. Досліджуваний звук вимовляється в різних комбінаціях з іншими звуками, у словах і словосполученнях (при цьому вважається зовсім не обов'язковим знати значення слів, які вимовляються).

Безумовною перевагою наведеного підходу можна вважати створення системи фонетичних вправ з урахуванням можливої інтерференції, а також те, що формуванню фонетичних навичок вперше стали приділяти заслужену увагу. Однак у цього підходу є й окремі недоліки. По-перше, подібні вступні фонетичні курси забирають невиправдано багато часу в початківців. По-друге, при переході від одного звука до іншого відбувається деавтоматизація навички, що особливо очевидно при навчанні експресивного мовлення.

Акустичний підхід. У даному разі акцент ставиться не на свідоме засвоєння особливостей артикуляції, а на слухове сприйняття мовлення та його імітацію. Засвоєння звуків іде не ізольовано, а в мовному потоці, у мовних структурах і моделях. Чистоті фонетичного досвіду в даному разі не надається великого значення. В умовах короткострокових курсів навчання іноземної мови цей підхід повністю виправдовує себе. За один–два місяці слухач подібних курсів повинен опанувати розмовне мовлення, щоб уміти спілкуватися в країні мови, яка вивчається. Уміння говорити майже без акценту й уміння розуміти швидке мовлення є складовою фонетичної навички, але забезпечити перелічені вміння в повному обсязі за такий короткий термін практично неможливо. Інтенсив віддає перевагу формуванню слухових навичок, саме тому такий високий відсоток аудіювання на цих заняттях. Початкову школу в чистому вигляді цей підхід не влаштовує: занадто великий відсоток помилок.

Третій підхід у методиці Н. Д. Гальскової отримав назву *диференційованого підходу*. Він передбачає використання різних аналізаторів для всебічного формування фонетичної навички. Тут, як і в акустичному підході, велика увага приділяється аудіюванню, але не тільки автентичного мовлення, а й спеціально адаптованого, дидактичного мовлення вчителя та дикторів, фонозапису. Не виключається й можливість пояснення способів артикуляції звуків, проте на відміну від артикуляційного підходу тлумачення не обов'язково проводиться за допомогою спеціальних термінів. Перевага в даному разі віддається більш доступним і зрозумілим поясненням. У даному підході передбачається використання не тільки акустичних, але й графічних образів. Формуванню графемно-фонемних відповідностей у межах цього підходу приділяється велика увага, так само як і використанню транскрипції.

Кожен із підходів має свої переваги й недоліки та однаковою мірою заслуговує на увагу під час навчання вимовних навичок. У будь-якому разі, навчально-виховний процес не повинен будуватися лише за одним із підходів, краще комбіновано використовувати принципи різних підходів, виокремлювати нові ефективні прийоми, які позитивно впливатимуть на формування фонетичних навичок у молодших школярів.

Т. П. Запорожченко
Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка

ЕЛЕКТРОННІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Удосконалення процесу навчання у ВНЗ пов'язане з постійним підвищенням зацікавленості викладачів і студентів до використання інноваційних технологій та недостатньою розробленістю програмного забезпечення навчальних дисциплін; збільшенням обсягів інформації з предметів математичних дисциплін і обмеженими можливостями їх засвоєння через скорочення аудиторних годин. Створення й використання електронних засобів навчання є одним зі шляхів вирішення суперечностей, що склалися.

Необхідність створення таких засобів навчання та їх використання в процесі педагогічної підготовки знайшли відображення в законодавчих документах нашої держави. Зокрема, проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки визначає одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти «створення, видання та забезпечення навчальних закладів електронними засобами навчального призначення» [3, 102]. Новостворений Державний стандарт початкової загальної освіти також призвів до необхідності перегляду навчально-методичного забезпечення підготовки вчителя початкової школи. У зв'язку

зі змінами в освітній галузі «Математика» окремим аспектом дослідження доречно виділити оптимізацію процесу опанування курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика».

Проблемі вдосконалення процесу вивчення курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика» присвячені праці Л. В. Коваль, С. О. Скворцової (створення підручника «Методика навчання математики: теорія і практика», зміст якого структуровано на змістові модулі, виділено теоретичний і практичний матеріал) [2].

Навчально-методичний посібник С. І. Стрілець «Методика викладання математики в початкових класах у таблицях і схемах» спрямований на підвищення якості опанування студентами методики викладання математики як теоретичної бази фахової підготовки. У ньому за допомогою структурно-тематичних схем розкрито курс методики викладання математики. Цінність посібника в тому, що весь матеріал подано у формі опорних схем. Це дозволяє полегшити процес вивчення великої кількості програмового матеріалу [4, 2–3]. Цей посібник існує також у електронному форматі в локальній системі бібліотеки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, що є суттєвим кроком до вдосконалення засобів навчання. Проте, спираючись на нормативні документи й наукові дослідження, автор наголошує на необхідності подальшої розробки електронних засобів навчання. Одним зі шляхів вирішення зазначеної проблеми є створення електронних навчально-методичних комплексів до навчальних дисциплін.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виділити кілька підходів до тлумачення поняття «електронний навчально-методичний комплекс». Зокрема, Н. І. Клокар під електронним навчально-методичним комплексом розуміє «інформаційно-освітній ресурс, у якому пропонується настанова користувачеві, висвітлюється зміст навчального курсу, пропонується комплекс тестових і практичних завдань, тренувальних вправ, лабораторних, контрольних і залікових робіт, рекомендацій для самооцінювання й саморозвитку» [1, 3].

С. І. Стрілець визначає, що електронний навчально-методичний комплекс – це новий тип засобів навчання, що поєднує такі компоненти: анотацію; програму курсу; програми спецкурсів, рекомендовані МОН України; багаторівневий навчальний посібник для учнів; довідниково-узагальнювальний матеріал курсу; систему опорних завдань до окремих тем; робочий зошит; завдання для самостійної роботи учнів; наочні матеріали; глосарій; список літератури, Інтернет-ресурси; методичні рекомендації для вчителів щодо використання даного комплексу [5, 110].

Переваги використання електронного навчально-методичного комплексу були враховані в діяльності педагогічних вищих навчальних закладів України, зокрема Київським університетом імені Бориса Грінченка, Київським обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів, Вінницьким державним педагогічним університетом імені М. Коцюбинського, Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини, Чернігівським національним педагогічним університетом імені Т. Г. Шевченка тощо.

Метою створення та запровадження ЕНМК у вищих навчальних закладах є вироблення в студентів навичок діяльності в інформаційному суспільстві, формування в них творчого мислення, гнучкості й уміння адаптуватися, самостійно шукати й опрацьовувати інформацію. Результатом упровадження ЕНМК виступає розвиток у студентів внутрішніх мотивів і умінь здобувати й оновлювати знання, збагачувати досвід інноваційними технологіями, використовувати комп'ютерну техніку для пошуку та використання інформації. Зазначені результати впровадження ЕНМК у навчальний процес є необхідною умовою професійного становлення педагога.

Незважаючи на очевидні переваги використання ЕНМК, їх залучення до навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів є обмеженим. Передусім, це пояснюється недостатнім технічним забезпеченням закладів освіти. Процес створення навчального засобу такого типу потребує значних затрат часу, проте залишається важкодоступним для широкого кола студентів.

Необхідною умовою безпосереднього включення електронних навчально-методичних комплексів у навчальний процес є розширення доступу студентів до локальної комп'ютерної системи вищих навчальних закладів. Одним зі шляхів вирішення поставленої проблеми є створення електронних бібліотек в університетах, які б розширили можливості доступу до інформації. Зокрема, електронна бібліотека створена в Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка сприяє залученню більшої кількості читачів і значно полегшила процес їх роботи з літературою. Попри традиційні функції бібліотеки, до її діяльності додано можливості он-лайн замовлення, електронної довідки, електронний персональний формуляр тощо. Завдяки модернізації бібліотеки, кожен бажаючий може підібрати потрібну літературу зі свого персонального комп'ютера, скориставшись офіційним сайтом наукової бібліотеки університету. Повертаючись до питання створення електронних навчально-методичних комплексів, не можна не відзначити доречність їх використання в умовах електронної бібліотеки.

Попри те, що викладачі Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка працюють над розробкою ЕНМК, кількість таких комплексів є недостатньою. Проблема вдосконалення навчального процесу шляхом залучення ЕНМК актуальна для факультету початкового навчання, що пояснюється специфікою майбутньої професійної діяльності студентів і особливостями процесу професійного становлення вчителя-початківця. Однією з дисциплін, що потребують розробки ЕНМК, є «Методика навчання освітньої галузі «Математика».

Отже, з огляду на нагальність проблеми вдосконалення процесу вивчення курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика» існує потреба у створенні ЕНМК з цієї дисципліни. Системність і структурованість ЕНМК (анотація дисципліни; програма дисципліни; робоча навчальна програма дисципліни; короткий виклад лекційного матеріалу; завдання для проведення практичних занять; контрольні завдання; методичні вказівки для самостійної роботи студентів; методичні вказівки для виконання курсових, дипломних робіт; завдання для індивідуальної роботи студентів і методичні вказівки до їх виконання) дозволить оптимізувати роботу з вивчення навчальної дисципліни, вирішивши при цьому суперечності, що виникають у процесі її опанування.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку суспільства, що характеризується інформатизованістю, та у зв'язку з необхідністю вдосконалення професійної підготовки педагогів існує нагальна потреба у створенні та використанні електронних засобів навчання. Вирішення поставленої проблеми можливе шляхом впровадження в навчальний процес електронних навчально-методичних комплексів із відповідних навчальних дисциплін, що дозволить оптимізувати процес становлення компетентного педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клокар Н. І. Організаційно-педагогічні засади створення електронних навчально-методичних комплексів для учнів [Електронний ресурс] / Н. І. Клокар // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – 6 (20). – Режим доступу : http://www.ime.edu-ua.net/em20/emg.html.

2. Коваль Л. В. Методика навчання математики: теорія і практика: Підручник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» [2-ге вид., допов. і переробл.] / Л. В. Коваль, С. О. Скворцова. - Х. : ЧП «Принт-Лідер», 2011. - 414 с.

3. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // Вища школа. - 2013. – № 2 – С. 86–106.

4. Стрілець С. І. Методика викладання математики в початкових класах у таблицях і схемах. Навчально-методичний посібник / С. І. Стрілець. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 106 с.

5. Стрілець С. І. Інноваційні педагогічні технології у вищій школі : навчально-методичний посібник / С. І. Стрілець. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 200 с.

Т. В. Золотарьова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ВМІННЯ УПРАВЛЯТИ УТВОРЕННЯМ ДИСИПАТИВНИХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТРУКТУР У СИСТЕМІ «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНЬ»

Становлення особистості корекційного педагога відповідно до потреб студента і запитів сучасного суспільства є однією з найважливіших науково-практичних проблем педагогіки, психології, філософії. Постійно вдосконалюється професіограма, підвищуються вимоги до спеціалістів, навіть визначаються потреби, які повинен мати корекційний педагог… Одна з них – потреба у безперервному професійному самовдосконаленні. Серед складових даної потреби існує й потреба в умінні управляти освітнім процесом у школі, в тому числі й утворенням дисипативних функціональних структур у системі «учитель – учень». Формування даної потреби в майбутніх учителів початкових класів спеціальної школи відбувається протягом усього навчання в університеті. Розглянемо деякі аспекти названої проблеми.

У попередніх публікаціях ми проаналізували характеристики асинхронного розвитку систем «особистість» і «дефект», вивчили кореляцію міжсистемних і внутрішньосистемних вертикальних зв’язків у системах «особистість» і «дефект», що є основою внутрішнього синергетичного механізму освітньої діяльності; розкрили зовнішні синергетичні механізми освітньої діяльності, які реалізуються під час застосування методик запропонованої нами синергетичної технології управління вертикальними процесами в системах «особистість» і «дефект»; визначили типи управління вертикальними процесами: зовнішнє управління внутрішнім процесом за допомогою методики та внутрішнє управління одним процесом за допомогою іншого: безпосереднє, при якому в систему об’єднуються два процеси, та опосередковане, при якому в систему об’єднуються три і більше процесів; довели, що функціональна система, яка утворюється одночасно на трьох ієрархічних рівнях систем «особистість» і «дефект» однієї людини під час її діяльності, в тому числі в процесі використання названої технології, є дисипативною функціональною структурою; проаналізували сутнісні характеристики дисипативних функціональних структур, які виникають у системах «особистість» і «дефект» людини. Однак ми не висвітлили значення даної інформації для формування особистості корекційного педагога.

Як основні методи формування у майбутніх учителів початкових класів спеціальної школи вміння управляти утворенням дисипативних функціональних структур у системі «учитель – учень» ми використовуємо

синергетичні методи освіти та взаємне усне опитування студентами один одного в поєднанні з груповою формою організації освітнього процесу. Слід зазначити, що для опитування студенти найчастіше самостійно обирають проблемне навчання, частково-пошуковий метод та евристичну бесіду. Завдяки такому поєднанню названих методів і форми роботи на занятті створюються необхідні умови ефективної пізнавальної діяльності студентів: від початку до кінця заняття на достатньому рівні підтримується їх активність і високий рівень уваги, виникає стійкий пізнавальний інтерес до теми (а за умови тривалого використання – й до навчальної дисципліни: поступово студенти все більше прагнуть самостійно повторювати не тільки основні поняття, а й різноманітні нюанси пройденого матеріалу, включаючи міжпредметні зв'язки), виникає позитивна мотивація навчання, максимально індивідуалізується освітній процес. Протягом заняття кожен студент має можливість кілька разів побувати й у ролі вчителя, й у ролі учня, що при систематичному застосуванні сприяє виникненню в нього потреби у професійному самовдосконаленні, в тому числі у формуванні як у майбутнього вчителя початкових класів спеціальної школи вміння управляти утворенням дисипативних функціональних структур у системі «учитель – учень».

Під час занять, застосовуючи самоконтроль, самоспостереження й рефлексію, студенти вчаться:

1) вибирати та змінювати рівень складності запитання (завдання) відповідно рівню утворення дисипативної функціональної структури учня (підбирати пусковий і обстановочні морфогени відповідно головним і другорядним потребам систем «особистість» і «дефект» учня);

2) використовуючи випереджальне відображення дійсності, передбачати системний і підсистемний склад дисипативних функціональних структур, які утворяться окремо в учителя й учня та в системі «учитель – учень» під час їхньої взаємодії;

3) змінюючи рівень складності запитання (завдання) відповідно до рівня утворення дисипативної функціональної структури учня, визначати рівні й зони розвитку окремих підсистем, які входять до складу дисипативних функціональних структур учня, оскільки дитина – це єдність того, що стало (зона актуального розвитку) і того, що стає (зона найближчого розвитку), дитина – це ціле, хоча й не завершена завершеність;

4) визначати й передбачати якість і кількість втрачених активованими підсистемами систем «особистість» і «дефект» ступенів свободи, тобто частину можливостей активації горизонтальних зв'язків з усіма іншими (неактивованими) підсистемами систем «особистість» і «дефект»;

5) визначати й передбачати можливість і умови повернення деяких втрачених активованими підсистемами систем «особистість» і «дефект» ступенів свободи;

6) визначати сутність і напрями здійснення вертикальних процесів розвитку, корекції, реабілітації, абілітації, компенсації, гіперкомпенсації, які відбуваються у системах «особистість» і «дефект» учителя й учня під час їхньої сумісної діяльності;

7) створювати систему запитань (завдань), які стимулюватимуть необхідні вертикальні процеси в підсистемах систем «особистість» і «дефект» учня, зменшуючи асинхронію та збільшуючи гетерохронію становлення названих систем і пришвидшуючи всебічне саморуйнування дефекту й самоорганізацію особистості школяра;

8) максимально індивідуалізувати освітній процес відповідно структурі дефекту кожного конкретного учня;

9) передбачати й визначати можливі напрями та характер взаємної адаптації систем «особистість» і «дефект» учителя й учня під час їхньої сумісної діяльності;

10) реалізувати в освітньому процесі синергетичний принцип подвійності, який означає єдність внутрішнього й зовнішнього («це одне»), застосовуючи зовнішнє та внутрішнє управління утворенням дисипативних функціональних структур у системі «учитель – учень»;

11) реалізувати в освітньому процесі синергетичний принцип діалогічності (комунікативності, згоди), який «означає, що буття як становлення формується і пізнається лише в ході діалогу, комунікативної, доброзичливої взаємодії суб’єктів і становлення гармонії суб’єктів у результаті діалогу» [3, 83].

Таким чином, потреба в умінні управляти утворенням дисипативних функціональних структур у системі «учитель – учень» є важливою складовою професійної освіти й самоосвіти майбутніх учителів початкових класів спеціальної школи. У подальшому необхідно проаналізувати формування інших умінь майбутніх учителів початкових класів спеціальних шкіл для дітей з різними психофізичними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

4. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 448 с.

5. Золотарьова Т. В. Взаємодія вчителя й учня під час застосування синергетичної технології управління вертикальними процесами у системах «особистість» і «дефект» / Тетяна Золотарьова / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 86–93.

6. Цикин В. А. Синергетика и образование: новые подходы : монография / Вениамин Цикин, Александр Брижатый. – Сумы : СумДПУ, 2005. – 276 с.

А. П. Колишкіна
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДИЧНА ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Нова парадигма освіти покладає на освітню діяльність, навчальний заклад конкретні завдання щодо формування екологічної культури особистості та екологічно доцільної поведінки зокрема. Екологічно спрямоване, особистісно орієнтоване виховання учнів початкових класів можливе лише за умови відповідної методичної готовності вчителів початкових класів.

Аналіз публікацій з проблеми дослідження показав, що сьогодення висуває нові вимоги до підготовки майбутніх учителів. Проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності була предметом вивчення багатьох учених (А. М. Алексюк, Ю. С. Алфьоров, О. С. Анісімов, М. А. Байдан, Є. С. Барбіна, І. М. Богданова, Є. В. Бондаревська, І. А. Зимова, Т. А. Ільїна, Л. В. Кондрашова, В. А. Сластьонін, Н. Ф. Тализіна та ін.).

У дисертаційних роботах учених знайшли відображення питання системи формування складових екологічної культури (Л. Б. Лук'янова), формування в студентів природничо-наукової картини світу (А. В. Степанюк), комплексного формування в дітей дбайливого ставлення до рослинного світу (Г. С. Марочко), проблем екологічної освіти в педагогічній теорії та практиці роботи шкіл України (І. М. Костицька), змісту учнівських дослідницьких робіт з екології в позашкільних закладах (Г. П. Пустовіт) та ін.

Дані констатувального дослідження свідчать, що рівень професійної підготовки вчителів до формування екологічно доцільної поведінки в учнів лише до певної міри відповідає сучасним вимогам. Результати анкетування та бесіди з учителями показали:

1. Учителі проводить певну роботу з формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів. Однак ця робота переважно відбувається під час уроків, слабко використовуються можливості позакласної роботи.

2. Робота в зазначеному напрямі не завжди ведеться систематично. У свідомості переважної більшості вчителів наукове пізнання природи та проблеми її охорони не пов'язуються з вихованням почуттів. Надзвичайно слабко висвітлюється вчителями значення неживої природи та проблеми пов'язані з її охороною.

3. Недостатньо виражена взаємодія школи та сім'ї у формуванні екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів. Педагогічне просвітництво батьків з даного питання не знаходить широкого відображення в роботі вчителів.

На нашу думку, такі результати обумовлені, передусім тим, що в системі підготовки ВНЗ ще недостатньо використовуються можливості для практичного втілення екологічних ідей. Отже, виникає потреба в розробці теоретичних основ підготовки вчителя до формування екологічно доцільної поведінки учнів та виявлення критеріїв їх професійної готовності.

Погоджуємося з визначенням Т. Міщенко, що методична готовність – це «Інтегральна властивість особистості педагога, основними структурними компонентами якої є мотиваційно-ціннісні установки вчителя, а також сукупність професійно значущих знань і вмінь» [3, 102].

Ми вважаємо, що методична готовність учителів початкових класів щодо формування в молодших школярів екологічно доцільної поведінки забезпечується на етапі:

1. Попередньої підготовки студентів педагогічних ВНЗ до здійснення екологічної виховної роботи в початкових класах.

2. У процесі удосконалення теоретичного й практичного рівня готовності вже практикуючих учителів до формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів.

Еколого-природоохоронна підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів полягає в розробці відповідної концепції та професійних умінь здійснення загального екологічного виховання в початковій освіті, педагогічних коледжах та університетах.

Головними напрямами даної підготовки є:

– усвідомлення спеціальної значущості екологічної освіти підростаючого покоління, оволодіння його психолого-педагогічними основами й відповідними професійними вміннями;

– оволодіння системою наукової бази та практичних навичок охорони природи (збереження, раціональне використання природних ресурсів);

– поглиблене вивчення, систематизація й інтеграція знань у галузі екології та охорони природи;

– практична екологічна діяльність студентів за спільним планом деканів, громадських організацій з охопленням усіх років навчання у вищих педагогічних навчальних закладах, в тому числі й літньої польової практики;

– дослідна робота в галузі екології та охорони праці, екологічного виховання й освіти, написання курсової та дипломної робіт [1].

Методичну готовність майбутніх учителів початкових класів до формування ЕДП учнів організовуємо безпосередньо під час вивчення таких навчальних дисциплін як «Основи природознавства» та «Методика викладання природознавства в початкових классах».

Курс «Основи природознавства» є пропедевтичним, таким, що озброює студентів фактичними відомостями про навколишнє природно-екологічне середовище. Програма курсу передбачає вивчення трьох модулів, останній з яких «Природа України», у зміст якого включено екологічний матеріал. Кожний навчальний елемент данного модуля, окрім питань, присвячених вивченню природи України, ще й обов'язково містив питання, що стосується екологічних особливостей природи рідного краю.

Екологізація навчального матеріалу дотримувалася нами і при вивченні курсу «Методика викладання природознавства», який вдосконалений у таких напрямах:

1) формування екологічної культури, уявлень про місце людини в природі як її невід'ємної частини;

2) формування науково достовірних екологічних уявлень і понять, розкриття існуючих у природі закономірностей.

У процесі вивчення курсу майбутні вчителі усвідомлюють необхідність охорони природи, а також те, до яких наслідків може призвести нераціональна та бездумна діяльність людини. Дбайливе ставлення до природи формується лише в тому разі, коли студент покращує навколишнє середовище своєю посильною працею.

Підготовка майбутніх фахівців до формування ЕДП учнів початкових класів відображена й в індивідуальній роботі зі студентами, зокрема під час написання курсових і дипломних робіт екологічного змісту.

Наступний етап у методичній готовності є підвищення теоретичного та практичного рівня готовності вже практикуючих учителів через інституції підвищення кваліфікації та ознайомлення вчителів з організацією моделі формування ЕДП в учнів початкових класів у їхній практичній діяльності.

Для цього ми на курсах підвищення кваліфікації (Інститут післядипломної педагогічної освіти), та в школах (які брали участь у формувальному етапі експерименту) організовували семінари, консультації де ознайомлювали вчителів, організаторів позакласної роботи, методистів з програмно-методичним комплексом «Екосвіт» [2].

Отже, підготовка майбутніх педагогів до організації навчально-виховного процесу в умовах екологізації змісту в синтезі зі змістовою практичною діяльністю акумулюють у собі значний пізнавальний і

виховний морально-етичний потенціал, які повинні стати міцною базою для формування особистості вчителя, національної початкової школи з високим рівнем інтелекту, духовності, здатного правильно формувати в учнів початкових класів екологічно доцільну поведінку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Габев Я. И. Основы эколого-природоохранительного образования / Я. И. Габев. – Кишинев : КГИ, 1987. – 87 с.

2. Колишкіна А. П. Програмно-методичний комплекс з екологічного виховання учнів початкових класів: методичний посібник для вчителів початкової освіти / А. П. Колишкіна. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2013. – 107 с.

3. Міщенко Т. М. Краєзнавча підготовка студентів у навчально-виховному процесі вузу / Т. А. Міщенко // Наук. зап. Тернопіль. держ. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. – 2000. – № 2. – С. 100–103.

С. М. Кондратюк

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНФОРМАТИКИ ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Прийняття Україною положень Болонської декларації, розвиток ринку інтелектуальної праці, зростання вимог до рівня професійної компетентності випускників і якості освіти, що стоять перед навчальними закладами різних рівнів, визначили пріоритетні напрями розвитку вищої освіти. Одним з орієнтирів стає оновлення змісту освіти. Серед стратегічних завдань його реформування є розробка державних стандартів і відповідне формування системи та обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх рівнях. Іншими словами – вибрано курс на стандартизацію педагогічної освіти й початкової зокрема.

Так, результати навчальних досягнень учнів початкових класів зумовили необхідність оновити зміст Державного стандарту початкової загальної освіти та вдосконалити Базовий навчальний план початкової загальної освіти. З цією метою Міністерством освіти і науки України здійснено заходи з модернізації змісту початкової освіти. У процесі розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти ретельно вивчено зарубіжний досвід і враховано кращі традиції вітчизняної освіти.

В оновленому Державному стандарті початкової загальної освіти значна увага приділяється підвищенню якості початкової освіти, тому головне завдання вищого навчального закладу – формування готовності студентів-випускників до впровадження нового Державного стандарту, нових програм і підручників, підготовка студентів до оволодіння новими методиками навчання дітей молодшого шкільного віку, зокрема основам інформатики та іноземної мови.

Для педагогів 1–4 класів ця ситуація ускладнюється багатопредметністю викладання. Зміст початкової освіти включає 7 освітніх галузей, 12 навчальних предметів, щонайменше 8 із них – викладає один учитель. Одночасно опанувати нові технології викладання та зміст і методику багатьох предметів – справа для вчителя надзвичайно нелегка. У таких умовах підвищується значущість підготовки майбутніх фахівців з початкової освіти.

Потребує вдосконалення нормативна база, що регламентує навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів початкової школи. Сьогодні внесено зміни в навчальний план їх професійної підготовки, а саме – в її нормативну частину, що стосуються формування іншомовної комунікативної компетентності студента. При цьому слід зважати на системність внесення таких змін, оскільки важливо охопити теоретичними та практичними дисциплінами, що формують іншомовну комунікативну компетентність студентів увесь цикл навчання у ВНЗ.

Підготовка майбутніх учителів до здійснення іншомовно-навчальної діяльності в початковій школі має носити не тільки виражений лінгвістичний характер. На наш погляд, не тільки вільне володіння іноземною мовою забезпечує ефективність професійної діяльності вчителя: неодмінною ознакою визначення змісту дисциплін професійного спрямування має стати посилення практичної спрямованості у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в контексті набуття професійно значущих навичок і вмінь іншомовно-навчальної діяльності.

Обов’язковим компонентом підготовки сучасного педагога є оволодіння ним технологіями отримання й передачі учням нової інформації. Інформатичні компетентності майбутнього вчителя початкових класів не зводяться до знань і умінь з організації педагогічного дослідження й роботи з комп’ютером, вони передбачають необхідні знання з дидактики й теорії виховання.

Проведення навчання інформатиці вчителем старшої школи малоефективне через відсутність у нього необхідних знань з особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку та особливостей організації навчального процесу в 1–4 класах. Зважаючи на універсальність учителя початкової школи, його підготовка з інформаційних технологій має свої особливості. Він повинен проводити заняття з учнями початкової школи з формування первинних навичок роботи з тими інформаційно-комунікаційними засобами, які наявні в сучасній школі.

Готовність майбутніх учителів до здійснення іншомовно-навчальної діяльності в початковій школі, навчання методиці викладання основ інформатики забезпечується шляхом включення до варіативної складової

навчального плану спецкурсів, вивчення яких потребує опанування методики викладання іноземної мови та інформатики в початковій школі.

За вимогами нового стандарту обов'язковим компонентом підготовки вчителя початкової школи є оволодіння ним методикою викладання основ інформатики, тобто навчання молодших школярів працювати з комп'ютером, формування основ інформаційної та комп'ютерної етики, адекватного сприйняття комп'ютерної техніки як засобу розвитку й удосконалення можливостей людини.

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до впровадження оновленого Державного стандарту забезпечується через різноманітні форми навчальної роботи: лекції, практичні заняття, семінари, колоквіуми та лабораторні заняття, де студенти знайомляться зі структурою стандарту, змістовими лініями навчальних програм, умовами реалізації мети, завдань і програмним забезпеченням курсів, стандартом моніторингу навчальних досягнень учнів, змістом навчання по класах.

Провідною формою навчального процесу підготовки фахівців є проходження педагогічної практики в початковій школі, що здійснюється з урахуванням основних видів професійної діяльності, до яких повинен бути підготовлений учитель початкової школи. Під час проходження виробничої та переддипломної практики студенти перевіряють теоретичні знання з різних дисциплін, де значна увага приділяється новим методикам викладання основ інформатики та англійської мови в початковій школі. Виконання цих завдань дозволяє застосувати й інтегрувати отримані знання з професійно-орієнтованих дисциплін.

Таким чином, введення до нормативної та варіативної складових навчального плану з «Початкової освіти» зазначених навчальних курсів і спецкурсів, зміст педагогічної практики й матеріально-технічна база університету забезпечують належні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи для впровадження нових навчальних предметів, зокрема «сходинки до інформатики» та «іноземна мова».

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/ newstmp/2011/20_04/12.

2. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.

3. Степанець Н. М. Формування готовності вчителів початкових класів області до впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти : інструктивно-методичний лист / Н. М. Степанець. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 60 с.

О. Г. Коркішко
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Важлива роль у оволодінні студентами знаннями, уміннями й навичками належить самостійній роботі, яка поступово стає однією з провідних форм активізації навчального процесу. Вона набула особливого значення після приєднання в 2004 р. вищих навчальних закладів нашої держави до Болонських реформ, коли активно почалося впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Ця система, насамперед, ґрунтується на самостійній пізнавальній діяльності студентів, стимулює проблемний, дискусійний характер навчання, підвищує творчу активність студентів у процесі оволодіння професійними й загальноосвітніми знаннями. Поняття активізації, оптимізації та інтенсифікації всіх ланок навчально-виховного процесу стають невід'ємними складовими сучасної науки.

В останні роки в зарубіжній і вітчизняній педагогічній літературі, посилилась увага до питань використання самостійної роботи у ВНЗ. Актуальними стали питання організації самостійної діяльності студентів у навчальному процесі. Самостійну роботу як особливу форму навчальної діяльності, у процесі якої студенти оволодівають знаннями й уміннями, а також розвивають такі якості особистості, як самостійність і активність, розглянуто в працях А. Алексюка, Г. Гнитецької, В. Козакова, Р. Нізамова, П. Підкасистого, О. Савченко, Р. Семенової, Д. Тетеріної. Окремі аспекти проблеми самостійної роботи в навчально-виховному процесі ВНЗ висвітлено в публікаціях О. Василенко, Н. Гавриш, Л. Гайдаржийської, А. Семенова, зокрема питання організації самостійної роботи. О. Стягунова розглянула питання активізації самостійної роботи.

Отже, ми бачимо, що проблему організації самостійної роботи, її роль у активізації навчального процесу висвітлено в працях багатьох учених, науковців, дослідників. Сучасні дослідники розглядали самостійну роботу як двобічний процес взаємодії організуючої (керівної) діяльності викладача та самостійної діяльності студентів. Організація такої діяльності уможливлює поєднання двох важливих принципів: принципу керівництва навчальним процесом із боку викладача з принципом саморегуляції навчання студентами.

Проблему оптимальної організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання досліджено викладачами кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету». Усебічне та глибоке вивчення теоретичних аспектів цієї проблеми дало змогу чітко скоординувати стратегію організації самостійної навчальної діяльності студентів у аудиторній і позааудиторній діяльності, яка, по-перше, передбачала визначення сутності самостійної навчальної діяльності, що реалізується безпосередньо в процесі аудиторних занять, поза розкладом, у бібліотеці, удома, на кафедрі. По-друге, розглядалася як компонент цілісної системи підготовки майбутнього педагога, компетентного фахівця, здатного до розв'язання професійних завдань.

Особливо виділимо, що самостійна робота студента, яка є суттєвим елементом активізації навчального процесу, виконує такі функції: пізнавальну – поглиблення й удосконалення системи теоретичних і практичних знань, умінь і навичок, підвищення рівня освіченості, систематизація знань, розвиток пізнавальних інтересів тощо; розвивальну – збагачення інтелектуальних здібностей, активізація логічного мислення, мовлення, пам'яті, уяви, уваги тощо; виховну – формування волі, цілеспрямованості, відповідальності, дисциплінованості, самостійності як риси характеру в тісному зв'язку із самоконтролем тощо; стимулюючу – більш чітке й усвідомлене виявлення мотивації й цілеспрямованості щодо набуття знань, розвиток спонукальних мотивів до самостійної роботи; контрольну – перевірка знань і об'єктивна їх оцінка, виявлення успіхів і недоліків у знаннях, уміннях і навичках, встановлення причин і шляхів їх усунення, визначення форм роботи, спрямованих на поліпшення успішності тощо.

Самостійна робота має бути організована системно, диференційовано, раціонально з обов'язковою перевіркою процесу виконання відповідних завдань і підсумковим контролем знань. Організація самостійної роботи студента повинна включати в себе такі етапи: складання плану самостійної роботи з дисципліни; розробку та видачу завдань для самостійної роботи; організацію консультацій із виконання завдань; контроль виконання й результатів самостійної роботи.

Зауважимо, що реалізація організаційних етапів самостійної роботи буде ефективною в процесі дотримання низки умов: забезпечення оптимального поєднання обсягу аудиторної та самостійної роботи; методично правильна організація роботи студента в аудиторії й поза нею; забезпечення студента необхідними методичними матеріалами з метою перетворення самостійної роботи на творчий процес; контроль над організацією та ходом самостійної роботи й використання різноманітних

форм оцінювання, що заохочують студента до якісного її виконання. Ця умова в тій чи тій формі має використовуватися в перших трьох, щоб контроль став не стільки адміністративним, скільки саме повноправною дидактичною умовою, що позитивно впливатиме на ефективність самостійної роботи в цілому [1].

Як показує наш досвід і досвід сучасних науковців, самостійна діяльність студентів опосередкована професіоналізмом викладачів. Тому, говорячи про професіоналізм студентів, необхідно одночасно акцентувати увагу на науково-професійному самовдосконаленні викладачів. Сучасний викладач має займатися самоосвітою, знаходитися в полі зору новітніх наукових досліджень тощо; розробляти й опановувати тему наукового дослідження; постійно оновлювати зміст дисциплін, які викладаються; вести методичну роботу та обмінюватися досвідом із колегами; накопичувати й узагальнювати індивідуальний досвід щодо керівництва самостійною діяльністю студентів; використовувати педагогіку співробітництва зі студентами, вдумливо та дбайливо ставитися до їхніх потреб і створення умов для активізації самостійної діяльності.

На нашу думку, якісна організація самостійної роботи викладачем, сама по собі, не дасть бажаного результату. Повнота самостійної навчальної діяльності залежить від самих студентів, від їх активності, мотивації та розуміння значення виконання завдань тощо. Самим життям доведено, що тільки ті знання, яких студент дійшов самостійно, завдяки власному досвіду, думкам і діям, стають справді міцним його здобутком. Тому однією з ключових ролей у організації всієї самостійної навчальної діяльності є системна організація самим студентом самостійної роботи.

Досвід роботи показав, що ефективність самостійної роботи студентів залежатиме від активізації самостійної навчальної діяльності, яка має бути спрямована на: самостійний розподіл свого часу; планування й вибір порядку виконання завдань; вибір змісту та способів виконання; можливість працювати в індивідуальному темпі та стилі; виконання завдання відповідно до своїх умінь; регулярне отримання інформації про результати виконаної роботи; можливість порівнювати досягнутий рівень своїх знань із рівнем інших студентів тощо.

Вища школа поступово переходить від передавання інформації в готовому вигляді до керівництва самостійною пізнавальною діяльністю студентів, формування в них досвіду самостійної навчальної роботи. Отже, самостійна робота є організованою викладачем активною діяльністю студента, спрямованою на активізацію навчального процесу. Вона вимагає від викладача ретельного її планування, розробки, створення умов

ефективної організації та контролю. Від методично правильної організації самостійної роботи багато в чому залежатиме результат навчання студентів, їх майбутня професійна діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алханов А. Самостоятельная работа студентов / А. Алханов // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 86–89.

2. Гавриш Н. В. Організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки / Н. В. Гавриш, Т. В. Лопухіна // Проблеми сучасної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. статей: Вип. 8. – Ч. 1. – Ялта : РВВ КГУ, 2005. – С. 8–14.

О. М. Кочерга

Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГУ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності, входження України у світове співтовариство зумовлюють необхідність процесів реформування національної системи освіти, що передбачає її модернізацію, «створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень» [5, 5]. Вирішення означеної проблеми стосується всіх ланок системи освіти України, функціонування яких великою мірою залежить від рівня професійної підготовки педагогічних працівників. Зростання значущості проблеми професійного становлення особистості педагога – одна з пріоритетних тенденцій розвитку системи освіти України.

Професійне становлення – це продуктивний процес розвитку й саморозвитку особистості, освоєння та самопроектування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізація себе в професії й самоактуалізація власного потенціалу для досягнення вершин професіоналізму.

Професійне становлення майбутнього вчителя – складне й багатовимірне явище перетворення особистості від студента до педагога; процес становлення в особистості нових професійних якостей, які задовольняють основні вимоги фаху; етап розвитку професійної культури, на якому професійні якості вже сформовані, але професійна діяльність не набула завершеної форми; розв’язання суперечностей між існуючими реф.-лексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, уміннями й навичками педагогічної діяльності та відсутністю досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (набуття знань, педагогічної техніки, вмінь і навичок) і майбутнім розвитком професійної культури [4, 14].

Проблема професійного становлення педагогів є предметом дослідження багатьох відомих учених: С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Коваль, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Пєхоти, О. Савченко, С. Сисоєвої. Науковці одностайно зазначають, що професійне становлення вчителя – тривалий процес, який починається з вибору професії та завершується роками самостійної роботи в школі. Усі етапи, які проходять майбутні педагоги від вибору професії до професійної особистісної реалізації, є важливими для професійного становлення вчителя.

Формування особистості людини триває все життя, утім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей фахівця, з якими він ввійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості.

Формувати професійну направленість у студентів – майбутніх педагогів – це значить зміцнювати в них позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, інтерес, схильності та здібності до неї, прагнення удосконалювати свою професійну кваліфікацію після закінчення вищої школи, розвивати ідеали, погляди, переконання особливо в професії вчителя початкових класів. Саме тому головним завданням педагогічного колективу є створення найсприятливіших умов для забезпечення успішного професійного становлення майбутнього педагога.

Одним із перспективних напрямів організації навчального процесу у вищих навчальних закладах є використання викладачами інтерактивних технологій, які ґрунтуються на інтенсивному підході, мають практичну спрямованість на самопізнання, професійне самоудосконалення. Серед інноваційних технологій викладання у вищій школі можна назвати впровадження тренінгових форм навчання в реальний процес вищого навчального закладу.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних основ використання тренінгу як форми активного навчання з метою забезпечення професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи.

У загальному розумінні тренінг розглядають як планомірно здійснювану програму різноманітних вправ, головним призначенням яких є підвищення зацікавленості особистості в процесі засвоєння тих чи інших практичних умінь і навичок щодо вирішення різного роду завдань, пошук шляхів виходу зі складних ситуацій, подолання певних життєво важливих проблем тощо.

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до розкриття сутності поняття тренінгу [2; 3; 6; 7]. Найбільше ми схиляємося до

думки С. Гладишева, який визначає його як «особливий метод отримання знань, який відрізняється від своїх аналогів тим, що всі його учасники вчаться на власному досвіді в даний момент. Це спеціально створене сприятливе середовище, де кожен може легко й із задоволенням побачити та усвідомити свої плюси та мінуси, досягнення й поразки. Допомога та увага оточуючих сприяють швидше усвідомити, які особистісні якості необхідні та які професійні навички слід розвивати. Завдяки тому, що ситуація тренінгу навчальна, жоден з учасників не ризикує вже сформованим відносинам і поглядам, а набуває й використовує новий досвід. У реальній ситуації експерименти можуть призвести до небажаних наслідків. На стадії уроку будь-яка навичка або якість моделюються конкретними кроками та негайно аналізуються й перевіряються в умовах навчальної діяльності, максимально наближеної до реальності. Таким чином, тренінг дає змогу навчитися гнучкості, спілкуванню, прийняттю позиції іншого, що досить корисно в житті та творчій діяльності» [2].

У практиці навчання студентів тренінги використовуємо, починаючи вже з першого року їх перебування в коледжі. На заняттях із дисципліни «Вступ до спеціальності» студенти-першокурсники мають можливість складати програми соціально-особистісного зростання, які допомагають їм усвідомити власні можливості, особливості характеру, визначити напрям саморозвитку й самовдосконалення на шляху до соціально відповідального та соціально компетентного професійного зростання. Такі заняття сприяють формуванню в студентів особистісних якостей, виробленню вміння аналізувати власний досвід, співставляти його з вимогами обраної професійної діяльності; створюють умови для розвитку вміння досягати компромісу в складних суперечливих ситуаціях, наближених до реальних умов життєдіяльності. Особливу увагу приділяємо тренінговим заняттям, метою яких є надання допомоги студенту-першокурснику адаптуватися до нової соціальної ролі студента педагогічного коледжу, прийняти новий соціальний статус, який вимагає підвищеного почуття відповідальності, високого рівня дисциплінованості, організованості, самостійності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вачков И. Основы технологи групового тренинга. Психотехники : учебное пособие / Игорь Вачков. – М.: 1999. – 237 с.

2. Гладышев С. Как вести себя на тренинге? / Сергей Гладышев // Обучение и карьера. – 2005. – № 35. – С. 70.

3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Юрий Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 166 с.

4. Микитюк С. О. Ресурсний підхід у професійному становленні вчителя / Сергій Микитюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012. – № 3. – С. 14–18.

5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : Матеріали до першої лекції / Уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков ; відп. ред. М. Ф. Степко. – К., 2004. – 24 с.

6. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг) : навч.-метод. посібник / Анна Семенова. – Одеса, 2006. – 130 с.

Ю. С. Красильник

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Перехід до інформаційного суспільства є однією з характерних особливостей сучасного періоду розвитку України. Не викликає сумнівів твердження, що сутність і основу трансформації системи освіти, зокрема вищої освіти, становить масштабність і глибина застосування інформаційних технологій. Підготувати творчого викладача, спроможного використовувати новітні досягнення інформатики, педагогіки, психології, управління та інших галузей наук, сформувати в нього вміння професійної інформаційної діяльності та з їх допомогою підвищувати ефективність навчально-виховного процесу – головне завдання системи вищої освіти.

Специфічною ознакою роботи магістратури вищого навчального закладу в умовах розбудови інформаційного суспільства є підвищення значення інформаційно-комп’ютерної складової її діяльності. Проте професійна підготовка майбутніх викладачів, як засвідчує досвід упровадження інформаційно-технологічного підходу, має низку невирішених проблем, що зумовлює наявність суперечностей, які впливають на якість підготовки майбутніх викладачів, стан інформаційно-технологічного забезпечення цього процесу в умовах магістратури, зокрема між: обсягом інформації, продукованої суспільством в умовах швидкозмінних технологій і реальними організаційно-методичними умовами інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутнього викладача; недостатньо розвиненою інформаційною інфраструктурою магістратур ВНЗ і необхідністю індивідуалізації й активізації навчального процесу в умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти; тенденцією збільшення обсягу самостійної роботи майбутніх викладачів у контексті принципів Болонської декларації та недостатніми темпами розробки й упровадження в позааудиторну роботу дистанційних і мультимедійних технологій навчання. Подолання визначених суперечностей потребує теоретичного й методичного обґрунтування та розробки нових підходів щодо органічного поєднання традиційних і комп’ютерно орієнтованих технологій.

Теоретичними джерелами дослідження особливостей підготовки майбутнього викладача вищої школи в контексті інформатизації та технологізації освітньої діяльності ВНЗ є доробки вчених у визначенні шляхів формування його особистісного (інтелектуального, освітнього, професійного, науково-дослідницького, творчого) потенціалу − І. Зязюн, Л. Лук'янова, В. Маслов, Н. Ничкало, О. Огієнко та ін.; суб'єктного підходу до професійного саморозвитку особистості − Л. Виготський, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.; акмеологічної теорії формування професіоналізму особистості й діяльності педагога − Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, А. Реан та ін.; синергетичної концепції самовиховання педагогічних кадрів − С. Курдюмов, А. Линенко та ін.; особистісно-орієнтованого підходу й педагогічного супроводу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі − І. Бех, О. Пєхота, О. Савченко та ін.; специфіки професійної «Я-концепції» та самоактуалізації педагогів − Р. Бернс, І. Зубкова, В. Семиченко та ін.; саморегуляції та самоменеджменту педагогічної діяльності − М. Приходько, О. Саннікова, О. Чебикін та ін.; педагогічної майстерності й техніки − І. Зязюн, А. Макаренко, М. Солдатенко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.; удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів у закладах післядипломної освіти − Л. Ващенко, Г. Єльникова, В. Маслов, В. Олійник, Є. Чернишова, А. Чміль, В. Яковець.

Проблеми розробки й удосконалення шляхів використання ІТ-технологій у освіті висвітлено в працях В. Бикова [1], Р. Гуревича [2], М. Жалдака [3], Г. Козлакової [4], І. Роберта [6] та ін. У роботах учених акцентується увага на факторах, які обумовлюють дидактичні можливості засобів ІТ-технологій. Цінний досвід інформатизації освітнього процесу набуто зарубіжною вищою школою. Разом із тим, проблеми інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутнього викладача ще недостатньо досліджені в теоретичному й методичному аспектах.

Ми погоджуємося з П. Образцовим, який встановив, що інформаційно-технологічне забезпечення навчального процесу являє собою педагогічну систему, що включає дві самостійні й у той же час взаємопов'язані та взаємодоповнюючі складові – інформаційну й технологічну [5]. На підставі аналізу результатів наукових досліджень у галузі ІТ-технологій ми дійшли висновку, що інформаційне забезпечення підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури – це упорядкована сукупність інформації, яка необхідна для перебігу цього процесу та відповідні інформаційні ресурси (джерела інформації), засоби й технології здійснення інформаційних процесів. Її доцільно розглядати в контексті надання викладачеві та студенту (слухачу) навчальної, науково-методичної та допоміжної інформації, яка

сприяє досягненню поставлених дидактичних цілей, створює умови для педагогічно активної взаємодії між викладачем і студентом (слухачем), інтеграції прикладних педагогічних програмних продуктів, баз даних, а також інших дидактичних засобів, методичних розробок і навчальних матеріалів, які забезпечують і підтримують навчально-виховний процес.

Основою технологічного забезпечення підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури, як нами встановлено, є використання телекомунікаційних та інформаційних технологій для створення умов вільного доступу до інформації та знань. Під інформаційно-технологічним забезпеченням підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури ми розуміємо сукупність технологій, які відібрані та трансформовані з метою реалізації всіх компонентів навчально-виховного процесу. За сучасних умов інформаційно-технологічне забезпечення підготовки майбутнього викладача включає технічні засоби інформатизації навчально-виховного процесу та технології їх застосування, науково обґрунтовані педагогічні методи й освітні технології, моделі студента (слухача) та його навчальної діяльності, банк наукової та навчально-методичної інформації. Технічні засоби інформатизації процесу містять педагогічні програмні продукти (навчальні й управлінські програми, комп'ютерні навчальні гри тощо), а також програми універсального призначення (Internet Explorer, текстові й графічні редактори, табличні процесори, математичні інтегровані середовища тощо). Завдяки інформаційно-технологічному забезпеченню створюється інформаційно-освітнє середовище, що зумовлює зміни в методах і змісті навчання, оскільки інтеграція науки, інформаційних технологій із педагогічної практикою привносять до останньої нові можливості: розрахункові, моделюючі, графічні, мультимедійні й телекомунікаційні тощо.

Результати проведеної роботи з теоретичної та методичної розробки проблеми інформаційно-технологічного забезпечення підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури показують, що ефективність цього процесу безпосередньо залежить від комплексного вирішення питання щодо оновлення змісту, методів, організаційних форм навчання, впровадження інноваційних засобів модернізації всіх складових системи вищої освіти, створення єдиного інформаційно-освітнього простору ВНЗ, досягнення освітніх результатів за допомогою інтеграції інформації на традиційних і електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологій педагогічної взаємодії. Організація й упровадження інформаційно-технологічного забезпечення підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури з позицій системно-інформаційного, психолого-педагогічного, діяльнісного, контекстного, техніко-технологічного

й управлінського підходів створює продуктивні умови прискорення пошуку інформації, її візуалізації, алгоритмізації вирішення професійно-педагогічних завдань, індивідуалізації та диференціації навчання, педагогічного мережевого спілкування, що сприяє вдосконаленню в студентів (слухачів) прийомів розумової діяльності (пошуку та збору інформації, аналізу, синтезу, абстрагування тощо), здатності до самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання, самоконтролю та професійного саморозвитку. У процесі конструювання інформаційно-технологічного забезпечення підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури необхідно враховувати суб'єктивні й об'єктивні фактори, їх результативність, що може стати предметом окремого дослідження, а саме: готовність учасників освітнього процесу до використання засобів інформатизації, компетентність викладача щодо їх проектування, конструювання й упровадження, усвідомлення керівництвом необхідності інформатизації ВНЗ, проведення неперервного моніторингу процесу інформатизації тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Моделі організації систем відкритої світи / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.

2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях / Р. С. Гуревич. – К. : Освіта України, 2007. – 396 с.

3. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу / М. І. Жалдак // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2003 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 371–383.

4. Козлакова Г. О. Інноваційні процеси у вищій технічній школі: інтеграція до європейського освітнього простору / Г. О. Козлакова // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 36–39.

5. Образцов П. И. Информационная технология обучения как средство повышения эффективности педагогической деятельности в высшей школе : сборник научных докладов межвузовской научно-методической конференции / П. И. Образцов. – Москва : СГУ, 2002. – С. 173–178.

6. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2008. – 274 с.

О. О. Красовська
Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана Дем'янчука

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Успішність професійної підготовки майбутніх фахівців залежить від якості дотримання педагогічних умов. Незважаючи на те, що предметом значної кількості наукових досліджень виступають педагогічні умови

реалізації освітніх процесів, існують різні тлумачення поняття «педагогічна умова». Учені розуміють під терміном «педагогічні умови» обставини й можливості, від яких залежить успішність функціонування та розвитку певної педагогічної системи, чинники й правила успішності життєдіяльності педагогічної системи, вимоги, яких слід дотримуватися з метою забезпечення ефективності педагогічного процесу [4, 86]. Науковцями розглядаються певні умови, спрямовані на розв'язання педагогічних проблем:

- умови створення освітнього середовища (Т. Давиденко, Г. Єльнікова, С. Красіков, Т. Шамова);
- умови розвитку професіоналізму, професійної культури особистості вчителя (Н. Волкова, В. Гриньова, С. Єлканов, В. Лозова, О. Мармаза, В. Сластьонін);
- умови розвитку системи цінностей майбутнього педагога (В. Гриньова, З. Кокарева, Ю. Пелех, О. Попова, М. Ружников, Н. Шемигон);
- умови, які сприяють здійсненню рефлексивного управління (В. Беспалько, Т. Давиденко, Б. Гершунський, Ю. Конаржевський, П. Третьяков, Т. Шамова);
- умови «гнучкої» реакції на зміни, які відбуваються в суспільному середовищі (В. Лазарєв, М. Поташник, І. Шалаєв, Т. Шамова).

Чимало наукових досліджень присвячено педагогічним, організаційним, методичним умовам професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі [2–5]. Однак умови щодо забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій ще недостатньо розглянуті. Дослідження педагогічних умов успішності даного процесу є метою даної статті.

Визначення поняття «умови» в педагогічній науці передусім пов'язане з осмисленням цієї категорії. Поняття «умова» вживається в дидактиці при характеристиці цілісного педагогічного процесу, окремих його сторін і складових частин. На думку В. Андрєєва, педагогічні умови становлять результат, цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [1]. Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [2, 115]. На думку С. Висоцького, педагогічними умовами є сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, при забезпеченні успішного розв'язання поставленого педагогічного завдання [3].

Реалізація педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій має на меті: забезпечення організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу даного процесу; вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців; визначення змісту, організаційних форм і методів інформаційної підтримки процесу формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації завдань мистецької освіти ми вбачаємо в розвитку здатності студентів педагогічних факультетів брати активну участь і виявляти дослідницьку позицію з метою критичного аналізу, осмислення й оцінки ефективності вивчення художньо-педагогічних дисциплін, формування фахових компетентностей під час педагогічної практики, ставлення до себе як до діяча-професіонала, яке виявляється в умінні модернізувати процес навчання образотворчого мистецтва, музики й естетичного виховання учнів початкової школи, зважувати та оцінювати наслідки цих змін, аргументовано повідомляти про позитивні й негативні результати іншим людям.

Важливою умовою є залучення майбутніх учителів початкової школи до активної пізнавальної та практичної діяльності задля глибокого усвідомлення ними значення та місця художньо-педагогічних компетентностей у професійній діяльності, забезпечення змін значущих мотивів, формування системи професійних цінностей, потреби в самопізнанні, самооцінці й самовдосконалення. Дані умови реалізуються через низку таких заходів.

1. Створення на лекційних, практичних, лабораторних заняттях ситуацій розмірковування й успіху, в основі яких особливого змісту набуває технологія співпраці викладачів і студентів, спрямована на послідовне збагачення професійного досвіду студента й педагогічної майстерності викладача.

2. Стимулювання духовно-творчої самореалізації, самовдосконалення студентів через їхню художньо-педагогічну діяльність. Формування світогляду як системи знань, поглядів і ставлень студента, обов’язковою базою якого є знання в галузі історії, культури, релігії, мистецтва, етнопедагогіки й етнопсихології, повага до особистості, готовність відстоювати її права та інтереси, незалежно від її культурної, національної, релігійної належності.

3. Індивідуалізація й диференціація процесу навчання із застосуванням розвиненої системи технологій особистісно зорієнтованого підходу

(проблемні лекції, практикуми, практичні заняття, тощо). Надання навчальному матеріалу особистісно-значущого змісту. Структурування навчального матеріалу з позицій організації пошуково-творчої та самостійної діяльності студентів.

4. Застосування активних методів і форм навчання для відображення можливостей майбутніх фахівців у професійній діяльності. Упровадження в навчальний процес інтенсивних та інтерактивних технологій: дискусій, мозкових штурмів, обговорень, рольових і ділових ігор, тренінгів, презентацій і самопрезентацій, майстер-класів та творчих майстерень.

Учені-дослідники визначають організаційно-педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне розв'язання завдань або як функціональну залежність компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів у різних проявах [5]. Організаційно-педагогічні умови визначимо як сукупність чинників, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти на основі застосування інноваційних технологій реалізовуватимуться через такі заходи.

1. Створення інноваційного художньо-педагогічного навчального середовища, спрямованого на забезпечення самореалізації особистості майбутнього вчителя початкової школи в галузі мистецької освіти та заснованого на розробці й застосуванні в навчальному процесі інтенсивних, інтерактивних та інформаційно-комунікаційних форм і методів задоволення його професійно-освітніх і художньо-творчих потреб.

2. Розвиток технологічної компетентності викладачів. Під технологічною компетентністю ми розуміємо процес поглибленого ознайомлення викладачів з науковими основами різноманітних інноваційних технологій, розвиток спеціальних практичних навичок і вмінь використовувати дані технології, формування певних психологічних і моральних якостей, необхідних для роботи в інноваційному художньо-педагогічному освітньому середовищі.

3. Створення технічних умов, яке передбачає використання певної матеріально-технічної бази: аудіовізуальних засобів, сервера для збереження аудіовізуального матеріалу, електронних носіїв для передачі й поширення мультимедійного матеріалу серед викладачів і студентів, архіву для збереження наявних матеріалів на електронних носіях, виходу до глобальної мережі Інтернет.

4. Оновлення змісту мистецької освіти майбутніх учителів початкової школи. З метою забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи в галузі мистецької освіти до навчальних планів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» включено навчальні дисципліни: «Образотворче мистецтво з методикою викладання у початковій школі», «Теорія та методика музичного виховання з основами хореографії»; освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» – «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво»; освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» – «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво»; розроблено навчально-методичні комплекси до даних навчальних дисциплін: дидактичні й наочні засоби, науково-методичне й навчально-методичне забезпечення, комплекс електронних засобів навчання, що забезпечують власне наукову й образно-наочну, емоційно насичену інформацію.

Упровадження в навчальний процес педагогічного ВНЗ окреслених педагогічних умов сприятиме підготовці майбутнього вчителя початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій навчання, який спроможний буде свідомо та творчо реалізувати професійну компетентність за достатнього рівня володіння необхідними суспільно-комунікативними знаннями, вміннями й особистісними характеристиками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высш. шк., 1981. – 240 с.

2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. Ю. Бабанский]. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

3. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С. В. Высоцкий // Наук. вісник Південноукраїнського держ. пед. ун. ім. К. Д. Ушинського : збірник наук. праць. – Одеса, 1999. – Вип. 8–9. – С. 90–94.

4. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: основы управления / И. Ф. Исаев. – Белград : Изд-во БГУ, 1997. – 145 с.

5. Назаренко Г. І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Г. І. Назаренко. – Кривій Ріг, 2002. – 21 с.

К. А. Митуля
Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана Дем’янчука

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Підготовка нової генерації вчителів початкових класів спрямована на усвідомлення необхідності створення позитивного навчального середовища шляхом активізації інтелектуальних і почуттєво-емоційних ресурсів кожного учня. Реалізація такого підходу в початковій ланці освіти

закладає основи демократизації сучасної школи, сприяє утвердженню діалогічного підходу до навчального спілкування, уможливлює організацію ефективної педагогічної взаємодії учасників всього навчально-виховного процесу. Тому виникає необхідність застосування в професійній освіті відповідних інтерактивних педагогічних технологій [1, 26].

Дослідженню проблеми професійної підготовки вчителя у вищих навчальних закладах присвячені роботи В. Андрущенка, О. Антонової, І. Зязюна, М. Лещенко, М. Кларіна та низки інших відомих учених. На визначальній ролі демократичних, особистісних і розвивальних орієнтирів сучасної початкової школи наголошують учені: Н. Бібік, О. Пометун, М. Вашуленко, О. Савченко. Однак дана проблема ще недостатньо висвітлена з точки зору навчання й виховання та формування інноваційної особистості, в умовах переходу до компетентнісної освіти.

Основним завданням педагога на кожному уроці в початкових класах є активізація пізнавальної діяльності учнів. Тому щоразу, обдумуючи урок, учитель початкових класів має, насамперед, розв'язати принципове завдання, як найдоцільніше організувати передачу нового матеріалу: повідомлення, евристична бесіда, відкриття, роздум, розв'язання проблеми, самостійна робота. Відтак, необхідно перетворити кожний урок на урок спілкування та мислення, щоб усебічно розвивати особистість кожної дитини [3, 41–42].

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їхня перевага полягає в тому, що учні засвоюють рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінювання), у класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їхній інтерес у сприйманні знань. Значно підвищується особистісна роль учителя – він є лідером, організатором [3, 42]. Але необхідно зазначити, що проектування й проведення уроків за інтерактивними технологіями потребують, передусім, компетентності в цих технологіях учителя початкових класів, його вміння переглянути й перебудувати свою роботу з учнями.

Суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю й критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. Не менш важливими будуть такі їх якості, як висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, прагнення на максимальну самореалізацію, здатність досягати високої мети раціональним шляхом і адекватними засобами. Система освіти як частина суспільної системи перебуває під впливом багатьох сил, одні з яких потребують структурних змін у ній, інші – змістових, технологічних.

Стан системи освіти не відповідає вимогам сьогодення та не задовольняє педагогів-практиків. Власне, інтенсивний розвиток засобів комунікації та інформаційних технологій дають значні можливості для якісних змін у освіті. Тому, на передній план висувається формування компетентності педагога, його особистісно-професійних якостей, здатності креативно працювати в інноваційному режимі: сприймати й розуміти нове, адаптуватись до інноваційних ситуацій. Професіоналізм педагога базується на його творчому самовизначенні, у якому домінуючу позицію займає спрямованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливим є забезпечення нової якості освіти [2, 3–4].

З метою активізації пізнавальної діяльності на кожному уроці вчителі початкової школи застосовують елементи інноватики, творчі, проблемні завдання, що спрямовані на формування необхідних здібностей і якостей. Крізь призму такого бачення великі можливості відкриваються для впровадження в навчально-виховний процес інтерактивних технологій. З-поміж інтерактивних технологій навчання вчителі початкових класів використовують методику побудови «асоціативного куща». На початку роботи вчитель визначає одним словом тему, над якою проводитиметься робота, а учні згадують, що в них асоціюється в пам’яті стосовно цього слова.

Як зазначає О. Пометун, технологія «Мікрофон» надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи власну думку чи позицію. А роботу в парах можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. За умов парної роботи всі діти в класі отримують можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає учням час на роздуми, обмін ідеями з партнером і тільки тоді озвучення своєї думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння доводити й переконувати, вести дискусію. Під час роботи в парах можна швидко виконати вправи, які за інших умов потребують значної витрати часу [4, 73].

Робота в групах надає всім учасникам можливість діяти, практично реалізувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування, зокрема, відпрацювання прийомів активного слухання, прийняття спільного рішення, узгодження різних поглядів. Такий вид роботи доцільно використовувати за необхідності розв’язання проблеми, з якою важко впоратись індивідуально, також тоді, очікуваним результатом виступає набуття навичок роботи в команді. «Мозковий штурм» є ефективним методом для використання досвіду учнів із метою розв’язання проблем і розробки ідей [4, 74].

Таким чином, інтеграція України в єдиний світовий освітній простір зумовила виникнення й упровадження елементів інноватики в навчально-виховний процес підготовки нової генерації підростаючого покоління. А це, у свою чергу, вимагає від майбутніх педагогів оволодіння новітніми технологіями навчання, зокрема, актуальними на сьогодні інтерактивними методиками. Отже, критеріями готовності майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій є прогностична компетенція: інформаційна насиченість, здатність визначати відповідність змісту навчального матеріалу інтерактивно-рефлексивній діяльності учнів, уміння діагностувати стан особливої необхідності застосування інтерактивних педагогічних технологій; креативно-інтерактивна педагогічна майстерність: уміння добирати й застосовувати оптимальні інтерактивні педагогічні технології, здатність адаптувати відомі інтерактивні педагогічні технології до конкретних педагогічних ситуацій, уміння створювати авторські інтерактивні педагогічні технології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.

2. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / Олександра Савченко // Почат. шк. – 2001. – № 7. – С. 1–4.

7. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття / М. Скрипник // Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. – К., 2005. – С. 30–43.

8. Стребна О. В. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / О. В. Стребна, А. О. Соценко. – Х. : Вид.група «Основа», 2008. – 174 с.

Л. О. Мільто

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Здатність педагога до інноваційної педагогічної діяльності, володіння високим рівнем педагогічної майстерності, постійне самовдосконалення стають обов'язковою нормою професійної діяльності вчителя. У зв'язку з цим важливим завданням вищих навчальних педагогічних закладів стає готовність майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності. Інновації (нововведення, зміни, поновлення) характеризують цілеспрямовану діяльність зі створення, освоєння, використання та поширення нововведень. Існують два підходи до поняття «інновація», а саме: інновація як процес (А. Лоренс, М. Поташник, В. Сластенін) та інновація як саме нововведення, продукт процесу (К. Ангеловскіх, А. Балакірєв, С. Ільєнкова).

Таким чином, інновації є процесом і результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і колективів, де сам педагог може виступати як творець інновацій, дослідник, користувач і пропагандист нових педагогічних технологій, теорій і педагогічних концепцій.

Теоретичною основою дослідження є ідеї саморозвитку особистості в процесі діяльності (К. Абульханова -Славська, В. Зінченко, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Р. Нємов, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн та ін.); теорії інноваційної педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, Л. Подимова, М. Поташник, О. Пригожин, В. Сластьонін та ін.); теорії професійного становлення та розвитку особистості (Е. Клімов, А. Маркова, Л. Мітіна).

Інноваційна діяльність є творчою за своєю суттю. Так, на думку В. Сластьоніна, інновації приносять новизну в цілі, зміст, методи й форми навчання та виховання, а також в організацію спільної творчої діяльності вчителя й учня. А. Хуторської також підтверджує, що основними функціями інноваційної педагогічної діяльності є зміна цілей, змісту освіти, форм і методів, педагогічних технологій, засобів навчання, системи управління. М. Кларин підкреслює, що інновації змінюють способи діяльності та стиль мислення людини.

Педагогічна інновація – це нововведення в педагогічну діяльність, зміни у змісті навчання й виховання з метою підвищення їх ефективності. Сутністю інноваційних процесів у освіті є вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду та впровадження нових досягнень психолого-педагогічної науки в практику роботи вчителя.

Структурними компонентами інноваційної педагогічної діяльності є: мотиваційний компонент (ставлення викладача до інновацій), де визначальну роль відіграє мотив самовдосконалення, а також усвідомлення педагогом, що рівень досягнутих результатів є недостатньо високим і бажання його покращити.

Креативний компонент (творчі здібності педагога, що забезпечують адаптацію, відтворення й перетворення існуючого педагогічного досвіду та пристосування його до конкретних педагогічних умов); технологічний компонент (здатність педагога розробляти програму нововведень у педагогічний процес, прогнозувати їх результати, реалізовувати, діагностувати й коригувати інноваційні педагогічні дії); рефлексивний компонент (здатність педагога критично осмислювати свою професійну діяльність); когнітивний компонент (знання педагога про технології навчання й рівень його педагогічного мислення).

Готовність учителя до інноваційної діяльності вимагає спеціальної психолого-педагогічної підготовки, тому що в процесі професійної

діяльності вчитель використовує не лише знання предмету викладання, а й сучасні знання з педагогіки та психології, педагогічні технології навчання й виховання, на основі яких формується його готовність до сприйняття, оцінки та реалізації педагогічних інновацій.

Структура готовності педагога до інноваційної діяльності складається з теоретичного, практичного та психологічного компонентів. Теоретична готовність учителя до інноваційної педагогічної діяльності передбачає володіння системою професійних знань, сучасними педагогічними технологіями, уміннями їх розробляти й засвоювати. Практична готовність представляє систему практичних і педагогічних умінь (проектувальних, конструкторських, організаційних, комунікативних, діагностичних та ін.), здатність упроваджувати педагогічні інноваційні технології в практичній діяльності. Психологічна чи особистісно-мотиваційна готовність являє собою цілеспрямовану мотивацію вчителя до інноваційної діяльності, наявність творчих здібностей, толерантності, емпатійності, симптонності, ассертивності та ін.).

Поняття «інноваційна діяльність вчителя» включає в себе інноваційну культуру педагога як систему норм, правил і способів упровадження нововведень у навчально-виховної процес. Саме інноваційна культура є механізмом індивідуальної педагогічної дії вчителя, що характеризується ініціативністю й систематичним опануванням новими формами, методами та прийомами професійної діяльності.

Саме інноваційна культура спрямовує вчителя на інноваційну діяльність, що реалізується в культурних нормах поведінки та включає такі компоненти: аксіологічний (особистісні уявлення, переконання, погляди й ідеали педагога); інноваційно-технологічний (способи управління інноваційною педагогічною діяльністю); діяльнісний (співпраця педагогів у спільній інноваційної діяльності); інформаційно-комунікативний (розуміння ролі інформації в інноваційному процесі, позитивне ставлення до нових джерел інформації, володіння інформаційно-комунікативними технологіями, уміння систематизувати інформацію за критеріями актуальності, достовірності, дієвості та ін.); індивідуально-творчий (створення власного інноваційного досвіду, творча адаптація запозиченого педагогічного досвіду в навчально-виховний процес, професійна й особистісна самореалізація педагога в процесі інноваційної діяльності, вміння бачити перспективи розвитку інноваційних ідей у конкретних умовах їх реалізації, уміння об’єктивно оцінити свої можливості щодо впровадження педагогічних нововведень, здатність підвищувати власний рівень професійної майстерності відповідно до нових педагогічних вимог,

уміння інтегрувати в процесі професійної діяльності традиційні та інноваційні педагогічні технології).

Оцінити готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності можна за такими рівнями: адаптивний (епізодичне засвоювання й упровадження вчителем педагогічних інновацій); репродуктивний (копіювання й корекція готових інноваційних методичних розробок, усвідомлення вчителем необхідності професійного самовдосконалення); евристичний (відкритість новому, цілеспрямований пошук і впровадження інноваційних способів розв'язання педагогічних задач); креативний (високий рівень результативності інноваційної діяльності, творча активність, цілеспрямований пошук нової інформації, створення авторських шкіл, бажання поділитися педагогічним досвідом з іншими, добре розвинена педагогічна інтуїція, творча уява, володіння педагогічною імпровізацією).

Формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності передбачає визначення критеріїв (новизна, оптимальність, висока результативність, можливість творчого застосування інновацій у масовій педагогічній практиці), що дозволяють визначити рівень ефективності педагогічних інновацій. Чітке уявлення про зміст і критерії педагогічних інновацій, володіння методикою їх застосування допоможе вчителю об'єктивно оцінити та спрогнозувати впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Таким чином, професійна підготовка майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності повинна бути спрямована на формування його готовності до сприйняття педагогічних інновацій і опанування інноваційними педагогічними технологіями. Інноваційна діяльність як педагогічна категорія розглядається як цілеспрямована професійна діяльність учителя, основою якої є осмислення власного педагогічного досвіду з метою досягнення високих професійних результатів і впровадження нових інноваційних технологій. Готовність учителя до педагогічних інновацій являє собою особистісну інноваційну спрямованість і активні дії педагога, що проявляються в його педагогічній майстерності, педагогічній творчості й індивідуальному стилі професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе : учебное пособие / В. С. Лазарев. – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.

2. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.

3. Сластенин В. А. Общая педагогика : учебное пособие для высших учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина : В 2-х ч. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Ч. 2. – 480 с.

4. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : уч. пособие для студ. высших уч. заведений / А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

Н. М. Павлущенко, О. В. Король
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОЇ СКЛАДОВОЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Гуманістичні й демократичні цінності суспільства передбачають створення рівних можливостей для реалізації особистості та самореалізації всіх людей незалежно від їхнього соціального походження, національності, віку, статі. Справжня гуманізація окреслює світосприйняття людської культури, що позбавлена упереджень, настанов, стереотипів щодо статі. Царину такої культури репрезентує поняття гендер, а відтак гендерний чинник у світовому співтоваристві розглядається як фактор прогресу, можливий поштовх до найвищого рівня розвитку людських стосунків.

Гендер визначають як соціальну ідеологією статі, яка акцентує не її біологічну характеристику, а суспільну значущість соціальних відносин людей (в усіх сферах громадського життя). Гендерну політику сучасного українського суспільства наукова спільнота формулює як новітні принципи, що формують інноваційну ідеологію рівності:

- гендерна рівність розглядається як інтегральна частина всіх політик, програм і проектів;
- досягнення гендерної рівності вимагає визначення того, що мають бути враховані специфічні інтереси жінок і чоловіків у процесі формування політик, впровадженні програм і проектів;
- досягнення гендерної рівності означає, що забезпечення рівних прав і можливостей має здійснюватися незалежно від статі;
- доступ жінок до прийняття рішень на всіх рівнях є центральним питанням у досягненні гендерної рівності;
- для досягнення гендерної рівності важливо забезпечити рівну участь чоловіків і жінок як рівноправних суб’єктів у економічних, соціальних і культуротворчих процесах;
- гендерної рівності можна досягти через партнерство між жінками й чоловіками на основі принципів паритетної демократії;
- досягнення гендерної рівності вимагає здійснення соціальних кроків, спрямованих на зменшення гендерної асиметрії.

Гендер і гендерна проблематика стали також невід’ємною частиною психолого-педагогічного напряму досліджень, зокрема вона відкривається й педагогіці початкової школи. Виникнення цього напряму наукової роботи пов’язано з реальними трансформаціями в сучасній українській системі

освіти та пильним розглядом і критикою патріархальних усталених традицій у навчально-виховному процесі, які сьогодні збереглися у вигляді статево-рольових (гендерних) стереотипів.

У сучасному суспільстві статево-рольові стереотипи великою мірою впливають на процес гендерної соціалізації дітей, багато в чому визначаючи його спрямованість. Гендерна соціалізація сприяє ускладненню особистісної самореалізації, тобто формує внутрішні стани-перепони: боязнь невдачі, боязнь суспільного засудження та нехтування тощо.

Період шкільного навчання супроводжується активним упровадженням традиційно сформованого різного типу поведінки хлопчиків і дівчаток. Особливості гендерної соціалізації дітей сприяють формуванню в них певних внутрішніх настанов, що ускладнюють їхню особистісну самореалізацію та професійне визначення в подальшому.

Таким чином, постає необхідність формування певної системи гендерного виховання дітей обох статей у школі, яка була б пов'язана з засвоєнням нових позитивних соціокультурних ролей. Процес вивільнення свідомості дітей від гендерних стереотипів у молодшому шкільному віці пояснюється тим, що в цей період життя дитини активно формуються моделі статевої ідентичності.

Оскільки школа є провідним агентом гендерної соціалізації школярів, то нагальною постає потреба в зміні змісту навчального матеріалу, дидактичних і виховних настанов у процесі спілкування вчителя й учнів з традиційної на гендерно-чутливу систему організації світосприйняття хлопчиками й дівчатками, розвитку їхньої гендерної свідомості.

Гендерні настанови вчителів категоричніші, ніж гендерні настанови дітей (у останніх вони не такі полярні), вчителі очікують вужчої моделі поведінки дітей з огляду на стать.

Сьогодні характер організації навчально-виховного процесу в початковій школі або формує психологічну основу утвердження ідеології гендерного рівноправ'я дітей або, навпаки, сприяє закріпленню гендерної нерівноправності серед учнів різних статей. Саме тому перспективи реалізації гендерної складової в практиці сучасного навчально-виховного процесу початкової школи вбачаються у впровадженні принципів забезпечення таких рівноправних вимог до представників обох статей дітей молодшого шкільного віку:

- однакове заохочення дітей обох статей до різного типу навчальних і виховних заходів (наприклад: виконання складних задач з математики чи природничих дисциплін, написання протоколів, виконання доручень з підготовки інсценування, здійснення творчих завдань тощо);

- однакові вимоги та ставлення до дітей різних статей (наприклад: тон і зміст звертання, добір слів без андроцентризму в мові та ін.);
- заохочення дівчаток до самовпевненості й наполегливості, виховування в них якостей лідера; хлопчиків – до пом'якшення характерів і не використання фізичної сили при вирішенні певних питань (наприклад: недотримання стереотипних конструкцій: всі дівчатка – ябеди, всі хлопчики – грубіяни; толерантні вимоги щодо дотримання правил поведінки);
- орієнтація дітей на унікальність кожного з них та однакову можливість отримати обрану в майбутньому професію (наприклад: нагадування про однакові можливості в навчанні й подальшій дорослій соціальній діяльності);
- заохочення дітей обох статей до статево-змішаних ігор, видів трудової та громадській діяльностей (наприклад: групові ігри, театралізація, драматизація, які кожному нададуть можливість показати себе);
- обговорення з дітьми проблем взаємостосунків статей і наголошення на їхній рівноправності не тільки в школі, а головне в родині, суспільстві;
- упровадження в навчально-виховний процес норм егалітарної поведінки (наприклад: особистісна презентація самими педагогічними колективами).

Отже, глобальне значення перспектив реалізації гендерної складової в навчально-виховному процесі початкової школи та проблеми партнерських стосунків представників обох статей повинно підтримуватися й державницьким розумінням їх, оскільки Україна, беручи на себе таку відповідальність, повинна вирішувати проблеми рівноправності представників двох статей не тільки на рівні міжнародних зобов'язань, а, передусім, реалізувати їх у житті громадян своєї країни.

Формулювання політичних рішень, дотримання чітких пріоритетів гендерної політики – це тільки початок у забезпеченні цілковитої рівноправності. Таким чином, завданням як державних органів, так і громадянської спільноти загалом, є формулювання чіткої стратегії та механізмів забезпечення реальної національної програми щодо досягнення гендерного вирівнювання людських ресурсів.

О. В. Панішева
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сьогодні термін «компетентність» зустрічається майже в кожній науковій роботі, пов'язаній із вищою освітою [1]. У вітчизняній педагогіці проблемою формування видів професійної компетентності вчителя початкових класів займаються такі вчені, як Н. Глузман, Л. Карпова, Л. Коваль, С. Мартиненко, О. Митник, М. Овчинникова, Л. Хоружа та ін. Загальновизнано, що вчитель початкової школи має бути енциклопедистом і мати ґрунтовні знання з усіх дисциплін, які доводиться йому викладати. Важливе місце серед них обіймають знання математики.

Дослідники виділяють часткові види та підвиди професійної компетентності вчителя початкових класів. Н. Глузман указує на існування особливого виду професійної компетентності вчителя початкових класів – методико-математичної компетентності.

В основу методико-математичної компетентності вчителя початкових класів дослідниця включає «надбаний синтез знань (психолого-педагогічних, спеціальних, самоосвітніх), умінь і навичок творчої педагогічної діяльності вчителя, що трансформується з потенційного в реальне, діяльнісний стан, що функціонує у вигляді способів діяльності, необхідних учителеві для проектування власної технології навчання математики молодших школярів, конструювання логіки навчально-виховного процесу, розв'язання труднощів і проблем, прийняття самостійного й мобільного рішення педагогічних задач, генерування ідей, нестандартного мислення» [1]. На думку вченої, методико-математична компетентність учителя початкових класів є системою мотиваційно-теоретичного, практико-прикладного, дослідницько-рефлексивного блоків. Нас цікавить практико-прикладний блок, який включає в себе володіння математичними, методичними, дидактичними й іншими компетенціями в галузі початкової математичної освіти на високому професійному рівні, а також реалізацію названих компетенцій у практичній діяльності [1].

Методична компетентність, за С. Скворцовою, включає як теоретичну, так і практичну готовність до проведення занять із математики за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування (дидактико-методичних компетенцій), спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі [4].

Пропонуємо як один із засобів формування методико-математичної компетентності, а саме її практико-прикладного блоку – ознайомлення майбутніх педагогів із методами розв'язування різних типів математичних задач.

Про роль і функції задач у навчанні написано чимало. Так, дослідники вказують на дидактичну, практичну, виховну, розвивальну функції задач. Особливо підкреслюється роль задач у розвиткові мислення [3]. Процес розв'язання задачі вимагає виконання розумових операцій аналізу й синтезу, конкретизації й абстрагування, порівняння, узагальнення, аналогії. Під час розв'язання задач створюються ситуації для виховання таких важливих рис характеру, як цілеспрямованість, старанність, зосередженість, самостійність, наполегливість. За допомогою розв'язання задач формується культура розумової праці, розвиваються загально навчальні навички.

Уміння розв'язувати задачі – необхідна умова здійснення майбутньої математичної діяльності студента, домінуюча складова професійної підготовленості студента до навчання школярів математики, найбільш характерний прояв володіння предметом [2]. Розв'язання різних типів математичних задач майбутніми педагогами початкових класів сприяє розвиткові їхнього логічного мислення, формуванню графічної культури майбутнього вчителя, які він передасть своїм майбутнім учням. Тому важливо, щоб майбутній учитель початкових класів, розуміючи роль і місце задач у навчанні математиці, навчився розв'язувати різні типи задач сам і вчився навчати розв'язанню задач школярів.

Ми пропонуємо поділ задач, які мають научитися розв'язувати майбутні педагоги початкової школи, на стандартні та нестандартні. До перших належать ті, які можна розв'язати, користуючись готовими алгоритмами. Ці задачі складають більшість у підручниках з математики для початкових класів. Логічні задачі, задачі, які пропонуються на олімпіадах із математики й різноманітних інтелекттуальних конкурсах відносимо до нестандартних. Вони присутні в підручниках з математики дуже рідко і є задачами підвищеної складності для школярів. Застосування таких задач виконує в основному розвивальну функцію, бо вони спрямовані на розвиток мислення, оволодіння прийомами розумової діяльності.

Обидва типи задач розв'язуються епізодично на заняттях з математики й методики викладання математики, більш докладно стандартні задачі та навчання учнів способам їх розв'язання розглядаються на заняттях з методики викладання математики. Але цих занять недостатньо для того, щоб студенти оволоділи методами розв'язання задач на достатньому рівні. Це підтверджує аналіз утруднень, з якими зустрічаються молоді спеціалісти на початку своєї професійної діяльності.

Серед труднощів вони називають підготовку учнів до інтелектуальних змагань і конкурсів, предметних олімпіад. Тому є необхідність у систематичному знайомстві з методами розв'язання нестандартних задач у межах одного із спецкурсів за вибором студента. Ми проводимо такий спецкурс під назвою «Технологія навчання розв'язанню задач у початковій школі». На його вивчення відводиться 2 кредити. Мета курсу – забезпечення необхідного якісного рівня професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, формування його математичної компетентності. Завдання: ознайомлення з методичними прийомами роботи над задачами в початкових класах; формування умінь розв'язувати різні типи стандартних та нестандартних задач і методичних прийомів навчання розв'язанню таких задач школярів.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен знати: класифікації задач за різними основами, основні методичні прийоми роботи над задачею, загальну методику роботи над стандартними задачами, прийоми розв'язання нестандартних задач, задач підвищеної складності, олімпіадних задач, психологію сприйняття математичного матеріалу молодшими школярами; уміти: обґрунтовувати вибір дії у простих задачах, аналізувати, записувати коротку умову й ілюструвати розв'язання задачі, укладати систему задач певного типу, виробляти наочність, розв'язувати задачі різного типу та рівню складності різними способами, працювати з відповідною методичною літературою.

У межах спецкурсу пропонуються такі теми:

Тема 1. Функції задач. Психологія сприйняття математичного матеріалу молодшими школярами. Ступені та етапи роботи над текстовою задачею. Складені задачі та методика роботи над ними. Розв'язання різних типів складених задач.

Тема 2. Задачі підвищеної складності. Олімпіадні задачі. Задачі на кмітливість. Задачі математичних конкурсів («Кенгуру» та ін). Відкриті задачі. Задачі із зайвими або з невистачаючими даними.

Тема 3. Організація диференційованої та творчої роботи над задачами, індивідуальний підхід у навчанні учнів самостійно розв'язувати задачі.

Тема 4. Логічні задачі та прийоми мислення. Логічне мислення, мовленнєві здібності, математичні здібності, просторове сприйняття, гнучкість мислення. Ребуси та головоломки. Задачі на переправи.

Тема 5. Методи розв'язування логічних задач. Угадування чисел. Задачі на властивості чисел.

Тема 6. Задачі на сприйняття форми та простору. Танграм. Задачі із сірниками.

Тема 7. Задачі на зважування. Розв'язування різних типів логічних задач.

Найактивніше, на наш погляд, процес формування математичної компетентності майбутнього вчителя відбувається на практичних заняттях і під час самостійної роботи. Тому більшість запропонованих тем спецкурсу пропонується вивчати на практичних заняттях.

Серед функцій, які виконують задачі, що розглядаються в межах цього спецкурсу, переважного значення набуває розвивальна функція. До того ж, з'являється і їхня нова функція – методична. Методична функція задач пов'язана з навчанням майбутнього вчителя вмінню навчати школярів розв'язанню нетрадиційних задач. Ця функція, на думку Н. Садовникова, включає в себе: виділення етапів процесу розв'язання задачі з особливою увагою до етапів пошуку плану розв'язання й аналізу рішення, методичне порівняння різних способів розв'язання однієї задачі, яке може проводитися за різними параметрами: за його штучністю чи природністю, за красою, витонченістю, простотою тощо; коментар викладача до задачі про її наукову й методичну цінність, методичний коментар до всієї системи задач, що розглядалися на занятті тощо[2].

Уважаємо розроблений нами спецкурс ефективним засобом підвищення математичної компетентності студентів. Подальших досліджень вимагає вивчення його впливу на формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глузман Н. Сутність і структура методико-математичної компетентності вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / Н. Глузман. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2009_24_1/Glyzman.pdf.

2. Садовников Н. В. Функции задач в обучении математике / Н. В. Садовников, Н. М. Садовникова // Проблемы информатики в образовании, управлении, экономике и технике : сб. материалов Междунар. научно-техн. конф. – Пенза : ПДЗ, 2009. – С. 158–163.

3. Сазонова Т. А. Электронная хрестоматия по методике преподавания математики [Электронный ресурс] / Т. А. Сазонова. – Режим доступа : http://fmi.asf.ru/library/book/mpm/index.html.

4. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики [Електронний ресурс] / С. О. Скворцова // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. –Вип. 4. – 2010. – Режим доступу : http://skvor.info/publications/articles/view.html?id=120.

С. Л. Парфілова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ДЕЯКІ АСПЕКТИ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У психолого-педагогічній науці виконано низку досліджень щодо виявлення вікових можливостей учнів початкових класів (Н. М. Бібік,

О. А. Гузенко, В. В. Давидов, О. К. Дусавицький, Н. В. Жук, Л. В. Занков, О. В. Малихіна, А. К. Маркова, О. М. Паламар, О. О. Портная, О. Я. Савченко, Н. О. Юдіна та ін.), унаслідок чого було доведено, що молодший шкільний вік має великі резерви для формування мотиваційної сфери навчання, які необхідно використовувати, щоб уникнути «мотиваційного вакууму» під час переходу до середньої школи.

Виділимо позитивні й негативні аспекти мотивації учіння молодшого школяра та динаміку її розвитку протягом цього віку.

До сприятливих ознак мотивації відносять загальне позитивне ставлення дитини до школи, широту її інтересів, допитливість. Широта інтересів молодших школярів виявляється в тому, що їх цікавить багато явищ навколишнього світу, які не входять до програми навіть середньої школи.

Допитливість є формою прояву широкої розумової активності молодших школярів. Безпосередність, відвертість, довірливість молодших школярів, їх віра в непохитний авторитет учителя і готовність виконувати будь-які його вказівки є сприятливими умовами для зміцнення в цьому віці широких соціальних мотивів обов’язку, відповідальності.

Мотивація молодших школярів має й деякі негативні характеристики, які перешкоджають навчанню, а саме:

- недостатня дієвість мотивів, оскільки самі по собі вони довго не підтримують навчальну діяльність;
- нестійкість, або ситуативність: мотиви швидко задовольняються і без підтримки вчителя можуть згаснути та не відновитися (навчальний матеріал і завдання швидко набридають і стомлюють учня);
- недостатня усвідомленість, що виявляється в неспроможності школяра дати відповідь на питання, що й чому йому подобається в цьому предметі;
- слабка узагальненість, тобто охоплюється один або кілька навчальних предметів, об’єднаних за їх зовнішніми ознаками;
- орієнтування школяра частіше на результат навчання (знання, причому з їх фактичного, ілюстративного боку, і лише потім – закономірності), а не на способи навчальної діяльності; до кінця першого класу, а інколи й початкової школи в учня не виникає інтересу до подолання труднощів у навчальній роботі.

Усі ці особливості зумовлюють поверховий, у деяких випадках недостатній інтерес до навчання – його інколи називають формальним ставленням до школи.

Якщо простежити загальну динаміку розвитку мотивів, то виявляється, що на початку навчання в школярів переважає інтерес до зовнішньої сторони

перебування в школі, а потім виникає інтерес до перших результатів навчальної праці й лише після цього до процесу, змісту навчання, а ще пізніше – до способів здобуття знань. Якщо не формувати інтерес до навчальної праці, до пізнання, то до середини навчального року мотивація учіння знижується. Перебування в школі втрачає для дитини безпосередню емоційну привабливість. Розуміння соціальної значущості навчання тепер має бути підкріплене інтересом до самого змісту причин, які впливають на мотивацію учіння.

Пізнавальні мотиви змінюються так: молодші школярі від інтересу до окремих фактів переходять до інтересу до закономірностей, принципів. Психологічні дослідження засвідчили, що вже в середині молодшого шкільного віку може бути закладений також інтерес до способів здобуття знань. У молодших школярів виникають і мотиви самоосвіти, але вони подані найпростішою формою – інтересом до додаткових джерел знань, епізодичним читанням додаткової літератури.

Причини зниження мотивації учіння такі: непідготовленість дитини до школи; втрата інтересу до статусу першокласника; слабка довільна пам’ять; слабка довільна увага; проблеми з адаптацією в класному колективі; слабкий розвиток дрібної моторики; перевантаження навчальними завданнями; втрата інтересу до навчання.

Основне завдання вчителя полягає в усуненні причин зниження мотивації та у формуванні інтересу до навчання. Така мета передбачає спеціально організовану й цілеспрямовану індивідуальну роботу з кожним учнем. Зазначений висновок підтверджує і Н. О. Менчинська, яка вважає, що дитина, вступивши до школи та відчувши з перших днів труднощі в навчанні, природно спочатку ще не може мати інтересу до набуття знань (немає і відповідного мотиву), але в неї, як правило, є бажання вчитися, виконувати завдання вчителя, авторитет якого в молодших класах особливо великий. Дитина спочатку вірить у те, що вона зможе, як і інші учні, успішно вчитися. Однак у міру того, як молодший школяр стикається з труднощами в навчанні й отримує негативну оцінку своєї навчальної діяльності, він поступово втрачає бажання вчитися, виконувати обов’язки школяра, втрачає віру у свої сили. Ці зміни в мотиваційній сфері негативно впливають на здатність до засвоєння знань, роблячи процес засвоєння знань більш важким.

Ще складніше дітям зі зниженою здатністю до навчання. Однак у сприятливих педагогічних умовах вона може компенсуватися за рахунок інших позитивних сторін особистості та, передусім, за рахунок її старанності й індивідуального підходу. Успіх у навчанні, досягнутий у результаті трудових зусиль, поступово приводить до зміни мотивації, до

утворення мотивів учіння, що стимулюють навчальну діяльність. Учителеві важливо знайти індивідуальний підхід до дитини та підібрати завдання, які відповідають її можливостям у навчанні.

У. В. Понзель
Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу. Нова соціально-економічна ситуація в нашій країні потребує спрямування діяльності вищої школи на задоволення потреб особистості в знаннях, які б дозволяли адаптуватися в сучасному багатоаспектному технологічно-інформаційному середовищі, що, насамперед, вимагає належного високопрофесійного кадрового забезпечення освітньої галузі, впровадження науково-обгрунтованої підготовки педагогічного персоналу для вищої школи.

Пріоритетна увага у формуванні вищої освіти в Україні має надаватися підготовці нової генерації педагогічних кадрів – національної еліти, здатної трансформувати в собі нову освітньо-світоглядну парадигму національно-державного творення, гуманістичного відродження самоцінності особистості вихованця на основі інтердисциплінарного підходу, що є одним із завдань професійної підготовки педагогічних кадрів [3, 32].

Сучасні українські дослідження свідчать, що основними чинниками, які забезпечують якість освіти, є: професійна підготовка суб’єктів викладання, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо); навчально-методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки); наявність системи контролю й оцінювання викладання, рівня знань суб’єктів навчання, що відповідає сучасним вимогам; застосування в навчально-виховному процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, інтернет-технологій тощо); залучення суб’єктів навчально-виховного процесу до науково-дослідницької діяльності; відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам; контакти з провідними іноземними фахівцями; належне матеріально-технічне забезпечення навчального процесу; забезпеченість науковою літературою освітніх закладів; використання матеріалів психолого-соціологічних та інших досліджень; спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця; стимулювання самостійної роботи суб’єктів навчання тощо [1, 234].

Викладачі ВНЗ виступають однією з основних професійних груп, на яку суспільство покладає два надзвичайно важливі та взаємопов'язані завдання:

1) збереження, примноження й трансляція культурного та науково-технічного здобутку суспільства й цивілізації в цілому;

2) соціалізація особистості на відповідному етапі її формування, пов'язаної з отриманням професійної підготовки, яка вимагає вищого професійного рівня [3, 67].

Професійна діяльність викладача вищої школи багатоаспектна, вона охоплює наукові пошуки, суто викладацьку діяльність, методичну роботу, виховний і організаційний вплив на студентство, самовдосконалення. Викладач є публічною людиною; все, що він робить, є відкритим для спостереження студентів і їх оцінки. У кожному з напрямів діяльності виявляється або формальне ставлення викладача до неї, або його прагнення здійснювати роботу на якісному рівні. Ці високі вимоги до власної діяльності, креативність, критичність мислення та відрізняють викладача з високим рівнем педагогічної майстерності.

Особливість діяльності викладача вищої школи полягає в тому, що вона є багатоаспектною та складається з декількох взаємозв'язаних видів, які мають спільні компоненти. Викладач вузу здійснює такі види діяльності як: педагогічна, науково-дослідна, професійна, адміністративно-господарська, управлінська, комерційна й суспільна [2, 26]. Однак провідну роль у діяльності викладача відіграє педагогічна діяльність, яка здійснюється на рівнях: репродуктивному, адаптивному, локально-моделюючому системно-моделюючому, творчо моделюючому [2, 27] .

Викладач вищої школи повинен не лише володіти глибокими знаннями з циклу споріднених дисциплін, педагогіки та психології, філософії й методології досліджень, уміти організовувати та проводити наукові пошуки, а й бути духовно багатою, національно й патріотично спрямованою, творчою та відданою своїй справі, інтелігентною й гуманною, з високою педагогічною культурою, що є невід'ємною складовою характеристики викладача та інтегрує історико-культурний педагогічний досвід і регулює сферу педагогічної взаємодії [4, 68].

Зміст педагогічної підготовки викладача вищої школи може розглядатися як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала, умова й передумова результативної педагогічної діяльності, що інтегрує рефлексивну культуру, професійну компетентність, педагогічну майстерність, здатність до науково-дослідницької діяльності, спрямованість на професійне самовдосконалення й самореалізацію.

Перспективами подальших досліджень можуть стати вдосконалення змісту підготовки педагогічних кадрів на основі інтердисциплінарності; тенденції розвитку педагогіки вищої школи на початку XXI століття; реалізація міжпредметних зв'язків у процесі підготовки майбутнього педагога в інформаційному суспільстві; упровадження інноваційних технологій навчання тощо

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання-Прес, 2004. – 445 с.

2. Матушанский Г. У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовк В. Цвенгер / Г. У. Матушанский // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 26–31.

3. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навчальний посібник / за ред. О. Г. Мороза, О. С.Падалка, В. І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.

5. Щербань П. Сутність педагогічної культури / Петро Щербань// Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 67–71.

Л. В. Пушкар

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

АКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МУЗИКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Процеси розвитку суспільства останніми роками мають інноваційно орієнтовану домінанту. Важливі чинники такого векторного спрямовування лежать у площині регламентації діяльності системи вищої освіти нормативно-правовими й нормативно-методичними актами, зокрема Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст., новими державними стандартами вищої освіти, Законами України «Про інноваційну діяльність» (від 04.07.02 р. № 40-IV), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (від 16.01.03 р. № 433-IV), наказами Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (від 07.11.00 р. № 522) та ін. У той же час потреби сучасного ринку праці свідчать про необхідність створення й поширення педагогічних новацій. Наприклад, на сьогодні особливої актуальності набуває потреба адаптування та розширення ідей, концепцій музичного виховання в галузі дошкільної освіти.

Зазначені позиції зумовлюють перегляд засобів навчання й виховання, появу інноваційних педагогічних технологій. Теоретична розробка та практичне обґрунтування останніх знаходиться сьогодні в центрі наукових дискусій, вражаючи багатством підходів і відсутністю єдиної думки щодо трактовки самого поняття.

Інноваційні педагогічні технології дедалі більше відходять від традиційного репродуктивно-технологічного навчання і, водночас,

набувають особистісної спрямованості. Орієнтація на формування в молоді досвіду розумової та пошукової діяльності надає їм можливості виявити в освітньому процесі активну позицію.

Технологія навчання відрізняється від методики. *Основу технології* складає певний алгоритм (тобто послідовність дій), і спосіб фіксації змістових і організаційних процедур. На думку вчених, технологія є елементом певної методики. *Технологізація* – неухильне дотримання змісту й послідовності етапів впровадження нововведень.

Провідним принципом у проектуванні педагогічних технологій стає активність дитини, тому що навчально-виховний процес має розвивати особистість, прийматися нею та зливатися з саморозвитком і самовихованням.

«*Активне*» – таке, що вимагає постійної уваги, швидкої реакції, чинної участі особистості всією своєю істотою (тілом і думками) у вправах. Ідеться про використання на заняттях усіх можливих реакцій людини на музику, а особливо на метроритм: ходіння, плескання, стукання, тупотіння, мовлення, співання тощо.

Музика супроводжує людину від перших днів після народження й протягом усього життя. Незаперечним є надзвичайний вплив музичного мистецтва на духовний і естетичний розвиток, моральне становлення дитини. За допомогою музичних творів молодь емоційно пізнає себе та світ. Тісний зв'язок між естетичним і загальним досвідом особистості окреслює музику як засіб, здатний не лише формувати естетичну компетентність, а й визначати її важливу функцію в загальній підготовці людини до життя.

Вплив музики на емоційні переживання людини, які збагачують і водночас формують її психіку широко представлений у різних концепціях музично-естетичного виховання. Серед їх авторів імена Еміля Жака-Далькроза, Золтана Кодая, Карла Орфа, Дмитра Кабалевського, Батії Штраус та ін.

Практично всі сучасні системи музичного виховання за їх характерними рисами можна віднести й до іншого виду освітніх технологій – особистісно орієнтованих, оскільки сутність музичного мистецтва полягає у формуванні духовного потенціалу особистості, її світовідчуття й ціннісних орієнтацій.

Сучасні технології музичного виховання відповідають також критеріям активізації й інтенсифікації діяльності дітей (елементарне музикування, релятивний спів, технології слухання музики та ігрові технології). Таким чином, *музична діяльність є завжди такою, що цілісно розвиває дітей і молодь* – як морально-естетично, так і інтелектуально, а з включенням до навчально-виховного процесу ритміки – ще й фізично.

Теоретичні й методичні засади ритміки Е. Жак-Далькроза, елементарне музикування за системою Карла Орфа, релятивний спів за Золтаном Кодаєм або окремі елементи цих концепцій використовуються майже в усіх сучасних технологіях музично-педагогічної освіти. Зазначимо, що саме комплексність використання сучасних технологій музичного виховання слід вважати основою ефективності формування музичних компетенцій майбутніх вихователів дошкільних закладів на засадах інноваційної організації навчання.

Серед активних технологій музичного навчання в Європі вирізняється *ритмічно-рухова інтерпретація музичних творів*. Ця технологія базується на ритміці Далькроза. Система музично-ритмічного виховання була створена видатним швейцарським музикантом, композитором і педагогом Емілем Жак-Далькрозом (1865–1950) на початку XX століття. На відміну від звичайної гімнастики, підпорядкованої лише метру, у ритмічних вправах, запропонованих ним, усі рухи йшли від музики й мали розкривати її емоційний зміст. Тому музика була провідним системотворним елементом музичних занять. Далькроз вдався до геніальної ідеї: не вистукувати та не виплескувати ритм, а відображати його за допомогою пластичних рухів.

Найпопулярніша в Європі концепція музичного виховання носить ім'я свого творця – *Карла Орфа*. Цей видатний німецький композитор і педагог поклав в *основу своєї технології навчання музики ідею єдності слова, руху й елементарного музикування*. Для К. Орфа ключовими засобами виховання дітей у школі була елементарна музика, елементарний інструментарій, елементарні словесні тексти.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що будь-який звук спричиняє в людини скорочення м'язів. Музика діє на весь організм – він відповідає на дії музики. Сприйняття й розуміння музики містить у собі відчуття її зв'язками, м'язами, рухами, диханням. Нововведенням К. Орфа є особлива форма поєднання, взаємозв'язку музики й руху. Рухи в концепції К. Орфа дозволяють вирішити цілий комплекс завдань (як музично-педагогічних, так і загально-педагогічних): способом внутрішньої свободи, розвитку рухових можливостей людини, її вміння вільно володіти своїм тілом; засобом природного творчого самовираження в просторі, одним із головних способів формування навиків імпровізації; основним способом розвитку діяльності й мислення, тренуванням нервово-психічних процесів; визначальним засобом розвитку почуття ритму; способом розвитку соціально-комунікативних навиків; джерелом ні з чим не зрівняної радості та ін.

Ідея К. Орфа знайшла свій подальший розвиток у концепції відомого ізраїльського педагога-музиканта *Батії Штраус (Batia Strauss*). *Активізація слухання музики* згідно з технологією ізраїльського педагога здійснюється завдяки введенню до нього інших видів музичної діяльності: рух (прості танцювальні форми), інструментальний супровід (необов'язково на фабричних інструментах), мелоречитація.

Найбільш ефективно технологія Б. Штраус може використовуватися в молодших класах, а особливо – в дитячому садку. Музика і рух – головні елементи технології активного слухання музики за Батією Штраус, сутність якої полягає у внесенні ігрових елементів у сприйняття музичних творів. Замість нудьги слухача, який змушений слухати незрозумілу та складну класичну музику, активна діяльність викликає позитивні емоції, а музичні твори запам'ятовуються.

Ритмічно-руховою інтерпретацією музичних творів, зокрема пісень, можна вважати рухливі ігри видатного українського педагога й музиканта *Василя Верховинця*, автора методичного посібника «Весняночка». До нього увійшов етнографічний матеріал, зібраний автором протягом багатьох років. Крім того, методист доповнив його фольклорними записами інших композиторів і власними творами. Разом із дитячими іграми В. Верховинець використовував народні пісні, вірші, утішки, пестушки, казки, хороводи та збагачував їх літературним, музичним і драматичним компонентами. Іншими словами, митець прагнув інсценізувати ігри.

Сучасні *музично-терапевтичні технології* спираються на досягнення Е. Жака-Далькроза та Карла Орфа і поєднують у собі вправи на розвиток дикції та рухової координації, а також дихальні, логоритмічні, дихально-ритмічні вправи тощо.

Адаптовані й розширені ідеї, головні думки, окремі елементи означених технологій можна використовувати в підготовці майбутніх вихователів дошкільних закладів.

Л. І. Рубан
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Реальністю сучасного життя є формування нової парадигми освіти, яка покликана підготувати людину до майбутніх суспільних і цивілізаційних змін. Відповідно до вимог часу й змін у системі освіти змінюються й підходи до формування особистості педагога. Сьогодні, коли гуманітарна складова навчання молодших школярів постійно розширюється, філологічна

підготовка вчителя стає все більш пріоритетною в загальній системі професійної педагогічної освіти. У таких умовах надзвичайно важливо сформувати в майбутнього педагога готовність навчати дітей рідної мови на основі комунікативно-діяльнісного й функціонально-стилістичного підходів, які забезпечують учням якісне володіння лінгвістичними знаннями, мовними й мовленнєвими вміннями та навичками, необхідними для вільного користування українською літературною мовою.

Сучасний учитель має володіти необхідними професійними компетенціями: знати педагогіку та психологію, методику виховної роботи, методику викладання навчального предмету, реалізовувати ці знання на практиці. У забезпеченні основних цілей навчання, які визначаються соціальним замовленням, важливе місце також займає мовнокомунікативна та мовна компетенції. Кожен учитель це особистість, яка безперервно здійснює різноманітну комунікативну діяльність. Проте без знання мови сформувати систему комунікативних умінь і навичок, культури мовлення, які необхідні для якісної роботи вчителя, неможливо. Не втратили актуальності думки І. Огієнка щодо мовної освіти вчителя: «Кожний учитель – якого б фаху він не був – мусить досконало знати свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис. Неприпустимо вчителеві виправдовувати свого незнання рідної мови нефаховістю». Мовна компетенція, за американським лінгвістом Ноамом Хомським, як складова мовнокомунікативної компетенції створює підґрунтя знань про світ, про те, як і коли вико ристовувати мову, передбачає опанування мовної системи за рівнями фонетики, лексики, морфології, синтаксису, стилістики тексту, тобто формування лексичної, орфографічної, орфоепічної, граматичної, синтаксичної компетенцій [4, 123]. Унікальність мови, що є одним із найважливіших чинників культури, полягає в її особливому впливові на особистість.

Питання формування мовної особистості розглядаються в педагогічних дослідженнях Ю. М. Караулова, Л. Кравець, Л. І. Мацько, М. І. Пентилюк, М. І. Муравицької, О. М. Семеног, О. Є. Смолінської. Під «мовною особистістю» розуміється людина як носій мови, її здатність до мовленнєвої діяльності. Під «мовною особистістю» розуміється також сукупність особливостей вербальної поведінки людини, яка використовує мову як засіб спілкування, особистість комунікативна. І нарешті, під «мовною особистістю» може розумітися закріплений здебільшого в лексичній системі базовий національно-культурний прототип носія певної мови, складений на основі світоглядних настанов, пріоритетів і реакцій поведінки, що відображено у словнику – особистість словникова, етносемантична [5, 167]. Безсумнівно, що мовна особистість – це узагальнений образ носія мовної

свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури та смаку, мовних традицій і мовної моди. Важливими складовими мовної особистості є ціннісний (система цінностей), світоглядний (система життєвих смислів), культурологічний (рівень засвоєння культури), особистісний (індивідуальний), пізнавальний (розуміння лексико-фразеологічного потенціалу, граматичних форм і конструкцій, стилістичного розмаїття рідної мови), поведінковий (мовна поведінка, поведінка в типових ситуаціях спілкування) компоненти, мовна майстерність, мовні й інтелектуальні здібності, мовне чуття [4, 122].

На мовну особистість впливають суспільно-соціальне, територіальне оточення, традиції національної культури. Вихованню україномовної особистості підпорядковується, передусім, культурологічний аспект викладання української мови, що орієнтується на кілька сфер мовленнєвої діяльності:

- мова у своєму семантичному обсязі органічного матеріалу – морфеміці, лексичній семантиці, фраземах, стилістемах, конструкціях і структурах, виразах, надфразних єдностях і зразках текстів – акумулює розум і естетику нації, відкриває людині доступ до надбань культури, інтегрує попередні знання, здатна прогнозувати наступні;
- мова як мистецтво живого спілкування, дотепу, жарту, іронії, сатири, як здатність викликати естетичне задоволення;
- мова як основа й матеріал фольклору, а фольклор як джерело літературної мови;
- мова як естетика щоденного побутового спілкування;
- мова як носій і культура фаху; компетенція і професіоналізм з будь-якого фаху – це передусім бездоганне володіння фаховим мовленням [2, 5].

Перед викладачами української мови ВНЗ стоїть нелегке завдання – розвиваючи комунікативні уміння студентів, формувати їх професійне мовлення. Особливу увагу на заняттях з української мови потрібно приділити формуванню продуктивної діяльності студентів, що передбачає завдання, спрямовані на творче використання засвоєного раніше мовного матеріалу як у процесі письмових робіт, так і усних висловлювань – монологів і діалогів. Педагоги повинні безперервно здійснювати різноманітну комунікативну роботу. М. О. Лазарєв зауважує, що через це, «…професійне спілкування вже не існує як окремий феномен, а є складовою частиною навчальної, трудової, художньої та інших видів діяльності, у яких беруть участь педагоги та студенти» [1, 9]. А високий рівень спілкування можливий лише за умови, коли спілкуватимуться сформовані мовні особистості.

Окреслимо шляхи формування мовної особистості студентів. Це:

- пріоритет вивчення рідної мови;
- формування національних і загальнолюдських цінностей, розвиток україномовного середовища;
- використання інтерактивних технологій кооперативного й колективно-групового навчання (робота в парах, в групах, ротаційні трійки, «два-чотири- всі разом», «карусель», «акваріум», «мікрофон», «мозковий штурм», незакінчені речення», «ажурна пилка»);
- ситуативне моделювання (імітаційні ігри, що відтворюють професійне середовище);
- опрацювання дискусійних питань («займи позицію, «зміни позицію», «неперервна шкала думок», дискусія);
- аналіз педагогічних ситуацій, вирішення проблемних питань, виконання творчих завдань [3, 89].

Підвищенню ефективності роботи над формуванням мовної особистості сприяє оптимальне поєднання таких методів і засобів навчання, як доказова розповідь, редагування текстів, спостереження за мовними явищами, які потребують осмислення певних закономірностей і висновків, виконання навчально-дослідних завдань, мікроконтрольних робіт, використання технічних засобів навчання. Широке застосування на практичних заняттях культурологічного матеріалу інтенсифікує процес формування національно-мовної особистості – громадянина України, який би знав мову й культуру свого народу. Одним із засобів успішного вирішення цього питання є власний приклад викладачів. Педагог, незалежно від того, яку дисципліну викладає, має володіти всіма тонкощами мовленнєвої культури, повсякчас приділяти увагу формуванню мовної особистості майбутніх учителів.

Результативність роботи з формування мовної особистості студента визначатимуть такі вміння студентів:

- вживання в мовленні відповідно до ситуації спілкування власне української лексики, стійких неподільних словосполучень;
- нешаблонне мислення; уміння будувати висловлювання відповідно до законів логічного мислення;
- уміння розгортати діалог, контролювати ситуацію спілкування;
- редагування чужого й власного текстів з метою кращого вираження його змісту, мовного оформлення;
- створення текстів, багатих на засоби виразності;
- можливість кількаваріантного трактування того чи іншого мовного явища.

Спираючись на вищесказане, можна стверджувати, що мовна особистість повинна знати рідну мову, уміти систематизовувати й упорядковувати мовні поняття, явища для забезпечення діяльнісно-комунікативних потреб, зокрема, розв'язувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування.

Л. В. Семенова
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Культурний простір XXI ст., у якому визначальне місце буде займати становлення нової освітньої парадигми бачиться як всесвітній інтеграційний процес. У межах його формату будуть переплітатися тенденції різних культур, зможуть взаємодіяти багатогранні прояви різнобічних культурних практик, освітніх програм, духовно-творчих досвідів.

Активне використання інтерактивних форм навчання фахівців-педагогів сприяє не тільки професійному зростанню, формуванню компетенції, але й є глибинним поштовхом до самоосвіти.

Комунікативна компетенція педагога – поняття комплексне. Комунікативна компетенція, спираючись на мовну й мовленнєву компетенції, забезпечує спілкування в конкретних ситуаціях. Формування комунікативної компетенції педагога спрямоване на виховання культури мовленнєвого спілкування. Прикінцевою метою є формування ефективної взаємодії педагога як з дітьми, так і з дорослими.

Формуванню комунікативної компетентності педагога, як важливішого компонента особистості фахівця в системі «людина – людина» присвячена низка психолого-педагогічних праць (С. Борисенко, В. Валантинас, Л. Виговська, Т. Гаврилова, А. Штеймец). Розгляд поняття дає змогу не тільки розширити й поглибити знання потенціалу особистості педагога, його соціально-духовного розвитку, а й дати новий поштовх до вирішення низки гострих сучасних проблем: гуманізації освіти та суспільства в цілому; формування в педагога світогляду, як основного критерію професійної придатності до педагогічної діяльності; психодіагностики, психопрофілактики, психокорекції емоційного стану педагога, визначаючого якісні особливості його активності; стиля управлінської діяльності керівника освітнього закладу.

В умовах підготовки педагогів серед низки інших методів усе більшого визнання набуває соціально-психологічний тренінг. Він дає змогу поєднувати теорію з практикою, носить яскраво виражений тренувальний характер,

дозволяє розширювати арсенал вправ, спрямованих на творче професійне самовдосконалення.

Соціально-психологічний тренінг, на відміну від інших інтерактивних форм навчання, стає таким лише тоді, коли набуває чітко вираженого творчого характеру, базується на моделюванні процесу спілкування. Тому, саме, використання соціально-психологічного тренінгу в процесі підготовки майбутніх педагогів визначено нами як важлива педагогічна умова формування комунікативної компетентності педагога.

Спинивши увагу на соціально-психологічному тренінгу як різновиді ігрового методу, ми визначили, що він має низку характерологічних ознак. Це відносна нестандартність модельованих умов і способів розвитку ситуації: поєднання в структурі гри основних (соціальне обумовлених) і допоміжних (особистісно обумовлених) ролей за умови переважання останніх: спрямованість на творчий розвиток оволодіння професійними вміннями: гармонійний вплив на компоненти комунікативної компетентності особистості.

Ми припускаємо, що соціально-психологічний тренінг – це форма активного навчання, метою якого є передача психологічних знань, а також розвиток відповідних умінь і навичок; метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів рішення соціально-психологічних проблем.

У процесі організації навчання ми визначили основні вихідні завдання:

- розвиток у студентів здатності до взаємодії з оточуючими людьми;
- розвиток почуття прийняття всього того, що трапляється;
- отримання радості від суспільної діяльності.

Для реалізації цих завдань нами були організовані заняття студентського тренінгового клубу. Робота клубу проводилась у формі лекцій-діалогів, практикумів і тренінгів за таким планом:

1. Роль спілкування в житті людини, його основні сторони.
2. Обмін інформацією – основа людського спілкування, шляхи отримання інформації.
3. Способи передачі інформації.
4. Взаємодія людей у спілкуванні.
5. Що означає «домовитися».
6. Пошук загального розвитку.
7. Методика проведення дискусій.
8. Довіра – основа взаємодії.
9. Мистецтво бути собою.
10. Мистецтво бути іншим.

11. Золоте правило спілкування: «Чини з іншими так...».

Заняття будувалися таким чином, що кожний учасник «проживав» різні ситуації, визначаючи свої здібності до лідерства, до підтримки, до творчості, упевненості, уміння відстоювати свою позицію тощо.

У процесі проведення соціально-психологічного тренінгу студентів навчали основним прийомам оптимізації взаєморозуміння – прийомам діалогізації.

До прийомів діалогізації ми віднесли такі:

1) лінгвістичні, що включають:

а) звертання, особові займенники та дієслова в першій особі множини;

б) відповідні синтаксичні структури, що імітують репліки діалогу;

в) складнопідрядні речення, не переобтяжені надмірною кількістю підрядних, щоб у наявності була модель роздуму, аналізу, проте не надто ускладнена для сприйняття її на слух.

2) прийоми інтелектуального спрямування:

а) застосування ходу «запитання – відповідь»;

б) постановка риторичних запитань;

в) створення проблемних ситуацій.

3) прийоми емоційного спрямування включають:

а) словесне малювання;

б) словесне моделювання (свого роду гру, дійовими особами в якій нібито є слухачі, але вони насправді не діють таким чином, який їм приписується мовцем);

в) нестандартні підходи до організації мовлення, як-от: інверсія, включення до мовлення цитат, афоризмів, віршованих фрагментів, порушення логіки, викладу з метою акцентування уваги на певній обставині тощо;

г) гумор;

д) апеляція до досвіду присутніх і свого власного;

е) презентація власних суджень:

є) включення до розповіді цікавих фактів, ліричних відступів та інших моментів, які, не будучи безпосередньо обумовлені вимогами навчальних програм, виховних планів тощо, сприяють ефективності їх виконання;

ж) висловлення припущень щодо внутрішнього світу партнерів у спілкуванні чи інших осіб, їхнього минулого й майбутнього.

Наше дослідження показало, що ефективність застосування соціально-психологічного тренінгу з метою формування комунікативної компетентності забезпечується врахуванням психологічних (наявність

творчих, гуманних стосунків у навчальній, групі), особистісних (відповідну спрямованість особистості тих, хто навчається) та методичних факторів.

Ми довели експериментальним шляхом, що значення соціально-психологічного тренінгу за умови його органічного включення до системи підготовки педагога полягає в послідовній орієнтації студентів на вдосконалення своєї комунікативної діяльності як на компонент творчого професійного самовдосконалення – найсуттєвішої передумови професійного зростання педагога. Отже, його застосування в практиці вузівського викладання заслуговує на увагу методистів, теоретиків і практиків, що вивчають сьогодні перспективи гуманізації освіти в Україні.

С. І. Стрілець
Чернігівський національний педагогічний
університет імені Т. Г. Шевченка

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Однією з проблемних ситуацій у системі вищої освіти є вирішення протиріччя між значним ростом зацікавленості викладачів вишів до засобів інноваційних технологій, з намаганням використовувати їх у своїй професійній діяльності й недостатньою розробленістю науково-методичних засад підготовки майбутнього вчителя початкових класів до впровадження інноваційних технологій навчання. На що звернено також увагу в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [1].

Науковцями з’ясовано, що одним із перспективних практичних утілень інноваційних моделей навчання є технологічний підхід, проаналізований у роботах В. П. Беспалька, В. В. Гузєєва, М. В. Кларіна, О. Б. Єпішевої, В. Ф. Любичевої, В. М. Ченціва. Визначено, що технології проектування й конструювання навчального процесу, орієнтованого на отримання гарантованих результатів навчання педагогічних дисциплін, можуть і повинні використовуватися у підготовці майбутніх учителів початкової школи, але, як показує аналіз науково-методичних досліджень, втілюються недостатньо.

Мета статті - розгляд особливостей організації навчального процесу під час вивчення дисципліни «Інноваційні педагогічні технології у вищій школі» [2], що передбачає формування готовності майбутніх педагогів до застосування інноваційних технологій навчання в загальноосвітніх школах і вищих навчальних закладах різного рівня акредитації.

Вітчизняний і зарубіжний передовий досвід показує, що провідним методологічним принципом якісної підготовки майбутніх педагогів початкової школи є поєднання базового та варіативного компонентів у

змісті навчання. Варіативний компонент передбачає розширення можливостей студента у виборі шляхів професійного й особистісного розвитку індивідуальних творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності, поведінки та сфери професійної діяльності, можливе введення варіативних курсів.

Запропонована варіативна дисципліна «Інноваційні педагогічні технології у вищій школі» спирається на компетентісний підхід із використанням критерію трудовитрат студентів у вигляді залікових (кредитних) одиниць.

У розробці змісту навчально-методичного комплексу до курсу «Інноваційні педагогічні технології у вищій школі» використовували компоненти: 1) нормативно-правовий – містить нормативні документи, що регламентують взаємодії між учасниками освітнього процесу у віртуальному освітньому середовищі; 2) когнітивний – представляє розроблення змісту програм, курсів, навчальних матеріалів, електронних ресурсів для підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності в освіті; 3) процесуальний – визначає систему взаємодій у віртуальному освітньому середовищі для підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності; 4) креативний – припускає розвиток творчих здібностей в інноваційній педагогічній діяльності, включення майбутнього вчителя початкових класів у процес розробки нових програмних продуктів для освіти, участь у конкурсній професійній діяльності; 5) результативний – визначається рівнем готовності до впровадження інновацій в практику освітніх установ, можливістю тиражування ефективних моделей підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності.

Відповідно, в доборі змісту курсу керувалися такими принципами: загальні – науковість, безперервність, систематичність, індивідуальність, диференційованість; специфічні – інтерактивність, педагогічна доцільність застосування потенціалу віртуального освітнього середовища, розвитку нових освітніх потреб тощо.

Були задіяні підходи: антропоцентричний (особистісно-орієнтований); системний (облік усіх факторів навчання в комплексі); діяльнісний (навчання в середовищі навчання); компетентнісний (націленість на формування компетенції); футуральний (орієнтований на професійні інтереси студентів і майбутню професійну діяльність).

Практичні заняття передбачають оволодіння вміннями й навичками, необхідними майбутньому вчителю початкової школи для професійної діяльності. Практичний компонент професійної підготовки розрахований на оволодіння педагогічними методиками й технологіями роботи педагога

з різними засобами інноваційних технологій. Розроблена спеціальна система індивідуальних, практичних завдань, що наближають студентів до реальної професійної діяльності педагога з дітьми. Важливими елементами практичної підготовки є вміння планувати свою діяльність, обирати оптимальні інноваційні засоби. Усі компоненти теоретичної, методичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій взаємопов'язані та взаємообумовлені.

Теоретичні знання: технологічний підхід у освіті; інноваційні технології навчання, їхня суть, види, функції; педагогічне проектування й моделювання інноваційних технологій, методика впровадження інноваційних технологій навчання в навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів різного рівня акредитації, формування готовності майбутніх педагогів до їхнього застосування.

Особлива увага звертається на таке: педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до застосування інноваційних технологій навчання у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації, педагогічне проектування й моделювання інноваційних технологій, методику їхнього впровадження в навчальний процес.

Практичні навички: педагогічне проектування й моделювання інноваційних технологій, розроблення методики впровадження інноваційних технологій навчання. Умови зарахування курсу: виконання практичних занять, самостійних та індивідуальних завдань, складання заліку. Важливе місце в реалізації програми курсу відведено організації самостійної роботи студентів, тому що тільки в процесі самостійної роботи майбутній педагог початкової школи може адаптуватися до вивченого матеріалу.

В умовах реалізації індивідуально-орієнтованого навчального процесу пропонується така структура організаційно-методичного забезпечення дисципліни й покроковий план роботи над його виконанням. До структури цього забезпечення входять: 1. Робоча програма дисципліни. 2. Діагностичні карти залишкових знань. 3. Технологічна карта дисципліни. 4. Контрольно-вимірювальні матеріали. 5. Інформаційний ресурс з дисципліни.

Робоча програма дисципліни адресована безпосередньо студенту, тому в ній міститься тільки інформація, необхідна йому для освоєння дисципліни та планування конкретних результатів навчання, зокрема: найменування дисципліни; кількість кредитів; міждисциплінарне поле знань; рівні очікуваних результатів; тематичне структурування; джерела пошуку інформації (література, інтернет-ресурси, каталоги та бази даних, інформаційно-пошукові системи, медіа-ресурси тощо); організація позааудиторної роботи; організація самостійної роботи.

Завдання опису очікуваних результатів вимагає від викладача нового осмислення змісту дисципліни, її функціонального призначення, форм контролю якості знань і навчально-методичного забезпечення. Тому результати навчання визначаються не тільки з точки зору подання навчального матеріалу (бути здатним розуміти), але й з точки зору подання конкретних результатів (бути здатним демонструвати розуміння).

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні знати (теоретичні знання): основи педагогічної діяльності, дидактики вищої школи; особливості технологічного підходу в освіті, традиційні й інноваційні технології навчання, засоби інноваційних технологій, їхню суть, види, функції; педагогічне проектування та моделювання інноваційних технологій; методику впровадження засобів інноваційних технологій навчання в навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів різного рівня акредитації; педагогічні технології, а також мати уявлення про наукову організацію праці викладача вищого навчального закладу; методики підготовки й проведення лекцій, семінарських (практичних) занять, використання активних методів навчання, організації самостійної та науково-дослідної роботи студентів і сучасну систему оцінювання знань студентів; психологічні особливості студентів, володіти педагогічною взаємодією з ними, а також умінням спілкуватися; основні категорії, об’єкт, предмет вивчення дисципліни; основні поняття; концепції.

Таким чином, саме на основі єдиних вимог базового стандарту створюються реальні умови для задоволення потреб майбутнього педагога в розширенні, поглибленні, спеціалізації підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей студента. У системі варіативного компонента для підготовки майбутніх педагогів початкової школи засобами інноваційних технологій можна запропонувати спеціальну навчальну дисципліну «Інноваційні педагогічні технології у вищій школі». Ефективність її впровадження залежить від ступеня наукового управління навчальним процесом, розробки класифікації та створення специфічних педагогічних умов. Запропонована дисципліна повинна не просто розвивати інтелект студентів, підвищувати його можливості – вона має практично його зорієнтувати, скеровуючи на самостійне навчання й розвиток, розширюючи їх інноваційний і креативний потенціал.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. [Електронный ресурс] / Режим доступу : http://guonkh.gov.ua.

2. Стрілець С. І. Інноваційні педагогічні технології у вищій школі : навчально-методичний посібник / С. І. Стрілець. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2012. – 200 с.

Є. Д. Харькова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМА ЕФЕКТИВНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

Мета інноваційності полягає в оптимізації навчально-виховного процесу, в забезпеченні його відповідності умовам і тенденціям суспільного буття. Саме в цій площині постає проблема ефективності інноваційних педагогічних процесів. Для раціонального управління нововведеннями необхідно знати передумови їх ефективності, тобто чинники, які сприяють або стримують ефективний їх перебіг і розвиток. Ефективність тлумачиться як співвідношення результатів дій і витрат на їх досягнення. Це означає, що навіть найвищий за певних умов результат ще не засвідчує максимальну ефективність діяльності. Необхідно враховувати, які засоби та ресурси було затрачено задля його досягнення.

Упровадження інновацій у педагогічний процес навчального закладу покликане забезпечити підвищення якості навчання й виховання дітей або знизити витрати на досягнення звичних результатів освіти. Ідеться про те, що метою будь-якого нововведення є підвищення ефективності педагогічного процесу. Ступінь ефективності залежить від того, яких витрат потребує конкретне нововведення та як довго воно даватиме корисний ефект. Якщо через незначний час після впровадження нововведення актуальною буде проблема щодо освоєння нового, яке нейтралізує дію попереднього, то корисний ефект такого нововведення не може бути значним, а значить витрати на його впровадження виявляться невиправданими. *Отже, ефективність нововведення залежить від досягнутого завдяки йому корисного ефекту, тривалості використання інноваційної технології, витрат на її впровадження.*

Нерідко інноваційні дії можуть бути результативними, але малоефективними. Це відбувається тоді, коли, діючи інакше, того самого результату можна досягти за менших витрат, або коли при тих самих витратах можна здобути кращий результат.

До найголовніших недоліків інноваційної діяльності в педагогічній сфері належать такі: 1. Потенційно ефективні новації не впроваджуються або впроваджуються із значним запізненням, що суттєво обмежує можливості одержання корисного ефекту від використання нововведення. 2. Нерідко значні зусилля спрямовуються на впровадження новації, що не володіє необхідним інноваційним потенціалом як наслідком помилок у оцінюванні її корисності. Іноді стимулом для впровадження новації стає її модність, а не очікуваний педагогічний ефект. 3. Низький ефект від упровадження новації

виникає внаслідок явного чи прихованого їй опору або неправильної організації інноваційних процесів. 4. Значне перевищення витрат на впровадження новацій порівняно з прогнозованими показниками. 5. Непомірно тривалі терміни впровадження.

Усі ці проблеми є наслідком неправильного оцінювання затрат часу, фінансових, організаційних, кадрових та інших ресурсів, недостатньо продуманої технології впровадження, неврахування психологічних чинників новацій, слабких вольових зусиль їх ініціаторів, сильного опору консервативної, рутинерської частини педагогічного колективу.

Недостатньо бути налаштованим на інноваційність, необхідно мати в розпорядженні оптимальний набір ресурсів, володіти управлінською культурою, професійним і діловим авторитетом, необхідними для переконання педагогічного колективу, нерідко – відповідного керівництва у правильності вибору інноваційної діяльності, для акумуляції зусиль на подолання різноманітних труднощів, які неминуче супроводжують кожну людину, що наважилася зламати закостенілі стереотипи, утвердити в педагогічній практиці нове.

Запобіганню негативним проявам у педагогічній інноваційній діяльності сприяє дотримання умов, необхідних для ефективного перебігу інноваційного процесу. Як відомо, кожне нововведення долає необхідні етапи від зародження потреби в ньому до його здійснення та тривалого використання. Дуже важливою є ефективна реалізація його на всіх стадіях, забезпечення логічної, організаційної їх взаємопов’язаності, наступності. Та найголовніше те, що будь-яке нововведення повинно відповідати об’єктивним потребам суспільної, зокрема педагогічної практики, професійним, організаційним, фінансовим та іншим можливостям тих, хто має намір його впровадити.

Якість реалізації інноваційного процесу, як і будь-якої іншої діяльності, зумовлюється його цілями, методами й засобами, організованістю, знаннями, здібностями, зацікавленістю виконавців у досягненні найвищих результатів, особливостями комунікації між ними. Оскільки результат кожного етапу інноваційного процесу є передумовою ефективного здійснення наступного, це актуалізує необхідність узгоджувати попередні цілі з наступними. Особливо важливим є формулювання мети впровадження. Тільки конкретність, прозорість, чіткість окреслених у ній параметрів дає змогу на основі їх порівняння зі здобутими результатами прийняти рішення про доцільність тривалого використання нововведення або зупинення роботи щодо реалізації інноваційної ідеї.

Загальна мета повинна бути структурована відповідно до специфіки й цілей етапів інноваційного процесу. Вдале формулювання мети інноваційного процесу не означає, що вона буде однаково сприйнята всіма потенційними його учасниками. Це зобов'язує ініціаторів упровадження нововведення до активного роз'яснення його суті, переваг для колективу й кожного учасника, урахування зустрічних думок і пропозицій, а за необхідності – внесення коректив у стратегію і тактику реалізації інноваційної ідеї, іноді для досягнення єдності інтересів і цілей неминучим може бути й коригування мети.

Використовувані на кожному етапі реалізації інноваційного процесу методи повинні забезпечити досягнення необхідних результатів (цілей) за найменших витрат фінансів, часу та інших ресурсів. Залежно від особливостей новації ефективними можуть бути різні методи її реалізації. Важливо, щоб учасники інноваційного процесу мали їх у своєму арсеналі, уміли маневрувати ними залежно від ситуації.

Досягнення очікуваних від реалізації інноваційного педагогічного процесу результатів залежить і від мотивації виконавців. Це означає, що для виникнення в них зацікавленості в досягненні необхідних результатів інноваційної діяльності потрібно створити відповідні умови, передбачити колективні, персональні стимули. Однак не завжди створення сприятливих умов породжує у тих, на кого покладається реалізація нововведення, позитивне ставлення до нього й зацікавленість у його освоєнні. У багатьох людей можуть бути свої резони, щоб ігнорувати його, протидіяти йому чи, принаймні, імітувати свою участь у його реалізації. Нерідко можливий і опір змінам. Усе це потрібно прогнозувати, мати сукупність тактик щодо ослаблення опору, підвищення зацікавленості, активізації участі тих, хто з певних причин опинився в опозиції до ініціаторів змін.

Учасники інноваційного процесу, крім готовності та прагнення впроваджувати новації, повинні мати належну кваліфікацію для виконання покладених на них обов'язків. На практиці нерідко буває, що педагог може успішно реалізувати в навчальному процесі вимоги програми, володіти різноманітними методиками навчання й виховання, але при цьому не відчувати потреби в новому саме через відсутність у структурі особистості творчого потенціалу. Тому необхідною умовою ефективної інноваційної діяльності є спеціальна підготовка педагога, нагромадження та осмислення ним досвіду такої діяльності, внутрішня налаштованість на пошук і осягнення нового. Певною мірою культивувати таку налаштованість у собі може кожна людина.

Інноваційний процес за структурою є складним. Часто він не лише структурується на послідовні етапи, а й охоплює кілька проблемно-смислових розгалужень. Тому реалізовувати його належить не одній людині, а групі, іноді масштабним колективам, кожен з яких покликаний працювати задля досягнення єдиної мети. Для цього потрібно забезпечити ефективний обмін інформацією, тобто налагодити ефективні комунікації, завдяки яким об'єднуються в єдине ціле організаційно складні соціальні структури, до яких можна зарахувати колектив, що реалізовуватиме інноваційну педагогічну ідею. Комунікації бувають вертикальними (між підлеглими й керівниками) і горизонтальними (міжособистісні й міжгрупові). У процесі їх здійснення можуть виникати різноманітні антиінноваційні інформаційні, комунікативні бар'єри (плітки, дезінформація, провокативне загострення стосунків тощо). Тому ініціатори інноваційного процесу мають заздалегідь продумати та змоделювати комунікативні канали й механізми, стежити за ефективністю їх функціонування, вносити за необхідності корективи, долати збої, дбаючи, щоб кожен учасник реалізації нового знав, що, як і де відбувається, якими є проміжні результати, які вносяться зміни й до чого вони зобов'язують. *Отже, доступність, своєчасність надходження, достовірність інформації, сприятливий для професійного спілкування клімат забезпечують ефективну взаємодію всіх учасників інноваційного процесу, своєчасне виявлення та розв'язання конфліктів, що є передумовою злагодженої роботи колективу.*

І. А. Хижняк
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У РУСЛІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТЕНДЕНЦІЙ СУЧАСНОСТІ

У змісті основних світових і державних документів, що окреслюють перспективи й указують найближчі напрями розвитку української педагогічної освіти («Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004 р.), «Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України» (2009 р.), «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.), Педагогічна Конституція Європи (2013 р.), «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013 р.) та ін.), зокрема вказується на необхідність підготовки педагогічного працівника нового типу, який мав би достатній рівень загальної та фахової підготовки для гідної праці в нових і постійно змінюваних соціокультурних умовах професійної діяльності.

О. Пономарьов характеризує сучасні соціокультурні умови професійної діяльності як «сукупність взаємопов'язаних економічних, ідеологічних (політичних), технологічних, соціальних і культурних чинників інноваційного розвитку суспільства, які визначають можливість впливу системи професійної освіти, що розвивається, на соціальні процеси» [3, 10].

Із цього приводу в «Білій книзі освіти України» (2009 р.) провідні вітчизняні науковці (І. Бурда, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О. Ляшенко, В. Мадзігон, С. Максименко, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.) зауважують: «Сьогодні, на початку третього тисячоліття, Україна впритул підійшла до трансформаційної межі, коли пульс змін відчувається як ніколи. Відбувається зміна соціокультурних очікувань, мислення та способу буття, що безпосередньо віддзеркалюється в організації, функціонуванні й розвитку системи освіти. У цих умовах суспільні виклики й загрози як глобальні, так і локальні, передусім, відображаються в системі освіти, яка втім виявляється найбільш стійкою та стабільною серед існуючих соціальних систем» [1, 180].

Характеризуючи вплив сучасних соціокультурних чинників і тенденцій на розвиток вищої освіти, О. Жук та С. Сіренко на основі ґрунтовного аналізу об'єднують соціокультурні чинники у дві великі групи: позаосвітні – загальновідомі суспільні процеси, деякі приклади яких наведено вище; освітні, притаманні власне цій системі [2].

Найбільш вагомими з останніх, на нашу думку, виступають інтернаціоналізація, інформатизація вищої освіти та розробка концепції безперервної педагогічної освіти, що відповідно актуалізують потребу створення єдиного освітнього простору (уведення двоступеневої підготовки фахівців, кредитно-модульної системи навчання, вжиття заходів щодо контролю якості фахової освіти тощо); обґрунтування нової ідеології вищої освіти, її інформатизацію, розробку ресурсного забезпечення дистанційної освіти (виховання патріота своєї країни, створення навчальних комп'ютерних програм, електронних курсів, збільшення обсягу самостійної роботи та ін.); багаторівневу структуризацію професійної освіти (двоступенева підготовка фахівців, розвиток систем післядипломної освіти, підвищення кваліфікації, перепідготовки кадрів тощо) [1; 2; 3].

Ці інновації вимагають швидкого реагування з боку педагогічних ВНЗ шляхом вироблення й запровадження нової навчально-виховної парадигми, що має позначитися на кінцевому «продукті» – майбутньому педагогові, у якості підготовки якого важливу роль перебирають на себе соціокультурні характеристики.

Поряд з іншими ланками професійної педагогічної освіти не виключено з інноваційних процесів і лінгводидактичну підготовку майбутніх фахівців початкової школи. Сучасні українські науковці, серед яких відомі імена В. Бадер, Н. Бібік, І. Богданової, М. Вашуленка, А. Коломієць, Л. Пєтухової, Н. Побірченко, О. Савченко, О. Співаковського, О. Хорошковської та ін., указують, що сьогодні, як ніколи раніше, зросли вимоги до загальнокультурного та професійного рівня вчителя початкових класів. Це відбувається також у зв'язку із загальним підвищенням рівня науковості всіх сфер громадського життя, зокрема й освітніх процесів, що виявляється в значному зростанні обсягу, збільшенні глибини й інтелектуалізації знань.

Вочевидь, що поряд з іншими вимогами до лінгводидактичного фахового становлення вчителя початкової школи сучасне суспільство потребує його ґрунтовної соціокультурної підготовки, яка забезпечить у подальшому, по-перше, його власну професійну адаптацію, конкурентоспроможність, фахову самореалізацію, по-друге, – сприятиме практичному втіленню соціокультурної змістової лінії навчання мови й мовлення в плані урізноманітнення форм і засобів професійного спілкування, по-третє, стане підвалиною відпрацювання соціокультурної компетентності його майбутніх учнів.

Унаслідок впливу соціокультурних тенденцій і чинників вітчизняна вища школа, наслідуючи світові освітні тенденції, сполучає в собі два провідних вектори розвитку, що, на перший погляд, видаються досить суперечливими: інформатизаційно-технологічний і антропоцентрично-демократичний. Насправді ж обидва напрями мають спільні корені та шляхи реалізації в освіті, адже всі інновації спричинюються соціокультурними чинниками позаосвітнього та власне освітнього рівнів і відбиваються у т.зв. соціокультурному підході до підготовки фахівців педагогічної галузі й майбутніх учителів початкової школи зокрема.

Важливим результатом цього процесу є формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців, яку, на нашу думку, доцільно характеризувати в широкому смислі як комплексне становлення та вияв їхньої мовно-комунікативної, соціальної, інтелектуальної, культурної, інформаційно-технологічної та життєвої компетентностей.

Єдиним ефективним шляхом відпрацювання соціокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи є створення у виші якісного соціокультурного середовища, що з необхідністю передбачає дотримання соціокультурних вимог до професійної підготовки, більшу частину якої для вчителя початкової школи становить лінгводидактична

фахова підготовка. Наразі цей процес має відбивати провідні положення соціокультурного підходу, сприяти комплексному формуванню лінгводидактичної та соціокультурної компетентностей випускника, і в кінцевому результаті втілюватися в лінгводидактичній культурі майбутнього вчителя початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.

2. Жук О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учебн. пособ. для препод., аспир. и студ. высш. учебн. завед. / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко ; под общей редакцией О. Л. Жук. – Мн. : РИВШ, 2007. – 182 с.

3. Пономарев А. В. Социально-педагогическая функция вуза в воспитании современного специалиста : автореф. дис. …д-ра пед. н. / А. В. Пономарев. – Екатеринбург, 2009.

О. С. Шестобуз

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний період розвитку суспільства характеризує процес інформатизації. Інформатизація суспільства – глобальний соціальний процес, особливість якого полягає в тому, що домінуючим видом діяльності в галузі суспільного виробництва є збір, накопичення, продукування, обробка, зберігання, передача й використання інформації, що здійснюються на основі сучасних засобів мікропроцесорної та обчислювальної техніки, а також на базі різноманітних засобів інформаційного обміну.

Один із напрямів процесу інформатизації суспільства є інформатизація освіти – процес забезпечення сфери освіти методологією та практикою розробки й оптимального використання сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання й виховання.

Особлива роль у формуванні професійної компетентності вчителя початкової школи належить сучасним інформаційним технологіям. Компетентність – знання та досвід у певній галузі суспільної діяльності, є складовою педагогічної майстерності й має важливе значення в підготовці майбутнього вчителя до практичної діяльності. Уміння використовувати новітні інформаційні технології в педагогічній діяльності – не тільки суспільна цінність, але й особистісно значуща інтелектуальна цінність, яка має велике мотиваційно-стимулююче значення [3].

Для забезпечення інформаційного обміну між людьми на всіх етапах розвитку суспільства використовувалися інформаційні технології. Інформаційні технології – сукупності методів, засобів і прийомів, що

використовуються для забезпечення ефективної діяльності людей у різноманітних виробничих і невиробничих сферах.

Інформаційні технології на базі персональних комп'ютерів (обчислювачів), комп'ютерних мереж (систем розподіленої обробки даних, що складається з комп'ютерів, з'єднаних між собою зв'язками (каналами) передачі даних) і засобів зв'язку утворюють інформаційно-комунікаційні технології [2].

Інформаційні технології повинні відповідати таким вимогам: забезпечувати високий ступінь розподілу всього процесу обробки інформації на етапи (фази), операції, дії; включати весь набір елементів, необхідних для досягнення поставленої мети; мати регулярний характер. Етапи, дії, операції технологічного процесу можуть бути стандартизовані й уніфіковані, що дозволить більш ефективно здійснювати цілеспрямоване управління інформаційними процесами [1].

Самі інформаційні технології вимагають складної підготовки, великих первісних витрат і наукомісткої техніки. Їх введення повинно починатися зі створення математичного забезпечення, формування інформаційних потоків у системі підготовки фахівців.

Перехід до викладання з використанням новітніх технологій передбачає розробку інформаційно-комп'ютерної підтримки навчальних курсів. При цьому в єдиному інформаційному просторі відбувається природнє об'єднання понятійного апарату, що дозволяє глибше засвоювати матеріал, розглядаючи його в усіх зв'язках і взаємозалежностях.

У процесі формування готовності майбутнього вчителя до роботи в єдиному інформаційному просторі важливо, щоб студент мав уявлення про інформатизацію суспільства й освіти, можливості використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі, а також правильно використовував традиційні й нові способи, дії, прийоми, які характерні для навчання [2].

Ступінь готовності майбутніх педагогів до використання нових інформаційних технологій може бути різною: елементарна готовність – система репродуктивної підготовки; функціональна грамотність – система репродуктивної підготовки з елементами творчої діяльності; системна грамотність – система індивідуально-творчої підготовки.

Навчально-пізнавальну діяльність студентів необхідно так організувати, щоб кожен з них, працюючи відповідно до своїх можливостей, індивідуальних особливостей, міг вдало оволодіти тими знаннями, уміннями й навичками в галузі нових інформаційних технологій, що складають педагогічну основу професійної компетентності вчителя.

Формуючи професійну компетентність на основі нових інформаційних технологій, потрібно керуватися такими вимогами: можливість обрання цілей, змісту й засобів професійної підготовки та виду своєї діяльності в якості вчителя; усвідомлення професійно-особистісного розвитку студента в процесі навчання; логічний взаємозв'язок етапів розгортання ситуацій вибору; альтернативність дій викладачів і студентів, свобода вибору; системність, яка реалізується в послідовності актів вибору та дій з реалізації прийнятого рішення [3, 86].

Таким чином, використання інформаційних технологій підсилює самостійність студентів і стимулює їх професійно-педагогічне й особистісне самовизначення, творчість, а також підвищує відповідальність за результати навчання, підготовку до педагогічної діяльності, сприяє процесу становлення нестандартного педагога-професіонала, цікавої для дітей молодшого шкільного віку особистості, тобто розвиває професійну компетентність майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навчальний посібник / О. П. Буйницька. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.

2. Гороль П. К. Сучасні інформаційні засоби навчання: Навчальний посібник / П. К. Гороль, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. В. Шестопалюк. – К. : «Освіта України», 2007. – 536 с.

3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

РОЗДІЛ 9. ІННОВАЦІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ ТА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

О. М. Алехина

ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет» (Россия)

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

За последние годы в России произошло существенное изменение отношения общества к лицам с проблемами здоровья и оценки возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с этим получает распространение концепция инклюзивного образования.

Развитие инклюзивного образования в России сопровождается трудностями различного характера, в том числе связанными с организацией и содержанием составляющих профессиональной деятельности педагога в таких условия.

К настоящему времени сложились определенные предпосылки для научно-практического решения проблемы подготовки педагога к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: социальные (потребность общества, системы образования в педагоге, обладающем комплексом профессионально-значимых качеств); теоретические (в психологии и педагогике актуализирована проблема развития педагога); практические (потребность в диагностике профессиональных качеств педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования). При этом в психолого-педагогической науке и практике пока еще недостаточно внимания уделено изучению проблемы психологической готовности педагогов к работе с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [2].

В нашей стране на первых этапах развития инклюзивного образования также остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов [1].

Нами было проведено исследование с целью изучения психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Эмпирической базой исследования выступает МБОУ СОШ № 28 г. Курска. В нем приняли участие 26 педагогов женского пола начальных и старших классов, в возрасте от 27 до 64 лет, при наличии стажа работы от 2 до 41 года. 25 испытуемых имеют высшее и 1 – средне специальное педагогическое образование.

В соответствии с выделенной нами моделью, в структуру психологической готовности входят компоненты и их показатели: мотивационный (мотив к профессиональной деятельности); эмоционально-оценочный (способность к рефлексии, эмпатия, эмоциональное принятие детей с ОВЗ, удовлетворенность собственным трудом); когнитивно-деятельностный (уровень компетентности в области специальной психологии и специальной педагогики, уровень представлений и знаний об инклюзивном образовании).

По результатам исследования, педагоги имеют оптимальную мотивационную направленность, в том числе, что основными мотивами являются удовлетворенность работой и возможность самореализации. Так же учителя имеют представление о детях с ОВЗ, сочувствуют им и хотят помочь. Педагоги имеют положительное отношение к инклюзивному образованию, но при создании специальных условий, аргументируя это тем,

что в некоторых классах уже учатся дети с особыми образовательными потребностями. Учителя считают, что инклюзивное образование несет много положительных моментов, в частности повышение ответственности и сострадания нормально развивающихся детей и повышение социализации детей с ОВЗ. Педагоги имеют знания в области психологии лиц с отклонениями в развитии.

Отрицательным моментом является то, что одно из основных мотивационных предпочтений это денежный заработок, который, по-прежнему, очень низкий и на который педагогические работники не имеют возможности повлиять. Так же негативный фактор это средний уровень рефлексии, что свидетельствует о недостаточной возможности анализировать и контролировать свою деятельность, что в случае реализации инклюзивного образования будет затруднять педагогическую деятельность. Средний уровень эмпатии присущ большинству людей и для деятельности педагога, особенно того, который обучает и воспитывает детей с ОВЗ является недостаточным. В том числе большинство педагогов не удовлетворены работой.

Хотя педагоги и не исключают необходимость инклюзивного образования, они не допускают варианта, что дети с ОВЗ будут обучаться в общеобразовательной школе. В случае возможности инклюзии учителя связывают различные трудности со сложностями в общении, и с увеличением количества времени на обучение детей.

В группе педагогов общеобразовательной школы преобладает допустимый уровень психологической готовности работников образовательного учреждения к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, но не по всем показателям. По таким параметрам как отношение к совместному обучению детей с ОВЗ и школьников без особенностей в развитии преобладает низкий (69%) и высокий (70%) уровни психологической готовности педагога к профессиональной деятельности в инклюзии, а так же удовлетворенность личностной и групповой работой (высокий – 42%).

Полученные экспериментальные данные позволяют нам, в соответствии с выводами, выделить основные направления, а так же определить методы и средства в развитии психологической готовности педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Основные направления целесообразно определить согласно нашей модели психологической готовности педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, в частности ее компонентов:

1) развитие мотивации к профессиональной деятельности (интеллектуально-творческие способы – доброжелательный разговор, конкурсы, форумы, учебники, КПК, ресурсные – отгулы, удобный график),

2) совершенствование способности к рефлексии и оценки собственно педагогической деятельности (программы для ведения наблюдения за собственной деятельностью, дневники, запись урока с анализом, имитационные игры, умение видеть себя со стороны),

3) улучшение эмпатических способностей (эмоциональный компонент связан с пониманием другого на основе своего эмоционального опыта, посредством эмоциональных ассоциаций и переносов),

4) формирование эмоционального принятия детей с ОВЗ (безоценочное принятие, встречи педагогов с детьми и совместные мероприятия),

5) повышение уровня знаний в области инклюзивного образования, формирование компетентности в области специальной психологии и коррекционной педагогики (обмен опытом между педагогами СКОУ и МБОУ, КПК).

В соответствии с направлениями нами была разработана программа повышения квалификации по формированию психологической готовности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011.– № 1. – С. 25–31.

2. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование / Н. М. Назарова // Коррекционная педагогика : научно-методический журнал. – 2010. – № 4 (40). – С. 60–69.

М. М. Годовникова

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (Россия)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Одной из важнейших задач, стоящих перед специалистами сопровождения, работающими в массовых общеобразовательных учреждениях, является организация психолого-педагогического сопровождения учащихся, испытывающих школьные трудности. В настоящее время очевидно, что к категории детей группы риска массовых учреждений относятся дети с речевыми нарушениями.

Для обеспечения эффективной адаптации ребёнка с речевыми нарушениями в школе необходимо осуществлять комплексное психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Ведущим специалистом выступает логопед, однако и другие специалисты могут и

должны вносить весомый вклад в процесс создания оптимальных условий для данной категории школьников. Так, в случае совместной работы с педагогами по разработке и адаптации программного материала в соответствии с возможностями ребенка психолог может прогнозировать школьные трудности ребенка. Сами образовательные стандарты психолог изменить не может (да и не имеет права), но он может предложить варианты адаптации требований к ребенку в зависимости от степени его психофизических возможностей.

С самого начала интегрированного обучения психолог должен наблюдать за классом, в котором учатся особые дети, и проводить игровые занятия со всеми детьми класса для лучшей адаптации в школе всех детей и социальной адаптации особых учащихся в детском коллективе. Причем в задачи психолога входит обучение учителей приемам сплочения детей во внеурочное время. Эта работа будет полезна не только для социализации ребенка с нарушением речи, но и для всего класса, поскольку общеизвестно, что в начальных классах дети не умеют по-настоящему дружить.

Важным в деятельности школьного психолога в области сопровождения ребенка с нарушением речи является участие в командной работе всех специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение интегрированного обучения. Психолог, осуществляя сопровождение особого ребёнка, работает не один или на пару с логопедом. Полноценное психолого-педагогическое сопровождение осуществляется коллегиально коллективом специалистов сопровождения. В массовой школе, принявшей в свои стены ребенка с проблемами развития, обязательно должна функционировать служба психолого-педагогического сопровождения. Такая служба осуществляет диагностическую работу, организует специальную помощь семье, ребенку и педагогам в решении проблем, возникающих в развитии ребенка и в процессе его обучения.

Подытоживая все сведения, полученные в ходе анализа литературы и опыта практической работы педагогов и психологов, мы выделили ряд специфических особенностей, характерных для диагностики, проводимой для нужд коррекционно-развивающей работы с учащимися, имеющими нарушения развития:

– диагностика в этом случае требует применения набора разнообразных методик и экспериментов, направленных на изучение различных сторон психических процессов, свойств, личностных качеств и форм деятельности учащихся;

– диагностика как этап коррекционной работы требует включения в диагностический процесс не только отдельного ребенка, но и реально функционирующие группы, членом которых он является;

– диагностика и коррекция осуществляется на всем протяжении работы, поэтому коррекционные приемы являются одновременно и диагностическими для участников коррекции;

– диагностика в этом случае требует соблюдения принципа активности самих испытуемых, что означает личную заинтересованность самих участников во всех диагностических процедурах. В этих условиях диагностика психолога превращается в самодиагностику, когда участники коррекции ставят перед собой задачу анализа собственных психологических качеств, особенностей личности, характера социального поведения и т. д.;

– диагностика, проводимая для нужд коррекции, должна обладать не столько констатирующим, сколько эвристическим характером, т. е. дающим возможность понимания субъективного мира ребенка, группы детей, расширяющей диапазон психической реальности как для психолога, так и для обследуемых.

Прогноз пути и характера дальнейшего развития ребенка в отношении учащихся с ограниченными возможностями здоровья должен быть весьма осторожным. Прогноз в значительной мере зависит от условий, которые либо стимулируют, либо затормаживают развитие ребенка. Поэтому при формулировании прогноза необходимо учитывать, какая работа и в каком направлении будет проведена с ребенком. В работе с проблемными учащимися необходимо прогнозировать с позиций педагогического оптимизма к развитию каждого ученика и одновременно с учетом ограниченных возможностей ребенка.

Разработка целей и задач коррекционно-развивающей работы производится на базе полученных данных и исходя из диагноза и прогноза развития каждого учащегося, при этом основной целью работы специалистов с данной категорией детей является обеспечение позитивных сдвигов в психическом развитии ребенка, целенаправленное продвижение относительно его собственных возможностей, стимулирование развития и саморазвития учеников.

Все виды воздействий на ребенка осуществляются с помощью разного рода педагогических и психологических технологий, являющихся вариантами воплощения стратегий. Так как технология коррекционно-развивающей работы обязательным элементом имеет четкое планирование учебно-воспитательного процесса под цели коррекции, подчинение

методов и средств работы этим целям, то планирование является наиболее важной деятельностью специалистов сопровождения.

Программа коррекционно-развивающей работы специалистов с учащимися должна отвечать следующим требованиям:

– программа должна учитывать возрастные особенности детей и зону их ближайшего развития;

– она должна сочетать в себе коррекционные возможности индивидуальной работы с ребенком и совместной деятельности детей;

– принятие решения о формах, методах и участниках коррекционно-развивающего процесса должно основываться на результатах комплексной психолого-педагогической диагностики, проводимой на этапе, предшествующем собственно коррекционному;

– в программе коррекционной работы должны быть учтены возможность и необходимость организации работы всех специалистов одновременно, последовательно или параллельно в разных формах, с использованием различных методов;

– программа коррекционно-развивающей работы должна учитывать необходимость оценки эффективности коррекционного воздействия как в процессе его реализации, так и по завершению.

В целях повышения квалификации и психолого-педагогической грамотности учителей, работающих с проблемными учащимися, и всего педагогического коллектива, поскольку проблема создания оптимальных условий для данного контингента учащихся касается всего коллектива, специалисты сопровождения обязаны участвовать в разработке и проведении педсоветов и педагогических семинаров.

Таким образом, при обучении ребёнка с речевыми нарушениями в массовой школе, его сопровождением должен заниматься не только логопед, но все специалисты психолого-педагогического сопровождения учреждения.

Ю. Г. Грачёв
ФГБОУ ВПО Курский государственный университет (Россия)

ТАКСОНОМИЯ БЛУМА В ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

В настоящее время Россия и Украина всё активнее интегрируются в мировое образовательное пространство. Символом этой интеграции является Болонский процесс – процесс сближения и гармонизации систем высшего образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Официальной датой

начала процесса принято считать 19 июня 1999 года, когда была подписана Болонская декларация [7].

Изначально в процессе создания единого Европейского пространства высшего образования в Болонье приняли участие представители 29 стран.

На сегодняшний день в данный процесс включает в себя 47 стран-участниц из 49 стран, которые ратифицировали Европейскую культурную конвенцию Совета Европы.

Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран.

В 2005 году в Бергене Болонскую декларацию подписал министр образования Украины [7].

Изначально Болонский процесс создавался для расширения доступа к высшему образованию, а так же для повышения качества и привлекательности европейского высшего образования, для расширения мобильности студентов и преподавателей, а также для обеспечения более эффективного трудоустройства выпускников вузов за счёт ориентации образования в ВУЗе на потребности рынка труда.

Одним из основных, на наш взгляд, инструментов, которые необходимо внедрять в высшее образование наших стран, с целью оптимизации процесса вхождения в Болонский процесс – является таксономия Блума [7].

Таксономия Блума – таксономия педагогических целей в познавательной сфере, предложенная в 1956 году группой учёных под руководством американского психолога Бенджамина Блума (1913–1999). Согласно таксономии Блума, образовательные цели разбиваются на три области: когнитивную, аффективную и психомоторную. Эти области не совсем точно можно описать как «знания/голова», «чувства/сердце», «делание/руки».

Целью современного высшего образования является организация эффективного обучения каждого студента в процессе передачи информации, контроля и оценки усвоения полученного знания.

Вопросы выявления, измерения и оценки уровня сформированности у учащихся знаний, умений, навыков в настоящее время являются одними из центральных в практике обучения.

Если цель обучения определяет, что должен знать, уметь обучаемый, то задачи обучения отвечают на вопрос, как двигаться к цели.

В рамках образовательной технологии Б. Блумом в 1956 г. была создана первая таксономия педагогических целей.

Первая таксономия, охватывающая когнитивную область, включает в себя шесть категорий целей с внутренним более дробным делением их:

- знание (конкретного материала, терминологии, фактов, определений, критериев и т.д.);
- понимание (объяснение, интерпретация, экстраполяция);
- применение;
- анализ (взаимосвязей, принципов построения);
- синтез (разработка плана и возможной системы действий, получение системы абстрактных отношений);
- оценка (суждение на основе имеющихся данных, суждение на основе внешних критериев).

Наибольших результатов Б. Блум достиг в разработке когнитивной (познавательной) области [4].

В основу отечественных разработок, по данной проблеме, положен уровневый системный подход описания достижений учащихся, который позволяет сгруппировать результаты обучения в зависимости от уровней учебной деятельности. Однако сегодня еще нет отечественных разработок уровней обученности, которые обладают качествами, позволяющими использовать их в практике разработки тестового инструмента, что безусловно, даёт преимущества таксономии Блума.

Сравним группу педагогических целей, выделяемую в таксономии Блума и у отечественных специалистов (таблица 1).

Таблица 1

Б. Блум, Д. Кратволь	**О. Е. Лебедев**	**И. Я. Лернер**
Когнитивная, познавательная область	Развитие знаний	Знания о природе, обществе, технике, человеке
Психомоторная область	Развитие умений и навыков	Опыт осуществления способов деятельности
Активная эмоционально-ценностная область	Развитие системы отношений	Эмоционально-чувственный опыт

При сравнении всех трёх групп мы можем сделать вывод о том, что все указанные подходы, будучи достаточно схожими, всё же имеют определённую терминологическую разницу. При этом к первой области относят различные уровни усвоения знаний, ко второй – умения (усвоенные способы деятельности) в разной степени самостоятельности их выполнения, а к третьей – отношения, интересы, склонности [3].

При сравнении уровней усвоения учебного материала разница в подходах между отечественными педагогами [1; 5; 6] и таксономией Блума [4] становится ещё более зримой и очевидной (См. таблицу 2).

Таблиця 2

Б. Блум	В. П. Симонов	В. П. Беспалько	В. Н. Максимова	М. Н. Скаткин	О. Е. Лебедев	В. И. Тесленко
Знание	Различение	Ученический (узнавание)	Узнавание	Воспроизведение понятия	Информированность	Информационный
Понимание	Запоминание	Алгоритмический (решение типовых задач)	Запоминание	Узнавание понятия	Функциональная грамотность	Репродуктивный
Применение	Понимание	Эвристический (выбор действия)	Понимание	Применение понятия	Грамотность	Базовый
Анализ	Простейшие умения и навыки	Творческий (поиск действия)	Применение	Воспроизведение системы понятий	Компетентность	Повышенный
Синтез	Перенос			Применение системы понятий		Творческий
Оценка						

Таким образом, мы можем говорить о том, что существующая в нашей стране система педагогических целей, позволяет осуществить плавный, хотя и возможно, достаточно болезненный переход к таксономии Блума. Однако приведение педагогических целей в познавательной сфере, к единой, принятой в мировой практике, форме, на наш взгляд, будет способствовать активизации присоединения наших стран к общеевропейской системе образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Программированное обучение (дидактические основы) / В. П. Беспалько. – М., «Высшая школа», 1970. – 300 с.

2. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание : монография. – Красноярск : РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2007. – 255 с.

3. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

4. Петти Джефф Современное обучение. Практическое руководство / Джефф Петти. – Издательство : ЛомоносовЪ, 2010. – 624 с.

5. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. А. Лернера. – М. : «Педагогика», 1989. – 135 с.

6. Тесленко В. И. Управление качеством профессиональной подготовки будущего учителя на основе программно-целевого подхода : монография / В. И. Тесленко. – Красноярск, 2000. – 306 с.

В. М. Ермолова
ФГБОУ ВПО Курский государственный университет (Россия)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

Психологическая служба образования или школьная психология существует во многих странах, охватывает всю систему обучения и воспитания ребенка с дошкольного возраста до окончания школы и имеет почти вековую историю.

Изучение вопросов, касающихся научного обоснования и способов практической организации психологической службы образования, выявило, что в каждой стране они решаются по-своему. И это не случайно. Развитие психологической службы определяется, с одной стороны, теми научными, психологическими концепциями, которые существуют в данном обществе, с другой – потребностями и задачами народного образования, целями воспитания и формирования личности, которые зависят от политических, экономических и других особенностей той или иной страны.

Психологическая служба образования – интегральное явление, представляющее собой единство четырех его составляющих, или аспектов, – научного, прикладного, практического и организационного. Каждый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей специальной профессиональной подготовки. Нас же, прежде всего, интересует практический аспект службы, который обеспечивают непосредственно практические психологи детских садов, школ и других образовательных учреждений, в том числе и специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, задача которых – работать с детьми, группами и классами, воспитателями, учителями родителями для решения тех или иных конкретных проблем. В их задачу не входит создание новых методов, исследование психологических закономерностей и т.д. Но они обязаны профессионально грамотно использовать все то, чем располагает наука на сегодняшний день.

В специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида характер деятельности школьного психолога несколько отличается от характера деятельности психолога в общеобразовательной школе. Это объясняется, прежде всего, спецификой контингента учащихся данных учреждений. Психолог, работающий в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида, должен в достаточной мере владеть знаниями о психологических особенностях детей с нарушениями интеллекта, классификации и типологии, о современном понимании сущности коррекции недостатков психологического развития детей с интеллектуальным

недоразвитием, что обеспечивает возможность индивидуального и дифференцированного подхода к различным типам школьников с интеллектуальными нарушениями в процессе целенаправленного психологического воздействия.

Так же, на наш взгляд, в работе психолога специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида более остро, чем в деятельности психолога общеобразовательной школы, встает вопрос о необходимости психологического просвещения родителей учащихся, хотя бы на начальном этапе обучения, в период адаптации детей к школе.

К сожалению, до настоящего времени в рамках психологической службы специальных (коррекционных) учреждений VIII вида не было создано единой программы психологического просвещения родителей учащихся с нарушением интеллекта. Мы считаем, что в силу низкой социальной активности и культурно образовательного уровня самостоятельно разобраться в появившейся психолого-педагогической литературе родителям очень сложно – им необходима помощь специалиста в приобретении знаний по вопросам психологии обучения, воспитания и развития детей с интеллектуальной недостаточностью, и, на наш взгляд, этим специалистом и должен стать школьный психолог. Вся практическая часть нашего исследования направлена на решение следующих задач:

- изучить анамнестические сведения о родителях, дети которых обучаются в начальных классах специальной (коррекционной) образовательной школы;
- разработать содержание анкеты для изучения потребностей родителей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта, в психологическом просвещении;
- разработать примерное планирование бесед с родителями учащихся первого года обучения специальной (коррекционной) школы № 24 в рамках их психологического просвещения;
- наполнить психолого-педагогическим содержанием беседы по представленным темам.

В ходе экспериментальной работы гипотеза нашего исследования была подтверждена, а также полностью реализованы поставленные цели и задачи.

В практической части нашей работы мы попытались на основе анализа литературы, а также собственного изучения семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, разработать примерное планирование психологических бесед с родителями учащихся первого класса специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида, а также наполнить эти беседы конкретным содержанием.

А. А. Заплаткина
ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Важными предпосылками формирования личности ребёнка являются развитие способностей владеть собственным поведением, умение его регулировать и преодолевать трудности в разных видах деятельности. Формирование произвольных форм регуляции поведения даёт возможность реализовать сложные целенаправленные виды общей и речевой деятельности.

Л. С. Выготский. А. В. Запорожец, Р. Е. Левина, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн отмечали, что становление произвольных форм регуляции деятельности и поведения тесно связано с развитием регулирующей функции речи, которая способствует формированию полноценной произвольной речевой деятельности.

В исследованиях О. С. Бот, М. И. Теркиной, Э. М. Кулиева, Р. Е. Левиной, С. А. Мироновой, Н. А. Чевелевой, А. В. Ястребовой указывалось на то, что задержка формирования речевой регуляции отрицательно влияет на неречевую и речевую деятельность детей с речевыми нарушениями. Недоразвитие словесной регуляции у школьников с речевыми нарушениями проявляется в том, что их действия отличаются импульсивностью, сумбурностью, неорганизованностью, словесная инструкция педагога не всегда организует их деятельность, при этом затруднения проявляются в последовательном выполнении тех или иных интеллектуальных операций.

Существующие методики коррекции речевых нарушений, направленные на формирование коммуникативной функции речи в процессе предметно-практической деятельности (Р. Е. Левина, С. А. Миронова, Н. А. Чевелёва, А. В. Ястребова), недостаточно ориентированы на формирование словесной регуляции, которая является необходимым условием преодоления речевых нарушений.

В своей работе под регуляцией мы понимаем упорядочение, подчинение определенному правилу; подталкивание развития или движения чего-либо в определенном направлении для приведения в порядок (систематизации)

Таким образом, регулирующая функция речи – это функция по нормализации или упорядочению какого-то процесса, явления, деятельности и т.д., которая реализуется в высших психических функциях, носящих произвольный характер. Стоит отметить, что продуктивной деятельностью

называют деятельность детей под руководством взрослого, в результате которой появляется определенный продукт.

Актуальность нашего исследования связана с необходимостью разработки новых путей управления речевой деятельностью школьников с речевыми нарушениями с целью их адаптации и социализации. Она определяется необходимостью целенаправленного изучения произвольной речевой регуляции деятельности у школьников с речевыми нарушениями, а также недостаточной разработанностью педагогической технологии формирования произвольной речевой регуляции деятельности школьников с речевыми нарушениями в процессе продуктивных видов деятельности.

Целью исследования стало изучение проявления речевой регуляции продуктивных видов деятельности у школьников с речевыми нарушениями средствами вербальной регуляции.

Для решения поставленных задач нами были использованы такие методы исследования: анализ психолингвистической, нейропсихологической, психолого-педагогической, учебно-методической литературы по проблеме исследования; изучение и анализ анамнестических данных, психолого-педагогический эксперимент, наблюдение, результаты которого фиксировались в протоколах и посредством видеосъемки; методы обработки полученных данных: количественный и качественный анализ результатов исследования.

Для изучения процесса вербального регулирования продуктивных видов деятельности средствами вербальной регуляции у школьников с речевыми нарушениями нами была использована методика, предложенная Е. Н. Российской, которая применялась в процессе выполнения нескольких типов заданий.

В процессе эксперимента было выявлено, что у большинства школьников с речевыми нарушениями процесс вербального регулирования постепенно сворачивается во внутренний план. В процессе выполнения продуктивных видов деятельности лишь немногие школьники, принявшие участие в эксперименте, комментируют его процесс, что, в свою очередь, является следствием недоразвития речи. В ходе вербального планирования своей деятельности большинству школьников необходима помощь взрослого в виде наводящих вопросов. Практически все обучающиеся осуществляют вербальный отчет по итогам своей деятельности. Только некоторые учащиеся, даже после адекватного оценивания своей работы, принимают попытки по ее улучшению. Внешняя стимуляция не оказывает значительного влияния на изменение результативности этого процесса.

Значение регулирующей функции речи в развитии ребенка трудно переоценить. Данное узловое образование имеет большие потенциальные

возможности в плане повышения эффективности логопедической работы, организации деятельности, в том числе и речевой, развития психических процессов и функций.

С. А. Игнатьева
ФГБОУ ВПО Курский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО МАССАЖА В КОРРЕКЦИИ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Проблема повышения эффективности комплексной коррекции тяжелых нарушений речи (ТНР) не утрачивает своей актуальности. У детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи (заикание, дизартрия, ринолалия, нарушения голоса и др.) отмечаются, как правило, сочетанные нарушения, одновременное и взаимосвязанное ограничение функций ряда систем организма, поэтому положительного коррекционного эффекта можно добиться только при интеграции медицинских и педагогических технологий в комплексной системе реабилитации лиц со сложной речевой патологией.

Логопедический массаж как один из методов коррекционно-педагогического воздействия в случаях тяжелых речевых нарушений используется достаточно давно (И. В. Блыскина, С. А. Бортфельд, Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова, Г. Тенк, М. Б. Эйдинова и др.). При этом приемы дифференцированного массажа, с успехом применяемого при различных видах речевой патологии, еще недостаточно внедрены в логопедическую практику.

Логопедический массаж – активный метод механического воздействия, который положительно влияет на состояние мышц, нервов, кровеносных сосудов и тканей периферического речевого аппарата. Массаж представляет собой одну из логопедических технологий, способствующих нормализации произносительной стороны речи и эмоционального состояния лиц, страдающих речевыми нарушениями. В целом массаж применяется в логопедической работе во всех тех случаях, когда имеются нарушения тонуса мышц речевого аппарата.

Логопедический массаж может проводиться на всех этапах коррекционного воздействия, но особенно значимо его использование на начальных этапах работы. При преодолении артикуляторных нарушений логопедический массаж проводится наряду с пассивной, пассивно-активной и активной артикуляционной гимнастикой. При формировании речевого дыхания, голоса, нормализации эмоционального состояния массаж может использоваться в комплексе с традиционными логопедическими или релаксационными упражнениями [1].

Дифференцированный логопедический массаж может осуществлять логопед, дефектолог или медицинский работник, который владеет техникой логопедического массажа, т. е. прошедший специальную подготовку и знающий анатомию и физиологию мышц, обеспечивающих речевую деятельность, а также этиопатогенез и симптоматику речевых нарушений. Элементы массажа могут осуществляться родителями ребенка, специально обученными логопедом. Таким образом, логопедический массаж оказывает общее положительное воздействие на организм в целом, вызывая благоприятные изменения в нервной и мышечной системах, играющих основную роль в процессе речи.

Обычно массаж проводят циклом по 10–15 процедур. Эти циклы можно повторять с перерывом от двух недель до двух месяцев.

Сегментарный логопедический массаж позволяет воздействовать на отдельные мышцы, обеспечивающие речевую деятельность. Он выполняется с помощью следующих основных приемов: 1) поглаживание: поверхностное; глубокое обхватывающее; граблеобразное; 2) растирание; 3) разминание; 4) вибрация и поколачивание; 5) плотное нажатие. Выбор приемов массажа зависит от состояния мышечного тонуса и симптоматики нарушения речи.

В специальной литературе наиболее освещены методы и приемы использования логопедического массажа при коррекции *дизартрии* (Е. Ф. Архипова, Ю. В. Микляева, Е. В. Новикова, О. Г. Приходько и др.).

При дизартрии дифференцированное применение различных приемов массажа позволяет понизить тонус при спастичности мышц и, напротив, повысить его при вялых парезах артикуляционной мускулатуры; помогает восстановлению координированных движений артикуляционного, дыхательного и голосового отделов периферического речевого аппарата. Сущность массажа состоит в нанесении механических раздражений в виде поглаживания, пощипывания, растирания, разминания, поколачивания и вибрации [1].

Длительность одной процедуры может варьировать в зависимости от возраста ребенка, тяжести речедвигательного нарушения, индивидуальных особенностей и т.д. Начальная длительность первых сеансов составляет от 1–2 до 5–6 минут, а конечная – от 15 до 20 минут. В раннем возрасте массаж не должен превышать 10 минут, в младшем дошкольном – 15 минут, в старшем дошкольном и школьном возрасте – 25 минут.

Расслабляющий логопедический массаж логопед проводит теплыми руками, в медленном темпе с помощью основных приемов – поглаживания и легкой вибрации в следующей последовательности: 1) мышцы шеи; 2) мышцы верхнего плечевого пояса; 3) мимическая мускулатура; 4) мышцы губ; 5) мышцы языка; 6) область гортани.

Стимулирующий массаж артикуляционной мускулатуры осуществляется при гипотонии мышц путем поглаживания, растирания, разминания, пощипывания, вибрации. После 4–5 легких движений сила их нарастает. Они становятся надавливающими, но не болезненными.

В логопедической практике можно использовать *точечный массаж,* который обладает значительно большей прицельностью и избирательностью воздействия, чем сегментарный. Метод точечного массажа (акупрессура) – один из наиболее древних методов рефлексотерапии – выдержал с честью проверку временем, подтвердив свою доступность и высокую эффективность (В. Г. Вогралик, В. С. Ибрагимова, Г. Лувсан, Э. Д. Тыкочинская, Р. Д. Цой)

Точечный массаж – метод, состоящий в механическом воздействии пальцами или заменяющим их инструментом на биологически активные точки (БАТ). Путем нажатия на БАТ вызываются определенные рефлекторные реакции в соответствующих органах и мышцах [3].

В зависимости от техники воздействия на БАТ метод может быть возбуждающим или успокаивающим. Так, при повышенном мышечном тонусе используют *расслабляющий,* или «тормозной» метод точечного массажа. Общее время воздействия на одну точку может составлять от 1 до 3 мин, в зависимости от возраста массируемого. За один раз массируют 4–8 точек.

При явлениях пониженного тонуса, слабости мышц (парезы, параличи) применяется *стимулирующий (возбуждающий)* метод. За один раз массируют 6–8 точек (1 мин воздействия в целом).

В частности при дизартрии используется точечное воздействие на БАТ:

- БАТ общего действия, оказывающие общеукрепляющее, нормализующее состояние организма действие, положительное влияние на состояние нервной системы: GI4, GI11, E36, RP6, MC6, VG14, VG20, V60, P7, F3 и др.
- БАТ локального действия, в зависимости от способа воздействия снимающие тики, спазмы, контрактуру мышц лица, языка, губ, щек или активизирующие вялое состояние мышц артикуляционного аппарата: PC9, TR17, TR23, PC6, VG23, VG26, VG27, GI4, GI18, GI19, HT25, IG5, IG18, VG14, VG15, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E42, E44, E45, VB2, VB7, VB12, VB14 и др.;
- БАТ, регулирующие состояние вегетативной нервной системы, речевое дыхание, фонацию: V15, V43, V60, V65, V67, VC15, VC17, VC22, PC20 , R1, TR5, VG26, E5, E6, E9, GI4, VG4, C4, C7 и др. [2].

Мы приводим условное обозначение БАТ, где буквами обозначено название меридиана, цифрой – определенная точка этого меридиана [3].

Для детей, имеющих врожденную патологию челюстно-лицевой области, разработаны рекомендации по миогимнастике и массажу (Е. А. Пономарева, Л. А. Соколова, 1997 и др.), приемы логопедического массажа при открытой ринолалии в послеоперационный период подробно описаны в работах Л. И. Вансовской, И. И. Ермаковой, А. Г. Ипполитовой и др.

В комплексной коррекции открытой ринолалии точечный массаж осуществляется успокаивающим способом на БАТ широкого спектра действия с целью общеукрепляющего воздействия на организм в целом, регуляции состояния центральной и вегетативной нервной системы, а также на БАТ, ослабляющие напряжённость мимических и артикуляционных мышц; укрепляющие и активизирующие мышцы лица, носоглотки, мягкого нёба; регулирующие дыхание (БАТ: RP6, MC5, MC7, F3, P5, P7, P11, VB4, VB18, VG14, VG15, VG20, VG26, VG27, VG28, PC3, GI2, GI4, GI6, GI7, GI11, GI19, GI20, E3, E5, E6, E9, E24, E36, E45, V15, V40, VC15, VC22 и др.) [2].

Логопедический массаж в комплексе мероприятий, направленных на устранение *заикания*, описан в работах И. В. Блыскиной, В. А. Ковшикова; Е. А. Дьяковой; С. А. Игнатьевой; Е. Е. Шевцовой и др. При заикании в основном используются такие приемы, как: поверхностное охватывающее поглаживание, слабая вибрация и плотное нажатие.

Точечный массаж в комплексной коррекции заикания проводится курсами по 10 ежедневных сеансов с интервалами в 2–3 месяца. В процессе коррекции заикания с учетом его симптоматики у каждого пациента эффективно использование БАТ в различных сочетаниях [2]:

- БАТ общего действия, оказывающие общеукрепляющее действие, положительное влияние на состояние нервной системы: GI4, E36, RP6, MC6, VG14, VG20, V60, P7, F3 и др.
- БАТ локального действия, устраняющие спазмы, тики, контрактуру мышц лица, рта, языка, возбудимость речевых центров: VC23, VC24, PC3, PC9, TR17, VG26, E5, E6, E9, GI4, VG11, IG18 и др.
- БАТ, регулирующие дыхание, устраняющие спазмы, судороги гортани, голосовых связок: C7, P5, V15, TR18, VC15, VC17, VC22, MC5, R1, и др.

Правильно подобранные и технически выполненные приемы и методы дифференцированного логопедического массажа повышают эффективность логопедической коррекции тяжелых нарушений речи у детей и взрослых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьякова Е. А. Логопедический массаж: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Е. А. Дьяконова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 104 с.

2. Игнатьева С. А. Рефлексотерапия в комплексной коррекции тяжелых нарушений речи : монография / С. А. Игнатьева. – Курск : КГПУ, 1997. – 140 с.

3. Очерки методов восточной рефлексотерапии / Гаваа Лувсан. – 3-е изд., перераб. и доп. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1991. – 432 с.

Е. А. Калмыкова
ФГБОУ ВПО Курский государственный университет

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ

В соответствии с федеральным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» проблема реализации компетентностного подхода является актуальной в подготовке профессионалов, работающих с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Помимо профессиональных задач, в соответствии с видами профессиональной деятельности и профилем подготовки (мы рассматриваем профиль «Специальная психология»), которые обозначены в ФГОС ВПО, важной задачей профессионального образования в рамках компетентностного подхода является подготовка специального психолога, который будет конкурентноспособным на рынке образовательных услуг, компетентным, свободно владеющим своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, способного работать в области инклюзивного образования [5, 3].

В рамках компетентностного подхода специальный психолог должен уметь самостоятельно решать проблемы в области специального (дефектологического) образования на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся.

Проблема изучения компетентностного подхода в области высшего образования предполагает анализ двух базовых дефиниций:

1. Компетенция, которая рассматривается как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов);

2. Компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Для реализации компетентностного подхода необходимо разработать модель формирования общих и профессиональных компетенций.

Остановимся подробно на модели подготовки бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». В настоящее время на дефектологическом факультете Курского государственного университета идет подготовка по следующим профилям и

магистерским программам: «Специальная психология», «Логопедия», «Олигофренопедагогика».

Модель подготовки по данному направлению, на наш взгляд, должна включать целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный компоненты. Целевой компонент предполагает формулирование цели и задач специального (дефектологического) образования в условиях инклюзивного образования. Содержательный компонент включает овладение теоретическими основами дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла; математического и естественнонаучного цикла; профессионального цикла.

Процессуальный компонент требует использования методов, средств, форм обучения и регулирования процессом, ориентированных на качественную подготовку кадров в области специального (дефектологического) образования и построения учебного процесса в соответствии с целевым и содержательным компонентами. А также предполагает и формирование особой культуры по отношению к индивидуальным особенностям лиц с ОВЗ, умения адаптировать материал с учетом их возможностей.

В свою очередь оценочно-результативный компонент характеризуется показателями и уровнями готовности бакалавра и магистра к предстоящей работе, с учетом особенностей построения учебного процесса и контингента учащихся, а также готовности к повышению своей профессиональной компетентности через самообразование.

Значимым звеном подготовки бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Специальная психология» является овладение дисциплинами, ориентированными на формирование компетенций в области инклюзивного образования.

Реализация компетентностного подхода связана с решением следующих задач:

- определения уровня сформированности профессионально-ценностных ориентаций, профессиональных умений студентов и дальнейшее их развитие для эффективной работы с лицами с ОВЗ;
- актуализации профессионально значимых качеств личности специального психолога; формирования продуктивного коммуникативного поведения и установки на саморазвитие и самосовершенствование;
- оказания помощи в осознании и оценивании себя в роли субъекта психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ;

- выработки состояния внутренней готовности к осуществлению профессиональной деятельности специального психолога с лицами с ОВЗ,
- развития способности к организации коррекционно-развивающей деятельности в условиях личностно-ориентированного подхода к образованию и развитию лиц с ОВЗ на основе расширения представлений обучающихся о структуре и содержании профессионального мастерства;
- формирования потребности в совершенствовании уровня своей профессиональной подготовки;
- систематическом повышении квалификации; формирования у обучающихся навыков пропаганды толерантного отношения к лицам с умственной отсталостью среди широкой общественности.

В процессе изучения дисциплины используются не только традиционные технологии, методы и формы обучения, но и инновационные технологии, активные и интерактивные формы проведения занятий: лекции, практические занятия, самостоятельная и научно-исследовательская работы, лекции с элементами проблемного изложения, учебные дискуссии, ролевые игры, решение педагогических задач.

Реализация компетентностного подхода в процессе изучения данной дисциплины состоит, на наш взгляд, в том, что компетентностный подход может разворачиваться в образовательном процессе лишь в логике развития потребностей студентов профессиональных знаниях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. г. Бермус // Эйдос. – 2005.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Ирина Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 15.
3. Коган Е. Я Компетентностный подход и новое качество образования / Е. Я. Коган // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию ; под ред А. В. Великановой. – Самара., 2001.
4. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании [Текст] / И. П. Мединцева // Педагогическое мастерство : материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М. : Буки-Веди, 2012.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050700 Специальное (дефектологическое) образование (квалификация (степень) «бакалавр»). – М., 2010.

М. В. Кузнецова
Курский государственный университет (Россия)

РОЛЬ БЛИЖАЙШЕГО СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В настоящее время безотрадным социальным фактором является увеличение количества детей-сирот, поступающих на попечение

государства, что напрямую связано с обострением кризисной ситуации в нашей стране, приводящей к резкому снижению материального и нравственного благополучия населения, к социальной дезорганизации семьи, к росту числа детей, рожденных вне брака.

Среди интернатных учреждений, предназначенных для детей-сирот особое место занимают Дома ребёнка, до 60% которых составляют дети младенческого и раннего возраста с тяжёлой хронической патологией, преимущественно центральной нервной системы, относящиеся к низким группам и лишь 4,7% детей-сирот классифицируются как практически здоровые (К. Л. Печора, Е. А. Стребелева и др.). В связи с этим приоритетной задачей образования детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в Домах ребёнка, является обеспечение своевременного, полноценного психического и физического развития, их успешной социальной адаптации (Е. Т. Лильин и др.).

В многочисленных исследованиях, касающихся проблем сиротства (С. Ю. Мещерякова, А. М. Прихожан, А. И. Сорокина, Н. Н. Толстых и др.) отмечается, что разлука с близкими людьми, помещение ребёнка в интернатное учреждение в ранний период жизни существенным образом сказываются на его развитии, на формировании нравственных качеств, на дальнейшем жизненном самоопределении воспитанника. Поэтому своевременное определение состояния индивидуально-личностного развития детей-сирот раннего возраста, анализ их потенциальных возможностей, поиск эффективных путей, способов и средств полноценного развития сообразно возрастной норме имеют важное значение для социальной адаптации воспитанников, для дальнейшего освоения детьми образовательных программ как в дошкольных учреждениях, так и в системе общего образования.

В настоящее время в системе образования появилась особая культура поддержки детей и помощи им в воспитательно-образовательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение (ППС), которое рассматривается как как единство диагностической, реабилитационной, коррекционно-развивающей, психопрофилактической, консультативной работы (В. Ф. Вишнякова, В. Н. Гуров и др.), что особенно важно и значимо при воспитании и обучении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Одним из основных педагогических условий для достижения оптимальных результатов в индивидуально-личностном развитии детей-сирот раннего возраста в процессе ППС их образования является активное участие педагогического коллектива в процессе воспитания и обучения детей. Воспитатели, логопеды, дефектологи, психологи, и др. являются

субъектами сопровождения, объединённые в Совет психолого-педагогического сопровождения, который консультирует и координирует деятельность педагогического коллектива Дома ребёнка. Координационная и консультативная деятельность Совета ориентирована на технологию взаимодействия детей-сирот раннего возраста с ближайшим социальным окружением, воспитателями в процессе ППС образования воспитанников, обеспечивающую преемственность и непрерывность в развитии ребенка при переходе на следующую возрастную ступень развития.

Деятельность ближайшего социального окружения ориентирована на тип внесемейного воспитания, на особенности индивидуально-личностного развития детей-сирот раннего возраста в условиях интернатного учреждения, на гуманистическую позицию воспитателя во взаимоотношениях с ребенком, а также на формирование педагогической компетентности воспитателей в вопросах развивающего взаимодействия с ребенком на всех этапах ППС образования воспитанников Дома ребёнка.

В качестве важнейших предпосылок оптимизации индивидуально-личностного развития детей-сирот раннего возраста в процессе ППС их образования нами рассматривалось изменение качества социальной среды, удовлетворение основных потребностей ребёнка (питание, лечение и др.), оказание квалифицированной помощи ему в усвоении образовательных программ, а также в установлении межличностных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Необходимость преодоления влияния неблагоприятных факторов риска на индивидуально-личностное развитие детей-сирот раннего возраста побудила к созданию особого воспитательного пространства. «Территория» же самого пространства состояла из множества микросред, каждая из которых может быть разной в зависимости от целей, поставленных при её формировании.

В организации ППС образования детей-сирот раннего возраста приоритетным направлением мы считаем изменение представлений педагогов о ребенке, о своей роли в психолого-педагогическом сопровождении образования детей-сирот раннего возраста, в связи с чем использовались следующие позиции личностно-ориентированного подхода: педагог в общении с детьми придерживается положения «не рядом, не над, а вместе»; взрослый воспринимает ребёнка таким, какой он есть, признаёт его уникальность; педагогом дается положительная эмоциональная оценка малейших достижений ребенка.

Созданию атмосферы безопасности и доверия способствовали отношения сотрудничества воспитателей и детей-сирот в процессе психолого-педагогического сопровождения образования воспитанников

Дома ребенка. На занятиях педагоги применяли такие педагогические приёмы, как эмоциональность речи воспитателя при освоении нового материала; использование эстетически оформленного наглядного материала, наличие сюрпризных моментов, игр и игровых приемов во время занятий, а также поощрение воспитателем успехов ребенка (похвала, подбадривание, стимулирующая деятельность и др.).

Все члены педагогического коллектива (методист, воспитатель, дефектолог, логопед, психолог, монтессори-педагог, а также педагоги по изобразительному искусству, музыке и физкультуре) участвовали в координационных советах, консилиумах, в ходе которых обсуждались цели и задачи ППС образования воспитанников Дома ребёнка, возможности координации усилий педагогического коллектива; определялись стратегии индивидуально-личностного развития детей-сирот раннего возраста. На протяжении всего обучения один раз в месяц с педагогами Дома ребёнка проводились мини-консилиумы с целью уточнения данных относительно динамики индивидуально-личностного развития детей-сирот, обмена информацией о результатах использования тех или иных методических приемов обучения, постановки целей, задач и уточнения способов обучения на следующих этапах. Особое внимание в работе воспитателей с детьми уделялось развитию качеств, необходимых детям в процессе обучения и др.

Работа с воспитателями в условиях Дома ребенка была сопряжена с рядом трудностей. Основную проблему мы видим в необходимости изменения повседневного поведения воспитателей. Инструктирование и вербальная информация в этом случае недостаточно эффективны, поэтому кроме педагогических и коррекционных советов, консилиумов и мини-консилиумов, индивидуальных консультаций, педагоги учреждения принимали активное участие в семинарах-практикумах, где велись обсуждения, осуществлялся обмен опытом. Большое внимание уделялось анализу имеющегося в педагогическом процессе положительного опыта по нормализации индивидуально-личностного развития детей-сирот раннего возраста.

ППС образования воспитанников Дома ребёнка строилось с учетом специфики ведущей деятельности детей раннего возраста. Использовались индивидуальные, подгрупповые занятия, игротерапия, театрализация, показы-инсценировки, сказкотерапия, чтение художественной литературы, изотерапия; применялись разнообразные методы: иллюстрации, показы, демонстрации, рассказы, беседы, игровые методы, методы стимулирования деятельности, а также такие приёмы, как артикуляционная гимнастика, упражнения на развитие воздушной струи, мелкой моторики рук, сюрпризные моменты и др.

Работа воспитателей в условиях Дома ребёнка подразумевает решение целого комплекса задач, выходящих за рамки, которые обеспечивает современная подготовка в педагогических заведениях. Сам перечень задач намного шире тех, с которыми сталкивается воспитатель в обычном детском саду и по своему содержанию и социально-культурному наполнению. Поэтому, для улучшения состояния и полноценного развития детей-сирот необходимо переходить на комплексную программу ППС образования, ориентированную не только на ребёнка, но и на его социальное окружение, то есть, нужна абсолютно новая система ранней помощи детям-сиротам раннего возраста, базирующаяся на стабильности и постоянстве, а также на социальной отзывчивости ближайшего социального окружения детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуров В. Н. Реформирование системы обеспечения жизнедеятельности, воспитание и обучение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / В. Н. Гуров, В. Ф. Вишнякова. – Ставрополь, 2003. – 78 с.

2. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Полиграф сервис, 1998. – 336 с.

3. Печора К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждении / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. – М. : Владос, 2002. – 170 с.

4. Разенкова Ю. А. На пороге речи: игры, стимулирующие и развивающие звуковую активность и предпосылки понимания речи / Ю. А. Разенкова // Игры с детьми младенческого возраста. – М. : Школьная пресса, 2000. – С. 72–95.

Е. А. Лемтюгова

Курский государственный университет (Россия)

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»

В настоящее время большое внимание исследователями уделяется вопросам формирования и развития коммуникативной культуры студентов вузов в системе профессиональной подготовки (Л. А. Аухадеева, И. Л. Берегова, И. В. Гришняева, С. В. Знаменская, Н. В. Курилович, Л. Л. Лашкова, И. А. Мазаева, Н. О. Митрова, М. С. Смирнова, В. П. Сморчкова, Л. В. Станкевич, Ю. В. Ушачева, Е. А. Шумилова и др.).

Большинство исследователей квалифицируют коммуникативную культуру (КК) как интегративное качество личности педагога-профессионала, как условие и предпосылку эффективной педагогической деятельности, как обобщенный показатель профессиональной компетентности и как цель профессионального самосовершенствования [1; 3].

Факторами, оказывающими влияние на профессиональное становление будущего специалиста в области коррекционной педагогики, являются: во-первых, уровень допрофессиональной подготовки студента, система личностных ценностей, мотивация обучения, готовность к обучению в вузе; во-вторых, уровень организации учебного процесса и преподавания в вузе, стиль взаимоотношений преподавателя и студента, т.е. социально-культурная среда вуза; в-третьих, необходимость развития определенных личностных качеств как профессионально значимых, обязательных.

Студенты, избравшие профессию дефектолога, должны четко представлять, что основное в их будущей практической деятельности – это не только коррекционно-педагогическая работа с детьми и подростками с различными отклонениями в развитии, но и профессионально-педагогическое общение с ними, их родителями, коллегами, администрацией, поэтому от уровня владения коммуникативной культурой во многом будет зависеть успешность будущей профессиональной деятельности и удовлетворенность ею [4].

Методика диагностирования обучающихся на разных курсах и формах обучения (всего 108 студентов и магистрантов) проводилась нами по линии выявления динамических характеристик степени выраженности и направленности структурных компонентов коммуникативной культуры. Исследование компонентов коммуникативной культуры и уровней ее сформированности в целом осуществлялось с помощью комплекса разнообразных методов: наблюдения, беседы, экспертной оценки, тестирования, самотестирования. Для учета результатов диагностирования и комплексной оценки составлялся банк коммуникативных достижений отдельного студента и группы в целом.

Особое внимание уделялось индивидуальной диагностике уровня сформированности компонентов КК будущих дефектологов с использованием комплекса психодиагностических методик [2, 5]:

– *когнитивный компонент* КК: 1) «Состояние мотивационной сферы» А. Реана; 2) «Методика диагностики коммуникативной установки» В. В. Бойко; 3) «Коммуникативная готовность к диалогу с ребенком» И. И. Рыдановой;

– *деятельностный компонент* КК: 1) «Методика по определению коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) В. В. Синявского, Б. А. Федоришина; 2) «Техника общения» Н. Д. Творогова; 3) «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского; 4) «Навыки слушания» В. Маклени; 6) «Владение невербальными компонентами в процессе общения» В. А. Лабунской; 7) «Стили педагогического общения» И. И. Рыдановой;

– *эмоционально-личностный* компонент КК: 1) «Диагностика принятия других» (по шкале Фейя); 2) «Диагностика доброжелательности» (по шкале Кэмпбелла); 3) «Методика определения организаторских и коммуникативных качеств» Л. П. Калининского; 4) «Методика диагностики уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко, 5) «Уровень коммуникативного самоконтроля в общении» М. Снайдера; 6) «Уровень личностной тревожности» И. Тейлор; 7) тест «Личностные профессиональные качества».

Результаты диагностики уровней сформированности коммуникативной культуры будущих дефектологов представлены на рисунке.

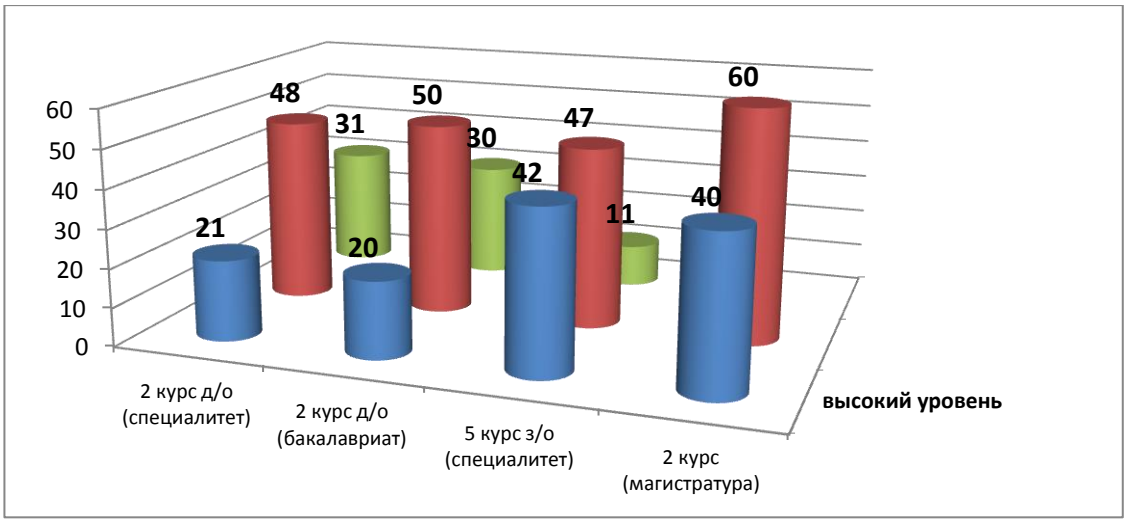


Рис. 1. Уровни сформированности коммуникативной культуры будущих дефектологов (%)

Как видно из рисунка, более высокие уровневые показатели владения коммуникативной культурой были отмечены у студентов 5 курса заочного отделения и магистрантов 2 года обучения, которые прослушали специальные учебные курсы «Коммуникативно-речевой практикум» и «Коммуникативная культура дефектолога».

ЛИТЕРАТУРА

1. Аухадеева Л. А. Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки : автореф. дис. …док. пед. наук / Л. А. Аухадеева. – Казань, 2008. – 46 с.

2. Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А. А. Карелин. – М. : Эксмо, 2009. – 416 с.

3. Знаменская С. В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дисс. … канд. пед. наук / С. В. Знаменская. – Ставрополь, 2004. – 26 с.

4. Игнатьева С. А. Коммуникативная культура учителя-логопеда : учебное пособие / С. А. Игнатьева. – Курск : Изд-во Курск. гос. ун-та, 2004. – 160 с.

Е. В. Леонова
Курский государственный университет (Россия)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ТЬЮТОРА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Реформа, происходящая в настоящее время в образовании России, предполагает масштабную реализацию инновационных подходов к обучению и воспитанию детей. Одним из таких подходов является инклюзивное образование.

Одним из важных условий успешности реализации инклюзивного образования является наличие профессиональных кадров, имеющих специальные знания для работы с детьми с ОВЗ. Федеральный закон «Об образовании», вступивший в силу с 1 сентября 2013 года, ясно указывает на необходимость создания специальных условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, под которыми понимается в том числе «…предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий…» [3, ст. 59, п.3]. Однако, на сегодняшний день, самостоятельный институт ассистентов (тьюторов) в системе образования мало развит, и оказание методической помощи субъектам образовательного процесса в инклюзивной образовательной среде возложено на педагогов и специалистов службы психолого-медико-социального сопровождения (ПМСС).

В настоящее время в России специальность «тьютор» внесена в реестр профессий, определены квалификационные и иные характеристики данного специалиста [2].

Идея сопровождения детей с ОВЗ предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, работающих в системе инклюзии, в частности: представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования; знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития ребенка; навыки анализа особенностей взаимодействия и взаимовлияния ребенка с особыми потребностями и социального окружения; умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, учителями, специалистами, руководством).

В настоящий момент сложилась ситуация, когда большинство специалистов, работающих в образовательных организациях общего типа, не имеют достаточных знаний о детях с ОВЗ. А специалисты, имеющие на данный мо-

мент профессиональную подготовку, не учитывают особенностей коррекционно-педагогической работы в условиях инклюзивного образования.

Тьютор может стать связующим звеном, обеспечивающим координацию педагогов, специальных педагогов, психологов, других необходимых ребенку специалистов на каждом этапе образовательного процесса.

Содержание и специфика деятельности тьютора обуславливается многими факторами, в том числе: спецификой нарушений развития ребёнка; уровнем его активности; степенью готовности учреждения к инклюзивному образованию, стадии включенности ОУ в работу по развитию инклюзивной практики; степенью подготовленности педагогического коллектива, возможностью дополнительного образования; степенью заинтересованности в коррекционном процессе родителей; уровнем профессиональной компетентности самого специалиста.

В школах, где инклюзия уже прижилась и дает положительные результаты, действуют различные схемы организации учебного процесса. В соответствии с ними тьютор может выполнять три совершенно разные организационные задачи:

1. Тьютор – персональный сопровождающий ученика с особенностями развития. Если учитель инклюзивного класса не является специалистом в области коррекционной педагогики, а тьютор, наоборот, имеет соответствующее специальное образование. В таком случае тьютор берет на себя функцию специалиста, который выстраивает учебный процесс для подопечного, помогая учителю приспособиться к нуждам ученика с особенностями развития, не снижая при этом качества образования всего класса.

2. Тьютор – помощник учителя. В этом случае учебная нагрузка формируется учителем, а тьютор выступает в качестве его помощника в организационных моментах, собирая у всех учеников тетради, поддерживая дисциплину класса во время выполнения задания учителя. Учитель же в это время уделяет внимание подопечному тьютора.

3. Тьютор – второй учитель в классе. В классе, где занимается ребенок с особенностями развития, работают два учителя, которые попеременно помогают учиться всем детям, но ребенку с особенностями развития – в большей степени [1, 126].

Остановимся более подробно на этапах тьюторского сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательной организации.

Предварительный этап или этап установления контакта. Этап включает в себя получение запроса на сопровождение. Решение о необходимости сопровождения может осуществляться по заявлению

родителей (законных представителей) ребенка с ОВЗ и/или на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

На предварительном этапе тьютор знакомится с результатами диагностики ребенка, с утвержденным образовательным маршрутом; встречается со специалистами и представителями ПМПК для получения рекомендаций. На этом этапе часто необходимо заранее познакомить ребенка с помещениями, где он будет заниматься, его рабочим местом, местами общего пользования.

Тьютору целесообразно заранее провести встречи с родителями, учащимися, педагогическим коллективом образовательной организации для информирования, формирования социального интереса к инклюзивному образованию у всех субъектов инклюзивной образовательной среды.

Адаптационный этап. На этом этапе идет повседневная, последовательная работа тьютора и ученика по вхождению в образовательный процесс и социальную жизнь образовательной организации, постепенное включение ребёнка в различные учебные и внеучебные ситуации. Важным является тот момент, что под адаптацией понимается приспособление помещений школы, режима дня, учебных программ, методических пособий к нуждам ребенка с ОВЗ. На этом этапе тьютор формулирует составляющие и особенности задач, стоящих перед ребенком с ОВЗ, и потенциальные возможности их решения. «Взаимодействие тьютора и ребенка – это поступательное движение от «симбиоза» с тьютором к максимальной самостоятельности ребенка в школьной жизни» [1, 157].

Этап оценки первых результатов. Освоившись в новой среде, при условии постоянного получения положительной эмоциональной поддержки, ребенок с ОВЗ переходит на новый этап, который характеризуется снижением тревожности и напряжения. Теперь акцент тьюторства переносится в сферу углубления социализации и коррекционно-развивающего обучения. Здесь важно поддерживать мотивацию ребенка, дать ему возможность почувствовать его успехи. Проводится рефлексия: анализ и оценка первых результатов.

На каждом этапе тьютор наблюдает и информирует родителей и всех участников инклюзивного образовательного процесса о ходе обучения и социализации ребенка, при необходимости организует консультации ребёнка у специалистов, налаживает сотрудничество со специалистами других организаций, занимающихся с ребёнком с ОВЗ.

Последним этапом, если это возможно, должен стать постепенный выход сопровождающего из посреднической роли тьютора, предоставление ребенку максимальной самостоятельности с последующей

отсроченной оценкой. Выход тьютора из системы или уменьшение его влияния является критерием его эффективности.

В Центрально-Черноземном регионе в рамках экспериментальной работы по внедрению модели инклюзивного образования детей с ОВЗ складывается модель двухуровневого сопровождения в зависимости от потребностей обучающегося.

Первый уровень – сопровождение ученика тьютером (ассистентом), главная задача которого в данной модели организации инклюзивной образовательной среды – оказывать ребёнку физическую поддержку, помогать перемещаться, чувствовать себя уверенно в пространстве класса, в школьном здании, а также проводить педагогическую воспитательную работу. Своим примером тьютор показывает окружающим детям, как следует относиться к ребёнку с особыми образовательными потребностями, какую помощь можно ему оказать и как правильно это сделать. Работу тьютера может выполнять подготовленный педагог или воспитатель, родитель.

Второй уровень – это постоянное психолого-педагогическое сопровождение обучающегося специалистом (тьютором), имеющим соответствующую профессиональную квалификацию, компетентным в работе с конкретным видом дизонтогении. Присутствие тьютора на уроке позволяет снять эмоциональную и организационную нагрузку с учителя, задачей которого остается проведение урока, ориентированного на основной контингент обучающихся. В это же время тьютор оказывают помощь ребенку непосредственно «здесь и сейчас», учитывая его индивидуальные особенности и потребности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпенкова И. В. Тьютор в инклюзивной школе. Сопровождение ребенка с особенностями развития : метод. пособие / И. В. Карпенкова ; под ред. М. Л. Семенович. – М. : Теревинф, 2010. – 341 с.

2. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования».

3. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

З. И. Мищенко
ФГБУ ВПО «Курский государственный университет» (Россия)

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ЗАДЕРЖКУ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Опыт последних лет показывает, что постепенно закрываются коррекционные школы, перестают функционировать специальные классы коррекционно-развивающего обучения для детей с задержкой психического развития (ЗПР) в общеобразовательных школах. В современной образовательной практике наблюдается активный приток большого числа школьников с задержкой психического развития в массовую общеобразовательную школу. Возникла необходимость проектирования системы специального образования нового типа – инклюзивного образования, которое дает возможность детям с особыми образовательными потребностями встраиваться в систему общего среднего образования и в полном объеме участвовать в школьной жизни.

Качества успешного профессионала, которые отражены в разрабатываемых и обсуждаемых сейчас профессиональных стандартах и требованиях к педагогам, обязывают его быть готовым к переменам, мобильности, способности к нестандартным трудовым действиям, ответственности и самостоятельности в принятии решения [1]. При этом его ключевым личностным качеством должна быть готовность учить всех детей без исключения, именно в этом качестве современного педагога-профессионала находит выражение его гуманистическая, инклюзивная в широком смысле позиция.

Помимо знания предмета и программы современный учитель должен владеть формами и методами, выходящими за рамки уроков, специальными подходами для включения в образовательный процесс всех учеников, создавать ситуации, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка, «выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития», «оказывать адресную помощь ребенку своими педагогическими приемами», проявлять «готовность принять разных детей» и «владеть специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу» [1].

В связи с этим повышаются требования к учителям, работающим в условиях современного образования. В своей профессиональной деятельности они должны ориентироваться не только на возрастные закономерности нормативного детского развития, но и профессионально решать проблемы, которые осложняют это развитие.

Особенно это важно на наиболее ответственном этапе – в годы начального школьного обучения.

Конкретизируя общие положения «Программы коррекционной работы» по требованиям ФГОС НОО [2], представим обобщенную модель-характеристику требований к профессиональной деятельности будущего учителя, работающего с детьми ЗПР в условиях инклюзивного образования. Эти требования должны выступать ведущими ориентирами его профессиональной подготовки.

1. В системе комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ЗПР коррекционно-развивающее обучение и лечебно-профилактическая работа осуществляются в единстве с диагностикой. При этом цель обучения коренным образом меняется. Она должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание им помощи в освоении основной образовательной программы начального общего образования. Программа коррекционной работы должна обеспечивать: «выявление особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии; осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии); возможность освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении» [1].

2. В связи с тем, что должны создаваться специальные условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе безбарьерная среда их жизнедеятельности, использоваться специальные образовательные программы и методы обучения и воспитания, специальные учебники, учебные пособия и дидактические материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставляться услуги ассистента (помощника), оказывающего детям необходимую техническую помощь, проводиться групповые и индивидуальные коррекционные занятия, должен меняться сам способ обучения детей с ЗПР, приобретая общую коррекционную направленность. В этом виде обучения передача принципов действия осуществляется через организованную учебную деятельность и социальную среду. Процесс усвоения знаний протекает в виде детализированных

алгоритмов, приучающих к аналитической обработке информации, к логической последовательности и рациональности способов деятельности. Проблематизация заданий и подача нового материала осуществляется на основе использования частично-поисковых методов обучения: создание микропроблемной ситуации, совместный с учащимися поиск нового знания. В учебной деятельности детей должно присутствовать оречевление умственных действий (цели, плана, способа, результата деятельности), направленное на развитие высшей словесно-логической формы мышления, использование операционального компонента учебной деятельности при формировании алгоритма аналитического обобщения информации; создание ситуации для переноса знаний в измененные типовые условия, погружение в ситуацию частично-самостоятельного выбора способа решения.

3. Формами работы по-прежнему остаются фронтальные, индивидуальные, групповые и командные с усилением роли индивидуально-групповых коррекционно-направленных занятий.

4. Учителю необходимо обеспечивать развитие учебных и широких познавательных интересов детей. Далее – интереса к познавательной деятельности, к получению и добыванию знаний. Создавать условия для положительного эмоционального состояния ребенка при осуществлении труднодоступной для него мыслительной деятельности при помощи ситуации успеха, приемов занимательности, игровых методик.

5. Педагог должен проводить целенаправленное развитие общих интеллектуальных умений: конкретных мыслительных операций и способов действия на основе их речевого опосредования, проговаривания, сравнения, классификации, обобщения и др.; развитие у учащихся репродуктивного мышления, являющегося основой, фундаментом для процесса усвоения знаний. Развитие самостоятельности, глубины, широты мышления.

6. Обучение детей с ЗПР должно быть направлено на формирование умения преодолевать трудности, добиваться получения результата, на развитие работоспособности и регуляционного компонента: перевод внешнего (со стороны педагога) контроля на внутренний на основе обучения приемам самоконтроля (сравнения с образцом, возвращение к повторному осмыслению задания, аргументации самооценки, взаимооценки и т.д.)

7. Методико-дидактический аспект обучения этих детей кардинально отличается от традиционного. Учитель обязан создать комфортную, благоприятную атмосферу в классе, обеспечивая эмоционально положительный фон каждого урока. Учебный материала следует преподносить небольшими дозами, постепенно его усложняя, постоянно включая пропедевтический материал, направленный на накопление

практических умений и навыков, необходимых для изучения последующих тем. В урок должны включаться проблемные вопросы, диалоговое взаимодействие, ситуации успеха. Ученик должен получить право на ошибку, выбор варианта правильного ответа. Его нужно уметь выслушать, не торопить с ответом, дать время на обдумывание. Учителю нужно помнить, что для обеспечения развивающего эффекта обучения необходимо перед ребенком ставить задачи, упражнения, работы, решения и выполнения которых посильны для него, требовать от него известного напряжения сил, потому что без этого невозможно развитие и совершенствование, но рассчитывать трудности задания надо так, чтобы при известной настойчивости ребенка они оказались для него преодолимы.

8. Учитель должен умело вести воспитательную работу, направленную на формирование благоприятного моральнопсихологического климата; на осознание (рефлексирование) истоков поступков и способов разрешения конфликтов; гуманизацию отношений между детьми в классе; на своевременное выявление и квалификацию тех или иных нарушений в поведении ребенка или неуспехов в учении в целях профилактики и коррекции стойких трудностей в обучении и воспитании. Учить детей приемам самовоспитания: осознание своей индивидуальности, знание элементов самовоспитания, самоанализа, самоотчета, самовнушения, самоконтроля и пр.

9. При обучении и воспитании детей с задержкой психического развития учителю необходимо владеть психотренинговыми технологиями психокоррекционной помощи. Использовать точечный массаж, динамические, релаксационные паузы; элементы аутотренинга; функциональную музыку; подвижные, дидактические и социальные игры и пр.

Введение нового профессионального стандарта педагога [1] должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проект концепции и содержания профессионального стандарта педагога. Раздел 4.1 обучение; 4,2 воспитание, 4.3 развитие [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://минобрнауки.рф/документы/3071.

2. ФГОС 2 поколения. Начальное общее образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://br59.ucoz.ru/load/standarty_2_pokolenija/fgos_noo/standarty_vtorogo_-pokolenija_fgos_noo/8-1-0-67.

Е. А. Николаева
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (Россия)

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На сегодняшний день система образования детей с особыми образовательными потребностями находится в процессе изменений и преобразований. В качестве ведущего направления рассматривается организация обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями в обычных образовательных учреждениях, совместно с другими детьми. Инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Реализация в России *инклюзивного образования* ставит для нашей страны вопрос о необходимости смены методологии внедрения инноваций в систему образования [1].

Сама сущность инклюзивного образования предполагает применение личностно ориентированного подхода к обучению.

Ряд исследователей под личностно ориентированным обучением понимают реализацию принципа индивидуализации. В этом случае обучение представляет собой процесс активизации и развития заложенных в ребенке изначально природных задатков, потенциальных «внутренних сил» при условии активной позиции самого учащегося и минимализации влияния социальной среды. В данном процессе роль учителя заключается в создании условий для саморазвития ребенка при единстве физического, нравственного и умственного воспитания используя идеи гуманизации на основе единства обучения и воспитания (Г. Ю. Айзенк, Ф. А. В. Дистервег, И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, А. Шопенгауер и др.). Сторонники данной позиции отмечают, что личностно ориентированное обучение заключается в выявлении особенностей учебной работы учащихся. Индивидуальный подход при этом реализуется на основе учета различий детей по качественному своеобразию и уровню развития способностей и характера личности в целом, сформированных в результате обучения и проявляющихся в стиле учебной работы (Б. С. Блум, Э. Ф. Зеер, В. И. Лозовая, И. С. Якиманская и др.).

Нам близка позиция ученых, трактующих личностно ориентированное обучение как процесс, основанный на выявлении особенностей детей как субъектов деятельности, предоставлении ученику возможности активно проявить себя в учебно-познавательном процессе на основе раскрытия своих способностей (Л. И. Божович, И. И. Резвицкий, А. В. Хуторской и др.) [2].

В рамках данной концепции личностно ориентированного образования условно можно выделить две точки зрения на проблему модели обучения.

Сторонники первой точки зрения (Л. Клинберг, Н. Б. Крылова, С. Френе и др.) считают знаниево ориентированное обучение противопоставлением личностно ориентированному обучению. Традиционное, знаниево ориентированное обучение ученые рассматривают как глубину понимания обучающимися отдельного факта, которая находится в пропорциональной зависимости от количества изучаемого материала. Другими словами, суть знаниево ориентированного обучения заключается в механической передаче опыта. В то же время личностно ориентированное обучение направлено на формирование компетенций в результате активной работы ученика, в ходе его собственной деятельности. Согласно этой позиции, личностно ориентированное обучение сводится к процессу «выращивания» ученика.

Сторонники второй точки зрения (Е. С. Бутакова, Е. А. Быстрова, А. В. Хуторской и др.), напротив, утверждают, что модели знаниево ориентированного и личностно ориентированного обучения являются взаимодополняющими. В данном случае личностно ориентированное обучение рассматривается как обучение, создающее оптимальные условия для полноценного проявления, формирования и развития личности школьника. Согласно этой позиции процесс развития ребенка представляет собой процесс самоактуализации, саморазвития, самовоплощения, самореализации. При этом не только исключаются, но и приветствуются и знаниево ориентированные методы обучения, которые применяются в зависимости от характера учебного материала [3].

Опора на принципы личностно ориентированного обучения позволяет говорить об инклюзивном образовании как о более эффективной системе образования для детей с особыми образовательными потребностями. Такая система образования дает право на образование каждому ребенку вне зависимости от соответствия или несоответствия критериям школьной системы. Реализация личностно ориентированного подхода в условиях инклюзии позволяет формировать личность каждого ученика, имеющую свою собственную образовательную траекторию. Эти обстоятельства позволяют отметить, что применение основ личностно ориентированного обучения в рамках инклюзивного образования расширяет личностные возможности всех детей. Такое образование является принципиально новой системой, где ученики и педагоги работают над общей целью – доступным и качественным образованием для всех без исключения детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс] / С. В. Алехина // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». – Режим доступа : http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287.shtml.
2. Николаева Е. А. Личностно ориентированное обучение орфографической грамотности младших школьников : дисс. ... канд.пед.наук : 13.00.02 / Е. А. Николаева. – Белгород, 2009. – 262 с.
3. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

Ю. А. Пронина
ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет» (Россия)

ПОСЛЕДУЮЩАЯ РАБОТА НАД РЕШЁННОЙ АРИФМЕТИЧЕСКОЙ ЗАДАЧЕЙ С ВКЛЮЧЕНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В СПЕЦИАЛЬНОМ (КОРРЕКЦИОННОМ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ VIII ВИДА

Одним из наиболее значимых, но в тоже время трудных разделов в курсе математики специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII является решение текстовых арифметических задач.

В общей системе обучения математике школьников с нарушениями интеллекта решение задач занимает весьма существенное место и по времени, и по их влиянию на умственное развитие детей.

Арифметические задачи выступают, с одной стороны, как объект изучения и формирования определенных умений учащихся, с другой – как эффективное средство формирования различных математических понятий, как связующее звено между теорией и практикой. Кроме того, задачи являются эффективным средством коррекции недостатков и развития познавательных процессов, средством воспитательного воздействия на школьников с нарушениями интеллекта, их подготовки к жизни и профессионально-трудовой деятельности.

В психолого-педагогических и методических исследованиях И. В. Зыгмановой, Р. А. Исенбаевой, Н. Ф. Кузьминой-Сыромятниковой, М. И. Кузьмицкой, М. Н. Перовой, Р. А. Сулейменовой, А. А. Хилько, В. В. Эк и других отмечается, что умениями решать задачи учащиеся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида овладевают с большим трудом. Трудности и ошибки, возникающие у школьников в процессе работы над задачей, связываются с особенностями познавательной деятельности детей данной категории и абстрактным характером математического материала.

В методике работы над арифметическими задачами М. Н. Перова выделяет следующие этапы: работа над содержанием задачи, поиск решения задачи, решение задачи и запись решения, формулировка ответа, проверка решения задачи, последующая работа над решенной задачей [1].

Учитель математики специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида зачастую после решения задачи не может быть абсолютно уверен, что оно понято всеми учениками. Указанное обстоятельство обуславливает необходимость проведения последующей работы над решённой текстовой арифметической задачей.

Обозначенный этап работы над задачей представляет собой важный приём, способствующий улучшению понимания детьми предметной ситуации и зависимостей между данными, а также тому, как эти зависимости отражаются на выборе арифметических действий.

В настоящее время педагогическая наука располагает большим арсеналом средств, использование которых в практической деятельности помогает учителю математики в организации последующей работы над арифметической задачей. Среди этого многообразия следует отметить мультимедиа технологии, поскольку они за счет богатства своих возможностей способны существенно повысить качество и эффективность данной работы.

Рассмотрим несколько вариантов последующей работы в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида над решённой задачей с включение мультимедиа технологий.

Во избежание «натаскивания» учащихся с нарушениями интеллекта в решении задач только одного вида следует изменять отношения между данными условия задачи, её требованием с целью установления, как это отразится на решении задачи.

Например, после решения задачи *«Девочки связали 7 длинных шарфов, а коротких на 3 меньше. Сколько всего шарфов связали девочки?»* учитель предлагает ученикам объяснить, как решалась бы данная задача, если бы вместо выражения *«на 3 меньше»* использовалось бы выражение *«на 3 больше».* С помощью мультимедиа технологий он показывает, как первое выражение в тексте задачи заменяется на второе. После объяснения и выбора соответствующего действия в записи решения вместо знака «–» появляется знак «+» и изменяется ответ.

Аналогично может проводиться работа с включением дополнительного числового данного. В этом случае в тексте задачи появляется часть, содержащая сведения о дополнительном числовом данном.

Кроме того, возможности мультимедиа технологии позволяют использовать их для демонстрации количественных изменений результата решения задачи при изменении числовых данных в условии. В данном случае это помогает установить, могут ли школьники использовать прием решения задачи при изменении ситуации.

Например, после решения задачи «*Одна поездка в трамвае стоит 10 рублей. Сколько следует уплатить за 5 поездок?*» демонстрируется слайд, на котором учащиеся видят изображение трамвая, приезд которого сопровождается характерным звуковым сигналом, и условие задачи с пропуском одного из числовых данных – количества поездок. Под текстом внизу слайда в овалах записаны числа 5, 6, 7, обозначающие количество поездок.

Школьники вспоминают, стоимость какого количества поездок они находили и, кликая мышкой на соответствующее число, получают полный текст задачи. Далее они рассказывают, как решали задачу, обосновывают выбор действия и формулируют ответ. На слайде после этого появляется решение задачи с пояснением к действию и формулировкой ответа.

Затем школьникам предлагается ответить на вопрос, как решалась бы задача, если бы требовалось найти стоимость другого количества поездок, какое изменение было бы сделано в записи решения, в пояснении к действию и формулировке ответа. Учащиеся из предложенных чисел выбирают одно и объясняют ход решения задачи, описывая изменения в записи решения и формулировке ответа. Затем осуществляется проверка высказанных суждений: после повторного клака мышью появляется слайд с правильным оформлением решения и ответа. Возвращение к исходной ситуации производится путем клика на кнопку-переключатель, находящуюся на вагоне трамвая.

В другом случае изменяется формулировка вопроса. Например, была решена задача: *«С пришкольного участка собрали 18 мешков свеклы, 72 мешка моркови, а картофеля на 7 мешков меньше, чем свеклы и моркови вместе. Сколько мешков картофеля собрали школьники?»* На мультимедийной доске демонстрируется текст задачи. При помощи анимационных эффектов изменяется вопрос задачи. Учащимся требуется объяснить, как будет решаться задача, если необходимо будет найти, сколько всего мешков овощей собрали школьники. В решении добавляется еще одно действие – сложение количества мешков со всеми овощами.

В ряде случаев школьникам целесообразно предложить осуществить анализ текста решенной задачи с пропущенным числовым данным, опорным словом или выражением.

Таким образом, включение мультимедиа технологий в последующую работу над решённой арифметической задачей в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида помогает установить учителю, насколько учащимися было понято предметное содержание задачи, осознана зависимость между исходными данными и искомой величиной и адекватно выбраны арифметические действия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Перова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учебник для студ. дефект., фак. педвузов / М. Н. Перова. – 4-е изд., перераб. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 408 с.

Л. О. Прядко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ ЯК ЗАСОБУ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ

Збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП) вимагає перегляду підготовки та перепідготовки педагогів. Освіта сьогодні є першою ланкою, яка повинна вчасно реагувати на зміни в суспільстві. Сьогодні як ніколи для освіти важливим є принцип «освіта через усе життя, а не освіта на усе життя». У контексті реалізації цього принципу вирішального значення набуває післядипломна освіта.

З абсолютною впевненістю ми можемо зазначити, що сучасний педагог повинен бути готовий до змін. Ці зміни, передусім, стосуються здоров'я дітей. Літературні джерела свідчать, що серед хронічних неінфекційних захворювань домінують психоневрологічні захворювання, хвороби нервової системи й органів чуття, затримка психічного розвитку, легка розумова відсталість. Уже, вступаючи до школи, близько 80% дітей мають ті чи інші відхилення в стані здоров'я. Це позначається на їх фізичному та психічному розвиткові, працездатності, на якості навчання, психологічній і соціальній комфортності й адаптації в освітньому середовищі.

Таким чином, ситуація, що склалася, висуває нові вимоги до теоретико-методичної готовності сучасного педагога.

З точки зору акмеології сучасній освіті потрібний педагог-акмеолог, якому властиві такі якості: обізнаність з питань розвитку дитини; методологічна культура вчителя, нове професійне мислення педагога; науково-педагогічна компетентність педагога; нові професійні й особистісно значущі якості. Зазначені вимоги висувають застосування нових підходів до успішної роботи педагога.

З метою з'ясування готовності педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми, які мають ООП, нами було проведено дослідження. У ньому брали участь 40 педагогів Сумської області та міста Суми. Ми вивчали компоненти, які є складовими професійної успішної діяльності педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми, які мають ООП: 1) вірність життєвим інтересам дітей з ООП; 2) психолого-педагогічна ерудиція педагога; 3) здатність педагога робити

внески в дітей з ООП; 4) висока професійна працездатність; 5) емоційно-моторна стійкість; 6) уміння продуктивно поєднувати корекційно-реабілітаційну, консультативно-діагностичну й науково-дослідну діяльність; 7) постійне самовдосконалення; 8) готовність перебудувати свою поведінку залежно від потреб педагогічної ситуації; 9) наявність власного професійного стилю; 10) знання особливостей корекційно-реабілітаційного супроводу на життєвих етапах, ураховуючи потреби вікового періоду; 11) володіння спеціальними методиками корекційного виховання й навчання дітей з ООП; 12) володіння діагностикою порушень розвитку дітей з ООП; 13) знання шляхів і засобів профілактики виникнення порушень у розвитку дітей з ООП.

Шляхом визначення середнього арифметичного з'ясуємо значущість цих компонентів для педагогів загальноосвітнього навчального закладу. Дані подамо в порядку зменшення середнього арифметичного: 1) знання особливостей корекційно-реабілітаційного супроводу на життєвих етапах, ураховуючи потреби вікового періоду – 15,8; 2) володіння спеціальними методиками корекційного виховання й навчання дітей з ООП – 11,8; 3) знання шляхів і засобів профілактики виникнення порушень у розвитку дітей з ООП – 10,4; 4) володіння діагностикою порушень розвитку – 10,2; 5) висока професійна працездатність – 10; 6) наявність власного професійного стилю – 9,4; 7) уміння продуктивно поєднувати корекційно-реабілітаційну, консультативно-діагностичну й науково-дослідну діяльність – 9,2; 8) емоційно-моторна стійкість – 9; 9) постійне самовдосконалення – 8,8; 10) вірність життєвим інтересам дітей з ООП – 8,2; 11) готовність перебудувати свою поведінку залежно від потреб педагогічної ситуації – 7; 12) психолого-педагогічна ерудиція – 6; 13) здатність робити внески в дітей з ООП – 2,8.

Отже, підсумовуючи дослідження, позитивним є те, що для педагогів найбільш значущими є: знання особливостей корекційно-реабілітаційного супроводу на життєвих етапах, ураховуючи потреби вікового періоду; володіння спеціальними методиками корекційного виховання й навчання дітей з ООП (15,8); володіння спеціальними методиками корекційного виховання й навчання дітей з ООП (11,8). На жаль, низьку оцінку значущості отримала така складова, як здатність робити внески в дітей з ООП (2,8). Це свідчить про необхідність подальшої роботи у формуванні готовності педагогів загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з ООП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Готовность педагогов как основний фактор успешности інклюзивного процеса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование . – 2011. – № 1. – С. 83–91.

2. Компетентнісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з ООП / Людмила Савчук // Нова педагогічна думка. – № 1. – 2010. – С. 98–101.

3. Стратегия и тактика педагогов инклюзивного образования / Денисова О. А., Поникарова В. Н., Леханова О. Л. // Дефектология. – № 3. – 2012. – С. 81–89.
4. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії? / Віктор Синьов, Віталій Бондар, Владислав Тищенко // Рідна школа. – 2012. – № 8–9. – С. 20–27.

М. В. Садовски
ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ» (Россия)

ДИСЦИПЛИНА «ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ» В КОНТЕКСТЕ ФГОС ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Для полного и всестороннего развития личности будущего педагога дефектолога необходим целый ряд дисциплин, формирующих его мировоззрение. Одной из основных является «История и философия специальной педагогики и психологии». Этот курс не имеет научного аналога, что затрудняет процесс его структурирования, определения его состава, предмета. Прежде всего, это связано с недостаточной степенью разработанности – в части философии специальной педагогики и психологии.

Имеются различные трактовки предмета, задач и перспектив развития философии специальной педагогики и психологии; неоднозначна оценка мирового образовательного сообщества уровня эффективности курса. Переход системы образования на ФГОС ВПО нового поколения предъявляет, соответственно, новые требования к ее элементам, в том числе, к методическому обеспечению дисциплин.

«История и философия специальной педагогики и психологии» относится к базовой части общенаучного цикла ООП магистратуры. Данный учебный курс логически связан с такими дисциплинами, как «История, методология и актуальные проблемы логопедии», «Современные проблемы науки и специального дефектологического образования», «Научно-исследовательская деятельность в специальном образовании» - в тех аспектах, которые касаются методологических основ специальной педагогики и психологии, общенаучных понятий и категорий.

В соответствии с ФГОС ВПО в содержании дисциплины «История и философия специальной педагогики и психологии» отражены: антропологический подход; аксиология; аксиологическая концепция отношения социума к лицам с отклонениями в развитии; классическая наука; неклассическая наука; постнеклассическая наука; национальная система специального образования; лечебная педагогика; коррекционная педагогика; специальная педагогика; герменевтика; гуманизм; интерактивный подход; история философии; философия науки; полифундаментальность; этика; гуманистическая этика; деонтология и др., характеризующих современное состояние и перспективы образования детей с отклонениями в развитии.

Рассматриваемая дисциплина имеет выраженную интегративную и прикладную направленность. В ее основу положены современные представления о историко-генетических и социокультурных основах становления, оформления и развития системы специального образования лиц с нарушением развития. Она позволяет сформировать знания и навыки об основных и значимых концепциях педагогической мысли, сформировать взгляды на ключевые педагогические проблемы, развить самостоятельное творческое мышление обучающихся, составить свое педагогическое мнение о технологиях и концепциях специального обучения в современном мире. Данная дисциплина формирует нравственные, моральные качества будущего педагога, формирует «человека культуры», а это является наиболее значительным в современном мире и особенно важно для будущих педагогов дефектологов.

Курс дает возможность углубить и интегрировать знания, полученные в ходе обучения по программе бакалавриата (дисциплины: «Психология» и «Педагогика», «Специальная психология» и «Специальная педагогика»). Формирующиеся в результате изучения курса представления о разнообразии историко-педагогических и образовательных ценностей основаны также на осуществлявшемся ранее изучении дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья». Непосредственное практическое значение учебный курс «История и философия специальной педагогики и психологии» имеет для подготовки обучающихся к итоговой квалификационной работы. Данный курс имеет и личностно-развивающую нагрузку, способствуя формированию исследовательского мышления, интереса к профессиональной сфере и закрепления профессиональных этических установок будущего выпускника.

Существенным отличием ФГОСа третьего поколения от ГОСа второго поколения является появление в последнем требований к результатам основной профессиональной образовательной программы, выраженных в виде общих и профессиональных компетенций.

Выпускник, освоивший программу ВПО, должен обладать общими компетенциями, профессиональными и социально-личностными компетенциями, соответствующими основным видам профессиональной деятельности. В результате анализа компетенций, которыми должен обладать выпускник выявляется несоответствие между требованиями стандарта и методическим обеспечением дисциплины. Содержание дисциплины становится более ориентированным на изучение основ философской мысли, самостоятельную работу, развитие логического мышления.

Формирование педагогической компетентности магистра специального (дефектологического) образования в виде системы знаний в области дидактики, педагогики; совокупности практических умений и навыков, в том числе: умения использовать и создавать специальные образовательные условия и коррекционно-образовательную среду; умения адекватно индивидуально-психологическим особенностям детей и группы применять педагогические средства обучения и воспитания; владение педагогическими средствами диагностики и коррекции нарушений.

Таким образом, можно сделать вывод, что в связи с переходом всех сфер образования с Государственного Образовательного Стандарта на Федеральный Государственный Образовательный Стандарт и теми изменениями, которые произошли в области образования, существует необходимость переработки методического обеспечения дисциплины «История и философия специальной педагогики и психологии». К будущим педагогам предъявляются новые требования, выраженные в виде общих и профессиональных компетенций, а содержание дисциплины становится более широким, следовательно, необходимо переработать существующую рабочую программу и содержание данной дисциплины.

М. В. Садовски, Е. В. Шаталова, А. П. Тарасова
ФГАОУ ВПО НИУ «БелГУ» (Россия)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ОКАЗАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЯМ ГРУППЫ РИСКА

В современном обществе существенно изменились взгляды на образование человека. Сегодня общество все более осознает необходимость формирования у людей нового целостного миропонимания и научного мировоззрения, которые были бы адекватны последним достижениям фундаментальной науки. Подобное миропонимание и мировоззрение помогут человеку сориентироваться во все более усложняющемся мире; позволят адекватно осознать свое место и роль в дальнейшей эволюции природы и общества; дадут возможность объяснить причины и возможные последствия многих глобальных процессов современности.

Сегодня новой ментальной парадигмой выступает образование, которое понимается как глобальная государственная, общественная и личностная ценность. Такое образование призвано изменить взгляд человека на мир, его отношение к вещам и другим людям, что приведет к изменению самого человека и воспринимаемого им мира. В этой связи субъектом образования должен стать сам человек, который не только образовывается, но и сам образует мир.

Подготовка педагога дошкольного и общего начального образования к профессионально-педагогической деятельности представляет собой сложную, многокомпонентную систему одним из аспектов которой является обучение детей группы риска дошкольного и младшего школьного возраста.

От уровня и качества подготовки педагога зависит успех образовательного процесса, в частности для детей дошкольного и младшего школьного возраста, испытывающих трудности в обучении.

В связи с этим перед педагогическим образованием возникает необходимость в формировании профессиональной подготовки будущих педагогов к работе в условии новых образовательных требований, характеризующихся значительными изменениями в педагогической науке и практике. Это требует внесения изменений в содержание образования, модернизации организационных форм, методов и технологий обучения для достижения необходимого уровня подготовки педагогов нового поколения для работы в дошкольных и начальных образовательных учреждениях с детьми группы риска. Современные социально-экономические условия развития общества заставляют пересмотреть требования к образовательному процессу. Одна из важных задач, стоящих перед профессионально-педагогическим образованием – развитие личности педагога, создание условий для полноценной реализации его природного потенциала.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования и стандартами нового поколения для бакалавров педагогического образования, начального общего образования и проекта федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования предполагается переориентация обучения в вузе не только на усвоение определенной суммы знаний, но и на профессиональное развитие педагога, его познавательных и созидательных способностей.

Одной из сущностных особенностей современного педагога является его профессиональная подготовка к обучению детей группы риска 5–7 лет. Владение определенной суммой профессиональных знаний, умений и навыков сегодня уже не является достаточным условием востребованности выпускника педагогического вуза на рынке труда. В личностном плане профессиональная подготовка и квалификация не просто выступают характеристиками того или иного человека, но и становятся для него гарантией социального благополучия, условием его конкурентоспособности. Следовательно, профессиональная подготовка – это интегративное, многоаспектное понятие, показатель личностного роста и профессионального мастерства.

В то же время целенаправленная работа по профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования к реализации коррекционно-педагогической поддержки детей группы риска 5–7 лет не являлась предметом специального исследования. Однако актуальность этой проблемы признана среди психологов, педагогов, методистов, работников органов управления образования (Г. М. Капустина, З. И. Мищенко, А. В. Белошистая и др.).

Рост количества детей группы риска, т.е. детей, которые по состоянию здоровья, социального развития находятся как бы в пограничной зоне между полосами возрастной нормы и патологией (естественно, имея в виду конкретные недостатки развития в каждом частном случае), требует от педагога не только разработки, обновления и совершенствования методической базы, но и дальнейшего развития новых требований, которые предъявляются к организации и научно-методическому обеспечению профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования [2]. К сожалению, в современных образовательных программах недостаточно уделяется внимания подготовке педагога обучению детей группы риска 5–7 лет.

Задачей современного обучения является наиболее полное выявление индивидуальных способов развития, возможностей ребенка, укрепление его собственной активности, раскрытие неповторимости его личности. Главное, не бороться с индивидуальными особенностями, а развивать их, изучать потенциальные возможности ребенка. Выполнение данной задачи возможно в условиях коррекционно-педагогической поддержки ребенка.

Необходимость поддержки растущего человека содержатся в трудах многих педагогов и психологов, основывающих свои теорию и практику на позициях защиты интересов (К. Д. Ушинский, Ш. А. Амонашвили, А. В. Мудрик и др.). Однако выделение этой проблемы в особую сферу целенаправленной педагогической деятельности было осуществлено О. С. Газманом и его сотрудниками. Под педагогической поддержкой понимается деятельность профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, с успешным продвижение в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением [1].

Цель коррекционно-педагогической поддержки – максимально содействовать ребенку в осознании и реализации потребности в самореализации. Это процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить своё человеческое

достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни.

Таким образом, проблема подготовки бакалавров педагогического образования к реализации коррекционно-педагогической поддержки детей 5–7 лет позволит выполнить важнейшую задачу своевременной помощи детям группы риска в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением и с успешным продвижением в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып. 3. – М., 1995. – С. 59–60.
2. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова и др. ; под ред. Г. Ф. Кумариной. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=959.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. Образования ; под ред.В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 2011. – 79 с.

В. С. Степкина
ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет» (Россия)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

В связи с нововведениями в области образования осуществляется внедрение Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), который реализует компетентностный подход к подготовке выпускников. Согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки 050700 «Специальное (дефектологическое) образование (квалификация (степень) «магистр»)» к числу компетенций, которыми должен обладать выпускник, относятся: умение применять коммуникативные стратегии в соответствии с конкретной ситуацией речевого общения; владение профессиональной речевой коммуникацией.

В различных публикациях, касающихся проблем реализации в образовательной практике компетентностного подхода, используется в качестве базового такое понятие, как «компетенция». Постепенно в зарубежной, а затем и в отечественной методике появился методический термин «коммуникативная компетенция» (communicative competence), под которым стали понимать способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения,

правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение (в виде высказываний и дискурсов), адекватное аутентичной ситуации общения. Коммуникативная компетенция не рассматривается как личностная характеристика того или иного человека; ее сформированность проявляется в процессе общения.

Эффективность речевой деятельности и речевого поведения невозможна без учета параметров речевой ситуации (специфика речевой ситуации, коммуникативная задача, речевые роли участников коммуникации), поэтому возникает необходимость введения прагматического аспекта в структуру коммуникативной компетенции. Это требует выхода в более широкий контекст (по сравнению с языковой и речевой компетенциями) – в дискурсивную компетенцию.

Анализ работ показал, что в настоящее время нет единых взглядов на природу феномена «дискурсивная компетентность» – не дано универсального определения, нет общепризнанной структуры дискурсивной компетентности (Л. С. Бейлинсон, Т. В. Ежова, В. Р. Имакаев, О. А. Каратанова, О. В. Коротеева, Е. С. Кубрякова, Т. А. Лавриненко, А. П. Руденко, Э. В. Сойфер, С. Л. Суворова, H. Boyer, M. Pendax, M. Butzbach-Rivera, S. Moirand, Y. Simard и др.). Поэтому формирование дискурсивной компетентности как интегративного качества личности, обеспечивающего готовность выпускника вуза к решению профессиональных задач, приобретает особую значимость.

В связи с этим, возрастает интерес к изучению профессионального дискурса и выявлению особенностей становления дискурсивной и в целом – коммуникативной компетенции личности в процессе профессионального становления. Исследование «текста в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психолингвистическими) факторами»; «текста, взятого в событийном аспекте», то есть дискурса является одной из наиболее актуальных проблем в современной лингвистике.

В контексте нашего исследования, чрезвычайно важным является комплексное исследование речевых произведений учителя-логопеда как дискурсивной деятельности, как определенного этапа становления дискурсивного мышления в целом.

Одним из способов определения уровня сформированности дискурсивной компетенции является анализ письменных дискурсов учителей-логопедов – как представителей интересующей нас специальности. Дискурсному анализу подвергается текст как высшее проявление дискурса и его конечный результат. В соответствии с представленным пониманием

дискурсивной компетенции можно выделить следующие критерии для оценки уровня её сформированности: соответствие коммуникативной цели; правильный выбор жанра; соблюдение жанрово-стилистических норм; «построенность»; когезия (формальная связность текста); когерентность (содержательная связность текста).

Проведенное нами исследование состояния навыков построения письменного дискурса как показателя уровня сформированности дискурсивной компетенции учителей-логопедов позволил экспериментально доказать существование данной проблемы и необходимости её решения.

В экспериментальной работе участвовали 20 учителей-логопедов г. Курска и Курской области, имеющие различный стаж работы либо не имеющие его (студенты 4 курса бакалавриата, студенты-магистранты, практикующие специалисты со стажем работы более 5 лет).

В качестве задания учителям-логопедам предлагалось:

1. Написать аннотацию к научной статье по проблемам дефектологии;
2. Сформулировать логопедическое заключение на основании просмотренного видеоролика с записью логопедического обследования ребенка-дошкольника.

Исследование проходило в два этапа:

1) написание письменных работ с заданным стилем – научным (аннотация к статье, логопедическое заключение);
2) анализ работ по определенным критериям: построенность текста, оценка связности и цельности, соблюдение жанрово-стилистических норм.

Анализ 20 письменных дискурсов учителей-логопедов показал, что участники эксперимента в целом справляются с заданием, но результаты изучения письменных текстов учителей-логопедов по некоторым параметрам различны и имеют свои особенности:

- при количественном анализе работ по критерию построенности было выявлено, что 80% испытуемых выдержали требования последовательности в изложении и абзацном членении текста. Выявленные ошибки связаны с неумением соотносить смысловое членение текста с абзацным разделением письменного произведения, например, отмечается неверное членение на абзацы, нарушена логика повествования при написании аннотации к статье;
- ведущим при оценке письменного дискурса является стилистический признак, поскольку именно он определяет произведение как текст или «нетекст». Анализ работ учителей-логопедов показал, что нарушение стилистического единства создаваемых письменных текстов (в 40%

работ) обусловливается влиянием на них устной речи (включение разговорных выражений в научный текст);

- связность текста обеспечивается использованием адекватных средств эксплицитной связи (союзы и частицы в роли союзов, вводные и однокоренные слова, лексические повторы, замены существительных местоимениями и местоимёнными наречиями) и имплицитной (цепной и параллельной) связи. Анализ данной структурно-синтаксической организации дискурса наглядно показал, что в своих письменных текстах участники эксперимента чаще пользуются такими средствами как референция и лексическая когезия, являющимися наиболее простыми и распространёнными видами. Связанная с этим проблема заключается в однообразности средств эксплицитной и имплицитной связи;
- при анализе целостности текста (когеренции) в 40% работ наблюдается нарушение цельности текста, которое объясняется однообразным использованием возможностей языка: употребление исключительно лексических конструкций для выражения темы и ремы, игнорирование синтаксических средств выражения.

На основании вышеизложенного, мы можем обозначить условную взаимосвязь между особенностями профессионального дискурса и стажем профессиональной деятельности специалиста:

- практикующие специалисты, имеющие больший опыт работы по сравнению с остальными участниками эксперимента допускают меньше ошибок при формулировке логопедического заключения;
- студенты-магистранты имеют наиболее высокий уровень написания аннотаций (научного текста).

В целом, анализ работ свидетельствует о среднем уровне сформированности дискурсивной компетенции, тогда как владение ею помогает выбирать специалистам адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников письменной коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению.

Н. В. Ялпаева
Курский государственный университет (Россия)

ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ

В настоящее время в системе высшего профессионального образования готовятся специалисты по практической психологии образования, в том числе для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. К сожалению, в подготовке специалистов недостаточно уделяется внимания на практическую направленность изучения дисциплин профессионального цикла. В процессе подготовки специалистов по психолого-педагогическому сопровождению лиц с особыми образовательными потребностями в ходе изучения дисциплин профессионального цикла возникает потребность в супервизии.

В ходе исследования проблемы нами проводились практические занятия в форме заседаний по супервизии (дисциплина «Методы психологической коррекции») со студентами очной и заочной формы обучения. Всего было проведено 65 заседаний, из них по 15 заседаний в трех группах по 12–16 человек и 20 индивидуальных заседаний с четырьмя супервизантами по 5 заседаний с каждым (организация индивидуальной самостоятельной работы студентов).

На этих заседаниях участвовали студенты (направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Специальная психология») очной формы обучения и студенты заочной формы обучения, которые являются специалистами по социальной работе, специальными психологами, педагогогами-дефектологами, логопедами, медицинскими работниками.

Первая группа состояла из студентов очной формы обучения.

Вторая группа в основном состояла из разных специалистов, которые работали по своей специальности первый или второй год.

Представители этих групп называли такие проблемы, которые их волнуют: период адаптации специалиста; отсутствие опыта; незнание технологий работы; применение теории на практике; получение новых знаний в соответствии с возникшими потребностями; проблема доверия со стороны клиентов, администрации молодому специалисту и т.д.

Третья группа состояла из разных специалистов, имеющих определенный опыт работы. Их проблемы: непонимание со стороны коллег, администрации о деятельности специалиста; отсутствие социального заказа в

деятельности специалиста за рамками учреждений, где они работают; проблемы специализации и т.д.

Мы тщательно проанализировали запросы, которые давали супервизируемые. Запросы в основном ставили следующие проблемы:

- адаптация специалиста в начале трудовой деятельности;
- содержание и процесс работы с клиентами;
- желание расширения рабочих знаний и навыков;
- получение информации и нового взгляда на рабочую ситуацию;
- получение оценки и поддержки как работника и как личности;
- страх работника нести груз проблем и трудностей в одиночестве;
- эффективное использование личностных и профессиональных ресурсов;
- стимулирование активности и противовес реактивности;
- желание в анализе деятельности супервизируемого как специалиста.

Супервизорские сессии начинались с исследования рабочих вопросов и заканчивались обзором того, что супервизируемый собирается делать в рамках этих вопросов.

На заседаниях супервизии мы использовали разные техники: аутотренинг, психогимнастику, техники групповых игр, техники использования кукол, рисуночные техники, песочную игротерапию, сказкотерапию, техники работы с глиной, работа с модулями, техники использования разных бытовых предметов (клубки с нитками, фасоль, каштаны, камушки, ракушки и т.п.).

Вначале мы проработали внутреннюю динамику, вопросы поддержки и супервизии, предоставив друг другу большой объем обратной связи (4 заседания супервизии). В основном на этой ***первой фазе*** супервизанты пытались понять, что с ними происходит на этом этапе развития их как специалистов. Далее были заседания (2), посвященные исследованию отношений в более широком контексте. Как нам работать в тех условиях, какие у нас имеются? Это по сути дела ***вторая фаза. Третья фаза*** проходила в форме мозгового штурма, и на этой фазе разрабатывалось решение (всего 6 заседаний). ***Четвертая фаза*** (1 заседание) проходила как выводы по решению. ***Пятая фаза*** (1 заседание) – выход, подведение итогов работы. Оценить качество своей работы супервизором с супервизантом (супервизантами) можно, получая обратную связь. Наши участники ответили на вопрос, что им дала супервизия. В конечном итоге супервизанты пришли к выводу, что супервизия – это взаимный творческий процесс, построенный на отношениях.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 6. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА У СВІТІ.. 3
Гребенникова Е. В. Опыт измерения сформированности профессиональных компетенций магистров менеджмента…….. 3
Задорожна-Княгницька Л. В. Вимоги до підготовки сучасного керівника навчального закладу в світлі інноваційного розвитку освіти……. 6
Козлов Д. О. Формування управлінської компетентності майбутніх педагогів вищої школи засобами евристичної діяльності……... 9
Чеботарьова І. О. Комунікативна компетентність керівника освіти……... 12
Шихненко К. І. Функції агентів змін у освітніх інноваціях: аналіз зарубіжних досліджень…….. 14
РОЗДІЛ 7. ОПТИМІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ І ПРОЦЕСІВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ……. 17
Бокун І. А. Розвиток мотивації професійного вдосконалення викладача кафедри ВНЗ III–IV рівнів акредитації……. 17
Бондар Л. В. Формування творчої особистості майбутнього фахівця технічної галузі у процесі навчання іноземної мови професійного спілкування…….. 20
Бушнєв Ю. Формування громадянської позиції студентів як педагогічна проблема…… 22
Вітюк О. І. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у вивченні природничо-математичних дисциплін у коледжах……... 25
Вожегова Т. В. Качество самостоятельной работы студентов в условиях инновационного развития высшего образования……. 28
Волошко Г. В. До проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних педагогів…… 31
Гаврилюк С. М. Творчий розвиток дітей дошкільного віку – результат педагогічної творчості вихователя……. 34
Галімова І. В. Розвиток критичного мислення як засобу пізнавальної активності студентів…… 37
Гальченко В. М. До питання реалізації акмеологічного підходу в навчально-виховному процесі ВНЗ……... 39
Герлянд Т. М. Творчий розвиток особистості майбутнього фахівця в контексті сучасних інноваційних змін освітнього середовища навчального закладу…… 42
Громова Н. В. Використання інформаційних технологій у курсі «Українська мова за професійним спрямуванням»…….....…… 45
Дегтярьова Н. В., Вернідуб Г. О. Вимоги до створення комплексних завдань для практичних робіт з інформатики……. 47
Дерев'янчук А. Й. Мотивація досягнення як основна умова ефективності процесу учіння майбутніх офіцерів запасу…… 49
Дєнічєва О. І. Основні чинники реформування середньої гуманітарної освіти Австрії у другій половині XX – першому десятиріччі XXI ст…… 53
Довгополова Г. Г. Вивчення досвіду проекту «Спільнота турботливої школи» як змістова інновація в порівняльно-педагогічній освіті……. 55
Іваницька Н. А. Роль онтології в системі формування навчально-пізнавальних компетентностей з фізики у старшокласників…….. 58
Карпенко О. М., Карпенко О. М. Інноваційні форми та методи роботи в підготовці обдарованих студентів до педагогічної діяльності…… 62
Ковтун Г. І. Оволодіння студентами новими технологіями викладання економіки в школі…… 65

Кривонос О. Б. Інтерактивне навчання як важливий чинник формування професійно-творчих умінь студентів…… 68
Колишкін О. В. Етико-деонтологічні проблеми в корекційній педагогіці…….. 71
Корж-Усенко Л. В. Розвиток ідеалу викладача вищого навчального закладу… 75
Костюк В. В. Портфоліо у професійній журналістській освіті……. 78
Kisiel M., Wilk K. Rynek pracy nauczyciela edukacji artystycznej w sytuacji zmiany społecznej w Polsce – perspektywy i barier…… 80
Кудренко А. І. Програми формування здорового способу життя учнів: досвід США……. 83
Kurkowski C., Białobrzeska K. Kształcenie do profesji praca socjalna – stan i perspektywy…… 86
Лазарєв М. О. Творча самореалізація особистості в евристичній освіті……... 89
Лазарєва О. М. Самостійна пізнавально-творча діяльність: специфіка і можливості для самореалізації сутнісних сил особистості…….. 94
Левченко Л. С. Оптимізація потенціалу освіти і процесів самореалізації та творчої особистості педагога…….. 98
Логвінова Я. О. Залученння студентів природничо-географічного факультету до творчої екологічної діяльності…….. 102
Лоза Т. В. Професійна готовність особистості в соціально-педагогічному вимірі.. 105
Лях В. В., Лях М. В. Значення хорових вигуків у козацьких боях…… 109
Малецька Т. Якість навчальних досягнень студентів як педагогічна проблема.. 113
Markozashvili L., Al-Weshah A. Student attitudes survey, Erasmus Mundus Poznan……. 115
Марцева Л. А. Особистісно орієнтований підхід як методологічна засада системи професійної підготовки молодших спеціалістів технічного профілю…. 120
Марченко О. В. Інноваційні технології в процесі навчання молодших спеціалістів…… 124
Мединська С. І. Застосування інноваційних технологій та стимулювання творчого й професійного розвитку особистості під час вивчення іноземної мови в умовах інтенсивних новаторських процесів у вищій освіті України……... 127
Мінкіна Ю. В. Значення навчально-польової практики у процесі екологічної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних закладах України (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.)……. 129
Никишина Н. В. Аксиологический аспект формирования инновационной культуры личности……... 133
Одерій Л. Є., Роздимаха А. І. Образотворче мистецтво як засіб реалізації художньої творчості дітей дошкільного віку…… 135
Олійник Л. В. Військово-спеціальна компетентність магістра військово-соціального управління як основа навчання військово-спеціальних дисциплін... 138
Piontkovska T. O. English tutorials: a view from the inside…… 141
Проценко І. І. Формування професійно-творчих умінь за допомогою евристичного діалогу як інноваційного чинника творчої самореалізації особистості ……... 145
Різниченко К. С. Особливості патріотичного виховання учнівської молоді в Китаї.....……. 149
Сазонов Є. О. Критерії ефективності позитивного іміджу сучасного загальоосвітнього закладу……... 153
Саяпіна С. А. Наукова творчість студента ВНЗ як пріоритетний чинник підготовки майбутнього фахівця…… 156
Скарлупіна Ю. А. Інтерактивні методи викладання іноземної мови ділового спрямування……. 159
Ушакова Н. В. Реалізація особистісно-діяльнісного підходу в навчанні

аудіювання іноземних студентів……. 161
Хом'як О. А. Студентський вік – найбільш сензитивний період виховання естетичних смаків……. 165
Ципіна Д. С. Обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості риторичної компетентності майбутніх менеджерів…….. 168
Швець О. Г. Інформаційні технології в організації самостійної роботи з хімії студентів аграрного вузу…….. 171
Шмалєй С. В., Щербина Т. І. Інтелектуальна культура в педагогічній діяльності…….. 174
РОЗДІЛ 8. ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ……... 176
Білєр О. С. Важливість навчання використанню інтерактивної дошки майбутніх учителів початкових класів……... 176
Бутенко В. Г. Інноваційна педагогічна діяльність у процесі підготовки майбутніх вихователів сучасних дошкільних навчальних закладів…… 179
Васько О. О. Використання проблемних лекцій у математичній підготовці майбутніх учителів початкових класів…….. 182
Врадій К. М. Організація інформаційної підготовки майбутніх учителів початкової школи…… 184
Гаврило О. І. Нові підходи до педагогічної освіти в Німеччині…… 187
Гаврілова Л. Г. Використання персонального web-сайту як електронного освітнього ресурсу в підготовці майбутніх учителів початкових класів і музики…. 190
Георгян Н. М. Виховання особистості майбутнього педагога на ціннісних засадах етнопедагогіки……. 193
Годлевська К. В., Кобюк Ю. М. Готовність майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності……. 196
Головко М. Б., Міхєєва О. І. Роль авторських програм навчальних дисциплін у становленні професійної компетентності фахівців дошкільної освіти…… 199
Данько Н. П. Компонентна структура інтегрованого навчання музики молодших школярів…… 202
Дядченко Г. В., Чернігова О. І. Наукові погляди Н. Д. Гальськової на процес формування фонетичних навичок у молодших школярів…….. 204
Запорожченко Т. П. Електронні засоби навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів…….. 207
Золотарьова Т. В. Формування в майбутніх учителів початкових класів спеціальної школи вміння управляти утворенням дисипативних функціональних структур у системі «учитель – учень»……... 211
Колишкіна А. П. Методична готовність учителів до формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів……... 214
Кондратюк С. М. Практична підготовка студентів до викладання інформатики та іноземної мови у початковій школі…… 217
Коркішко О. Г. Активізація самостійної роботи студентів в умовах університетської освіти…… 220
Кочерга О. М. Використання тренінгу в професійному становленні майбутнього вчителя…… 223
Красильник Ю. С. Теоретико-методичні засади інформаційно-технологічного забезпечення підготовки майбутнього викладача в умовах магістратури…….. 226
Красовська О. О. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій…. 229
Митуля К. А. Підготовка вчителів початкових класів до використання інтерактивних технологій…… 233

Мільто Л. О. Підготовка майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності: теоретичний аспект…….. 236
Павлущенко Н. М., Король О. В. Перспективи реалізації гендерної складової в навчально-виховному процесі початкової школи…….. 240
Панішева О. В. Формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи…….. 243
Парфілова С. Л. Деякі аспекти мотиваційної сфери молодшого школяра……... 246
Понзель У. В. Особливості професійної підготовки майбутнього педагога в умовах вищої школи……. 249
Пушкар Л. В. Активні технології навчання музики майбутніх вихователів дошкільних закладів……. 251
Рубан Л. І. Формування мовної особистості майбутнього вчителя початкової школи……. 254
Семенова Л. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетентності майбутнього педагога…… 258
Стрілець С. І. Методичне забезпечення підготовки вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій……. 261
Харькова Є. Д. Проблема ефективності інноваційних освітніх процесів……. 265
Хижняк І. А. Лінгводидактична підготовка вчителя початкових класів у руслі соціокультурних тенденцій сучасності…….. 268
Шестобуз О. С. Готовність майбутнього вчителя до використання інформаційних технологій…….. 271
РОЗДІЛ 9. ІННОВАЦІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ ТА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ….. 273
Алехина О. М. Основные направления формирования психологической готовности педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования……. 273
Годовникова М. М. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с речевыми нарушениями в условиях общеобразовательной школы…… 276
Грачёв Ю. Г. Таксономия Блума в подготовке обучающихся по направлению специальное (дефектологическое) образование…… 279
Ермолова В. М. Психологическое просвещение родителей учащихся начальных классов с интеллектуальной недостаточностью в период адаптации к школе……... 283
Заплаткина А. А. Экспериментальное изучение речевой регуляции продуктивных видов деятельности…… 285
Игнатьева С. А. Использование логопедического массажа в коррекции тяжелых нарушений речи у детей и подростков…….. 287
Калмыкова Е. А. Реализация компетентностного подхода в процессе обучения будущих специальных психологов…… 291
Кузнецова М. В. Роль ближайшего социального окружения в организации психолого-педагогического сопровождения детей-сирот раннего возраста…….. 293
Лемтюгова Е. А. Исследование состояния коммуникативной культуры у обучающихся по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование»…….. 297
Леонова Е. В. Организация работы тьютора в инклюзивной образовательной среде…….. 300
Мищенко З. И. К вопросу о подготовке будущих учителей к коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками, имеющими задержку психического развития, в условиях инклюзивного образования……. 304

Николаева Е. А. Личностно ориентированное обучение в условиях инклюзивного образования…… 308
Пронина Ю. А. Последующая работа над решённой арифметической задачей с включением мультимедиа технологий в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида……... 310
Прядко Л. О. Формування інклюзивного простору як засобу готовності педагога до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби…… 313
Садовски М. В. Дисциплина «История и философия специальной педагогики и психологии» в контексте ФГОС ВПО нового поколения…… 315
Садовски М. В., Шаталова Е. В., Тарасова А. П. Методологические основы подготовки бакалавров педагогического образования в свете оказания педагогической поддержки детям группы риска……. 317
Степкина В. С. Профессиональный дискурс учителя-логопеда в контексте компетентностного подхода в обучении…….. 320
Ялпаева Н. В. Практическая направленность дисциплин профессионального цикла в подготовке специальных психологов……. 324