

Міністерство освіти і науки України
Маріупольський державний університет

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС

СТУДІЇ МАГІСТРАНТІВ І СТУДЕНТІВ МДУ



Маріуполь - 2014

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Рада з науково-дослідної роботи студентів, аспірантів, молодих учених
Кафедра освітнього менеджменту та педагогіки

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС
СТУДІЇ МАГІСТРАНТІВ І СТУДЕНТІВ МДУ

МАРІУПОЛЬ – 2014

ББК 74 я 43

УДК 37 (063)

Педагогічний дискурс. Студії магістрантів і студентів МДУ : Збірник тез доповідей учасників Декади студентської науки-2014 / За заг. ред. д.політ.н., проф. К. В. Балабанова, д.пед.н., проф. І. В. Соколової, к.е.н., проф. О. В. Булатової. – Маріуполь, 2014. – 191 с.

Редакційна колегія: д.пед.н., проф. Соколова І.В.;
к.пед.н., доц. Задорожна-Княгницька Л. В.;
к.пед.н., доц. Короткова Ю. М.;
к.пед.н., доц. Проценко О. Б.;
к.пед.н., ст. викл. Івашко О. А.;
к. пед. н., ст. викл. Кажан Ю. М.
ас. Ромашенко В.Є.

Матеріали збірника висвітлюють результати науково-дослідної роботи магістрантів та студентів МДУ, які присвячені питанням історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки, загальної педагогіки та педагогічної антропології, теорії та практики управління навчальним закладом, лінгводидактики та методики навчання іноземних мов в загальноосвітній школі.

Рекомендовано до друку радою з науково-дослідної роботи студентів, аспірантів, молодих вчених Маріупольського державного університету.

Протокол № 3 від 26.11.2013 р.

Редакція не несе відповідальності за авторський стиль тез, опублікованих у збірнику.

Маріупольський державний
університет, 2014

ЗМІСТ

СУЧАСНА ОСВІТА: НАЦІОНАЛЬНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Веріго К. В. РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ В НАВЧАННІ.....	7
Літвінова К. О. ПРОБЛЕМА МОТИВІВ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....	9
Количева А. В. ПРОБЛЕМА НЕУСПІШНОГО НАВЧАННЯ.....	13
Руських А. М. СУЧАСНИЙ УРОК У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....	16
Гільдєєва В. В. КОНЦЕПЦІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ.....	19
Яковенко А. О. СПІВВІДНОШЕННЯ НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....	21
Бондарчук К. А. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ.....	24
Огрінчук Ю. Г. СУЧАСНА СИСТЕМА ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ.....	25
Грибовода В. В. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	27
Гузь В. В. КОНЦЕПЦІЯ ВИПЕРЕДЖАЮЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	30
Церахто К. В. РОЛЬ СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДИТИНИ.....	32

КУЛЬТУРОЛОГІЯ ОСВІТИ

Аврамова В.І. ДИТИНА ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ.....	35
Александрова А.В. ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ ТА МИСТЕЦТВА У ПРАЦЯХ К.Д.УШИНСЬКОГО.....	37
Бобровська А.М. АНТРОПОЦЕНТРИЧНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ.....	39
Денисова Е.И. КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ВОСПИТАННОСТИ ЧЕЛОВЕКА..	41
Юст І.В. ДИТЯЧА ОБДАРОВАНИСТЬ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	44
Квасник Х.О. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ: ДОСВІД В.СУХОМЛИНСЬКОГО.....	47
Комар К.С. СОЦІАЛЬНІСТЬ ЯК АНТРОПОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЮДИНИ.....	50
Кузьменко А.А. ВКЛАД К. Д. УШИНСЬКОГО В РОЗВИТКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГІЧЕСЬКОЇ АНТРОПОЛОГІЇ.....	52
Мінаєва Ю.Г. ДИТИНА ЯК СУБ'ЄКТ ВИХОВАННЯ.....	55

Стародубова О.О. ШКОЛА І ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА В ЄВРОПІ В ЕПОХУ
ВІДРОДЖЕННЯ..... 58

Шевченко А.А. СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ
ЧЕЛОВЕКА..... 61

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Вершиніна В. І. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА
ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ..... 63

Галушко О.А. ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА И
ВЗРОСЛОГО В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ..... 65

Гічка Д.М. НАВЧАННЯ ЯК ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ..... 68

Гудко К.С. ГУМАНІЗАЦІЯ ВІДНОСИН «ВЧИТЕЛЬ –УЧЕНЬ»..... 70

Заволокіна Г.В. ПРОФЕСІЙНА ЗРІЛІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ..... 73

Костиря А.О. ГУМАНІСТИЧНІ МОДЕЛІ ВИХОВАННЯ..... 76

Кравченко В.В. НЕВЕРБАЛЬНЕ СПІЛКУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ
ВЗАЄМОДІЇ (ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)..... 79

Кузьменко Д.Г. МОРАЛЬНІ ВИМІРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ..... 81

Рыба И.И. ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ПЕДАГОГА..... 85

Спартесная И.С. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО
УЧИТЕЛЯ..... 88

Хавалджі О.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО СУЧАСНОГО
ВЧИТЕЛЯ..... 90

Шатровська А. О. МИСТЕЦТВО ВОЛОДІННЯ ПАНТОМІМІКОЮ, МІМІКОЮ,
ЖЕСТАМИ ЯК НАЙВИЩИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ..... 92

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Герасимова К. В. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНО-
ТЕХНІЧНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ..... 96

Гончаренко Я. В. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ В
ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ..... 98

Дунаєва О. В. УПРАВЛІННЯ ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ:
СУТНІСТЬ, СКЛАД І СТРУКТУРА..... 101

Карнаушенко Р. В. УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ АТТЕСТАЦИИ

РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕННЯ.....	104
Лугова Т.М. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	106
Мамонова Е. Ю. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	109
Пажус О.Г. ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	112
Родителєва С.О. ПОЛКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (ДОСВІД УКРАЇНИ ТА ГРЕЦІЇ)	115
Філь С. І. ІНДИВІДУАЛЬНА ТРАЄКТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ У СТАНОВЛЕННІ ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ.....	118
ЛІНГВОДИДАКТИКА	
Губська Д.К. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИК САТ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	122
Гузь В. В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ.....	124
Гуліда А. С. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ НЕОФІЦІЙНОГО ЛИСТУВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ.....	127
Гусєва А. Ю. РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО - ПІЗНАВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ.....	130
Демченко О. М. ВПРАВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	133
Діденчук М. В. ВИКОРИСТАННЯ БЛОГ ТЕХНОЛОГІЇ З МЕТОЮ ВДОСКОНАЛЕННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПИСЬМІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	136
Дрижирук А. П. МЕТОДИ ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ.....	138
Єрофєєва М. О. ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТІВ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ.....	141
Жукова І. І. ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ.....	143
Кирилова М. С. БІЛІНГВІЗМ І БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА: АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	145
Кузьменко Д. Г. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ	

НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.	148
Лефтерова В. В. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ.....	150
Радченко О. І. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ГОВОРІННІ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	153
Рядинская Е. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕНСИВНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	156
Ушуллу Д. С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	158
Фер Ю. О. МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ПРІОРИТЕТНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ.....	161
Шатровська А. О. МІСЦЕ ТА РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	164
АКМЕОЛОГІЯ ОСВІТИ	
Попова К. С. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	167
Дрижирук А. П. СУТНІСТЬ АКМЕОЛОГІЇ ЯК ГАЛУЗІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ.	170
Лафазан І. Г. АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	172
Олійник О. С. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	175
Олійник В. В. ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ДОСЯГНЕННЯ ВЕРШИН ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ.....	178
Тирнахсиз Г. В. СПАДКОВІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В АКМЕОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	181
Малигіна О. Ю. АКМЕОГРАМА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	183
Рогозна К. Ю. ПЕДАГОГІКА І АКМЕОЛОГІЯ: ЗВ'ЯЗОК НАУК.....	186
Рижкова В. А. ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТИ УЧНІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	187

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ В НАВЧАННІ

Сучасні психологи, педагоги, методисти мають єдину думку про те, що якість виконання навчальної діяльності та її результат залежить, перш за все, від прагнення і потреб учня, його мотивації. Саме мотивація викликає цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів і прийомів для досягнення мети. Мотивація є основним та найважливішим «запусковим механізмом» у навчанні, її високий рівень виступає одним з основних засобів підвищення ефективності та якості навчального процесу. Мотиви навчальної діяльності значною мірою визначають ставлення учня до завдань, поставлених перед ним, виступають передумовами ефективності та результативності самої професійної діяльності.

Отже, *мета* дослідження полягає у визначенні ролі учнівської мотивації у навчальному процесі.

Мотивація – це циклічний процес безперервного взаємного впливу та перетворень, у якому суб'єкт дії та ситуація взаємно впливають одне на одного, і результатом якого є реально простежена поведінка. Вона пояснює цілеспрямованість дії, організованість та стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення окремої цілі.

Навчальна мотивація визначається як особистий вид мотивації, включений до певної діяльності, – в даному випадку навчальної. Вивченням учнівської мотивації займалися такі вчені, як В.В. Давидов [2], Г. Клаус [3], Л.Г. Петерсон, Ю.В. Агапов [4], І.А. Власова, В.Д. Лобашев, В.Ф. Тропин [1], П.М. Якобсон [5] та ін.

На думку Л.Г. Петерсона та Ю.В. Агапова, найбільш повним є розуміння мотивації в так званій діяльнісній теорії навчання: мотивація є або внутрішньою, або зовнішньою, залежно від ставлення дитини до процесу отримання знань [4, с. 34].

Одна з умов зовнішньої мотивації – це впевненість особистості в наявності безпосереднього зв'язку між здійснюваною поведінкою та її наслідками, а основними елементами її є зовнішні стимули.

Ознаками зовнішньої мотивації навчання є:

- навчання заради навчання, без задоволення від діяльності або без зацікавленості предметом;
- навчання для особистої вигоди;
- навчання заради успіху або уникнення невдач;
- навчання з примусу або під тиском;

- навчання, що ґрунтується на моральних обов'язках;
- навчання, що ґрунтується на соціальних цілях, вимогах і цінностях.

Учні із зовнішньою мотивацією, як правило, не отримують задоволення від подолання труднощів під час розв'язування задач. Вони при нагоді вибирають найпростіші завдання і розв'язують лише те, що необхідно для отримання певної оцінки [5, с. 131].

Внутрішня мотивація має, як правило, стійкий характер і безпосередньо міститься в матеріалі, що вивчається.

Учні з внутрішньою мотивацією навчання демонструють інтелектуальну гнучкість і фантазію, а предмет, що вивчається, притягує їх ще й емоційно. Вони розв'язують найскладнішу задачу, прагнучи не просто засвоїти матеріал, а й зрозуміти його. Абсолютна внутрішня мотивація виникає в тому випадку, коли головною метою учня є отримання задоволення від самого навчання [5, с. 143].

Розцінюючи мотивацію як важливу причину процесу оволодіння знаннями, І.А. Власова, В.Д. Лобашев, В.Ф. Тропин стверджують, що потрібно сприймати мотивацію як сторону суб'єктивного світу учня, яка визначається його власними прагненнями і пристрастями, а також потребами. Учитель може тільки опосередковано вплинути на неї, створюючи передумови і формуючи основи виникнення особистої зацікавленості учня в роботі [1, с. 49].

П.М. Якобсон виділяє декілька типів мотивації, пов'язаної з результатами навчання:

1) мотивація, яка умовно може бути названа «негативною». Під негативною мотивацією науковець розуміє спонуки школяра, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути, якщо він не вчитиметься (докори з боку батьків, вчителів, однокласників). Така мотивація не приводить до успішних результатів;

2) мотивація, що має позитивний характер, але так само пов'язана з мотивами, закладеними поза самою діяльністю. Ця мотивація виступає у двох формах. В одному випадку така позитивна мотивація визначається вагомим для особи соціальним прагненням (відчуття обов'язку перед близькими). Інша форма мотивації визначається вузькоособистими мотивами: схвалення тих, що оточують, шляхи до особистого благополуччя;

3) мотивація, що лежить а в самій навчальній діяльності (мотивація, пов'язана безпосередньо з цілями учення, задоволення допитливості, подолання перешкод, інтелектуальна активність) [5, с. 195].

Питання щодо ролі мотивації у процесі навчання було розглянуто Г. Клаусом. На його думку, успішна навчальна діяльність певною мірою залежить від мотивації. Г. Клаус

встановив, що «установки на навчання і на його наочний зміст робить найбільш стійкий вплив на активне привласнення, на протікання цього процесу і на його успішність». Той, хто має сильне бажання оволодіти знаннями вчитиметься без зовнішнього примушення, отримуючи від своїх знань задоволення, проявляючи наполегливість; достатньо швидко освоюючи необхідні відомості, демонструючи інтелект, гнучкість, фантазію [3, с. 237-239].

Мотивація сприяє кращому засвоєнню знань учнями, дає вихідну базу для самостійного опрацювання наукової літератури, до засвоєння матеріалу різними способами, через різні джерела. Самостійність дає поштовх до розвитку пізнавальної діяльності. Набуваються уміння індивідуально кожного учня, формуються практичні навички користування отриманою інформацією [2, с. 98].

Таким чином, мотивація до навчання є однією з головних умов реалізації навчально-виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але й є рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Формування мотивації до навчально-пізнавальної діяльності в школярів є однією з головних проблем сучасної школи.

Література

1. Власова І. А. Стимулирование интереса учащихся к учебной деятельности / І. А. Власова, В. Д. Лобашев, В. Ф. Тропин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2006. – № 3. – С. 47–51.
2. Давидов В.В. Теория развивающего обучения / В. В. Давидов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г. Клаус, И. В. Равич-Щербо. – М. : Педагогика, 1987. – 336 с.
4. Петерсон Л. Г. Мотивация и самоопределение в учебной деятельности / Л. Г. Петерсон, Ю. В. Агапов. – М. : Ювента, 2011. – 64 с.
5. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон. – Воронеж: Модэк, 1998. – 304 с.

УДК 159.947.5(043)

Літвінова К. О.

ПРОБЛЕМА МОТИВІВ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Питання, що саме є спонукою до активності людини – одна із найбільш цікавих проблем наук про людину. Питання детермінації поведінки людини було поставлене ще давньогрецькими філософами. Геракліт докладно розглядав потреби та потяги, пов'язуючи потреби із умовами життя. Сократ підкреслював важливість контролю за власними

потребами. Платон вважав, що потреби, потяги та пристрасті являють собою «душу, що жадає», яка потребує керування з боку «благородної та розумної душі». Аристотель пов'язував прагнення із метою, в якій представлений корисний або шкідливий об'єкт. У середньовіччі основною мотивуючою силою вважався вольовий імпульс. Пізніше значний вклад у питання мотивації вніс Л.С. Виготський та його колеги та послідовники А.Н. Леонт'єв, Л.І. Божович тощо. Проблемаами мотивації займався також С.Л. Рубінштейн [1, с. 360].

Більш глибокому розгляду проблеми мотивів навчання сприяє з'ясування понять «потреба», «мотив» та «мотивація». Ці психологічні утворення тісно пов'язані, але не тотожні. Р.С. Немов визначає потребу як «стан необхідності організму, індивіда, особистості у чомусь, необхідному для їх нормального існування»; мотив - як «внутрішню стійку психологічну причину поведінки або вчинку людини» мотивацію - як «динамічний процес внутрішнього, психологічного і фізіологічного керування поведінкою, який включає її ініціацію, напрямок, організацію, підтримку». Взагалі мотиви навчання є специфічним видом мотивів. Це пов'язано із специфічністю навчання як особливого виду діяльності, для якого навчання, оволодіння знаннями і навичками є не тільки результатом, але і метою. Мотивація навчання складається з багатьох чинників, що змінюються і вступають у нові відносини один з одним (суспільні ідеали, сенс вчення для школяра, його мотиви, цілі, емоції, інтереси та ін.) [2, с. 136].

До видів мотивів навчання можна віднести пізнавальні й соціальні мотиви. Спрямованість на зміст навчального предмета говорить про наявність пізнавальних мотивів. Спрямованість на іншу людину в ході навчання – про соціальні мотиви. Пізнавальні мотиви мають такі рівні: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями – фактами, явищами, закономірностями), навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів добування знань, прийомів самостійного придбання знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на придбання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення). Соціальні мотиви можуть мати наступні рівні: широкі соціальні мотиви (обов'язок і відповідальність, розуміння соціальної значимості навчання), вузькі соціальні або позиційні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з оточуючими, отримати їх схвалення), мотиви соціальної співпраці (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною) [3, с. 169].

Як і будь-який інший вид, мотивація навчання визначається цілою низкою специфічних для цієї діяльності факторів. По-перше, – вона визначається самою освітньою системою, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність, по-друге, – організацією

освітнього процесу, по-третє, суб'єктними особливостями навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень досягнень, самооцінка, взаємодія з іншими учнями, тощо.), по-четверте, – суб'єктними особливостями педагога і, перш за все системою відносини його до учня, до справи; по-п'яте, специфікою навчального предмета.

У педагогіці відомо, що розвиток мотивів навчання йде двома шляхами:

1. Через засвоєння учнями громадського сенсу вчення;
2. Через саму діяльність навчання школяра, яка повинна чимось зацікавити його.

Згідно з цим виділяють п'ять рівнів мотивації навчання:

Перший – високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності. Для нього характерним є наявність у дітей пізнавального мотиву, прагнення найбільш успішно виконувати всі запропоновані шкільні вимоги. Учні чітко слідують всім вказівкам вчителя, сумлінні й відповідальні, сильно переживають, якщо отримують незадовільні оцінки.

Другий – гарна шкільна мотивація. На цьому рівні учні успішно справляються з навчальною діяльністю. Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

Третій відображає позитивне ставлення до школи, але школа приваблює таких дітей позанавчальною діяльністю. Такі діти досить комфортно відчують себе у школі, з задоволенням спілкуються з друзями, з вчителями. Їм подобається відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, пенал, зошити. Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані меншою мірою, і навчальний процес їх мало приваблює.

Четвертий рівень відображає низьку шкільну мотивацію. Діти відвідують школу неохоче, вважають за краще пропускати заняття. На уроках часто займаються сторонніми справами, іграми. Відчують серйозні труднощі у навчальній діяльності, знаходяться в серйозній адаптації до школи.

П'ятий рівень – негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація. Такі діти відчують серйозні труднощі в навчання: вони не справляються з навчальною діяльністю, відчують проблеми у спілкуванні з однокласниками, у взаєминах з учителем. Школа нерідко сприймається ними як вороже середовище, перебування в ній для них нестерпно. В інших випадках учні можуть виявляти агресію, відмовлятися виконувати завдання, слідувати тим чи іншим нормам і правилам. Нерідко у подібних школярів відзначаються нервово - психічні порушення [4, с. 362].

Для того, щоб учні по-справжньому долучилися до роботи, потрібно, щоб завдання, які ставляться перед ними в ході навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі, а й внутрішньо прийнятні, тобто, щоб вони набули значимість для учня і знайшли, таким чином, відгук і опорну крапку в його переживанні. Оскільки за кожним мотивом стоїть та чи інша

потреба, то в ході продуктивного навчально-виховного процесу в дітей повинні виникати потреби, які мотивують навчальну діяльність: потреба у творчості й творчій праці; потреба бути особистістю; потреба в самоствердженні й самовираженні; потреба у спілкуванні; потреба в пізнанні; потреба в свободі; морально-естетична потреба; потреба сенсу життя.

Якщо перераховані потреби актуалізуються і активуються під час навчальної діяльності, то у дітей підвищується внутрішня мотивація (власний розвиток у процесі навчання, дія разом з іншими і для інших, пізнання нового). Виникає інтерес - тенденція, яка полягає в спрямованості або зосередженості на процесі.

На жаль, на сьогодні високий рівень розвитку пізнавальної потреби, а отже, і пізнавальної мотивації, властивий не дуже великій кількості учнів. За даними психологів, практично у 66% восьмикласників не сформована навіть елементарна допитливість. Близько 38% учнів не мають наскільки виражених пізнавальних інтересів. У мотиваційній сфері переважає зовнішня мотивація, яка пов'язана не з процесом пізнання, а з його формальним наслідком - оцінкою. Рівень розвитку пізнавальної потреби в учнів 9-х класів майже не відрізняється від восьмикласників. На рівень розвитку пізнавального інтересу, при якому всі основні навчальні та позанавчальні інтереси пов'язані з певною особистісною метою, в середньому, виходить не більше 13% учнів 11-го класу [5, с. 128].

У висновку, важливо відзначити, що проблема мотивів навчання на даний момент не є повністю вивченою, тому залишається величезна кількість невирішених питань у цій темі, що означає що дана тема залишається актуальною і цікавою.

Література

1. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – В 2 кн. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 566 с.
2. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – В 3 кн. – Кн. 1: Общие основы психологии. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский – М. : Педагогика, 1996. – 480 с.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович – М. : Просвещение, 1998. – 464 с.

ПРОБЛЕМА НЕУСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ

Неуспішність – це гостра проблема сучасної школи, яка викликається багатьма причинами. Тому проблема попередження і усунення неуспішності учнів є нині однією з найнасушніших в сучасній школі і дуже актуальною проблемою сучасної педагогіки. Мета дослідження: розкрити суть неуспішності в сучасній школі і розробити методичне рішення попередження і усунення неуспішності учнів.

За даними вчених, приблизно 12,5% учнів відчувають труднощі в навчанні, що значною мірою ускладнює роботу вчителя. На позначення цього явища у психолого-педагогічній літературі вживають поняття «неуспішність» і «відставання».

Неуспішність – невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, фіксована через певний період навчання (після вивчення розділу, наприкінці чверті, півріччя). Неуспішність є наслідком процесу відставання, взаємопов'язана з ним, у ній синтезовано окремі відставання.

Відставання – невиконання вимог (або однієї з них) на одному з проміжних етапів того відрізка навчального процесу, який є тимчасовою межею для визначення успішності [1, с. 382].

Основними причинами неуспішності учнів є слабкий розвиток мислення – 27%; низький рівень навичок навчальної праці – 18%; негативне ставлення до навчання – 14%; негативний вплив сім'ї, однолітків – 13%; прогалини у знаннях – 11%; слабе здоров'я, втомлюваність – 9%; слабка воля, недисциплінованість – 8%.

Свідченням неуспішності учня у навчанні є: а) нездатність пояснити, в чому полягає складність, завдання, намітити план самостійного його розв'язання, вказати, що нового отримано в результаті його розв'язання; б) відсутність його запитань щодо суті виучуваного, спроб знайти правильну відповідь, ігнорування додаткової до підручника літератури; в) пасивність і відволікання в ті моменти уроку, коли триває пошук, потрібні напруження думки, подолання труднощів; г) не реагування емоційно (міміка, жести) на успіхи і невдачі, нездатність оцінити свою роботу, відсутність самоконтролю; г) нездатність пояснити мету виконуваної роботи, сказати, на яке правило вона задана, невиконання вказівок правила, пропуск дій, плутання їх порядку, неспроможність перевірити отриманий результат і хід роботи; д) неспроможність відтворити визначення понять, формул, доведень, викласти систему понять, відійти від готового тексту; е) нерозуміння тексту, побудованого на вивченій системі понять.

Причини відставання у навчанні поділяють на такі групи: недоліки фізичного та психічного розвитку; недостатній рівень вихованості; недоліки в діяльності школи; негативний вплив атмосфери в сім'ї [2, с. 103].

Попередження неуспішності – не допустити переплетення окремих відставань, усунути їх. Якщо відставання помічене учителем, постає питання, як допомогти школяру надолужити згаяне. Допомога ця може бути безпосередньою (оперативною) і опосередкованою. Опосередкована допомога спрямована передусім на усунення причин, що породжують відставання, на загальне поліпшення умов навчання; це допомога широкої і тривалої дії. Безпосередня допомога носить одноразовий, локальний характер. Загальним в обох випадках має бути диференційований підхід, узгодження допомоги з характером відставання [3, с. 56].

З метою профілактики неуспішності на різних етапах уроку потрібно акцентувати увагу учнів на певних особливостях навчання.

У процесі контролю за підготовленістю учнів потрібно спеціально контролювати засвоєння питань, що звичайно викликають в учнів найбільше утруднення. По закінченні теми або розділу узагальнити, підвести підсумки засвоєння школярами основних понять, законів, правил, умінь і навичок, виявити причини відставання.

Під час викладу нового матеріалу необхідно перевіряти в ході уроку ступінь розуміння учнями основних елементів викладеного матеріалу; застосовувати засоби підтримки інтересу до засвоєння знань; забезпечувати розмаїтість методів навчання, що дозволяють усім учням активно засвоювати матеріал.

В ході самостійної роботи учнів на уроці потрібно підбирати для самостійної роботи завдання з найбільш істотних, складних і важких розділів навчального матеріалу, прагнучи меншим числом вправ, але поданих у певній системі, досягти більшого ефекту; інструктувати про порядок виконання роботи; стимулювати запитання до вчителя, коли є утруднення в самостійній роботі. Потрібно вміло надавати допомогу учням у роботі, всіляко розвивати їхню самостійність; навчати вмінню планувати роботу, виконуючи її в належному темпі, та здійснювати контроль.

В ході домашньої роботи забезпечити повторення пройденого матеріалу, концентруючи увагу на найбільш істотних елементах програми, що викликають звичайно найбільше утруднення. Систематично давати домашнє завдання – роботу над типовими помилками. Чітко інструктувати учнів про порядок виконання домашніх робіт, перевіряти ступінь розуміння цих інструкцій відсталими школярами [4, с. 86].

Існують також види допомоги учневі з низьким рівнем підготовки на різних етапах уроку:

1) у процесі контролю за підготовленістю учнів: створення атмосфери особливої доброзичливості під час опитування; зниження темпу опитування, дозвіл довше готуватися біля дошки; дозвіл користуватися наочним приладдям, яке допомагає викладати суть явища; стимулювання оцінкою, підбадьоренням, похвалою;

2) під час викладу нового матеріалу: застосування до учнів з низьким рівнем підготовки заходів щодо підтримання інтересу й використання запитань, які з'ясовують ступінь розуміння учнями навчального матеріалу; залучення їх як помічників до підготовки прикладів, тощо; залучення до висловлення пропозицій у проблемному навчанні, до висновків та узагальнень або пояснень суті проблеми, висловленої сильним учнем;

3) в ході самостійної роботи учнів на уроці: поділ завдань на дози, етапи, вичленення в складних завданнях ряду простих, посилення на аналогічне завдання, виконане раніше; нагадування прийому й способу виконання завдання; посилення на правила і властивості, необхідні для вирішення завдань, вправ; інструктування про раціональні шляхи виконання завдань, вимога до їхнього оформлення; стимулювання самостійних дій школярів, які не встигають; більш ретельний контроль за їхньою діяльністю, вказівки на помилки, перевірка, виправлення;

4) під час організації самостійної роботи: вибір для груп з низьким рівнем підготовки найбільш раціональної системи, вправ, а не механічне збільшення їх кількості; більш докладне пояснення послідовності виконання завдання.

Намагаючись підвищити рівень навчальних досягнень учнів, які не дуже, зацікавлені у навчанні, потрібно пам'ятати, що засоби впливу на них не завжди забезпечать очікувані результати. «Правильний» результат важко спрогнозувати на загальному рівні, оскільки те, що добре впливає на одного учня, не обов'язково буде ефективним для іншого [5].

Література

1. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – М: «Современное слово», 2001. – 928 с.
2. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников: сб. статей / под. ред. Ю. К. Бабанского. – Ростов-на-Дону, 1972. – 192 с.
3. Калмыкова З. И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога / З. И. Калмыкова. – М. : 1982. – 96 с.
4. Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение / В. С. Цетлин. – М. : 1977. – 120 с.

5. Фридман Л. М. Как предотвратить неуспеваемость учащихся: пособие для учителей. / Л. М. Фридман // Все для учителя. – 2001 – №23 (дод.) – С. 27.

УДК 371.32 (043)

Руських А. М.

СУЧАСНИЙ УРОК У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Урок як форма організації навчальної роботи існує з сімнадцятого століття, тобто більше 350 років. Даний педагогічний винахід виявився настільки життєздатним, що і в наші дні урок можна з легкістю вважати найпоширенішою організаційною формою навчально-виховного процесу в школі. До 50-тих років ХХ століття уроком вважався феномен з досить жорсткою структурою. У 50 – на початку 60-х років повністю починаються реформування уявлень про урок. Фахівці в галузі дидактики, педагогіки, психології та методики починають досліджувати конкретне поняття – «новий» урок, одночасно створюючи теорію і практику його сучасного стану. Життя сучасного людства відрізняється пошвидшеними темпами його розвитку, високою мобільністю, появою вільних вакансій і шансів на отримання будь-якої цілеспрямованої на розвиток і на поліпшення умов життя. Але перш, ніж розпочинати навчальну діяльність у вигляді уроку, треба: 1) пізнати головну мету проведення уроку; 2) дати визначення поняттю урок; 3) знайти і спробувати впоратися з основними проблемами проведення уроку, а саме уроку сучасного.

Отже, головною метою проведення сучасного уроку є знаходження нових варіантів планування і роз'яснення навчального матеріалу школярам не тільки за допомогою теоретичних матеріалів та таблиць, а й з презентаціями, конференціями та різними завданнями грайливо-навчального характеру. Мета складається з освітнього компоненту для озброєння учнів системою знань, умінь і навичок, виховного щоб сформувати в учнів науковий світогляд, моральні якості особистості, погляди і переконання і розвиваючого для розвитку в учнів пізнавального інтересу, творчих здібностей, волі, емоцій, пізнавальних здібностей - мови, пам'яті, уваги, уяви, сприйняття [1, с. 102].

Урок – головна складова частина навчального процесу. Навчальна діяльність вчителя та учнів значною мірою зосереджується саме на уроці. Тому й якість підготовки учнів з тієї чи іншої навчальної дисципліни багато в чому визначається рівнем проведення уроку, його змістовною і методичною наповненістю, його атмосферою. Для того, щоб цей рівень був досить високим, треба, щоб учитель в ході підготовки уроку постарався зробити його своєрідним педагогічним твором зі своїм задумом, зав'язкою і розв'язкою подібно будь-

якого твору мистецтва, також даючи зрозуміти своїм учням, що не тільки він-головний штурман, що стоїть за кермом та до того ж ще й керує самим процесом взагалі, ще й продумуючи деталі тощо. Він має дати таке поняття, щоб учні вели себе дисципліновано та уважно, але не сидючи просто як на лекції, а й приймаючи доволі активну участь у процесі самого уроку: наприклад, допомагаючи у деяких питаннях вчителю висловлюючи й презентуючи свою власну точку зору з власними аргументами й прикладами. Це допоможе вчителю більше зрозуміти учнів, у процесі навчання стане користю й також для учнів [4, с. 265]. За Ю.А. Конаржевським, наприклад, сучасний урок – це урок, на якому вчитель вміло використовує всі можливості для розвитку особистості учня, її активного розумового зростання, глибокого і осмисленого засвоєння знань, для формування її моральних основ.

Головні ознаки сучасного уроку включають в себе:

- головну мету уроку – розвиток кожної особистості в процесі навчання і виховання;
- на уроці реалізується особистісно-орієнтований підхід до навчання;
- на уроці реалізуються ідеї гуманізації та гуманітаризації освіти;
- на уроці реалізується діяльнісний підхід до навчання;
- організація уроку динамічна і варіативна;
- на уроці використовуються сучасні педагогічні технології;
- головні функції: розвиваюча, виховна й навчальна;
- головна ідея: єдність навчання, виховання й розвитку;
- головні завдання: дидактичні і навчальні.

Існує багато різноманітних наукових думок щодо конкретної структури, наприклад за М.І. Махмутовим структура проведення уроку розглядається на трьох рівнях: дидактичному, логіко - психологічному та методичному. М.І. Махмутов вважає, що структура уроку повинна будуватися з урахуванням змісту навчального матеріалу, дидактичних цілей, а також загальних методів навчання, що відображають логіку процесу навчання. Цим визначається найбільш загальна дидактична структура уроку. Компонентами загальної дидактичної структури уроку (і одночасно основними етапами уроку) є: 1) актуалізація колишніх знань і способів дій, 2) формування нових понять і способів дій; 3) застосування - формування умінь і навичок. Ця структура розкривається і конкретизується в методичній підструктурі уроку, елементами якої будуть різні види діяльності вчителя та учнів: розповідь, вправа, читання тексту і т.д. Саме в побудові методичної підструктури проявляється творчість вчителя [3, с. 91]. Якщо скласти міні-планування сучасного уроку, то наступними кроками для його здійснення будуть: а) чітко визначити і сформулювати для

себе його тему; визначити важливість теми уроку у навчальному курсі; виділити загальну задачу уроку; тему зрозуміло пояснити учням; визначити, що має зрозуміти, запам'ятати учень на уроці, що він повинен знати і вміти після уроку; у якому обсязі, якими порціям, які цікаві факти, що підтверджують провідні ідеї треба подавати матеріал теми; підібрати літературу по темі (три види джерел: наукові, науково - популярні, методичні);

б) підібрати учбові завдання, метою яких є наявність й вивчення нового матеріалу; відтворення ; застосування знань у ситуації – знайомій і чужій; творчий підхід до знань, враховуючи характер і творчі здібності і якості кожного учня; скласти три набори завдань: 1) завдання, що підводять учня до відтворення матеріалу; 2) завдання, які допомагають осмисленню матеріалу учнем; 3) завдання, які б закріплювали матеріал, наданий учню; продумати «родзинку» уроку – тобто викликати в учнів здивування, захоплення; згрупувати відібраний навчальний матеріал; спланувати контроль за діяльністю учнів на уроці, для чого продумати: що контролювати; як контролювати; яким чином використовувати результати контролю [4, с. 202]. При цьому не забувати, що чим частіше контролюється робота всіх, тим легше побачити типові помилки і труднощі, а також показати учням справжній інтерес вчителя до їх роботи; в) підготувати обладнання для уроку; продумати вид класної дошки так, щоб весь новий матеріал залишився на дошці у вигляді опорного конспекту; продумати завдання додому: його змістовну частину, а також рекомендації з його виконання; підготовлений урок законспектувати, використовуючи три основні частини: формальну, змістовну, аналітичну.

Тож, у сучасному уроці уроку мають бути: логічна побудованість, формування індивідуальності школяра, співробітництво і порозуміння між вчителем і учнями, активізовані функції вчителя, розвиток креативності в учня, творчих якостей у самостійній роботі, становлення вчителем свого індивідуального стиля формування і продуктивного розвитку пізнавальної самостійної діяльності школярів.

Література

1. Петровський А. В. Педагогічна психологія / А. В. Петровський. – М., 1986. – 368 с.
2. Нуркова В. В. Психологія / В. В. Яркова. – М., 2004. – 456 с.
3. Охитина Л. Т. Психологические основы урока / Л. Т. Охитина. – М., 1997. – 93 с.
4. Черевач Г. Педагогічна психологія / Г. Черевач. – М. : Просвещение, 2001. – 246 с.

КОНЦЕПЦІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

Наше дослідження присвячене поняттю «Проблемне навчання» та його концепції. Актуальність полягає у тому що саме концепція проблемного навчання спрямовується не стільки на засвоєння готових знань, умінь, дій і понять, скільки на безпосередній розвиток мислення учнів у процесі вирішення ними різноманітних проблем. Ця концепція характерна тим, що розкриває духовні сили дитини, дає їм простір і напрям.

Мета роботи – виявити характерні особливості концепції проблемного навчання, порівняти з концепцією традиційного навчання, та виявити її місце у навчальному процесі.

У 50-х роках ХХ століття з'явився новий вид навчання, який дістав назву проблемного. Ця концепція, на думку її авторів, має компенсувати недоліки традиційного виду навчання. Сутність цієї концепції полягає в тому що проблемне викладання ґрунтується не на передаванні готової інформації, а на отриманні учнями певних знань та умінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем. Суттєвою характеристикою цього викладання є дослідницька діяльність учня, яка змушує його ставити проблемні питання, формулювати гіпотези та перевіряти їх під час розумових і практичних дій. Основні позитивні якості цього навчання полягають у тому, що воно розвиває розумові здібності учнів як суб'єктів учіння; викликає у них інтерес до учіння і відповідно сприяє виробленню мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; пробуджує їхні творчі нахили; має різнобічний характер; виховує самостійність, активність і креативність учнів; сприяє формуванню всебічно розвинутої особистості, спроможної вирішувати майбутні професійні та життєві проблеми [2, с. 156-157]. Проблемне навчання складається з таких етапів діяльності суб'єктів дидактичного процесу: організації проблемної ситуації; формулювання проблеми; індивідуального або групового вирішення проблеми суб'єктами учіння; верифікації (перевірки, тлумачення і систематизації) отриманої інформації; використання засвоєних знань у теоретичній та практичній діяльності.

Якщо порівнювати концепцію традиційного та проблемного навчання, можна зробити висновок, що основним недоліком традиційного навчання є слабка реалізація розвиткової функції навчального процесу, тому що навчальна діяльність учнів має переважно репродуктивний характер. А під час проблемного навчання педагог не дає готових знань, а організовує їх пошук учнями шляхом спостереження, аналізу фактів, активної розумової діяльності. Процес навчання, навчально-пізнавальна діяльність уподібнюються науковому пошукові й характеризуються в поняттях: проблема, проблемна ситуація, гіпотеза, засоби

вирішення, експеримент, результати пошуку та інші. Та найбільшого успіху буде досягнуто при взаємодії використання традиційного та проблемного виховання [5, с. 78].

Відомі три концепції проблемного навчання, що відображають різні грані та наукові підходи до його висвітлення. Розрізняють наукові школи І.Я. Лернера, М.І. Махмутова та О.М. Матюшкіна. І.Я. Лернером була сформульована концепція проблемно-розвиваючого навчання, що спонукала дослідників зосередитись головним чином на нетрадиційному типі навчання. У концепції активізації пізнавальної діяльності учнів М.І. Махмутова об'єктом досліджень став процес створення дидактичної системи проблемного навчання. Найближчою до практики стала психологічна концепція проблемної активізації мислення запропонована О.М. Матюшкіним, де об'єктом досліджень є категорія принципу навчання [1, с. 231-232]. Предметом дослідження стали механізми розв'язування учнем навчальних проблемних завдань. А.В. Фурман вивчення процесу учіння доповнив принципом взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, де діалог розглядається як вирішальний засіб реалізації процесу проблемної активізації розумової діяльності учнів та студентів.

Основний зміст проблемного навчання становить методика застосування проблемних ситуацій. Для розробки методики застосування проблемних ситуацій у технічній творчості студентів необхідно визначити й описати обставини, за яких виникають проблемні ситуації та способи доцільного використання цих ситуацій на заняттях.

Даний принцип органічно увійшов у зміст цілого циклу психолого-педагогічних досліджень, пов'язаних з проблемами навчання. А.М. Матюшкін визначив два основних поняття, якими користується психологічна теорія проблемного навчання: поняття завдання і поняття проблемної ситуації. Завдання не припускає включення в неї суб'єкта дії. На відміну від неї проблемна ситуація характеризується як певний психологічний стан учня, що виникає в процесі виконання такого завдання, яке вимагає відкриття та засвоєння нових знань про предмет, способи та умови виконання дії. Проблемна ситуація є основною категорією проблемного навчання. З одного боку – це інформація із суперечливими відносинами між компонентами, в контекст якої залучається студент, а з іншого – особливий стан психіки, що виникає при зіткненні з труднощами в процесі пізнання [3, с. 169]. У такому стані суб'єкт навчання усвідомлює сутність протиріччя між наявним рівнем знань, умінь, досвідом творчої діяльності та необхідним для вирішення пізнавальних труднощів. Готовність до активних дій стимулюється пізнавальним інтересом, що активізується за умови наявності цікавого матеріалу в ситуаційній частині проблемної ситуації та достатності вихідного рівня підготовки. Перед суб'єктами учіння слід поставити таке практичне або теоретичне завдання, виконання якого вимагає засвоєння нових знань і опанування нових навичок і

умінь. Це завдання має відповідати розумовим здібностям учнів. Такими завданнями можуть бути засвоєння навчального матеріалу, формулювання, запитання, гіпотези та практичне завдання. Одна і та сама проблема може бути створена різними типами завдань [4, с. 308-309].

Проблемне навчання має і певні недоліки. Його не завжди можна використовувати через складність матеріалу, що вивчається, непідготовленість суб'єктів навчального процесу. Останній аспект набуває особливої вагомості на сучасному етапі розбудови української держави. По перше, це пов'язане зі спадом мотивації педагогічної діяльності вчителів. По друге, зі зниженням рівня мотивації навчально-пізнавальної діяльності молоді. По третє, з кризою в соціально-економічній сфері в Україні взагалі та в освітній сфері зокрема. Напевно, виправдовує себе комплексне використання традиційного та проблемного навчання, які взаємно доповнюють одне одного і компенсують недоліки.

Література

1. Вікова психологія / за ред. А. В. Петровського. – М., 1986. – 368 с.
2. Немов Р. С. Психологія / Р. С. Немов. – У трьох томах, Т.2 Психологія освіти. – М. : ВЛАДОС – 1998. – 436 с.
3. Хегенкан Б. Теория обучения / Б. Хегенкан, М. Олсон. – С.П., 2004. – 474 с.
4. Хон Р. Л. Педагогическая психология: принципы обучения / Р. Н. Хон. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 736 с.
5. Черевач Г. Педагогічна психологія / Г. Черевач. – М. : Просвещение, 2001. – 246 с.

УДК 159.9:371.03(043)

Яковенко А. О.

СПІВВІДНОШЕННЯ НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Проблема навчання і розвитку завжди була і буде в центрі досліджень не тільки педагогічної психології, а й багатьох інших областей психологічної науки. Її рішення служить фундаментом для дидактики і методики навчання і виховання.

С.Л. Рубінштейн писав, що «правильне вирішення питання про співвідношення розвитку та навчання має центральне значення не тільки для психології, але і для педагогіки. Кожна концепція навчання, яку сформулює педагог, включає в себе (усвідомлює він це чи ні) певну концепцію розвитку. Також концепція психічного розвитку, яку сформулює психолог (усвідомлює він це чи ні), містить в собі і певну теорію навчання» [1].

Вивченням проблеми навчання і розвитку в тій чи іншій мірі займалися майже всі видатні психологи минулого і сьогодення. На різних історичних етапах її рішення змінювалося. Це обумовлено зміною методологічних установок, появою нових трактувань в розумінні сутності розвитку особистості і самого процесу навчання, переосмисленням ролі останнього в цьому процесі. Традиційна проблема співвідношення навчання і розвитку, насамперед пізнавального, в даний час трансформувалася в проблему співвідношення навчання і розвитку особистості, задавши нові ракурси реформування системи освіти [3].

Можна виділити кілька підходів, кілька спроб розв'язати питання співвідношення розвитку і навчання. У центрі першого підходу, який пропонувався в історії науки, було положення про незалежність процесів дитячого розвитку від процесів навчання. Таких теорій було кілька і всі вони розглядали навчання як зовнішній процес, який повинен так чи інакше узгоджуватись із дитячим розвитком, але який сам по собі не бере активної участі в дитячому розвитку, нічого в ньому не змінює, а швидше використовує досягнення розвитку, аніж просуває його хід і змінює його напрямок [2].

Типовим представником цього напрямку є Ж. Піаже, який вивчав розвиток дитячого мислення незалежно від процесів навчання дитини. Другий підхід у розв'язанні цього питання – це теза про те, що навчання і є розвиток. Представники цієї точки зору Торндайк і У. Джемс вважали, що навчання і розвиток співпадають один з одним як дві рівні геометричні фігури при накладанні [2].

Третій напрямок об'єднує теорії, які намагаються подолати крайнощі двох попередніх шляхом їх простого суміщення. З одного боку, розвиток мислиться як процес, що не залежить від навчання, з другого – саме навчання, в процесі якого дитина набуває цілого ряду нових форм поведінки, розглядається як тотожне з розвитком. Таким чином, створюються так звані дуалістичні теорії розвитку, яскравим представником яких може слугувати вчення Коффки про психічний розвиток дитини [2].

Принципово нове розв'язання знайшла проблема співвідношення навчання і розвитку в роботах Л.С. Виготського. При вивченні цієї проблеми він відштовхується від своєї загальної теорії розвитку психіки: будь-яка вища психічна функція в розвитку дитини з'являється на сцені два рази: спочатку як діяльність колективна, соціальна, тобто як функція інтерпсихічна, а другий раз, як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини, як функція інтрапсихічна [6].

Л.С. Виготський висунув таку формулу: лише те навчання є хорошим, яке забігає наперед розвитку. Включивши предметну діяльність дитини і її спілкування з дорослими в число складових частин і рушійних сил розвитку, надаючи їм значення факторів, що

формують психічне життя дитини, Л.С. Виготський перекреслив ідею спонтанного дозрівання душевних здібностей і думку про те, що зовнішнє середовище лише гальмує прояв внутрішніх психічних властивостей або лише сприяє їх виявленню [3].

Основну тезу теорії Л.С. Виготського можна сформулювати так: навчання не є розвиток, але правильно організоване навчання дитини веде за собою розвиток, а не пристосовується до наявного рівня розвитку. Навчання повинне орієнтуватися на нові можливості дитини, повинне забігати наперед розвитку [3].

Хоча навчання і пов'язане безпосередньо з перебігом дитячого розвитку, однак вони ніколи не здійснюються рівномірно і паралельно один одному. Розвиток дитини ніколи не йде тінню за шкільним навчанням. Між процесами розвитку і навчання складаються складні динамічні залежності [4].

Навчання не є тотожним розвитку. Воно створює «зону найближчого розвитку», тобто пробуджує внутрішні процеси розвитку, які поступово, через співробітництво та взаємодію з оточуючими, стають надбанням самої дитини [5]. Зона найближчого розвитку – це відстань між рівнем актуального (що дитина може зробити сама) і потенційного (що дитина може зробити за допомогою дорослого) розвитку дитини [5]. Навчання з орієнтацією на зону найближчого розвитку дозволяє вести розвиток вперед та враховувати індивідуальні відмінності дитини [5].

Література

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М. : Генезис, 1996. – 128 с.
2. Немов Р. С. Психология: учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 2-е изд. / Р. С. Немов. – М. : Гаятри, 1995. – 150 с.
3. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособ. для студ. сред. спец. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Феникс, 1998. – 200 с.
4. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Феникс, 1995. – 175 с.
5. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособ / В. Д. Шадриков. – М. : Весь мир, 1996. – 130 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. – М. : Смысл, 2001. – 230 с.
7. Продайко В. М. Педагогічна психологія. Вступ до педагогічної психології. Педагогічна психологія як психологія навчання: навч. посібник / В. М. Продайко. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2008. – 54 с.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Індивідуальний підхід до дитини в процесі навчання сприяє розвитку реальних здібностей кожного учня. Використання особливих індивідуальних програм для обдарованих дітей, дозволяє їм ефективно використовувати навчальний час для підвищення рівня їхніх знань, досягати великих глибин у розумовій і дослідницькій діяльності, отримувати нову інформацію, нові ідеї і досягати нових результатів, демонструвати індивідуальні досягнення в когнітивній і емоційній сферах, підніматися до рівня нових узагальнень досягати більш високих рівнів мислення.

Взагалі, обдарованість – це високий рівень здібностей людини, що дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній галузі діяльності. Розрізняють загальну і спеціальну обдарованість. Загальна розумова обдарованість виявляється в оволодінні всіма видами діяльності, для успішного здійснення яких необхідні певні розумові якості. Спеціальна обдарованість пов'язана з певними видами діяльності, в яких вона найбільше розвивається.

Обдарована дитина – це дитина, яка визнана освітньою системою вищою в рівні інтелектуального розвитку від інших дітей свого віку. Обдаровані діти, як правило, виявляють свої здібності вже в ранньому віці. Ці здібності відносяться до всіх інтелектуальних сфер діяльності: математики, фізики, музики, енциклопедичним знанням і так далі.

Існує кілька типів індивідуальної обдарованості: раціонально-мислительний – необхідний ученим, політикам, економістам; образно-художній – дизайнерам, конструкторам, художникам, письменникам; раціонально-образний – історикам, філософам, учителям; емоційно-почуттєвий – режисерам, літераторам.

У роботі з такими учнями ефективні групові та індивідуальні заняття на уроках і в позаурочний час, факультативи. Зміст навчальної інформації для них має доповнюватися науковими відомостями, які вони можуть отримати в процесі виконання додаткових завдань за той самий час, що й інші учні, але за рахунок прискореного темпу оброблення навчальної інформації. У методах навчання цих учнів мають превалювати самостійна робота, частково-пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь та навичок. Контроль за їх навчанням спрямовується на стимулювання поглибленого вивчення навчального матеріалу, його систематизацію, класифікацію, перенесення знань у нові ситуації, виявлення і розвиток творчих елементів у їхньому навчанні. Домашні завдання повинні бути творчими. Навчальні

заняття, як правило, доповнюють системою позакласної та позашкільної роботи (виконання позанавчальних завдань, відвідування занять гуртка, участь у масових тематичних заходах: вечорах, оглядах-конкурсах художньої, технічної та інших видів творчості, зустрічі з ученими тощо).

Індивідуальні форми позакласної роботи передбачають виконання різноманітних завдань, участь в олімпіадах. Важливо керувати позакласним читанням учнів. Учителі мають налагоджувати контакти з позашкільними установами, де займаються їх вихованці. Вивчаючи інтереси і нахили учнів, вони допомагають їм обрати профіль позашкільних занять.

У роботі з такими учнями слід створювати сприятливі умови для їх розвитку на уроках і в позаурочній діяльності, психологічно готувати до наполегливої праці. Вони мають усвідомити, що розвинути здібності й досягти успіху можуть лише ті, хто готовий подолати труднощі. Брак таланту пояснюється не збідненою людською природою, а відсутністю сильних натур, здатних виявити мужність, наполегливість, сувору дисципліну в самоосвіті – самовихованні, критичному самоосмисленні загальноприйнятих норм, стереотипів, у захисті нового.

Література

1. Методичні матеріали для практичних психологів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ippo.if.ua/predmety/ocppsr/index.php?r=site/stattya&id=83> [інтернет джерело]
2. Скрипченко О.В. Загальна психологія [Електронний ресурс] / О.В. Скрипченко. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/12931222/psihologiya/zdibnosti_obdarovanist_talant

УДК 371(495)(043)

Огрінчук Ю. Г.

СУЧАСНА СИСТЕМА ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ

Система освіти, як і культура її народу, є унікальним явищем, бо глибоко пов'язана з духовними і матеріальними аспектами минулого і сучасного. З огляду на це, у кожній країні освіта та її організація мають свої особливості. Розглядаючи систему освіти в Греції, можна зазначити що вона розташована на півдні Балканського півострова, – єдина країна цього регіону, що є дійсним членом Європейського Союзу.

У ХХ ст. в Греції склалася система організації науки і освіти. Так, у 1926 р. була заснована Грецька академія наук. Система освіти в Греції ґрунтується на конституційних засадах, перебуває під державним контролем, який здійснюється Міністерством освіти й

релігії та Педагогічним інститутом. Якщо Міністерство визначає спрямованість політики та завдання всієї системи освіти, то Інститут відповідає за зміст і розвиток навчальних планів. Міністерство пильнує за станом організації та виконанням цих планів у навчальних закладах.

Система середньої освіти має такі ступені. На першому - діти (до шести років) отримують дошкільну підготовку в дитячих садках; на другому – учні (від 6 до 15 років) вчаться спочатку в шестирічній початковій, а потім у трирічній середній школі (гімназії). Випускники гімназії отримують документ, який дає право вступу до ліцею та навчальних закладів, які дають «повну середню освіту». Ліцеї мають три відділення: гуманітарне, природниче та технологічне. Професійну середню освіту можна набути також і в інститутах професійної освіти. Навчання у всіх державних закладах середньої освіти безплатне. У країні існують також і приватні навчальні заклади, однак учбовий процес у них здійснюється за загально затвердженим навчальним планом. У сучасній Греції налічується майже 16,5 тис. шкіл та інших середніх навчальних закладів, у яких навчається 1,6 млн. учнів, а співвідношення вчитель/учень становить 1 до 13. Уся система вищої освіти в Греції державна. Вона складається з 19 університетів, у яких студенти вчаться здебільшого чотири роки (окрім медичних та архітектурних факультетів). Провідними вищими навчальними закладами країни є Афінський національний університет (заснований у 1837), Національний політехнічний (1887) та Вища школа мистецтв (1918). Усі грецькі університети побудовані за класичним типом, навчання в них ведеться на таких факультетах: гуманітарні, природничі, технологічні, медичні, економіки та управління. Заочну вищу освіту можна отримати в заснованому в 1997 р. Грецькому відкритому університеті в Патрах. Навчання тут ведеться на гуманітарному, природничому та технологічному факультетах [1, с. 67]. Грецька Республіка в період її трансформації та інтеграції у європейський та світовий освітній простір накопила значний досвід та стратегії розвитку педагогічної освіти.

На систему освіти Греції зорієнтована освітня політика Кіпру, якої дотримувалися протягом ста років. Шляхом навчання прищеплювалася любов та повага до традицій, культури, до національних ідеалів Греції й самої країни, яку греки-кіпріоти вважають своєю Батьківщиною, адже громадяни обох держав поєднані між собою походженням, мовою та релігією. Але після невдалої спроби возз'єднання країн у 1960 році, коли Республіка Кіпр отримала статус незалежної держави, грецька спільнота намагалася дотримуватися освітньої політики з орієнтацією на Грецію, щоб не втратити освітні та культурні зв'язки з нею.

В процесі аналізу історико – педагогічної літератури (А.С. Папаставру, П.К. Персіаніс), було встановлено, що з моменту отримання країною незалежності і до

сьогодні на Кіпрі існують дві протилежні думки щодо ролі Греції у становленні системи освіти загалом. Перша позиція спрямована на врахування досвіду грецького народу у формуванні кіпрської системи освіти, інша позиція має ідеалогічну спрямованість, і наголошує на розробці нових, відмінних від грецьких, концепцій навчання. Слід додати, що такі різні погляди учених знаходять своє втілення у системі освіти Республіки Кіпр, тим самим підкреслюючи наявність у ній грецьких традицій [2, с. 122].

Аналізуючи систему освіти в Греції, можна сказати, що вона розвинена дуже добре на усіх рівнях, порівняно з Україною. Крім того, освітянська система цієї країни славиться ще й високою ефективністю, про що свідчать офіційні показники. Все це зумовлює гарний соціально-економічний розвиток Греції, адже життя будь-якої держави більшою мірою залежить від кваліфікованості та освіченості працівників, які в ній проживають та працюють.

Література

1. Перкис Дж. Греческая цивилизация / Пер. с англ. А. Озерова. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 272 с.
2. Проценко О.Б. Розвиток неперервної педагогічної освіти Республіки Кіпр: історія та сучасність / О.Б. Проценко // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2013. – Вип.13. – С. 121–126.

УДК 871.26(043)

Грибовода В. В.

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Під поняттям «контроль» розуміють виявлення, вимір і оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Процедуру виявлення і виміру називають перевіркою. Перевірка є складним компонентом контролю. Основною функцією контролю є забезпечення зворотнього зв'язку між вчителем і учнем, одержання учителем об'єктивної інформації про ступінь засвоєння навчального матеріалу, своєчасне виявлення недоліків і прогалин у знаннях. Метою перевірки в сучасній школі є визначення рівня і якості навчальних досягнень учнів, а не ступеня його невдач. Контроль містить у собі оцінювання (як процес) і оцінку (як результат) перевірки. Основою для оцінки навчальних досягнень учня є підсумки контролю. Функції оцінки не обмежуються тільки констатацією рівня досягнень. Оцінка є засобом стимулювання учіння. Під впливом об'єктивного оцінювання в учнів формується адекватна самооцінка, критичне ставлення до своїх успіхів [1, с. 82].

Оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач. Відразу слід зазначити, що певні

зміни у системі контролю навчальних досягнень учнів були пов'язані із змінами у системі шкільної математичної освіти і торкались в основному лише змісту.

Основним завданням даної статті є розкриття форм організації контролю навчальних досягнень учнів та принципи їх здійснення.

У класах застосовуються різні види контролю: поточний, періодичний, тематичний, підсумковий, самоконтроль тощо. Вибір видів контролю (перевірки й оцінювання), їх поєднання, взаємозалежність між ними визначаються специфікою змісту навчальних предметів [2, с. 47].

Залежно від специфіки організації контролю за навчальною діяльністю учнів використовуються такі форми контролю: фронтальна, групова, індивідуальна, комбінована, самоконтроль.

При фронтальній формі організації учитель ставить питання до всього класу з метою залучення його до обговорення. Форма дозволяє вдало поєднувати перевірку знань з повторенням і закріпленням матеріалу. За порівняно короткий час учитель перевіряє знання у значної частини учнів класу. Зрозуміло, що на підставі коротких відповідей учнів важко судити про реальний рівень засвоєння ними знань.

Групова форма організації контролю використовується в тих випадках, коли перевіряються підсумки навчальної роботи або хід її виконання частиною, групою учнів класу, що одержала певне завдання. При цьому питання ставляться перед групою, в їх вирішенні беруть участь учні, які працювали в складі даної групи, і обов'язково залучаються інші учні класу.

Індивідуальний контроль застосовується для ґрунтовного ознайомлення учителя із рівнем навчальних досягнень окремих учнів. При цьому звертається увага на осмислений характер відповіді учня, логічність його суджень, доказовість положень, уміння застосовувати засвоєні знання. Цей вид контролю здійснюється на уроці, залежить від часу, що відводиться на контроль, характеру й обсягу вивченого матеріалу, рівня підготовки учнів.

Комбінована форма контролю поєднує індивідуальний контроль з фронтальним і груповим: учитель одночасно викликає для відповіді декількох учнів, один з них відповідає усно, 1-2 готуються до відповіді, виконуючи на класній дошці необхідну роботу, а решта учнів виконує індивідуальні письмові чи практичні завдання. Перевагою комбінованої форми опитування є можливість ґрунтовно перевірити декількох учнів при порівняно невеликій витраті часу. Недоліком є те, що вона обмежує навчальну функцію перевірки, бо учні, які самостійно виконують завдання, не беруть участі у фронтальній роботі з класом, а результати їх праці перевіряються учителем за межами уроку.

Самоконтроль допомагає учневі самостійно розібратися в тому, як він оволодів знаннями, перевірити правильність виконання вправ шляхом зворотних дій, оцінити практичне значення результатів проведених дослідів, виконаних вправ, задач тощо. Сама перевірка сприяє стимулюванню учіння, більш повному сприйманню навчального матеріалу, викликає потребу в його глибокому осмисленні. В організації самоконтролю учнів застосовуються засоби машинного і безмашинного програмування [3, с. 68–69].

У школах розвинутих країн для контролю знань використовуються діагностичні тести. Тести перевірки успішності використовують форму альтернативного вибору правильної відповіді з декількох правдоподібних, написання дуже короткої відповіді, вписування пропущених слів, букв, цифр, формул і под. За допомогою цих нескладних завдань можна нагромадити значний статистичний матеріал, обробити його, одержати об'єктивні внески в межах тих завдань, які пред'являються до тестової перевірки. Тести друкуються у вигляді збірників, додаються до підручників, поширюються на комп'ютерних дискетах.

Проблема співвідношення усних і писемних форм контролю здебільшого вирішується на користь останніх. Вважається, що усний контроль не забезпечує належної об'єктивності, хоча він допомагає виробляти швидку реакцію на запитання, розвиває складну мову. Письмова перевірка забезпечує вищу об'єктивність, сприяє розвитку логічного мислення, цілеспрямованості: учень при письмовому контролі зосередженіший, глибше вникає в суть питання, обдумує варіанти вирішення і побудови відповіді. Письмовий контроль привчає до точності, лаконічності, пов'язаного викладу думок.

В зарубіжних школах усна перевірка знань вважається лише допоміжним засобом контролю старанності учня в процесі поточної роботи, оцінки за неї майже ніколи не ставляться [4, с.49].

У цілому контроль успішності, її діагностування має характер об'єктивної констатації результатів. Загальноприйнятий принцип індивідуалізації навчання вимагає одного підходу: кожен йде своїм шляхом, дотримується власного темпу, навчається в міру своїх можливостей, потреб, реальних оцінок майбутнього.

Література

1. Бобков Н. Е. Контроль над усвоением учебного материала / Н. Е. Бобков // Советская педагогика. – 1985. – № 8. – С. 82–86.
2. Касьяненко М. Д. Комплексный контроль учебной деятельности / М. Д. Касьяненко // Советская педагогика. – 1986. – № 10. – С. 46–49.
3. Пятишкин-Потанич В. Контроль знаний учащихся / В. Пятишкин-Потанич // Народное образование. – 1985. – № 3. – С. 68–71.

4. Барановська О. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів: переваги і недоліки / О. Барановська // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 48–50.

УДК 159.922.765(043)

Гузь В. В.

КОНЦЕПЦІЯ ВИПЕРЕДЖАЮЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Проблема людського розвитку неспіввідносна за своєю складністю з будь-якою біологічною проблемою. Розвиток людини обумовлений взаємодією багатьох факторів: спадковістю, середовищем біогенним, соціальним, вихованням, власним психічним життям, діяльністю людини. Ці фактори діють не порізно, а разом на складну структуру розвитку. Розвиток людини — це процес кількісних та якісних змін, який охоплює становлення людини в біологічному, психічному та соціальному плані. Він характеризується фізичними (морфологічними, біохімічними, фізіологічними), психічними змінами (появою новоутворень, нових механізмів, нових процесів, нових якостей), розширенням та поглибленням взаємозв'язків різних властивостей особистості, новим рівнем функціонування та формування психологічних стратегій рішень особистих, професійних, соціальних проблем, цілісністю, інтегративністю тощо. Одним із важливих моментів розкриття сутності розвитку людини є розуміння тих законів, за якими відбувається розвиток, розуміння рушійних сил розвитку, джерел, закономірностей та його етапів, ролі кризових періодів в житті людини, можливостей прискорення процесу розвитку тощо. Перше, з чим стикаються при вивченні психічного розвитку людини, це проблема співвідношення в ньому біологічного та соціального. Представники психології діяльності вважали, що розвиток особистості відбувається в процесі залучення людини до різних видів діяльності. Ніде окрім діяльності людина не розвивається. На початку ХХ сторіччя виникла методологічна концепція розвитку особистості. Педологія дотримувалася теорії двох чинників розвитку: біологічного, або спадкового, та соціального, вважаючи, що ці чинники конвертують, тобто взаємодії не завжди знаходять у теорії належне обґрунтування, залишаючи певною мірою відкритим питання про рушійні сили психічного розвитку [1, с. 123].

Теорія психічного розвитку особистості у вітчизняній психології базується на визнанні того, що рушійні сили її розвитку виявляються у суперечностях між потребами, які постійно змінюються (ускладнюються) у діяльності людини, та реальними (такими, що не відповідають новим вимогам) можливостями їх задоволення. Подолання суперечностей у діяльності через оволодіння відповідними засобами її виконання (вміннями, способами,

30

прийомами, знаннями) веде до розвитку і становить його суть. Провідну роль в оволодінні новими ефективними способами задоволення потреб відіграють навчання та виховання. Відбір, розвиток і культивування потреб, що мають суспільну та особистісну цінність, є одним із центральних завдань формування особистості. Цей процес тривалий, відбувається впродовж усього свідомого життя людини й характеризується певними особливостями [2, с. 363].

Кожний віковий етап розвитку особистості (дошкільний, молодший, середній та старший шкільний) має характерні анатомо-фізіологічні й психологічні особливості та можливості. Відповідно до цих особливостей планується і здійснюється навчально-виховна робота в яслах, дитячих садках і школі.

У формуванні особистості дуже важливу роль відіграє наступність у навчанні та вихованні. Базуючись на досягнутому дитиною у своєму розвитку на попередньому етапі, дитячі ясла, садки та школа готують дитину до засвоєння нею суспільного досвіду та знань на наступному етапі навчання і виховання. Дитячий садок готує дитину до навчання у школі, а середня школа - до навчання у вищій школі, до роботи [4, с. 76].

Вікові особливості розвитку не є чимось постійним, статичним у межах віку, що механічно змінюється на особливості, властиві наступному етапові розвитку. Ведучи мову про розвиток особистості, слід пам'ятати, що, з огляду філософії нестабільності, кожна людина як складно організована нестабільна макросистема упродовж свого життя проходить як через так звані «точки стабільності», так і через «точки нестабільності». Такі переходи нерідко супроводжуються відомими у психології та акмеології віковими кризами. Якщо одні психологи вважають, що криза - це ненормальне, випадкове явище, результат неправильного виховання, то інші вбачають у них конструктивну функцію, а Л.С. Виготський розглядав чергування кризових і стабільних періодів як закон психологічного розвитку, оскільки в критичні періоди продовжується внутрішня конструктивна робота людини, а руйнівна діяльність здійснюється у зв'язку з тим, що з'являється потреба розвитку нових якостей особистості.

Говорячи про випереджаючий розвиток треба зазначити, що він виникає в умовах розвинутого рефлексу цілі, який поступово формується в ході «саморуху» особистості, якому, на думку вітчизняного психолога Г.С. Костюка, що розкрив його характер, властива єдність зовнішніх і внутрішніх умов. Зовнішні умови визначаються природним і суспільним середовищем, яке створює (або не створює) необхідні умови для розвитку задатків та обдарувань дитини. Вони впливають на процес розвитку через внутрішні умови завдяки механізму інтеріоризації тобто перетворення зовнішніх практичних дій у внутрішні розумові

дії. У той же час за допомогою механізму екстеріоризації здійснюється перехід внутрішнього світу у зовнішній план діяльності [6, с. 278]. Досліджуючи зміст, форми виховання та способи подолання внутрішніх суперечностей на кожному етапі онтогенезу особистості, можна прийти до висновку, що ці суперечності, будучи в основному неусвідомленими на початкових етапах розвитку особистості, згодом стають об'єктом самосвідомості, викликають в особистості невдоволення собою і переживаються як свідоме, активне прагнення до самовдосконалення.

Література

5. Бим-Бад Б. М. Опережающее образование: теория и практика / Б. М. Бим-Бад // Советская педагогика. – 1988. – № 6. – С. 123–129.
6. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – Л., 1994. – С. 363–390.
7. Колин К. К. Информатика в системе опережающего образования / К. К. Колин // Образование и информатика : II Междунар. конгр. ЮНЕСКО. – М., 1996. – С. 156–161.
8. Новиков П. Н. Опережающее образование: человек и цивилизация / П. Н. Новиков, В. М. Зуев // Среднее профессиональное образование. – 1996. – № 9. – С. 76–81.
9. Урсул А. Д. Модель опережающего образования и переход России к устойчивому развитию / А. Д. Урсул // Устойчивое развитие : науч. сб. – 1996. – Вып. 1.
10. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. : в 2 т. – М: Наука, 1974. – Т. 1. – С. 274–295.

УДК 371.018.1(043)

Церахто К. В.

РОЛЬ СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДИТИНИ

Сім'я була, є і, мабуть, завжди буде найважливішим середовищем духовно-морального формування особистості дитини і найголовнішим інститутом виховання, що відповідає не тільки за соціальне відтворення населення, але й за відтворення певного способу її життя. Розвиток суспільних відносин, вплив урбанізації та науково -технічного прогресу призвели до певного звуження ролі сімейної педагогіки у вихованні дітей. Однак звуження виховної функції ні в якій мірі не призвело до втрати сім'єю верховенства в формуванні особистості.

Сім'ю можна визначити як малу соціальну групу, члени якої пов'язані шлюбними чи родинними відносинами, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю, соціальна необхідність у якій обумовлена потребою суспільства у фізичному і духовному

відтворенні населення. Сім'я в силу глибокої специфічності її впливу на дитину є обов'язковим фактором нормального виховання. Діти, що виховуються без участі сім'ї, в більшій мірі схильні до небезпеки одностороннього або запізненого розвитку, ніж ті діти, які є членами сімейних колективів.

Необхідність сімейного виховання пояснюється наступним [1]:

1. Сімейне виховання більш емоційне за своїм характером, ніж будь-яке інше виховання, бо «провідником» його є батьківська любов до дітей і відповідні почуття дітей до батьків.

2. Дитина, особливо в ранньому віці, більше схильна до впливу сім'ї, ніж до будь-якого іншого впливу.

3. Представляючи собою малу групу, сім'я найбільш відповідає вимозі поступового залучення дитини до соціального життя і поетапного розширення його кругозору і досвіду.

4. Разом з тим, сім'я – не однорідна, а диференційована соціальна група, в якій представлені різні вікові, статеві, а часом і професійні «підсистеми». Це дозволяє дитині активніше виявляти свої емоційні й інтелектуальні можливості, швидше реалізувати їх.

Сім'я є найважливішим чинником соціалізації не тільки для дітей, а й для дорослих, від неї багато в чому залежить те, як іде фізичний, емоційний і соціальний розвиток людини протягом усього життя.

Сімейне виховання відповідає не тільки громадській зацікавленості в соціалізації особистості дитини, але й індивідуальній зацікавленості батьків у духовному відтворенні себе в дітях, а дітей – в заступництві, захисті, моральної допомоги з боку батьків.

Суттєву роль у виховній роботі батьків відіграє батьківський авторитет, який за висловом А.С. Макаренка, містить у собі «все батьківське і материнське життя – роботу, думку, звички, почуття, прагнення» [2].

Авторитет – це відмінні особливості окремої особи, групи чи організації, завдяки яким вони заслуговують на довіру і можуть завдяки цьому здійснювати вплив на погляди і поведінку інших людей в будь-якій галузі життя.

А.С. Макаренко приділяв значну увагу місцю і ролі батьківського авторитету в сімейному вихованні дітей. Адже діти ще не мають достатнього соціального досвіду, тому відбувається активний процес його успадкування, і прояви авторитету батька та матері можуть позитивно чи негативно впливати на збагачення дітей їхнім соціальним досвідом [2].

Сімейне виховання передбачає певну цілеспрямованість, наявність конкретних завдань. Оскільки в нашому суспільстві інтереси держави та батьків щодо виховання підростаючого покоління найчастіше збігаються, цілі та завдання суспільного і сімейного

виховання в основному також є ідентичними, отже, головною метою виховання дітей у сім'ї становить всебічний розвиток особистості, що поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість. Досягненням цієї мети є здійснення таких завдань, як фізичне, розумове, моральне, трудове та естетичне виховання.

Виховання дитини та організація його життя починаються, перш за все, з виховання самих себе, з організації життя сім'ї, створення високоморальних внутрішньосімейних відносин, що забезпечують здоровий мікроклімат. Сім'я – школа почуттів дитини. Спостерігаючи за відносинами дорослих, своїх батьків, їх емоційними реакціями і відчуваючи на собі все різноманіття проявів почуттів близьких їй людей, дитина набуває морально – емоційний досвід. У спокійній обстановці і малюк спокійний, йому властиве почуття захищеності, емоційної рівноваженості. Дитина за своєю природою активна і допитлива, вона легко вбирає все, що бачить і чує навколо, їй передається настрій дорослих. Важливо, які емоційні враження вона отримує: позитивні чи негативні; які прояви дорослих вона спостерігає: сердечність, дбайливість, ніжність, привітні обличчя, спокійний тон, гумор чи напруженість, буркотливість, заздрість, дріб'язковість, похмурі обличчя. Все це своєрідна азбука почуттів – перша цеглинка в майбутній будівлі особистості [1].

Ефективність виховання дітей у сім'ї залежить від єдності вимог до дитини з боку батьків і педагогів (вихователів дитячого садка, вчителів школи).

Взаємодія сім'ї та педагогів – найважливіша умова успіху у вихованні дітей, але вона можлива лише в тому випадку, коли вихователі та батьки стають одностайними, здатними вчасно помітити й усунути причини тривожної поведінки дитини; знайти ефективні засоби включення його в особистісно та суспільно значиму діяльність, що забезпечує розвиток внутрішніх сил і моральне становлення зростаючої людини [3].

Література

1. Азаров Ю. П. Семейная педагогика: Педагогика Любви и свободы / Ю. П. Азаров. – М., 1993.
2. Кузьмінський А.І. Педагогіка / А.І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 477 с.
3. Арнаутова Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника / Е.П Арнаутова. – М., 1994. – 298 с.

ДИТИНА ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Об'єктом педагогічної антропології є відносини «людина-людина», а предметом - дитина як учасник виховного процесу. Для педагогічної антропології «людина» - одне з основних понять. Їй важливо мати максимально повне уявлення про людину, бо це дасть адекватне уявлення про дитину і відповідному її природі вихованні.

Отже, метою нашого дослідження є виявлення якостей дитини, які відрізняють її від дорослої людини. Це ми й спробуємо з'ясувати у роботі.

Кожна дитина цілісна, кожна пов'язана з Космосом, земною природою і суспільством. Вона народжується біологічним організмом, індивідуальністю, членом суспільства, потенційним носієм культури, творцем міжособистісних відносин. Але діти проявляють свою людську природу трохи інакше, ніж дорослі.

Діти максимально активні в освоєнні навколишнього і творенні внутрішнього світу, себе самого. Оскільки організм дитини більш хаотичний, то він є найбільш динамічним. Переважання в дитинстві тих психічних процесів, які пов'язані не з корою великих півкуль, а з іншими структурами мозку, забезпечує велику вразливість, безпосередність, емоційність, нездатність дитини до самоаналізу на початку життя і стрімке його розгортання у міру дозрівання мозку. У силу психічних особливостей та відсутності життєвого досвіду, дитина більше, ніж доросла людина, прихильна до уявного світу, до гри. Але це не означає, що дорослі люди розумніші за дітей або що внутрішній світ дорослого набагато бідніший від дитячого. Оцінки в цій ситуації взагалі недоречні, оскільки психіка дитини просто інша, ніж психіка дорослого.

Духовність дитини проявляється у здатності отримувати задоволення від людської поведінки, від любові до близьких людей, від віри у добро і справедливість. Дитина орієнтуватися на ідеал і слідує йому більш-менш продуктивно.

Креативність дитини характеризується різноманітністю, її прояви у кожній дитині очевидні, сила уяви над раціональністю настільки велика, що іноді здатність до творчості помилково приписують тільки дитинству і тому не сприймають творчі прояви дитини серйозно.

Дитина демонструє і соціальність, і органічний взаємозв'язок різних якостей людини. Дійсно, поведінка, особистісні характеристики і навіть фізичний вигляд і здоров'я дитини

виявляються залежні не тільки і не стільки від особливостей його внутрішнього, вродженого потенціалу, скільки від зовнішніх умов: від визнання дорослих; від сприятливого положення в системі відносин зі значущими людьми; від насиченості простору спілкуванням, враженнями, творчою діяльністю [1].

Протягом багатьох століть дитина сприймалася як маленький дорослий, який повинен розуміти все майже як дорослий. Дитяче бачення світу в даний час стає універсальним, інтерес до дитинства - все більш пильним, а образ дитини займає все більш значуще місце в світі дорослих [2].

Можна сказати, що «дитина» - це синонім до слова «людина». Дитина у педагогічній антропології розглядається як космобіопсихосоціокультурна, пластична істота, що знаходиться в інтенсивному розвитку, активно освоює суспільно-історичний досвід і культуру, самовдосконалюється у просторі та часі, має відносно багате духовне життя, проявляє себе як органічна, хоча й суперечлива цілісність.

Дитині, як і дорослому, органічно притаманні біосоціальність, розумність, духовності, цілісність, суперечливість, креативність [3].

Таким чином, для педагогічної антропології важливо не тільки знання окремих особливостей дитинства, але й розуміння того, що природа дитини робить її надзвичайно чутливою, чуйною до впливу як виховання, так і навколишнього середовища.

Такий підхід до дитини дозволяє усвідомлено і системно застосовувати антропологічні знання в педагогіці, ефективно вирішувати проблеми виховання та освіти дитини, виходячи з його природи.

Література

1. Василькова Ю. В. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Васильков, Т. А. Василькова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 440 с.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова. – М.: Издательский центр «Гордарики», 2005. – 52 с.
3. Максакова В. И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Максакова. – Изд. 4-е, стер. – М.: Академия, 2008. – 205 с.

ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ ТА МИСТЕЦТВА У ПРАЦЯХ К.Д.УШИНСЬКОГО

Педагогічна діяльність пов'язана передусім з творчістю, в основу якої покладено конкретні наукові знання. У праці К.Д.Ушинського «Про користь педагогічної літератури» педагог зазначав: «Ні медицина, ні педагогіка не можуть бути названі науками в строгому сенсі цього слова». Тож розглянемо, що великий педагог вважав за науку, а що – за мистецтво, і чому він розглядав педагогіку саме як мистецтво виховання.

У своїх роботах К.Д.Ушинський погоджувався з тими німецькими філософами та психологами, які все, що лтше можна уявити в систематичному викладі, називали наукою, внаслідок чого зникали межі між наукою та практичною діяльністю, а правила іменувалися законами. Антрополог вважав, що головною ознакою науки повинен служити її предмет досліджень, що завершується відкриттям істини, що впливає з самої суті речей. Так само він стверджує: «Біля будь-якої науки може утворитися мистецтво, яке буде показувати, яким чином людина може отримати вигоди в житті, користуючись положенням науки; але ці правила користування наукою не становлять науки...» [2].

Для доказу своєї точки зору педагог наводив аргументи, згідно яких мистецтво практичного застосування висновків науки може складатися залежності від волі та бажання людини. Висновки науки мають цілком об'єктивний характер, тоді як у мистецтві їх практичного застосування переважає об'єктивне начало [3]. На відміну від правил, які можуть змінюватися, «істини науки не змінюються довільно, а тільки розвиваються, і цей розвиток полягає в тому, що людина від причин більш видимих сходиться до причин більш глибоких, або, що все одно, наближається більше та більше до сутності предмета» [2].

На відміну від своїх попередників, К.Д.Ушинський стверджує, що педагогіка – це не наука, а мистецтво; що неправильно було б вважати педагогіку та медицину мистецтвом. Він так вважав на тій підставі, що вони вивчають практичну діяльність і прагнуть творити те, чого немає. Неправильно також вважати, що будь-яка теорія, будь-яка наука, прикладена до практики, перестає бути наукою та стає мистецтвом [4].

Розгляд педагогіки як науки та мистецтва мав місце в тих випадках, коли К.Д.Ушинський розкривав відмінності педагогіки від інших наук, які не переслідували інших цілей, крім вивчення сутності предметів та явищ, вивчення об'єктивних, закономірних зв'язків між предметами та явищами, які не залежать від волі людини. Сене протиставлення

мистецтва виховання таким наукам при цьому полягав у вказівці на практичні завдання та цілі педагогіки – вдосконалення виховної діяльності на науковій основі.

Основоположник вітчизняної педагогіки протиставляв офіційній педагогіці, яка ґрунтувалася на божественному одкровенні, своє розуміння зв'язку мистецтва виховання з дійсністю, а не міфологічну науку про людину, яка одна й тільки повинна служити основою практичної педагогічної діяльності.

Для педагогіки становлять інтерес науки, «з яких беруться знання, необхідні для досягнення мети... Всі ті науки, в яких вивчається тілесна або душевна природа людини, і вивчається причому не в мрійливих, але в дійсних явищах». До розгляду такої науки педагог мав свій індивідуальний підхід, згідно якого педагогіка повинна бути «зібранням фактів, згрупованих настільки, наскільки дозволять самі факти» [2].

К.Д.Ушинський доводив, що якщо більшість наук тільки розкривають факти й закони, але не займаються розробкою їх застосування і практичною діяльністю, то педагогіка істотно відрізняється у зазначеному відношенні. Завдання педагогіки він вбачав у «вивченні людини в усіх проявах її природи зі спеціальним додатком до мистецтва виховання» [2].

Практичне значення педагогіки полягає в тому, щоб «відкривати засоби до утворення в людині такого характеру, який протистояв би напору всіх випадків життя, рятував людину від їх шкідливого впливу й надавав їй можливість видобувати звідусіль тільки гарні результати» [2].

Література

1. Селюков А.Г. Антрополого-педагогические идеи К.Д.Ушинского в контексте современных проблем интегрированного обучения / А.Г.Селюков // Среднее проф. тех. образование. – 2007. - №10. – С.68-69.
2. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К.Д.Ушинский. – М. : Педагогика, 1988.
3. Гончаров Н. К.Ушинский – основоположник народной школы / Н.Гончаров // Народное образование. – 1994. – №2. – с. 102-112.
4. Егоров С.Ф. Ушинский К.Д. : наука и искусство воспитания / С.Ф.Егоров. – М.: Образование и бизнес, 1994. – 208 с.
5. Гриценко М.С. Костянтин Дмитрович Ушинський : навч. посібник / М.С.Гриценко. – К. : Вища школа, 2004. – 122 с.
6. Днепров Э.Д. Ушинский и современность / Э.Д.Днепров. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2007. – 232 с.

АНТРОПОЦЕНТРИЧНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ

Антропоцентрична модель виховання ґрунтується на розумінні людини як цілісної системи, при тому відкритою, що постійно змінюється і оновлюється в результаті взаємодії з навколишнім світом. Процес виховання не може бути обмежений будь-якими нормами, отже, не може мати завершення. Він повинен будуватися таким чином, щоб вихованець удосконалювався в усьому розмаїтті, а педагог лише регулював процес розвитку особистості [1].

Моделі виховання, розроблені на основі філософських концепцій та ідей, відповідають більшою мірою не стільки на питання «що» виховують, скільки на питання «чому» так здійснюється процес виховання, розкриваючи його ідеї та особливості як цілісного процесу [5].

Процес виховання людини не може бути обмежений нормами чи орієнтований на ідеал, або він не може мати завершення. Досить лише програмувати процес розвитку особистості, що здійснює вихователь, щоб зберегти людське в людині, допомогти вихованцеві в процесі саморозвитку, виявах творчості, поширенню духовного багатства, виявах індивідуальності. Процес виховання повинен організовуватись так, щоб вихованець міг удосконалюватися в різноманітному вияві людини. У межах цього напряму можливі різні системи організації виховання – з позицій домінування біології, етики, психології, соціо-релігійної й культурної антропології, у їхньому взаємозв'язку [2].

Так, фундаментальним світоглядним орієнтиром людського роду, одвічним переконанням, що саме людина є центром і вищою метою світобудови є антропоцентризм (людиноцентризм). Всесвіт створений саме для людини і всі його фрагменти й процеси налаштовані для задоволення її потреб. Звичайно, не всі з численних форм антропоцентризму були настільки відвертими, проте, навіть в найбільш поміркованих варіантах означена установка завжди мала місце. Нині, на тлі очевидної диспропорції між більш ніж очевидним прогресом науки й техніки та стагнацією уявлень про мораль та гармонійний розвиток соціуму, людство зупинилось перед альтернативою: змінитися чи зникнути. Людина розвинула в собі ненаситний апетит до споживання та володіння, виробляючи все більше й більше, втягуючи себе в порочне коло зростання, якому не видно кінця [3].

Сучасна інтерпретація антропоцентризму найбільш приваблива у парадигмі особистісно-гуманістичного виховання. Як свідчить історичний екскурс ця ідея сягає своїм

корінням у сиву давнину XVIII ст. З нею пов'язані відомі імена мислителів: Демокріта, Квінтіліана, Я. Коменського, Дж. Локка, Ж. Ж. Руссо, К. А. Гельвеція, Г. Сковороди, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін. В умовах розвитку нової філософії освіти та зміни традиційних моделей ця ідея набуває нового контексту. Наголос робиться на визначенні в якості найбільшої цінності суспільного і світового розвитку не просто людини, а особистості. Ця аксіома є центральною у парадигмі особистісно-гуманістичного виховання, над розробкою якої працюють багато сучасних учених: В. Безпалько, І. Бех, В. Біблер, Є. Бондаревська, І. Зязюн, О. Феоктистова, Г. Селевко, І. Унт, М. Чошанов, І. Якиманська та багато інших. Фундаментом для розробки нової освітньої парадигми стало критичне переосмислення традиційної моделі на тлі актуалізації філософсько-педагогічного антропоцентризму та гуманізації навчально-виховного процесу. Особливо цікавим і цінним є відстеження присутності антропоцентричного моменту в усіх структурних складових: цільовій, сутнісній, функціональній, стратегічній, технологічній системах [6].

У рамках антропоцентричної парадигми метою та основним компонентом цільової системи виступає загальне цілісне становлення людини:

- як унікальної особистості з високою духовністю, позитивною Я-концепцією, індивідуальністю, творчим потенціалом;
- як представника творчо-гуманітарного (планетарно-космічного) типу особистості із ноосферним мисленням, планетарною свідомістю [6].

Сутнісна система містить такі компоненти: аксіологічний – опанування скарбом людських цінностей; когнітивний – опанування системою знань умінь і навичок; діяльнісно креативний – фактор формування та розвитку креативності, творчих способів діяльності; особистісний – чинник реалізації механізмів самопізнання, саморегуляції, самовдосконалення, самовизначення, самовиховання. Цей компонент визначається як системотворчий [5].

Отже, антропоцентрична модель виховання спирається на розуміння сутності людини як відкритої системи, що постійно змінюється й оновлюється одночасно з поновлюваним у процесі його активної діяльності навколишнім світом, а також на положення про сутність виховання як створення середовища, максимально сприятливої для саморозвитку індивіда . Тобто процес виховання людини не може бути обмежений нормами або орієнтований на ідеал, а отже, не може мати завершення. Достатньо лише програмувати процес розвитку особистості - що треба зробити вихователю , щоб зберегти людську в учневі і допомогти вихованцю в процесі саморозвитку, проявах творчості, здобутті духовного багатства, проявах індивідуальності. Процес виховання повинен будуватися так, щоб вихованець міг

удосконалюватися у всьому різноманітті проявів людини. У рамках даного напрямку можливі різні системи організації виховання - з позицій домінування біології, етики, психології, соціології, релігійної та культурної антропології в їх взаємозв'язку.

Література

1. Бех І.Д. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості / І.Д.Бех // Рідна школа. – 1985. – № 9. – С. 23-25.
2. Варій М. Й Основи психології і педагогіки: Навч. пос. / М.Й. Варій. – К.: Центр учб. літератури, 2009. – 376 с.
3. Зверко Т.В. Безперервна освіта та розвиток особистості / Т.В.Зверко // Вестн. Междунар. славян. ун-та. Сер. «Социология». – 2003. – Т. 6, № 2. – С. 5–7.
4. Льюис К. С. Художественный вымысел: Учебн. пос. / К. С. Льюис. – М., 2006. – 462 с.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – С. 354-385.
6. Формування антропогенної моделі виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.br.com.ua/>

УДК 159.9:37.034(043)

Денисова Е.И.

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ВОСПИТАННОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Понятие «воспитанность» трактуется в педагогической теории и практике неоднозначно. По мнению М.И. Шиловой, воспитанность - интегративное свойство личности, характеризующееся совокупностью достаточно сформированных личностных качеств, в обобщенной форме отражающих систему социальных отношений человека [1, с.16].

Рассматривая процесс воспитания в широком смысле как создание условий для целостного развития личности, под воспитанностью понимают определенный уровень ее интеллектуального, социального и духовного развития. В более узком смысле под воспитанностью подразумевается нравственная воспитанность личности, что закономерно, если считать нравственность человека центральной, стержневой его характеристикой. В то же время сама нравственная воспитанность рассматривается обыденным сознанием довольно усеченно - как соответствие поведения, поступков человека нравственным нормам и принципам, которые приняты в обществе и проявляются прежде всего в культуре поведения и общения, то есть во внешних формах поведения. Узость данного представления обнаруживается при первом же пристальном рассмотрении различных поступков и действий

людей. Мы ясно видим, что зачастую внешнее приличие и безукоризненность поведения скрывают страшную сущность безнравственного человека. Один и тот же благородный поступок может свидетельствовать как о глубокой внутренней порядочности его совершившего, так и о достаточно подлом и холодном расчете. Воспитанность предполагает культуру поведения, этикет (соблюдение правил поведения в регламентированной форме) и культуру общения. Преобладание отрицательных черт в поведении определенной личности позволяет говорить о ее невоспитанности [2, с.83].

Существуют различные точки зрения на определение показателей и критериев воспитанности личности. Критерии воспитанности - это теоретически разработанные показатели уровня сформированности различных качеств личности (коллектива). Оформляются они обычно в виде шкалы наименований. Критерии воспитанности условно можно подразделить на «жесткие» и «мягкие». К «жестким» относят важные статистические показатели: число совершенных правонарушений и тенденция их изменения; темпы распространения пьянства, наркомании, курения, проституции среди молодежи; число детей, брошенных родителями и др. Такие критерии используются в педагогике сравнительно мало [2, с.89].

Для характеристики школьного воспитания применяются «мягкие», облегченные критерии, которые помогают воспитателям получить общее представление о ходе и результатах воспитательного процесса. Но они не дают возможности проникать вглубь, надежно диагностировать скрытые качества, кроме того, они не обеспечивают комплексный подход к диагностированию воспитанности, а рассматривают лишь отдельные качества.

Среди множества подходов к определению воспитанности можно выделить следующие:

1) показателем воспитанности является направленность (первый подход – это направленность «на объект», «на других людей», «на себя»; второй – выделение положительной - на добро, созидание - и отрицательной - на зло, разрушение - направленности);

2) показателем воспитанности является наличие социально значимых качеств личности. Набор этих качеств может быть различным в зависимости от модели выпускника конкретного учебного заведения. В качестве ведущих ориентиров можно выделить отношение к высшим ценностям: к человеку, труду, школе, прекрасному, природе, к самому себе.

3) показателями, определяемые на основе структуры личности: мотивы поведения воспитанника; знание воспитанниками в соответствии с их возрастом норм и правил

поведения; сформированность умений и навыков поведения в соответствии с возрастом воспитанника; в целом, поведение воспитанников [3, с.75].

Для диагностики воспитанности педагог должен использовать комплекс методов изучения личностных качеств. Желательно, чтобы применяемая система методов охватывала мотивы, знания и умения воспитанника. Спектр этих методов достаточно широк: опросные методы (анкетирование, тестирование, беседа и др.), наблюдение, проективное тестирование, изучение продуктов деятельности ребенка, шкалирование, метод независимых оценок и др.

Многие из методов не только позволяют педагогу выявить особенности проявления того или иного качества, но и оказывают воспитательный эффект. Тем более, что результаты ряда методик можно обсудить вместе с учениками.

Регистрация результатов диагностики осуществляется в различных формах. Очень осторожно и корректно могут использоваться цифровые индексы, шкалы, различные условные обозначения [4. с.42].

Внутренняя позиция личности обнажается в поведении. Как человек воспитан, так он и действует. Педагогика использует эффективный способ диагностики поведения — метод воспитывающих ситуаций. Он позволяет в единстве решать две задачи: 1) диагностировать уровень развития требуемых качеств и 2) воспитывать эти качества. Воспитывающая ситуация - это естественная или преднамеренно созданная обстановка, в которой воспитанник вынужден действовать и в своих действиях обнаружить уровень сформированное у него определенных качеств. Естественными ситуациями полна повседневная жизнь на уроках, в столовой, общественном транспорте и т. д. Преднамеренно созданные ситуации обычно затрагивают очень важные для воспитанников стороны их жизни. Это, например, ситуация распределения обязанностей, поручений, подарков и наград, выбора между личным и общественным и т. п. В таких ситуациях поведение человека обычно адекватно его внутренней позиции. Эти ситуации могут стать остроконфликтными и даже неуправляемыми, а поэтому требуют пристального внимания и очень тонкого педагогического руководства.

В последнее десятилетие передовая педагогическая практика тяготеет к созданию проблемных воспитывающих ситуаций. Искусственно создаются ситуации, когда ребята вынуждены решать поставленные проблемы, а воспитатель может оценить, в каком состоянии находится коллектив и каждый из его членов на данном этапе, а следовательно, правильно построить воспитательный процесс.

Выделяются такие виды ситуаций:

- 1) проверочная;

- 2) виховувальна;
- 3) контролювальна;
- 4) закріплювальна;
- 5) не передбачена вихователем, але допоміжна;
- 6) не передбачена вихователем, перешкоджає або шкідлива [5, с.128].

Вивчення результатів та ефективності виховального процесу - один з найскладніших питань педагогічної теорії та практики. Складність обумовлена перш за все тим, що на стан, результати та ефективність виховального процесу впливають не тільки умови самої школи, але й зовнішня по відношенню до неї середовище. В «чистому вигляді» визначити результат впливу виховальної роботи на досягнення поставлених педагогічних завдань неможливо. Однак, відмовившись від вивчення ефективності виховального процесу, діти будуть обречені на стихійне існування та розвиток.

Література

1. Шилова М.І. Учителю про вихованість школярів / М.І. Шилова. – М., 2000. – 214 с.
2. Казимирська І. І. Учись бути культурним / І. І. Казимирська. – Мінськ, 2002. – 195 с.
3. Монахов Н. І. Вивчення ефективності виховання: Теорія та методика / Н.І.Монахов. - М., 2001. – 65 с.
4. Голубев Н.К. Введення до діагностики виховання / Н.К. Голубев, Б.П. Битинас. М., 2009. – 124 с.
5. Ратанова Т.А. Психодіагностичні методи вивчення особистості / Т.А. Ратанова , Н.Ф. Шляхта. - М., 1998. – 160 с.

УДК 371:159.922.756(043)

Юст І.В.

ДИТЯЧА ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Прояв індивідуальних відмінностей у здібностях має важливе значення в дитинстві для забезпечення повноцінного розвитку особистості, її подальшого становлення. Саме фахівцям шкільної педагогіки та психології належить втілювати завдання розвитку природних можливостей дітей та якомога раннього виявлення особливого потенціалу.

Обдарованість – це системна якість психіки, що розвивається протягом життя і визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одній або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми. Отже, обдарована дитина – та, яка вирізняється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має передумови для цього) у тому або іншому виді діяльності. У свою чергу необхідним та актуальним у

наші дні є розвиток обдарованості – результат складної взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища, опосередкованої діяльності дитини.

Узагальнені своєрідні риси обдарованих дітей виявляються у взаємопов'язаних категоріях випереджаючого розвитку пізнання, психосоціальної чутливості та фізичних характеристик. Привертає увагу швидке оволодіння мовою та великий словарний запас, гарна пам'ять, багата уява, надзвичайна пізнавальна активність та дослідницький інтерес обдарованих дітей, їх здатність прослідковувати причинно-наслідкові зв'язки.

Виділяють сім видів інтелекту, які майже повністю збігаються з відомими видами обдарованості:

- лінгвістична – здатність створювати та передавати інформацію (поети, редактори, журналісти);

- музична – здатність виконувати чи створювати музику (виконавці, композитори)

- логіко-математичну – здатність досліджувати категорії, взаємовідношення, оперувати символами (математики, вчені);

- просторова – здатність сприймати, уявляти й створювати просторові композиції (архітектори, інженери, хірурги);

- тілесно-кінестезична – здатність виконувати й використовувати рухові навички (танцівники, спортсмени, механіки);

- інтраособистісна – здатність керувати своїми почуттями, розрізняти, аналізувати й використовувати інформацію у своїй діяльності (письменники, юристи);

- інтерособистісна – здатність помічати й розуміти потреби й наміри інших людей, керувати їхніми настроями, передбачати поведінку в різних ситуаціях (політики, педагоги, психологи, аналітики, політологи).

Єдиних рекомендацій щодо навчання обдарованих дітей не існує і не може існувати, адже кожна дитина – унікальна особистість з своїми перевагами й недоліками. Тому головним є пошук ключа – індивідуального підходу до кожного учня, зокрема обдарованого, з вираженою індивідуальністю, незалежністю. Незалежність – риса творчо обдарованої дитини. З такими дітьми, з одного боку, працювати легше, бо вони мають високі розумові здібності, а, з іншого, важче, оскільки ці дві «знають собі ціну», потребують багато уваги, особливого ставлення. До того ж робота з ними вимагає від вчителя наявності значних професійних і педагогічних знань. Педагогам і батькам необхідно враховувати особливості обдарованих дітей у складанні програм для них. Серед таких особливостей сучасні вчені виділяють наступні:

1. Неприязнь до школи. Таке відношення виникає часто від того, що навчальна програма видається таким дітям нудною та нецікавою. Порушення в поведінці можуть з'являтися тому, що навчальний план не відповідає їхнім здібностям.

2. Ігрові інтереси. Обдарованим дітям подобаються складні ігри й нецікаві ті, якими захоплюються їхні ровесники середніх здібностей. Внаслідок цього обдаровані діти виявляються в ізоляції, замикаються у собі.

3. Конформізм. Обдаровані діти, відкидаючи стандартні вимоги, не схильні, таким чином, до конформізму, особливо коли ці стандарти йдуть врозрід із їхніми інтересами або здаються безглуздими.

4. Заглиблення у філософські проблеми. Для обдарованих дітей характерним є замислювання над такими явищами, як смерть, потойбічне життя, релігійні вірування й філософські проблеми, в набагато більшій мірі, ніж для середньої дитини.

5. Невідповідність між фізичним інтересом та соціальним розвитком. Обдаровані діти часто надають перевагу спілкуванню та іграм з дітьми старшого віку. Через це їм інколи важко ставати лідерами, оскільки вони поступаються старшим у фізичному розвитку.

Сучасні технології навчання обдарованих дітей передбачають орієнтацію на ряд важливих напрямів, що є принциповими на сьогодні:

- індивідуалізація освітньої діяльності в цілому у контексті особистісно-зорієнтованого підходу, що означає не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для розвитку специфічних особистісних функцій учнів як суб'єктів освітнього процесу;

- активізація навчання за рахунок проблемних, дослідницьких, творчих методів з поступовою передачею обдарованому учню ініціативи в організації своєї пізнавальної діяльності (наприклад, метод створення учнями власних дослідницьких проєктів);

- встановлення ділових партнерських стосунків між вчителем та учнем (діалогова взаємодія), що сприяє вільному вибору, розкнутості, творчій винахідливості, домінуванню власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань, забезпечує право на складання індивідуальних освітніх програм із дисциплін, що вивчаються, на певний час.

Література

1. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С.Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – С.307-373.
2. Кальчицька О.І. Знаходимо обдарованих дітей серед дошкільнят / О.І.Кульчицька. – 1999. - №3. – С.9-13.

3. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А.Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
4. Моляко В.А. Психология детской одаренности / В.А.Моляко, Е.И.Кульчицкая, Н.И.Литвинова. – К.: Знание, 1995. – 83 с.
5. Штерн В. Умственная одаренность / В.Штерн. – СПб.: Союз, 1997. – 128 с.
6. Юнг. К. Феномен одаренности / К.Юнг. – М.: ЧеРо, 2000. – С.294-303.

УДК 371.03(477)«19»(043)

Квасник Х.О.

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ: ДОСВІД В.СУХОМЛИНСЬКОГО

Виховання – це складний і багатогранний процес формування особистості, створення оптимальних умов для її фізичного, психічного та соціального розвитку [1, с. 66]. Багато педагогів займалися питанням організації виховної роботи в школі: В. да-Фельтре, Й. Песталоцці, К. Ушинський, С. Шацький, В. Сорока-Росинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський тощо.

Творчо застосовуючи педагогічні ідеї видатних педагогів, постійно уточнюючи і коригуючи набутий власний досвід, В. Сухомлинський прагнув знайти таке поєднання теорії і практики, яке б найповніше відповідало вимогам виховання підростаючого покоління, розкривало з найбільшою глибиною виховну силу таких факторів, як зв'язок школи з життям, з працею, а також із соціальним, моральним і науково-технічним прогресом суспільства. Він – автор багатьох монографій, методичних посібників і статей, у яких викладено новаторські погляди на зміст, форми і методи виховання. Найбільш відомі з них: «Виховання колективізму у школярів» (1956), «Духовний світ школяра» (1961), «Моральний ідеал молодого покоління» (1963), «Павлівська середня школа» (1969), «Народження громадянина» (1970), «Методика виховання колективу» (1971), «Як виховати справжню людину» (1975), «Батьківська педагогіка» (1978), «Серце віддаю дітям» (1978), «Листи до сина» (1979), «Сто порад вчителю» (1981), «Книга про любов» (1983). Праці видатного педагога перевидані багатьма мовами світу – болгарською, угорською, китайською, японською, німецькою, польською, чеською, монгольською [6].

Виховання дитини В. Сухомлинський розглядав у взаємодії різноманітних видів діяльності (інтелектуальної, трудової, моральної, естетичної, фізичної), спрямованої на всебічний розвиток особистості дитини. Основу виховання мають становити народна педагогіка та загальнолюдські цінності – добро, совість, честь, обов'язок, гідність. Він

підкреслював, що людяність, душевність спілкування – ключі, що відкривають дитячі та юнацькі серця.

Моральне виховання – це не тільки формування світогляду й переконань у процесі оволодіння знаннями і діяльністю, а й особлива, специфічна виховна робота, яка має свої закономірності, потребує часу і певних форм та методів впливу на свідомість, характер, поведінку людини. Учитель повинен бути не тільки наставником, а й другом учнів, разом з ними переборювати труднощі, переживати, радіти і засмучуватися. В. Сухомлинський наголошує, що від чутливості вчителя до духовного світу вихованців саме і залежить створення умов, що спонукають до моральної поведінки, моральних вчинків.

Одним з найважливіших виховних завдань, В.О. Сухомлинський вбачає в тому, щоб життя учнівського колективу було першою школою громадянськості, праці, ідейних і морально-естетичних відносин. Як закласти в дитині – майбутньому громадянину – міцне ядро громадянина – це найважливіший критерій і головний вимірник самоперевірки вчителя в процесі виховної роботи.

Великого значення надавав В. Сухомлинський природі як виховному засобу. Він прагнув до того, щоб перед тим як відкрити першу книжку, прочитати по складах перше слово, діти прочитали сторінки найпрекраснішої в світі книги – книги природи. Педагог вважав, що кожна мандрівка в природу – це урок мислення, урок розвитку розуму. Зокрема, у його книзі «Серце віддаю дітям», ми бачимо, як він впровадив у практику «уроки мислення» серед природи, які проходили в атмосфері співробітництва й творчості. Ці уроки він називав подорожами до джерела живої думки. Прагнення зрозуміти побачене спонукало встановлювати причини – наслідкові зв'язки, пробуджуючи дитячу думку.

Трудове виховання В. Сухомлинський розглядає як гармонію трьох понять: треба, важко і прекрасно. Виховання в праці – це перш за все прищеплення любові до праці, зближення розумової і фізичної праці. Праця має згуртовувати дитячий колектив, бути посиленою і радісною, до неї можна залучати дітей різного віку. Вони повинні бачити кінцевий результат, радіти йому, відчувати, що їхня праця – це частина праці дорослих. Старшим дітям треба давати більше самостійності та ініціативи – це підвищує їхню відповідальність за зроблене [2, с.295].

Важливе виховне завдання школи – приділяти максимум уваги фізичному вихованню дітей і насамперед зміцненню захисних сил їхнього організму, які запобігають захворюванню. Турбота школи про те, щоб дитина не хворіла, щоб її організм був несприйнятливий до хвороб, так само важлива, як і турбота про розумовий і моральний розвиток і вихованців.

Виховний ідеал школи – всебічно і гармонійно розвинена особистість, активний учасник суспільного прогресу. Гармонійний, всебічний розвиток означає єдність праці, духовного багатства всіх сфер діяльності людини, моральну чистоту її поведінки, взаємовідносин з іншими людьми, фізичну досконалість, багатство естетичних запитів і смаків, багатогранність суспільних і особистих інтересів.

Усі праці В. Сухомлинського пройняті гуманним ставленням до дитини, пошаною до її особистості, розумінням її інтересів, почуттів, позиції. У книзі «Серце віддаю дітям» він писав, що дитячий світ – це особливий світ. Діти живуть своїми уявленнями про добро й зло, честь і безчестя, людську гідність. Педагог завжди вважав за необхідне стати в деякій мірі дитиною. Тільки за цієї умови діти не будуть дивитися на вчителя як на людину, що випадково потрапила за ворота їхнього казкового світу і якій байдуже, що діється всередині цього світу [4, с.15].

Творчі пошуки, ідеї В. Сухомлинського були новаторством у часи авторитарної радянської педагогіки. Яскрава самобутня думка видатного педагога послужила розвитком демократичних та гуманістичних засад у педагогіці. Завдяки його ідеям, ми бачимо, що виховання – дуже складний та тривалий процес, що потребує багато зусиль та залежить від багатьох факторів.

Література

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка: підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
2. Скільський Д. М. Історія української педагогіки: навч. посібник / Д. М. Скільський. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 340 с.
3. Сухомлинський В.О. Бібліографія / В. О. Сухомлинський, О. В. Сухомлинська. – К., 2000. – 152 с.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Издательство: «Радянська школа», 1985. – 356 с.
5. Біографія видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dnpb.gov.ua/id/341/?PHPSESSID=45a77fdf721c0d60b282b8bfdabd2122>
6. Історія педагогіки України [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://subject.com.ua/psychology/history_pedagog/37.html

СОЦІАЛЬНІСТЬ ЯК АНТРОПОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЮДИНИ

Людина – це не тільки істота космічна, природня, але й – суспільно-історична. Однією з найважливіших її характеристик є соціальність. Соціальне – це ті діючі структури, що формують, регламентують та спрямовують життєдіяльність людей.

Так само органічно, як до Космосу і природи Землі, людина належить до соціуму. Саме виникнення Homo Sapiens, як стверджує сучасна наука, зумовлене перетворенням стада антропоїдів у людське суспільство. Найважливішими умовами збереження і розвитку як виду Homo Sapiens, так і окремого індивіда було дотримання моральних табу і проходження соціокультурного досвіду попередніх поколінь.

Також величезне значення суспільства має для кожної окремої людини, оскільки воно – не механічне складання окремих індивідів, а інтеграція людей у єдиний громадський організм. «Я» не може бути розкрито лише через відношення до самого себе. Будь-яка людина неможлива без суспільства, без спільної з іншими людьми діяльності. Навіть не маючи реальної можливості жити серед людей, людина проявляє себе як член «свого», референтного для неї, суспільства. Вона орієнтується (не завжди усвідомлено) на його цінності, норми і правила, використовує мову, знання, звичні форми поведінки, які виникли в соціумі задовго до її появи в ньому і були передані їй .

Саме в суспільстві людина змогла реалізувати потенційні можливості, дані їй Космосом і земною природою. Так, активність людини як живої істоти перетворилася на соціально значущу здатність до до зберігання і створення культури. Динамічність і пластичність – у здатність орієнтуватися на іншого. Готовність до сприйняття людської мови – в товариську, у здатність до конструктивного діалогу. Саме суспільно-історичний спосіб буття зробив пра – Людину істотою розумною [1, с.22].

Виділяють наступні стадії соціалізації:

Первинна соціалізація, або стадія адаптації (від народження до підліткового періоду дитина засвоює соціальний досвід некритично, адаптується, наслідує). Стадія індивідуалізації (з'являється бажання виділити себе серед інших, критичне ставлення до суспільних норм поведінки). У підлітковому віці стадія індивідуалізації, самовизначення «світ і я» характеризується як проміжна соціалізація. Юнацький вік (18-25 років) характеризується як стійко концептуальна соціалізація, коли виробляються стійкі властивості особистості. Стадія інтеграції (з'являється бажання знайти своє місце в

суспільстві). Інтеграція проходить благополучно, якщо властивості людини приймаються суспільством. Якщо не приймаються, можливі наступні результати :

- збереження несхожості й поява агресивних взаємодій з людьми і суспільством;
- поява завдання «стати як усі»;
- конформізм, зовнішнє угодовство, адаптація .

Трудова стадія соціалізації охоплює весь період зрілості людини, коли людина не тільки засвоює соціальний досвід, а й відтворює його за рахунок активного впливу людини на середовище через свою діяльність. Після – трудова стадія соціалізації розглядає літній вік як вік, що вносить істотний внесок у відтворення соціального досвіду, у процес передачі його новим поколінням [2, с. 367].

Соціальне орієнтує нас в дійсності принципово іншим, не природно-біологічним способом, але, водночас, соціальне постає як система обмежень не існуючих в природі в наочному вигляді.

Соціальне є там, де є можливість і прагнення на основі всезагальних класифікацій, визначити межі реального та доцільного функціонування явищ, що потрапляють в сферу людської життєдіяльності. Це значить, що набуття речами соціальних якостей передбачає їх цільове функціонування. Якщо у відношенні до природних речей та процесів ми в дуже обмежених рамках можемо застосовувати запитання «Задля чого?», то у відношенні до соціальних явищ та процесів таке запитання, навпаки, є доречним. Тому будь-яка соціальність передбачає впорядкування та навіть ритуалізацію людських дій.

Отже, соціальні і якості набувають реальності лише в людській, певним чином організованій діяльності; за змістом вони завжди постають свідченням наявності певних предметних орієнтацій людини.

Оскільки соціальне виявляє та прокреслює на тлі суцього предметні грані дійсності, остільки постає не просто людським, а вселюдським, тобто будь-яка людина, будь-яких часів та народів здатна сприйняти ці грані, ввести їх в свою діяльність та орієнтуватись на них. Тому соціальне передбачає продукування та закріплення всезагальних взірців людського способу буття, щоправда, з певними конкретно наданими природними можливостями та умовами, на певному рівні людських знань, досягнень. Звідси також постає зрозумілим, чому соціальні процеси завжди сповнені певної боротьби та конфліктів: різні люди по-різному розуміють, як саме, із дотриманням яких меж повинна функціонувати соціальність. Стихійні прагнення людини штовхають її на порушення певних соціальних норм, у той час, як від інших людей вона схильна вимагати їх дотримання.

Література

1. Максакова В.И. Педагогическая антропология: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В. И. Максакова. – М. : РАН, 2001. – 71 с.
2. Петрушенко В. Л. Філософія: Навчальний посібник / В. Л. Петрушенко – Львів : «Новий Світ – 2000», 2011. – 639 с.
3. Столяренко Л. Д. 100 экзаменационных ответов по психологии: Экзаменационный экспресс-справочник / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов – на – Дону: Издательский центр «МарТ», 2001. – 85 с.

УДК 371(470+571)186/189(043)

Кузьменко А.А.

ВКЛАД К. Д. УШИНСКОГО В РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Вторая половина 60-х – начало 90-х гг. XIX в. стала первым этапом развития педагогической антропологии в России. Этот период характеризуется обоснованием необходимости педагогической антропологии как основания педагогики, началом ее разработки К.Д.Ушинским и последующим осмыслением его идей педагогической общественностью.

Антропологический подход к педагогической деятельности понимается как мировоззренческая, теоретическая и практическая ориентация его на человека как свою главную цель и ценность.

Вопрос о всеобъемлющем изучении человека впервые был поставлен основателем отечественной педагогической антропологии К.Д.Ушинским.

Существенным прорывом в обозначенном направлении стали фундаментальные исследования К.Д.Ушинского. Он в своих работах утверждал, что современное состояние воспитания во многом связано с тем незавидным местом, которое занимали философия и психология в русском обществе. Особенно, по его мнению, не востребованы были философские и психологические знания в отечественной педагогике того времени: «...в нашем общественном образовании, — писал автор, — давно уже философия и психология находятся в забросе, что не осталось без вредных влияний на наше воспитание и было причиною печальной односторонности во взглядах многих воспитателей» [1]. К.Д.Ушинский первым из русских мыслителей столь масштабно и глубоко занялся проблемой антропологического обоснования педагогического знания, нашедшего отражение в его труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». При осмыслении

необходимости антропологического подхода в педагогике он опирался на накопившиеся к тому времени философские и психологические знания, сведения из других наук о человеке и его деятельности.

К.Д.Ушинский как педагог вдумчиво и кропотливо анализировал философские, религиозные, психологические и физиологические представления своего времени, которые могут быть положены в основу педагогической теории и практики. Результатом этого анализа явилось создание им собственной педагогической концепции, философски и научно обоснованной, глубокой и практически действенной, что и обусловило ее многолетнее влияние на развитие отечественной педагогической мысли.

Педагогическая антропология – научный подвиг Ушинского, значение которого возрастает по мере прогресса науки и дела воспитания.

Представление о человеке как развивающемся и совершенствующемся существе является основой педагогической системы К. Д. Ушинского, и педагогической антропологии.

Когда К.Д.Ушинский говорил об антропологических основаниях педагогики, он перечислял множество наук, изучающих человека. Он писал, что такими науками для педагогики, из которых она черпает знания, необходимые ей для достижения ее целей, являются все те науки, в которых изучается телесная или духовная природа человека. К. Д. Ушинский считает, что одним из необходимых условий развития педагогики как искусства воспитания является распространение между воспитателями тех разнообразнейших антропологических знаний, на которых оно основывается.

Вместе с тем, вводя термин «педагогическая антропология», К.Д. Ушинский нигде не высказывается по поводу того, что педагогическая антропология является особой дисциплиной или автономной сферой научного знания. Анализ разделов работы «Человек как предмет воспитания», посвященных педагогической антропологии, показывает, что Ушинский широко трактовал смысл понятия «педагогическая антропология» – как общую антропологическую основу педагогической теории и практики. Указывая на то, что педагог должен хорошо знать «предмет» воспитания – человека, мыслитель приводит целый ряд научных дисциплин, которые изучают человека всесторонне и знание которых должно составлять фундамент подготовки будущего педагога. Отсюда его идея – создавать антропологические факультеты, на которых и должны обучаться будущие педагоги. Особое значение он придавал философии, истории и психологии, считая их такими областями знания, которые формируют мировоззренческую основу педагогики.

Поставленную перед собой задачу Ушинский намеревался реализовать в трех томах книги «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», но смерть прервала его труд в самый напряженный момент творчества.

Произведение К.Д.Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» – первая попытка построения целостного знания о человеке. Однако новая отрасль науки после смерти Ушинского не появилась. В дальнейшем педагогическая антропология стала развиваться в контексте развития педагогики. Но труд Ушинского стимулировал появление таких научных дисциплин, как гигиена воспитания и обучения, возрастная и педагогическая психология.

К.Д.Ушинский не назвал свою книгу ни психологией, ни педагогикой. Значительно опередив свое время, он создавал не существовавшую ранее область познания, находящуюся на стыках педагогики и различных наук о человеке.

Таким образом, К.Д.Ушинский первым из русских мыслителей столь масштабно и глубоко занялся проблемой антропологического обоснования педагогического знания, нашедшего отражение в его фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

Оригинальность и безусловное новаторство подхода К.Д.Ушинского состоит в том, что он философские, психологические и другие знания направил в русло воспитания и обучения человека. Особенно это было важно для отечественной педагогики, не имевшей к тому времени прочных научных основ.

Многолетние исследования К.Д.Ушинского, посвящённые научному обоснованию педагогики, позволили ему выработать систему взглядов, заключающуюся в антропологическом обосновании педагогического знания. Основная мысль его работ этого направления – необходимость повернуть все педагогические воздействия к человеку. Он определил основные цели и задачи дальнейших исследований в области научного обоснования педагогики и указал возможные пути развития педагогической науки.

Всё это позволяет говорить о том, что К.Д.Ушинский сформулировал концепцию педагогической антропологии, которая повлияла на всё дальнейшее развитие отечественной педагогической науки.

Анализ этих идей до сих пор остается значительной исследовательской проблемой для истории педагогики. Но в этот период развития отечественной педагогики мы нигде не встречаем попыток рассматривать педагогическую антропологию как отдельную область педагогических исследований. Сам термин «педагогическая антропология» на долгое время

исчез из научного оборота, хотя идея антропологического обоснования педагогики последовательно реализуется в педагогических научных изысканиях.

Литература

1. Антропологический подход к воспитанию : материалы из Википедии свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ru.wikipedia.org/wiki/Антропологический_подход_к_воспитанию
2. Ильяшенко Е. Г. История педагогической антропологии в России. Часть 1. [Электронный ресурс] : монография / Е. Г. Ильяшенко. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=710&binn_rubrik_pl_articles=106
3. Петрунина Т. А. Педагогическая антропология в системе антропологического знания [Электронный ресурс] / Т.А. Петрунина. – Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3836
4. Ушинский К. Д. – основоположник педагогической антропологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosdiplom.ru/library/prosmotr.aspx?id=497274>

УДК 37.015.2(043)

Мінаєва Ю. Г.

ДИТИНА ЯК СУБ'ЄКТ ВИХОВАННЯ

Виховна діяльність спрямована на сприяння індивідуальному становленню особистості, формування її рис і якостей. Виховання неефективне без знання процесу індивідуального розвитку, його рушійних сил і закономірностей. Бо, як стверджував В. Сухомлинський, найголовніше у педагогічній діяльності – знати дитину [1, с.27].

Кожна людина, щоб жити в суспільстві, повинна оволодіти здобутками людства. Самостійно цього зробити дитина не може. Передавання дитині й засвоєння нею суспільно-історичного досвіду людства становить суть виховання [1, с.31].

Опанування нових знань і вмінь, формування здібностей відбувається в процесі активної участі дитини в різних видах діяльності (пізнавальній, предметній, ігровій, трудовій, навчальній та у спілкуванні), розвиток яких забезпечує дорослий. Дитина виховується не тоді, коли з нею ведуть розмови, повчають її, а коли вона отримує відповіді на питання, які її цікавлять, свідомо і самостійно бере участь у діяльності. У зв'язку з цим у педагогіці існують поняття особистості як об'єкта і суб'єкта виховання [1, с.31].

Суб'єкт (від лат. subjectus) – той, що лежить знизу, перебуває в основі, носій предметно-практичної діяльності і пізнання, джерело активності, яка спрямована на об'єкт. Цьому терміну, який вперше з'явився в античній філософії IV – III ст. до н. е., надавалося

різного значення. Так, І.Кант, В.Гегель, Л.Фейєрбах у своїх працях обмежувалися розумінням його в сфері пізнавальної діяльності (як активного діяча самопізнання). Пізніше термін «суб'єкт» набув і активного предметно-практичного значення. Суб'єкт – той, хто веде активну діяльність щодо об'єкта [2, с.93].

Об'єкт (від пізньолат. *objectus*) – той, хто протистоїть суб'єкту в його предметній або пізнавальній діяльності [2, с.93].

Б. Лихачов зазначає, що основним і головним компонентом педагогічного процесу, його об'єктом і суб'єктом є дитина. Разом з вихователем він утворює динамічну систему «педагог-дитина» за провідної ролі педагога. Дитина як об'єкт педагогічного процесу являє собою індивідуальність, що розвивається і перетворюється у відповідності з педагогічними цілями. Дитина як суб'єкт педагогічного процесу являє собою особистість, що знаходиться в розвитку та наділена природними потребами та задатками, яка прагне до творчого самопрояву, задоволенню своїх потреб, інтересів та бажань, здатна до активного засвоєння педагогічних впливів або опору їм [3, с.88].

Як повідомляє С. Козлова, об'єктом дошкільної педагогіки є дитина в період від народження до вступу до школи. Цей доволі тривалий (6-7 років) відрізок життя людини поділений на два великих періоди – ранній вік і дошкільний вік [4, с.70].

Серед об'єктів соціального світу, які познає дитина, знаходиться й вона сама. Дошкільник виявляє інтерес до себе, до свого організму, до своєї статі, до своїх почуттів та переживань. Психологи називають це розвитком самосвідомості. До старшого дошкільного віку дитина вже досить багато знає про себе, вміє керувати власними почуттями і поведінкою, що сприяє появі довільності поведінки [4, с.82].

До 6-7 років в дитини формується готовність до систематичного навчання в школі, тому що в різноманітних напрямках розвитку дитини (фізичному; розумовому; естетичному; моральному; розвитку емоцій, волі, інтелекту); розвитку діяльності як форми життєвої активності) спостерігається динаміка в становленні її як істоти соціальної [4, с.85].

Згодом дитина йде до школи. І тут вже методика керування процесом самовиховання учнів залежить від вікових особливостей виховної роботи з ними [2, с.100].

Молодший школяр (I – IV кл.) відрізняється від дошкільника більшою свідомістю. Однак формування його погребової сфери не має різких відмінностей від становлення цієї сфери дошкільника. Можливості розвитку особистості молодшого школяра різко зростають у зв'язку з вступом до школи. Він звертає свою увагу на оточуючий його яскравий, безмежно різноманітний зовнішній світ. І в цьому віці необхідно забезпечити дитині повноцінне життя, створити умови для розгортання всіх сил і необхідних потреб [3, с.59].

У молодших класах предметного навчання (V - VI кл.) йдеться про конкретне самовиховання – під час рухливих ігор, занять у гуртках, праці з озеленення. Учні швидко сприймають кращі якості дорослих або своїх ровесників – сміливість, стриманість, наполегливість, а вже набутий рефлекс – оцінювання своїх вчинків – спричинює до наслідування кращого. Тут ще досить велику роль відіграє класний керівник – справжній суб'єкт виховання. Щирість і невимушеність поведінки дітей молодшого підліткового віку, коли в них за плечима вже три–чотири класи спільного навчання, дають можливість при вмілому стимулюванні педагога відверто говорити в очі правду, а індивідуальні методи впливу – робити з неї висновки, перебудовувати свою поведінку, усувати вади, які є причиною того самого ефекту неадекватності, про який вже згадувалося вище [2, с.100].

У середніх класах (VII – VIII кл.) зміст і форма самовиховання повинні будуватися зовсім по-іншому, адже тут уперше виникає, навіть нерозвинене, почуття дорослості, змінюються оцінки товаришів, власна самооцінка, дитячі ціннісні орієнтації перебудовуються на молодіжні. Як відомо, підлітковий вік – найскладніший і для самої дитини, і для тих, хто її виховує, - педагогів, батьків. Вплив дорослих на неї швидко зменшується, вплив товаришів і старших хлопців чи дівчаток стає часто вирішальним для вироблення стилю власної поведінки, оформлення зовнішності, лексики, звичок. Тому залучення до самовиховання необхідно внести на початку методами зацікавлення дитини можливістю роботи над собою «по-дорослому». Тут уже головну роль відіграють заняття прикладною психологією, цікавою за змістом, - вечори «Твої можливості, людина», «Мої загадки», «Який я, яким я стану» тощо [2, с.100].

Коли «грунт» свідомості «удобрено», можна починати заняття самопізнанням. Тут використовуються твори про себе, про найближчого друга чи приятельку, навіть «Мої достоїнства, мої недоліки», їх відвертий аналіз у колі найближчих друзів чи подруг. Спочатку, як правило, до самовиховання залучається невелика частина класного колективу, найсерйозніша і врівноважена, зі своїми життєвими планами. Потім до неї прилучаються один за одним решта учнів. Самовиховання стає захоплюючою справою. Тут суб'єкт виховання зростає з учорашнього об'єкта [2, с.101].

У старшому шкільному віці (IX – XI кл.) самовиховання будується на розумінні учнями інтелектуальної та моральної значущості роботи над собою як провідної перспективи життєдіяльності. Спроби «зробити себе самому», особливо за сучасних умов демократизації і ринкових відносин, коли людина може виявити себе і може лишитися невдахою на все життя, є головними, навіть нерідко стоять вище за шкільну освіту. Розуміння того, що школа не спроможна повністю підготувати людину до плавання в бурхливому морі життя, до

ризик у в обранні професії, до повного розкриття здібностей, - націлює на заняття самовихованням за обдуманною життєвою програмою.

Самовиховання тут здебільшого в керівництві педагогами і, особливо класним керівником, полягає в консультуванні кожного учня залежно від психолого-педагогічних спостережень за ним, аналізу його думок, рекомендацій з художньої і психологічної літератури, вміння тактовно підказати аутотренінг, розуміння самопримування і самопримусу з усім «набором» прийомів роботи над собою, з розумінням засобів самоаналізу, знань з психології особистості, адже в даному випадку людина перетворюється з об'єкта педагогічних дій на суб'єкт самовиховання. Це найефективніший шлях виховної роботи з кожним учнем, який важить для реальної вихованості набагато більше, ніж стандартні виховні заходи [2, с.101].

Таким чином, в ході нашої роботи було з'ясовано, як об'єкт виховання шляхом виховання самого себе перетворюється поступово на суб'єкт самовиховання.

Література

1. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник / Т. Поніманська. – К.: Академвидав, 2006. – 456 . – (Серія «Альма-матер»)
2. Галузинський В. Педагогіка: теорія та історія: Посібник для вузів / В. Галузинський, М. Євтух. – К.: «Вища школа», 1995. – 237 с.
3. Лихачев Б. Педагогіка. Курс лекцій: Учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Лихачев. – М.: Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с.
4. Козлова С. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. Козлова, Т. Куликова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 432 с.

УДК 371 (4) «13/14» (043)

Стародубова О. О.

ШКОЛА І ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА В ЄВРОПІ В ЕПОХУ ВІДРОДЖЕННЯ

Розвиток виробництва і розпад феодалізму в країнах Західної та Центральної Європи в XIV–XVI ст., зумовили розквіт науки, техніки, культури і мистецтва. Цей період називають епохою Відродження, характерною ознакою якої є гуманізм, що підносить людину в суспільстві, бореться проти її приниження. Відповідно гуманістична педагогіка характеризується повагою до дітей, запереченням фізичних покарань, прагненням до вдосконалення здібностей дітей. Гуманісти значної уваги надавали фізичному та естетичному вихованню дітей, вивченню рідної, грецької й латинської мов, математики, астрономії, механіки, природознавства, географії, літератури, мистецтва. Вони вважали, що в

процесі навчання й виховання діти повинні активно мислити, самостійно пізнавати навколишній світ, а тому навчально-виховний процес потрібно зробити привабливим для них, широко використовувати наочність, організовувати прогулянки, екскурсії та ін. Навчання має відбуватися рідною мовою. Жінки мають право навчатися в різних типах шкіл.

Значний вплив на розвиток тогочасної педагогічної думки справили праці нідерландського письменника-педагога Еразма Роттердамського (1469–1536 рр.). У своїх памфлетах «Похвала глупості», «Розмови запросто» він гостро висміює середньовічні школи і виховання, католицьке духівництво, критикує схоластику, формалізм у навчанні, паличну дисципліну і брутальність учителів. Навчання, на його думку, має бути легким, приємним, урахувати інтереси дітей, розвивати їхню активність і самостійність. Його книга «Молодим дітям наука» містить до 600 правил, важливих для юнацтва (наприклад, «Не будь надмірно цікавим до чужих справ»).

Італійський педагог Вітторіно да Фельтре (1378 –1446 рр.) створив школу «Будинок радості», якою славився як «батько гуманності» і як перший учитель нового типу. Він першим втілював ідею школи на природі, про яку згодом заговорили і мріяли багато педагогів. Школа була розташована серед алей і фонтанів на березі мальовничого озера. Стіни палацу прикрашали фрески із зображенням дітей. Тут виховувалися діти вищої аристократії. Велика увага приділялася фізичному та розумовому вихованню (вивчали грецьку мову та літературу, математику, астрономію, природознавство, логіку, метафізику, музику, живопис). У школі не було тілесних покарань, значну увагу приділялося у вихованні особистому прикладу вихователів.

Французький письменник Франсуа Рабле (1494–1553 рр.) у романі «Гаргантюа і Пантагрюель» гостро критикував схоластичне виховання дітей і молоді, прагнув показати, яким має бути гуманістичне виховання. На відміну від зубрячки і схоластики, що панували в тогочасних школах, він пропонував вибудовувати навчання на зацікавленості дитини навколишнім середовищем. Вивчення дітьми природи під час прогулянок, бесіди про предмети, що їх оточують, відвідування майстерень та ознайомлення з трудовою діяльністю людей – усе це, на думку Рабле, поглиблює знання дитини, розвиває її мислення та активність. За такої системи навчання зникає потреба у зубрінні й тяжких покараннях.

Французький мислитель, представник філософського скептицизму Мітель Монтень (1553–1592 рр.) у творі «Досліди» виступав проти схоластичного зубріння у навчанні, обґрунтував необхідність формування критичного мислення, всебічного розвитку дітей. Особливу роль він відводив моральному вихованню, яке слід здійснювати не моральними повчаннями, а прикладом і моральним вправлінням. Вважав, що молода людина повинна

рости фізично здоровою, загартованою, вміти володіти зброєю. Освіта, на думку М. Монтеня, має поєднувати принцип свободи, принцип чуйності та відповідності (слід зважати на душевні й розумові нахили дитини, давати їй змогу висловитися, спрямовуючи і виправляючи її), підтверджувати навички освіти практичною діяльністю, а результати навчання - своїм життям.

У творі «Золота книга про найкращий лад і про новий острів Утопія» англійський соціаліст-утопіст Томас Мор (1478–1535 рр.) обстоював необхідність надання всім громадянам можливості «духовної свободи і освіти». Критикуючи економічний і політичний лад в Англії, він змалював картину виховання й освіти дітей та молоді на фантастичному острові Утопія. Тут усі люди працюють, держава піклується про освіту і виховання громадян, які навчаються рідною мовою, вивчають арифметику, геометрію, природознавство, астрономію, діалектику, музику. Вчителі використовують наочні посібники, велика увага приділяється фізичному вихованню, гімнастичним та військовим вправам. Діти працюють разом з дорослими, опановують землеробство, ремесла. Дорослі мають змогу займатися самоосвітою, до їхніх послуг бібліотеки та музеї. Чоловіки і жінки мають рівні права й можливості для здобуття освіти, У такий спосіб Т. Мор проголосив принцип загального навчання, вимагав однакової освіти для чоловіків і жінок, самоосвіти дорослих, спробував усунути суперечність між фізичною і розумовою працею.

Італійський мислитель Томаззо Кампанелла (1568–1639 рр.) у творі «Місто Сонця» у фантастичній формі показав життя людей в соціалістичній державі, верховним керівником якої є вчений – «Сонце». Його помічники – «Мон» (могутність), «Сін» (мудрість), «Мор» (любов) керують обороною, економікою, наукою, мистецтвом, сімейно-побутовими справами. Усі громадяни працюють, займаються самоосвітою, відвідують бібліотеки, музеї, картинні галереї. Освіта і виховання зосереджені в руках верховного правителя та його помічників. Діти виховуються у спеціальних групах під керівництвом нянь-виховательок, у школах вивчають науки рідною мовою, займаються гімнастичними вправами (ігри, біг, метання диска), працюють у майстернях (взуттєвій, ковальській, столярній, художній та ін.), у полі, на городі.

Література

1. Історія педагогіки / за ред. М. С. Гриценка. – К., 1973. – С. 11–18.
2. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва / В. П. Кравець – Тернопіль, 1996. – С. 181–184.
3. Мешко О. І. Історія зарубіжної школи і педагогіки. – / О. І. Мешков, О. І. Янкович. – Тернопіль, 1996. – С. 56–57.

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Процесс социализации ребенка, его формирования и развития, становления как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов. Наиболее важное значение для социализации ребенка имеет социум. Эту ближайшую социальную среду ребенок осваивает постепенно. Если при рождении ребенок развивается в основном в семье, дальнейшем он осваивает все новые и новые среды - дошкольные учреждения, компании друзей, дискотеки и т.д. С возрастом освоенная ребенком «территория» социальной среды все больше и больше расширяется [3].

Так, каждый ребенок получает питание от старших по возрасту, обучается общению через язык, получает опыт применения наказания и вознаграждения, а также осваивает некоторые другие наиболее общие культурные образцы. Вместе с тем каждое общество дает практически всем своим членам некоторый особенный опыт, особенные культурные образцы, которые другие общества предложить не могут. Из социального опыта, единого для всех членов данного общества, возникает характерная личностная конфигурация, типичная для многих членов данного общества. Например, личность, сформировавшаяся в условиях мусульманской культуры, будет иметь иные черты, чем личность, воспитанная в христианской стране [4].

Другими словами, каждое общество развивает один или несколько базисных личностных типов, которые соответствуют культуре этого общества. Такие личностные образцы усваиваются, как правило, с детства. У равнинных индейцев Южной Америки социально одобряемым типом личности для взрослого мужчины был сильный, самоуверенный, воинственно настроенный человек. Им восхищались, его поведение вознаграждалось, и мальчики всегда стремились быть похожими на таких мужчин [4].

Социально-педагогическая солидарность позволяет каждой конкретной растущей личности ощущать себя значимым элементом государственно-общественного строительства, социально инициативным и ответственным человеком. С позиций социально-педагогической солидарности созданное взрослыми воспитательное пространство (школа, детский лагерь, общественная организация и др.) становится фактором развития ребенка, молодого человека, когда воспитаннику предоставляется возможность выступить созидателем, творцом. В этом случае среда принимается ребенком как «своя», созданная

своими силами, при поддержке опытных взрослых. Такая среда не вызывает отчуждения, желания разрушать, противопоставлять себя другим [5].

Таким образом, социальное воспитание направлено на формирование у детей системы качеств личности, взглядов и наблюдений. Это трудный и долгий процесс, но он играет очень важную роль для ребенка.

Литература

1. Федяев Ю. Введение в профессию «Социальный педагог»[Электронный ресурс] / Ю.Федяев. - Режим доступа: <http://dengi.sz3.ru/student/5.html>
2. Основные факторы развития личности [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.vuzlib.org/beta3/html/1/20412/20429/>
3. Социальное воспитание [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://edu-support.ru/?statya=310>

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Для педагога необхідними є вміння говорити правильно і виразно, здатність жестом, мімікою, поглядом виразити свої почуття і ставлення, бачити себе з боку. Інакше кажучи, невід'ємним елементом педагогічної майстерності є педагогічна техніка – володіння комплексом прийомів, який допомагає вчителеві глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти оптимальних результатів у роботі.

Педагог повинен не лише володіти своїми почуттями та емоціями, регулювати їх за допомогою волі, але й вміти адекватно та емоційно виявляти свій внутрішній стан, думки, почуття ззовні. «Вихованець сприймає вашу душу та ваші думки не тому, що знає, що у вас на душі робиться, а тому, що бачить вас, слухає вас», – писав А. С. Макаренко [3, с. 163], нагадуючи педагогам про необхідність дбати не лише про сутність власної діяльності, а й про зовнішнє виявлення своїх намірів, свого духовного потенціалу.

Чи відомо вам, як сприймають вас учні, коли ви стоїте на уроці перед класом? Ваша постава, погляд, міміка, жести – ось далеко не повний перелік усіх тих компонентів, що складають систему сигналів вашого тіла. Це і є мова тіла. Наше тіло говорить постійно. Кожної секунди сигналізує воно про щось, будь-то зосередженість, сонливість, недовіра, відстороненість чи закоханість. Більше того, на думку психологів, спілкування між людьми на дві третини є невербальним і лише третя частина інформації доходить до нас шляхом вербальної (словесної) комунікації.

Невербальна комунікація – це складний процес взаємодії людей, в якому беруть участь не лише слова, а й інтонація, жести, рухи всього тіла. Для того, щоб зрозуміти комплексне значення «мови тіла», варто розглянути її основні складові: зовнішній вигляд, пантоміміку, міміку, візуальний контакт та міжособистісний простір.

Зовнішність учителя – не дрібниця, це завжди важливо й актуально, це сходінка до успіху в справі виховання учнівської молоді. Вчитель впливає на учнів комплексом взаємопов'язаних елементів зовнішності. Педагог повинен одягатися елегантно, з урахуванням вимог моди, не доводячи компоненти зовнішнього вигляду до крайнощів. Його одяг має бути зручним для виконання необхідних педагогічних операцій: писати на дошці, працювати з демонстраційними матеріалами, нахилитися, ходити між рядами парт тощо.

Пантоміміка – виражальні рухи всього тіла або окремої його частини. Вона допомагає виділити в зовнішності головне – образ. Гарна, виразна постава (пряма хода, зібраність) виражає внутрішню гідність, упевненість педагога у своїх силах. Сутулуватість, опущена голова, млявість рук здебільшого свідчать про внутрішню слабкість, невпевненість у собі. Учитель має виробити манеру правильно стояти перед учнями на уроці. Усі рухи й пози повинні бути витонченими й простими. Естетика пози не терпить похитування, тупцювання, вертіння в руках сторонніх предметів тощо. Гармонійною, плавною має бути його хода, адже вона несе інформацію про стан людини, її здоров'я, настрій, професію.

Жести вчителя мусять бути органічними і стриманими, доцільними. Вони бувають описовими й психологічними. Описові (показ розміру, форми, швидкості) ілюструють хід думки, психологічні виражають почуття (на подив вказують розведені в сторони руки, застереження – притиснутий до губ палець руки). Для того, щоб спілкування було активним, слід дбати, щоб поза була відкритою, не схрещувати рук, стояти обличчям до класу, витримувати дистанцію, яка створює ефект довіри. Доцільно рухатися вперед і назад по класу, а не в сторони. Крок уперед підсилює значущість повідомлення, допомагає зосередити увагу аудиторії. Відступаючи назад, промовець начебто дає можливість слухачам перепочити.

Міміка – виражальні рухи м'язів обличчя. Нерідко вираз обличчя й погляд впливають на учнів сильніше, ніж слова. Жести й міміка, підвищуючи емоційну значущість інформації, сприяють кращому її засвоєнню. Але обличчя повинно не лише виражати, а й приховувати деякі почуття: не слід «нести» до класу тягар домашніх турбот, негараздів [2, с. 47].

Міміка має відповідати характерові мовлення, взаємин: виражати впевненість, схвалення, осуд, невдоволення, радість, байдужість, зацікавленість, захоплення, обурення в багатьох варіантах. Широкий діапазон почуттів виражають усмішка, порухи брів, вираз очей. Звернутий до дітей погляд учителя створює візуальний контакт з ними.

Візуальний контакт (контакт очей) – це погляд співрозмовників, фіксований один на одному, що означає зацікавленість партнером і зосередженість на тому, що він говорить [1, с. 64].

Самими виразними на обличчі людини являються очі. Як слушно зазначав К. С. Станіславський, «пусті очі – дзеркало пустої душі». Вчителю слід уважно вивчити можливості свого обличчя, виробити вміння користуватися виразними поглядами, уникати надмірної динамічності м'язів обличчя та очей («бігаючі очі»), а також безжиттєвої статичності («кам'яне обличчя») [1, с. 64].

Міжособистісний простір – відстань між тими, хто спілкується, та просторова організація спілкування – теж є ознаками взаємодії. Знання про можливості невербальних засобів спілкування та вміння їх використовувати неодмінно допоможуть вчителю в організації ефективної взаємодії з учнями, у власній професійній самореалізації.

Таким чином, володіння засобами невербальної комунікації сприяє досягненню зовнішньої виразності педагога, який повинен: навчитися диференціювати й адекватно інтерпретувати невербальну поведінку інших людей, розвивати вміння «читати обличчя», розуміти мову тіла, час, простір у спілкуванні; прагнути розширити власний діапазон різних засобів спілкування шляхом тренувальних вправ (розвиток постави, ходи, міміки, організації простору, візуального контакту) і самоконтролю зовнішньої техніки; домагатися того, щоб використання зовнішньої техніки було органічно пов'язане з внутрішнім переживанням як логічне продовження педагогічного завдання, думки й почуття вчителя. Тому педагогу слід не приміряти образи, а, знявши скутість, виявляти своєю зовнішністю зміст педагогічної дії, щоб внутрішнє тепло думки й почуття благородно сяяло в його погляді, міміці, слові.

Література

1. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – С. 64.
2. Кучерявець В. Г. Основи педагогічної майстерності : навчально-методичний посібник для студентів філологічного факультету заочної форми навчання / В.Г. Кучерявець. – Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М.Гоголя, 2002. – С. 47.
3. Макаренко А. С. Твори: В 5 т. / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1953. – Т. 5: Деякі висновки з мого педагогічного досвіду. Про мій досвід. – С. 163.

УДК 371.015.2(043)

Галушко О.А.

ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА И ВЗРОСЛОГО В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

Взаимодействие ребенка и взрослого представляет собой сложный обоюдный процесс, в ходе которого каждая из сторон выполняет определенную функцию и направлена на обмен информацией и опытом. Общим является то, что полученный результат должен быть обязательно значимым и для ребенка, и для взрослого. Именно при таких условиях в процессе педагогического взаимодействия происходят изменения и ребенка и взрослого. Эти изменения и представляют собой процесс образования.

Во время общей работы складываются первые диалоги со взрослым, которые строятся на основе интересующих ребенка предметов и отражают направленность действий ребенка.

Положительно подкрепленная ситуация занятия приобретает постепенно и самостоятельную ценность. Ребенок делается более внимательным к оценке взрослого, все более действенными становятся социальные мотивы: «хорошо заниматься», «вести себя хорошо».

Усвоение ребенком роли ученика и предъявление к нему определенных требований именно как к ученику уже являются предпосылкой для осуществления задач собственно обучения.

Обучение будет более эффективным, если будут соблюдены следующие условия:

- обеспечение ребенку чувства психологической защищенности;
- формирование доверия к миру;
- применение всех способов общения (понимание, признание и принятие личности ребенка, учитывать точку зрения ребенка и не игнорировать его чувства и эмоции).

Воспитание со времен И. Канта рассматривается как синкретический процесс, в который включен человек любого возраста и уровня развития. Таким образом оно является органической составляющей человеческого образа жизни. Особенно наглядно это обнаруживается в детстве. Ребенок наиболее сензитивен к внешним воздействиям. Он наиболее интенсивно занимается самосовершенствованием. Влияние на него человеческого образа жизни, т.е. образцов и запретов, санкций и поощрений, жизненного опыта — своего и чужого — наиболее очевидно и глубоко.

Воспитание в узком смысле слова осуществляется в основном профессиональными участниками образовательного процесса и составляет основной смысл любой педагогической деятельности. Именно оно направлено, прежде всего, на детей, молодежь и некоторые группы взрослых людей.

Эффективность воспитания зависит от комплекса факторов:

- от сложившихся воспитательных отношений. Воздействие на личность осуществляется через ее отношение ко всему окружающему, в том числе и к педагогическим влияниям. В ходе воспитательного процесса постепенно формируются взгляды воспитанников, их жизненная позиция, мотивы поведения — весь тот комплекс причин и условий, который и называется отношением к воспитанию. Сформировавшись, оно определяет уровень и эффективность педагогического взаимодействия, оказывает огромное влияние на ход и результаты воспитания. Негативное отношение нужно сначала исправить на положительное, а потом, опираясь на него, уже достигать цели. Воспитанник, сразу

принявший позицию и требования воспитателя, привыкает к ним и не подвергает их сомнению, установленный порядок поведения кажется ему разумным;

– от соответствия цели и организации действий, помогающих эту цель достигнуть.

Понятие «организация» включает в себя всю совокупность воздействий, отношений, условий, форм и методов работы. В воспитательном процессе организуются также специальные воздействия, нейтрализующие, а часто и пресекающие негативное поведение воспитанников. Если организация не соответствует цели, воспитательный процесс не достигает успеха, и наоборот, чем целесообразнее организация, чем лучше применяемые формы, средства и методы соответствуют поставленным задачам, тем выше эффективность воспитательного процесса;

– от качества воспитательного воздействия. Педагогическое воздействие воспитателей на воспитанников предполагает целеустремленную организацию их деятельности, общения, систематического и планомерного развития интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер в соответствии с поставленной целью. При всем том, что социальные роли участников воспитательного процесса не равнозначны, воспитанник взаимодействует с воспитателем сознательно, что и придает воспитательным отношениям субъектно-объектный характер;

– от интенсивности воздействия на «внутреннюю сферу» воспитанника (Г.И. Щукина). Понятием «внутренняя сфера» обозначается система мотивов, потребностей, эмоций, интеллекта, личности, рассматриваемая, как целостное образование. Влияние окружения, преломляясь через опыт, через потребности самой личности, становится ее приобретением. Именно в воспитательном процессе внешние влияния трансформируются во внутренние достижения школьника. И если влияния достаточно сильны, отвечают потребностям ребенка, если они вызывают активность самого школьника, то трансформация целей в мотивы самой личности происходит значительно легче и быстрее.

Таким образом, воспитание и образование ребенка, школьника немислимо без знания возрастного, гендерного и индивидуального своеобразия его личности. Индивидуальный подход в воспитании к учащимся предполагает учет их дифференциально-психологических особенностей (памяти, внимания, типа темперамента, развития тех или иных способностей и т.д.), т.е. выяснение того, чем этот ученик отличается от своих сверстников и как в связи с этим следует строить воспитательную работу.

Литература

1. Педагогическое взаимодействие как совместная деятельность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://extusur.net/content/6_pedpsiholog/3_3.html
2. Ермилова Т.В. Модели взаимодействия взрослого с ребенком / Т.В. Ермилова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskii-sad/raznoe/modeli-vzaimodeistviya-vzroslykh-s-detmi-0>
3. Подласый И.П. Эффективность воспитания [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.univer5.ru/pedagogika/pedagogika-tom2-podlasyiy-i.p/Page-17.html>

УДК 371.321(043)

Гічка Д.М.

НАВЧАННЯ ЯК ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ

Взаємодія вчителя та учня відіграє важливу роль в процесі навчання. Її якістю обумовлюється успішність навчання, стійка мотивація до нього, результативність навчальних зусиль педагога. З огляду на зазначене, розробка проблем взаємодії учня та вчителя набуває особливої значущості.

Навчання є різновидом людської діяльності, яка передбачає взаємодію викладача і учня. Через це можна говорити, що навчання має двосторонній характер, тобто складається з двох процесів: процесу викладання і процесу навчання. Під процесом викладання розуміється діяльність вчителя. Він є організатором і керівником навчальної діяльності учня. Діяльність учителя складається з планування, організації, стимулювання, контролю, регулювання та аналізу результатів. Під процесом навчання розуміється діяльність учня, що включає до себе «не лише оволодіння тим, що дає вчитель, й процес пізнавальної діяльності учнів, завдяки якій учень усвідомлює мету навчання. Це також розвиток й поглиблення потреб, мотивів, осмислення нового матеріалу, запам'ятовування, застосування, самоконтроль. У центрі навчання стоїть пізнавальна діяльність учнів» [2, с.85].

У зазначеному контексті важливим є розгляд видів взаємодії вчителя та учня. Вона може бути безпосередньою (учитель і учень спільно реалізують завдання навчання) та опосередкованою (учень виконує завдання, дані вчителем раніше). Під безпосередньою розуміється те, що вчитель і учень разом виконують завдання навчання, а під опосередкованою – коли учень виконує завдання, які надав йому вчитель раніше. Навчання, може проходити і без вчителя. Наприклад, це самостійна робота. Але це лише частина процесу, який, в цілому, потребує постійної взаємодії, спілкування вчителя з учнем [3, с.205].

Розглянемо більш детально особливості взаємодії у процесі навчання за допомогою визначення структури навчального процесу. Компоненти цієї структури потрібні для того, щоб охарактеризувати взаємодії вчителя та учнів, починаючи від постановки цілей до досягнення результатів навчання. Складовими компонентами процесу навчання є наступні:

1) Цільовий компонент. Вчитель усвідомлює цілі, завдання теми, навчального предмету, які він визначає на основі вимог навчальної програми, а учень, у свою чергу, їх приймає.

2) Стимулююче-мотиваційний компонент. Вчитель використовує системи прийомів, щоб створити і підтримувати зацікавленість в учня, а також потребу у вирішенні представлених завдань. В учня у якості відповідної реакції в цей час виникає внутрішній процес утворення позитивних мотивів навчання.

3) Змістовий компонент визначається за допомогою навчальної програми і підручників. Тож вчитель конкретизує зміст з урахуванням поставлених завдань, специфіки виробничого й соціального оточення, навчальних можливостей учнів.

4) Операційно-дійовий компонент демонструє процесуальну суть процесу навчання. Вчитель здійснює його за допомогою оптимальних методів, засобів і форм організації викладання й учіння, а учень їх сприймає.

5) Контрольно-регулювальний компонент передбачає контроль викладача за ходом вирішення поставлених завдань, це з одного боку, а з іншого – самоконтроль учнів за правильністю виконання дій у процесі навчання, точністю відповідей. Контроль здійснюється за допомогою усних, письмових, лабораторних та інших практичних робіт, заліків й екзаменів, опитування, де взаємодія вчителя та учня стає очевидною.

6) Оцінювально-результативний компонент. Вчитель оцінює діяльність учнів, а вони, враховуючи це, мають змогу провести самоаналіз власної діяльності. Також вчитель знаходить і виправляє прогалини в знаннях учнів.

Можна зробити висновок, що взаємодія вчителя та учня на основі викладеного є невід'ємною частиною кожного компоненту в структурі навчального процесу. Вона є головним фактором, наявність якого забезпечує ефективність результатів навчального процесу [1, с.115].

Література

1. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І.В.Зайченко. – Чернігів, 2002. – 528 с.
2. Малафіїк І.В. Дидактика. Навчальний посібник / І.В.Малафіїк. – К.: Кондор, 2009. – 406 с.

3. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. для студентів вищих пед. закладів освіти / М.М.Фіцула. – К.: Академія, 2002. – 528 с.

УДК 371.15 (043)

Гудко К.С.

ГУМАНІЗАЦІЯ ВІДНОСИН «ВЧИТЕЛЬ –УЧЕНЬ»

Розвиток демократичного суспільства вимагає розв'язання проблем щодо виховання особистості, яка здатна не тільки створювати матеріальні блага, а й бути носієм культури, духовності, гуманізму. Сучасна школа має стати середовищем, де відбувається становлення духовно зрілої, вільної особистості, спроможної захищати загальнолюдські цінності, творити цілісний гуманний світ. В основі навчально-виховного процесу має бути особистісно-зорієнтований, гуманістичний принцип навчання, виховання та міжособистісних стосунків педагогів і учнів. Педагогічна діяльність вчителя спрямована, в першу чергу, на дитину, формування та розвиток у стосунках між вчителем та учнями гуманістичних засад: любові до людини, глибокої повага до людської гідності, позитивного сприйняття індивідуальних особливостей іншої людини, визнання її прав і свобод, бажання співчувати та допомагати іншим [1, с.1].

Актуальність даної теми обумовлена загостренням протиріч між об'єктивною необхідністю гуманізації освіти та її сучасним станом, недостатньою розробленістю теоретичних основ означеної проблеми, а також проблемою створення умов для формування особистості, яка має високий рівень самосвідомості, творчої активності, відповідальності, керується у своїй суспільне корисній діяльності та поведінці гуманістичними цінностями.

Термін «гуманізм» у перекладі з латинської означає «людський», «людяний». В етиці гуманізм розглядається як один з фундаментальних принципів моралі, що розкривається у виявленні піклування про всебічний розвиток особистості, взаєморозумінні, повазі, неприйнятті зла та несправедливості. Концепція гуманізму полягає в поясненні його не тільки як етичної, але і як соціально-політичної проблеми. Ця концепція розкриває сутність гуманізму, яка полягає в забезпеченні повного благополуччя і вільного всебічного розвитку всіх членів суспільства [2].

Значний внесок у розробку проблем морального виховання і виховання гуманних відносин зробила система виховання В. Сухомлинського. Основним її принципом є: розвиток емоційних переживань дітей в процесі предметної діяльності за допомогою правди, добра і краси [3, с.15].

В. Сухомлинський стверджував, що вчителя й учня повинна об'єднувати духовна спільність, при якій забувається, що педагог – керівник і наставник. Гуманізація навчання передбачає товариські і навіть дружні, а не тільки ділові, навчальні стосунки з учнем. Створити такі умови може лише вчитель-гуманіст. Саме гуманний учитель наповнить внутрішній світ дитини моральними цінностями добра, краси, істини, свободи, забезпечить умови для успішного формування ціннісного ставлення до людей, до самого себе, допоможе подолати внутрішньо-особисті конфлікти. Реалізуючи цей принцип, педагог допоможе учню з'ясувати свої переваги та недоліки, зрозуміти свої особливості, усвідомити своє «Я», визначити шляхи самовдосконалення. Слідування цьому принципу передбачає позитивне сприйняття іншої людини як особистості, надання необхідної допомоги [3, с.16].

С. Рубінштейн підкреслював, що ставлення до іншої людини становить основну тканину людського життя, його змісту [3, с. 123].

Розвивати індивідуальність кожного учня можна тільки на основі виявлення і реалізації його природних задатків і творчого потенціалу. Першочергове завдання вчителя полягає в тому, щоб розпізнати, виявити і розкрити в кожному учневі його неповторно - індивідуальний талант і таким чином підняти особистість на високий рівень розквіту людської гідності [2].

Існують наступні рекомендації щодо формування ставлення педагога до школярів, які сприяють вирішенню виховних завдань. Це, зокрема, такі правила: будьте терплячі та поважайте судження учнів; умійте визнавати свою неправоту, це лише зміцнить ваш авторитет і дасть моральне право говорити про помилки школярів; умійте помічати навіть незначні позитивні зрушення учнів і будьте при цьому щирими у своєму визнанні та щедрими в похвалах; зробіть так, щоб недолік, який ви хочете в учня виправити, можна було легко виправити, а справа, якою ви хочете його захопити, стала для нього легкоздійсненою [1, с. 4].

Особистість дитини - це результат саморозвитку та психологічним механізмом сприяння цьому саморозвиткові є злиття впливу дорослого і самоактивності дитини, в якому ця самоактивність повинна переважати. То ж на передній план у навчальному процесі виступають функції педагога, які спрямовані на забезпечення ефективного самонавчання кожного школяра:

1) орієнтація на духовно збагачену особистість, як альтернатива функціонуючим односторонньо інтелектуалістичним моделям шкіл. Звідси основне завдання вихователя - допомогти дитині створити гармонію між тілесно-фізичним та духовним;

2) виховання повинно бути вільним. Дитина має пізнати світ і знайти у ньому своє місце, не перестаючи його любити. Тож вчителю необхідно забезпечити простір вільним та природнім проявам особистості дитини;

3) основна увага педагогів повинна надаватись моральному вихованню особистості учня з пріоритетом загальнолюдських цінностей. Завдання школи - так побудувати діяльність, щоб сама її організація виховувала дітей у дусі високої моральності;

4) забезпечення індивідуального підходу у вихованні, що ґрунтується на власному виборі дитини, а звідси - побудова виховання на висновках з аналізу результатів спостереження та вивчення дитини [2].

На думку багатьох вчених, для вдалого розвитку гуманної особистості необхідно усунути джерела, які здатні провокувати дитину на антисоціальні прояви. До таких джерел відносяться: грубість у стосунках людей, серед яких живе дитина; грубість у ставленні до дитини; протиставлення її інтересам, природним тенденціям; авторитаризм і примусовість, несправедливість по відношенню до неї [2]. У поданих принципах розкривається сутність гуманної педагогіки. Для вчителя вони є чітким орієнтиром у справі гуманізації педагогічного процесу.

Важливе місце в гуманізації відносин дітей посідає вміння вчителя впливати на емоційно-чуттєву сферу школярів. Від її стану, як доводять психологічні дослідження, у великій мірі залежить успіх у формуванні і моральної свідомості і гуманної поведінки [1, с. 15].

Гуманні відносини – це прояв гуманності у стосунках між людьми, уважне, чуйне, турботливе ставлення один до одного, непримиренність з будь-якими антигуманними проявами. У формуванні гуманних відносин велику роль відіграє гуманна позиція вчителя, яка забезпечується реалізацією принципів гуманної педагогіки. Доказом цього є думка вченого Ш. Амонашвілі: «Про силу природи в дитині треба судити по силі вихователів і вчителів, які організують для неї педагогічний процес і живуть в оточуючому його світі» [5, с. 418].

Література

1. Тищенко Л. Р. Гуманізація взаємовідношень вчителя та учнів / Л. Р. Тищенко. – Рівне, 2009. - 64 с.
2. Стельмах Н. В. Теоретичні основи гуманізації відносин дітей у сучасній школі / Н. В. Стельмах, Т.М.Іванова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.medpro.com.ru/2003/93>
3. Сухомлинский В. О. Духовный мир школьника / В. О. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1961. – 205 с.

4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1976. – 423 с.
5. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1995. – 496 с.

УДК 371.015.3(043)

Заволокіна Г. В.

ПРОФЕСІЙНА ЗРІЛІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус вчителя, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму. Основою педагогічної діяльності є спільна діяльність людей, суб'єктно-суб'єктна взаємодія «вчитель – учень». Реалізація змісту педагогічної діяльності передбачає певний рівень підготовки вчителя, моральну зрілість, суспільну активність, гуманне ставлення до дітей тощо. Учитель є творцем духовної сутності учня, його інтелектуального потенціалу, світобачення; він відповідальний за долю дитини. Найважливіше його призначення - сприяти розвитку дитини, її особистості, утвердженню людського в людині. З огляду на це педагогічна професія ставить дуже високі вимоги до особистості вчителя.

Мета даної роботи полягає у дослідженні поняття «професійна зрілість» у педагогічній діяльності та виявленні професійних параметрів та вимог, які висуваються до сучасного вчителя.

Науково-методологічною базою даної роботи є монографії вчених І.Д.Беха, С.Д.Максименка, Н.Ф.Сергієнка, Л.А.Онуфрієвої, Т.О.Хмуриної та інших.

У даній роботі ми досліджували поняття «професійна зрілість» сучасного вчителя. Для більш глибокого освітлення цього поняття необхідно дати визначення термінам «зрілість» та «професійна зрілість».

У соціально-гуманітарних науках виділяють соціальну, психологічну, особистісну, професійну, духовну та інтелектуальну зрілість. Зрілість у соціально-психологічному контексті – здатність людини до самостійного протистояння життєвим складностям, коли «зріла» особистість не потребує підтримки, яка б підтримувала її життєву рівновагу.

Дослідження питання становлення особистості та підготовки майбутніх фахівців педагогічної професії є одним із основних у педагогічній і психологічній науках. Становлення професіоналізму майбутніх фахівців-педагогів передбачає в собі наявність не лише необхідного високого рівня знань у різних галузях наук, а й обов'язково оволодіння

сукупністю професійних знань та навичок як фахівця: формування постійного інтересу до особистості та його світогляду, професійного такту і професійної відповідальності [2, с. 33].

Професійна зрілість - це системна якість особистості, яка закладається і формується у процесі професіогенезу особистості й відображає його якість. Професійна зрілість стає необхідною умовою досягнення акме особистості, її мотивом і базовою цінністю професіонала та за структурою складається з професійної спрямованості особистості як відповідності здібностей і вмінь людини вимогам професії; розвиненої професійної свідомості; наявності власної професійної філософії; розвиненої професійної рефлексії; позитивної професійної Я-концепції; професійної мобільності як постійної готовності до навчання; відповідності сенсожиттєвих орієнтацій професійним цілям; сформованої професійної ідентичності [1, с. 36]. Дослідник Ю. П. Поваренков визначає професіоналізм фахівця на основі двох критеріїв: об'єктивного (зовнішнього) і суб'єктивного (внутрішнього), співвідношення яких стає основою професійної рефлексії та виглядає як співвіднесення розуміння суб'єктом своїх здібностей і навичок із вимогами професії [4, с. 198].

Особливість педагогічної професії полягає в тому, що навчатися потрібно впродовж усього професійного шляху, тому що ця професійна галузь знаходиться у стані постійного розвитку, у ній здійснюється багато нових досліджень, результати яких важливо враховувати у професійній діяльності. Сучасні вимоги до педагога висвітлено в Законі України «Про загальну середню освіту», де, зокрема, зазначається, що «педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки у навчальних закладах середньої освіти» [2, с. 53].

Однією з найважливіших вимог є чіткість соціальної та професійної позиції. Саме в ній учитель постає як суб'єкт педагогічної діяльності. У позиції педагога виявляються його особистість, соціальна орієнтація, тип громадської поведінки й діяльності. Сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. У її складі виокремлюють психологічну, психофізіологічну готовність, а також науково-теоретичну і практичну підготовку як основу професіоналізму. Зміст професійної готовності як відображення мети педагогічної освіти акумульовано у професіограмі. Професіограма (лат. *professio* - спеціальність і грец. *gramma* - риска, написання) особистості вчителя - ідеальний портрет учителя, зразок, еталон, у якому

представлені якості особистості, якими він має володіти, а також знання, уміння, навички, необхідні для виконання педагогічних функцій [3, с. 89].

Нині накопичено значний досвід побудови професіограми вчителя, що дає змогу об'єднати професійні вимоги до нього у такі основні взаємопов'язані комплекси:

а) громадянські якості: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань, громадянська активність, цілеспрямованість, відповідальність, патріотизм, гуманізм, оптимізм; віра в людей, у свої сили і можливості; працелюбність; потреба в постійній самоосвіті й готовність до неї тощо;

б) якості, зумовлені специфікою професії вчителя. Ідеться про професійно значущі особистісні якості, що характеризують інтелектуальний, емоційно-вольовий аспекти особистості, істотно впливають на результат професійної діяльності і визначають індивідуальний стиль діяльності («почерк»). Це насамперед любов до дітей; чесність, совісність, справедливість, об'єктивність; твердість характеру, витримка, терпіння і самовладання; вимогливість; чуйність; адекватність сприйняття дитини та уважність до неї, тактовність, толерантність; організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом, творчий склад мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна спостережливність; висока культура мовлення (фонетична чіткість, емоційність, експресія, виразність, змістовність мовлення); комунікативність, фізичне і психічне здоров'я; професійна працездатність; швидкість орієнтації у складних педагогічних ситуаціях тощо;

в) спеціальні знання, уміння та навички з предмета (спеціальності). Особистісні якості у педагогічній діяльності невіддільні від професійних, тобто тих, яких набувають у процесі засвоєння знань, умінь, способів мислення, методів діяльності; володіння предметом і методикою його викладання; психологічна підготовка; володіння технологіями навчання і виховання; педагогічний такт; педагогічна техніка, уміння спілкуватися тощо.

Зазначені якості педагога забезпечують повноцінне виконання ним своїх професійних функцій та обов'язків. Професійно недопустимими є такі якості: грубість, безвідповідальність, безпринципність, некомпетентність у питаннях виховання і викладання, вузькість, обмеженість світогляду, низька морально-духовна культура, мстивість, невірноваженість, байдужість до учнів і свого предмета тощо.

Отже, ми прийшли до висновку, що професійна зрілість сучасного вчителя формується у процесі професіогенезу особистості та є відображенням його змісту і якості. На основі особистісних якостей у процесі професійної підготовки, а згодом і в практичній діяльності у педагога формуються необхідні педагогічні вміння. Психолого-педагогічні якості у поєднанні з уміннями створюють надійний фундамент для розвитку педагогічної

майстерності. Знання професійно значущих особистісних якостей сучасного педагога, їх ролі у професійній діяльності дасть змогу майбутньому вчителю діагностувати свій ступінь сформованості на певному етапі професійного становлення, визначити шляхи їх подальшого удосконалення.

Література

1. Каменева Л. В. Роль сенсожиттєвих орієнтацій у досягненні професійної зрілості професіонала / Л. В. Каменева // Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху. – 2011. - № 3. – С. 30-36.
2. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов и аспирантов педвузов / В. В. Краевский. – М. : Перемена, 2002. – 163 с.
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 255 с.
4. Онуфрієва Л. А. Формування професіоналізму і психологічна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій / Л. А. Онуфрієва // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. 19. – В двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – С. 195-204.

УДК 371.011.3(045)

Костиря А. О.

ГУМАНІСТИЧНІ МОДЕЛІ ВИХОВАННЯ

У сучасних умовах соціальної нестабільності, духовної кризи, роз'єднаності, агресивності особливої актуальності набуває важлива педагогічна проблема формування гуманістичних ціннісних орієнтацій особистості.

Сучасними вченими доказано, що в шкільній практиці спостерігається стандартизація виховного процесу, зберігаються застарілі способи передачі ціннісного ставлення до світу в готовому вигляді, відбувається підміна гуманістичної педагогіки випадковим набором виховних заходів, що перешкоджають розгортанню процесу сходження самої особистості на шляху від абстрактного до конкретного [2, с.211]. Школа здебільшого не зуміла подолати авторитаризм, кардинально змінити філософію та ідеологію виховання, повернутись до інтересів особистості, її насущних проблем [5, с.98].

Сьогодні суспільству потрібна морально й духовно розвинена, відповідальна, комунікабельна особистість, здатна до творчої праці й подальшого саморозвитку. На вирішення означених завдань спрямовані офіційні нормативно-правові документи держави, в

яких окреслено шляхи й принципи реформування освіти на гуманістичних засадах, а саме: державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» та ін. [5, с. 156]

Метою дослідження є визначення гуманістичної моделі виховання, розкриття сутності поняття «гуманістична модель виховання», визначення прийомів і установок гуманістичного виховання.

Гуманізація виховання передбачає наповнення виховного процесу благородними ідеями, спрямованими на розвиток у молодих людей природних задатків, щирості, людяності, доброзичливості, милосердя, уможливлення здійснення ними щонайглибшого самопізнання та самореалізації [1, с. 56].

Гуманістична модель виховання означає, що головною ланкою виховного процесу стає сама дитина, що необхідний облік індивідуально - особистісних здібностей і задатків, неповторних особливостей особистості, що завдання процесу виховання – розвинути все краще, що закладено в індивіді від природи, забезпечити його розквіт, всебічний і гармонійний розвиток. Гуманістична модель виховання орієнтована в першу чергу на вивчення і збагачення внутрішнього світу вихованця, враховує його індивідуальні особливості та спирається на його самостійні духовні зусилля [1, с.113]. Світ дитинства, віковий період юності й молодості набувають при цьому високий ціннісний статус як кращий час в житті людини. В гуманістичній моделі виховання дитинство цінується як скарбниця особливих позитивних якостей - чистоти, наївності, світлої любові, прихильності. Світ дитинства стає предметом турботи держави і суспільства, виникає індустрія іграшок, дитячої моди, розваг, мистецтва. У сім'ї відповідно інтереси зміщуються з господарсько - економічних на виховні цілі.

Традиційно вчені виділяють конкретні прийоми й установки гуманістичного виховання:

- виховання довірою, турботою і повагою;
- виховання відповідальністю;
- виховання творчістю;
- виховання через розсудливість;
- виховання через навчання етичному дослідженню і процедурам прийняття моральних, громадянських, правових та екологічних рішень;
- виховання за допомогою навчання рішенню життєво-сміслових проблем, а також методам прояснення, встановлення та творчості смислів [3, с.148].

Загальним у всіх цих прийомах і установкам є те, що педагог спонукає дитину саму пережити ці почуття та стани - довіри, відповідальності, творчості, життєвих (етичних та інших) дилем і колізій, різних смислових ситуацій [4, с. 367]. Педагог не може цього навчити, психологічно і морально відчуваючи себе «над» дитиною, але він повинен разом з нею спробувати пережити ці стани, збагачуючи в цьому спільному досвіді не тільки її, а й свій внутрішній світ.

Прихильники гуманістичної концепції виховання постійно наголошують на необхідності того, щоб дитина відчувала себе в атмосфері любові і доброзичливості [4, с.163]. Вона повинна відчувати, що оточуючі її люди з усіма їх вимогами - не вороги їй, а, навпаки, люблять її і піклуються про її добробут. Їй не збираються нав'язувати своє бачення життя, а лише допомагають знайти свою дорогу. Однак при цьому педагог повинен постійно давати зрозуміти вихованцю, що при всьому бажанні оточуючих допомогти стати йому «на ноги», ніхто за нього самого «ходити» (мислити, відчувати, приймати рішення, вибирати свій шлях) не буде. Стара істина, що освіта - двосторонній процес, не повинна віддаватися забуттю.

Прихильники гуманізму - психологи, філософи й педагоги - неодноразово підкреслювали, що саме в конкретних переживаннях формуються спільні цінності життя. Так П.Куртц стверджує, що цінності виникають там, де відбувається свідомий процес вибору, де люди живуть і діють [1, с.120]. Про важливість роботи з формування інтересів і цінностей пише теоретик і практик гуманістичної психології А.Маслоу. Він стверджує, що кращим способом спонукати людини до самовдосконалення, до того, щоб стати «найкращою особою», є задоволення базових потреб людини (потреба в правді, красі, досконало, справедливості, порядку тощо) [1, с.115]. Допомогти їх усвідомити і зробити внутрішніми цінностями - завдання гуманістичної педагогіки. Якщо освіта зуміє спонукати людину до усвідомлення й актуалізації своїх вищих потреб, вона тим самим послужить збереженню її психічного здоров'я.

Отже, найсуттєвішими рисами гуманістичної моделі виховання є:

1) особливе ціннісне ставлення до вихованця, визнання розвитку особистості (фізичного, інтелектуального, морального, естетичного, трудового) головним завданням школи, а становлення індивідуальної особистості – її головним результатом;

2) гуманістичні моделі виховання передбачають створення культурно-виховного середовища, у якому відбувається вільний вибір особистістю способів творчої самореалізації, її саморозвиток у гармонії з собою та суспільством;

3) кожна виховна система веде власний творчий пошук змісту, методів, форм і засобів виховання; гуманістична спрямованість передбачає свободу і творчість як вихованців, так і вихователів;

4) вихователь є наставником і другом дитини, він постійно враховує її потреби, допомагає набутти природності (доброї, вільної, кмітливої), реалізувати можливості; підтримує кожного вихованця.

Література

1. Газман О.С. Некласична педагогіка: від авторитарної педагогіки до педагогіки свободи / О.С. Газман. - М. : МИРОС, 2002. – 196 с.
2. Гессен С.І. Основи педагогіки / І.С. Гессен.- М. : МИРОС, 1995. – 316 с.
3. Рожков М.И. Організація виховного процесу у школі / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. - К.: 2000. – 190 с.
4. Слостенін В.А. Педагогіка / В.А.Слостенін, І.Ф.Ісаєв, Є.М.Шиянов. - М.: Просвещение, 2002. - 576 с.
5. Щуркова Н.Є. Виховання: Новий погляд з позиції культури / Н.Є. Щуркова. - К.: Освіта, 1998. – 258 с.

УДК 659.118:654.197(043)

Кравченко В.В.

НЕВЕРБАЛЬНЕ СПІЛКУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ (ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)

Змістом праці вчителя є сприяння психічному розвитку учня, а головним інструментом виступає його психічна взаємодія з дитиною, педагогічне спілкування. Спілкуючись з учнями, вчитель значну частину інформації щодо їх емоційного стану, намірів, ставлення до чого-небудь отримує не зі слів учнів, а з жестів, міміки, інтонації, пози, погляду, манери слухати, тобто з невербальних засобів спілкування.

Грецький учений Г. Ламбірис наголошує, що використання невербальних засобів спілкування має багато переваг. По-перше, не переривається процес навчання, по-друге, не створюється атмосфера словесної конфронтації між учнем та вчителем, по-третє, учням дається можливість переглянути свою поведінку, що призводить до моральної та соціальної автономії [1, с. 61]. Видатний вітчизняний педагог А. С. Макаренко писав з цього приводу таке: «Для мене у моїй практиці, як і для багатьох досвідчених вчителів, такі «дрібниці» стали вирішальними: як стояти, як сидіти, як підвищити голос, посміхнутися, як подивитися» [2, с. 34].

У взаємодії вчителя з дітьми невербальне спілкування здійснюється по декількох каналах: міміка, дотик, жест та ін. Зупинимося на розгляді кожної зі складових процесу невербальної взаємодії в системі «вчитель-учень».

Як було сказано вище, мімічна сторона спілкування вкрай важлива – по обличчю людини можна іноді дізнатися більше, ніж він може або хоче сказати, а своєчасна посмішка, вираз упевненості в собі, схильності до спілкування можуть істотно допомогти у встановленні контактів. Є. А. Петрова відзначає, що використання міміки дає можливість педагогу висловити свій емоційний стан і відношення до певного учня, його відповіді або вчинку: відобразити інтерес, розуміння або байдужість і т.д. [4, с. 10]. А. С. Макаренко наголошував: «Не може бути гарним вихователем, який не володіє мімікою, не може дати своєму обличчю необхідного виразу або стримати свій настрій» [2, с. 34].

Окрім цього, ряд досліджень показують, що учні віддають перевагу вчителям з доброзичливим виразом обличчя, з високим рівнем зовнішньої емоційності. При цьому наголошується, що надмірна рухливість м'язів очей або особи, як і млява їх статичність, створює серйозні проблеми в спілкуванні з дітьми.

Наступний канал невербального спілкування – дотик, що позначається іноді як тактильна комунікація. Використання дотику дуже важливо при роботі з дітьми особливо молодшого шкільного віку. За допомогою дотику можна привернути увагу, встановити контакт, висловити своє ставлення до дитини.

На думку Г. Ламбірса, вільне пересування вчителя на уроці по класу полегшує використання цього прийому, не перериваючи уроку, він може повернути до роботи учня, торкнувшись його руки, плеча; заспокоїти; відзначити вдалу відповідь [1, с. 62]. Однак Л. М. Мітіна застерігає, що у багатьох дітей дотик може викликати настороженість. У першу чергу, це буває в дітей, для яких скорочення психологічної дистанції створює незручності. Неприємний дотик несе відтінок тиску, сили [3, с. 15].

Особливе місце в системі невербального спілкування вчителя займає *система жестів*. Як зазначає Є. А. Петрова, жестикуляція педагога є для учнів одним з індикаторів його відносин до них. Жест має властивість «таємне робити явним», про що вчитель завжди повинен пам'ятати. Характер жестів вчителя з перших хвилин створює певний настрій у класі. Дослідження підтверджують, що якщо рухи вчителя поривчасті і нервові, то в результаті замість готовності до уроку виникає стан напруженого очікування неприємностей. Велику роль жести грають і в забезпеченні уваги учнів, що є найважливішою умовою ефективного навчання. Значними можливостями зосередження уваги слухачів володіє саме жест, емоційна насиченість якого, як правило, приковує увагу аудиторії. Серед засобів

організації уваги майже кожним учителем активно використовуються такі жести, як жести вказівки, жести імітації, жести підкреслення і т.д. [4, с. 10].

Як зазначає Є.А. Петрова, не менш важлива у використанні жестів і така функція, як активізація різних пізнавальних процесів: сприйняття, пам'яті, мислення та уяви. Жести можуть ілюструвати розповідь вчителя, з їх допомогою може здійснюватися активізація зорового сприйняття, пам'яті, наочно-образного мислення. Жест виступає важливим компонентом зворотного зв'язку, без розуміння якого не можлива адекватна оцінка вчителем стану учня, його ставлення до педагога, однокласників і т.д. [4, с. 11].

Г. Ламбірис висловлює думку, що жести вчителя нерідко стають зразком для наслідування. Особливо уважні діти до випадків неточного вживання жестів, які відволікають їх від виконуваних завдань на уроці. До культури невербальної поведінки вчителя в цілому, і до його жестикуляції зокрема, необхідно пред'являти високі вимоги [1, с. 62].

Таким чином, невербальний аспект спілкування відіграє значну роль у процесі взаємодії вчителя з дітьми. Для того, щоб полегшити свою роботу, вчитель повинен вміти спілкуватися з дітьми навіть не розмовляючи, повинен брати до уваги не тільки мову учня, а й кожен його жест, погляд, кожен рух та строго контролювати свою невербальну поведінку.

Література

1. Λαμπίρης Γ. Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Στρατηγικές πρόληψης και στρατηγικές αντιμετώπισης / Γ. Λαμπίρης // Επιστημονικό Βήμα, τ. 5. – 2006. – Σ. 61-62.
2. Макаренко С.А. Собр. соч. Т.4. / С. А. Макаренко. – М. : Педагогіка, 1989. – С. 34-35.
3. Мітіна Л.М. Керувати або пригнічувати: вибір стратегії професійної діяльності педагога / Л.М. Мітіна // Директор школи. – 1999. – № 2. – С. 15.
4. Петрова Е.А. Жести в педагогическом процессе / Е. А. Петрова.– М, 1998. – С. 10-11.
5. Вікісловник [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://uk.wiktionary.org/>.

УДК 371.11(043)

Кузьменко Д.Г.

МОРАЛЬНІ ВИМІРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Однією з центральних фігур освітнього процесу в сучасній школі був і залишається вчитель. Саме на нього покладена місія реалізація цілей та завдань навчання та виховання підростаючого покоління. Він є організатором активної навчально-пізнавальної, трудової, суспільної та естетичної діяльності учнів. У наш час вчені, педагоги, психологи неодноразово звертаються до проблеми вчителя, даючи цьому поняттю інші назви,

наприклад «компетенції», «професійні якості» тощо. Це питання залишається актуальним, оскільки природно з плином часу змінюється держава й суспільство, а отже, змінюються вимоги, що висуваються державою і суспільством до вчителя. Залишається відкритим питання, які якості вчителя повинні бути конотативними, тобто не залежними від часу, а які якості повинні бути «рухливі», тобто необхідними вчителю- педагогу у зв'язку з вимогою «нового» часу.

У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема професійної підготовки вчителів, формування їх моральної, естетичної та етичної культури [3]. У структурі педагогічної діяльності важливими є питання формування та розвитку дослідницьких якостей вчителів, підготовки їх до пошуку, вивчення та впровадження інноваційних педагогічних технологій. Дуже важко в наш час знайти оптимальний варіант для роботи вчителя, так би мовити «золоту середину» праці. Незалежно від часу або країни, педагог має бути носієм високої моральної культури та дотримуватися моральних норм та принципів.

Розглянемо такі поняття, як «моральна культура педагога» та «моральні принципи вчителя».

Людина, як духовна істота, завжди прагне досконалості, що надає їй сили духу, можливості творити культуру. Постійно вдосконалювати себе та власні педагогічні якості має і вчитель, що зумовлено не лише бажанням само творчості, а й обов'язком, який на нього покладає суспільство як на носія високої моральної культури. Український педагог Василь Сухомлинський (1918-1970) пов'язував моральну культуру вчителя не тільки зі здатністю, умінням збуджувати, формувати духовне начало в дитячій душі, привчати її до почуття індивідуальної та колективної відповідальності, а й із власним щастям [4].

Моральна культура педагога постає передусім як інтегральна єдність двох суспільних явищ: культури та моралі. Функціонуючи, як «культура» в моралі, вона водночас висвітлює моральний аспект (цінність) культури. Тому аналіз моральної культури передбачає розкриття глибинних взаємозв'язків між культурою та мораллю, що можливо лише на основі системного аналізу людської культури, сутності та структури моралі, їх соціальних функцій, ролі в суспільній життєдіяльності людей.

Роль та обов'язок педагога полягають у тому, щоб послідовно, делікатно й неупереджено показувати вихованцям, що нового вносить певна культура в загальнолюдську скарбницю, наскільки вона здатна сприймати досягнення інших культур, вслухатися в «чуже» слово (М.Бахтін), як вона вміє зробити його своїм [2].

Педагогічна діяльність насамперед передбачає дотримання моральних принципів, що є формою моральної свідомості та самосвідомості, в якій моральні вимоги виявляються

найбільш узагальнено. Якщо у нормі вказано, які моральні вчинки має здійснювати людина, то принципи у загальній формі розкривають зміст певної моральної діяльності, відображають набуті у моральній свідомості вимоги стосовно моральної етики людини, її призначення, сенсу життя і характеру відносин між людьми. Вони спрямовують діяльність педагога і є основою для норм поведінки у певній ситуації.

Діяльність учителя виявляється не лише у дотриманні моральних норм та принципів; її має оцінити громадська думка, яка є станом масової свідомості, що відображає почуття, настрої та погляди великих соціальних груп і суспільства в цілому, виражає їх ставлення до полії та явищ, які є значущими з погляду суспільних потреб та інтересів. Моральний авторитет учителя є його моральним статусом в колективі учнів та колег, своєрідною формою дисципліни, з допомогою якої учитель регулює поведінку вихованців, позитивно впливає на їх світогляд. Моральні норми, принципи, громадська думка, авторитет учителя віддзеркалюються у культурі. І в культурі, і в моралі суспільства, особистості важливу роль відіграє спілкування. Висока культура гуманізує спілкування людей, відкриває можливості його вдосконалення [1].

Майде в кожному випадку громадська думка – це думка батьків. А батьки не хочуть для своєї дитини нудного навчання. Для сучасного вчителя однією з головних умов працевлаштування є творчість. Коли вчитель – творча особистість, навчання стає зрозумілішим і діти більш охоче ходять на заняття. Вчитель, який має прагнення працювати творчо, розвиває у себе здобності до творчої педагогічної діяльності, самовдосконалюється в цій діяльності, так необхідній сьгоднішній школі, яка на потребу нашого часу має готувати своїх випускників розвиненими творчими особистостями.

У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу щодо виділення етапів творчої діяльності вчителя. Так, у процесі здійснення конкретизації структури творчого навчально-виховного процесу В.А.Кан-Калик та М.Д.Нікандров вводять таку послідовність етапів творчості педагога:

- виникнення педагогічного задуму, спрямованого на розв'язання психолого-педагогічної задачі;
- розробка задуму;
- втілення педагогічного задуму в діяльність, у процес спілкування з людьми;
- аналіз та оцінка результатів творчості [2].

В.О.Сухомлинський велику увагу приділяв творчості вчителя у становленні справжньої людини, патріота Батьківщини [4].

Творчий педагог – це творча особистість. Творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності.

Актуальним у навчанні, розвитку творчих можливостей вчителів залишається відвідування уроків своїх колег, а також підготовка власних відкритих заходів. Однією з необхідних умов для розвитку творчої особистості вчителя, розкриття його творчого потенціалу є цілеспрямована робота із самоосвіти.

Отже на підставі викладеного вище можна зробити наступні висновки:

1. Учитель – це покликання, учительство – це служіння, а не робота. Тому учитель повинен працювати не заради заробітку, не для виживання або прожитку, а для виконання своєї місії на землі.

2. Вчитель має бути зразком вихованості та культури поведінки для вихованців. Він має бути носієм моральної культури, дотримуватися моральних норм та принципів і добре володіти сучасними інноваційними технологіями.

3. Творчий учитель необхідний сучасній школі. Адже відомо, що лише у творчого вчителя можуть бути творчі учні. Тож, якщо творчій особистості вчителя, розвитку його творчих здібностей приділяється належна увага в навчальному закладі, створюються відповідні умови для саморозвитку в творчому плані, для вияву своїх творчих здібностей, підтримуються творчі спроби вчителя, то такий підхід відкриває можливість перед вчителем проявити себе в повній мірі як творчій особистості.

Література

1. Зязюн І.А. Освіта і вчитель у контексті українського державотворення / І.А.Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. - №1. – С.12-23.
2. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
3. Пехота О.М. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Лабарська та ін.. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / В.О.Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.5.

ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ПЕДАГОГА

В научной литературе по психологии развития человека существует два различных взгляда на понимание зрелости:

- 1) зрелость - это определенный возрастной период в жизни человека;
- 2) зрелость - это характеристика высокого развития определенных психических функций человека независимо от его возраста.

В данной работе возьмем за основу второе определение.

Наиболее сложным и неисследованным из всех аспектов зрелости является личностная зрелость, в психологической и педагогической литературе до сих пор не существует четкого определения этого феномена. Кроме того, различные исследователи включают в структуру личностной зрелости различные психологические характеристики.

Так, по мнению А.А. Реан, у личностной зрелости есть четыре основных, базовых составляющих, вокруг которых группируются множество других: 1) ответственность; 2) терпимость; 3) саморазвитие; 4) положительное мышление, положительное отношение к миру (этот компонент присутствует во всех предыдущих) [2, с. 167].

Рассматривая зрелую личность как гуманистический идеал, образ нового человека, В.А. Ананьев выделяет такие ее характеристики, как свобода и ответственность, целостность и гармоничность, актуализация и реализация всех возможностей. Также ученый отмечает, что зрелость личности проявляется в ее эмоциональной устойчивости. Автор пишет, что личностная зрелость характеризуется главным образом развитием самоконтроля и усвоением реакций, адекватных различным ситуациям в жизни человека [1, с. 39].

Однако все эти качества были выделены учеными для личности человека в целом, если же говорить о личностной зрелости педагога, то ее структура, помимо основных перечисленных характеристик, будет включать дополнительные, обусловленные спецификой данной профессии. Рассмотрим личностные качества, необходимые педагогу для успешной профессиональной деятельности.

Большинство психологов и педагогов сходятся на мысли о том, что наиболее важным для учителя личностным качеством является гуманистическая направленность, которая интегрирует такие моральные качества педагога, как любовь к детям, уважение к личности ребенка, чувство долга и ответственности перед обществом и детьми за воспитание последних, вера в будущее ребенка, а также желание общаться и работать с детьми [3, с. 200].

Тесно связано с гуманистической направленностью личности педагога и такое важное профессионально-педагогическое качество, как вера в будущее каждого ребенка, оптимистический взгляд на возможности воспитания из каждого ребенка полноценной личности [3, с. 202].

Следующим обязательным для учителя и воспитателя личностным качеством является моральная чистота, честность педагога перед детьми. На нравственной честности педагога основывается доверие детей к своему учителю, к его словам. Дети очень чувствительны к моральным качествам своих учителей и если учитель сам не следует тем моральным нормам, которые он разъясняет, то доверие к такому учителю теряется. Детское доверие зависит также от справедливости учителя, от умения глубоко понимать ребенка, его мысли и переживания [3, с. 202].

Воспитание не может быть гуманистическим, если учитель сосредоточивает свое внимание и мышление лишь на своих профессиональных целях, задачах, способах их достижения, а в учащихся видит лишь объект воспитательного воздействия. С точки зрения представителей гуманистической психологии и педагогики ребенок должен выступать в воспитательном процессе и активным субъектом, интересы и индивидуальные особенности которого должны постоянно изучаться и учитываться. Чем лучше понимает и чувствует учитель каждого своего ученика, его мысли, интересы и переживания, чем более способен поставить себя на место ученика, т.е. идентифицировать себя с учеником, и сопереживать с ним, тем скорее появится и укрепится взаимное доверие учителя и учащихся. Такое подлинно гуманистическое понимание одним человеком другого человека не только умом, но и чувствами получило название «эмпатийное понимание». Эмпатийное понимание - это не просто понимание другого человека, но и стремление эмоционально откликнуться на его мысли, переживания, поведение [3, с. 203-204].

Гуманизация обучения и воспитания требует высокого уровня развития у современного учителя и воспитателя такого исключительно важного профессионально-личностного качества, как общительность, потребность в общении с детьми.

Как известно, общение людей состоит из трех взаимосвязанных сторон;

1. Коммуникативная сторона, предполагающая обмен информацией и переживаниями.
2. Перцептивная сторона, связанная с восприятием людьми друг друга, т.е. с социальным восприятием, и взаимопониманием.
3. Интерактивная сторона, предполагающая взаимодействие людей в процессе совместной деятельности и исполнения тех или иных социальных ролей.

Каждая из этих сторон имеет свои особые способы и формы общения, которые должен уметь применять каждый учитель и воспитатель [3, с. 205-206].

Есть еще одно профессионально важное личностное качество учителя, высоко ценимое и учителями, и школьниками, но не так часто проявляющееся у современных педагогов. Это умение влиять своими личностными качествами на личность других людей.

Чтобы вносить вклад в духовное развитие школьников, во-первых, учитель должен хорошо представлять себе личностные особенности и духовные потребности своих воспитанников. Во-вторых, сам учитель должен быть высокоразвитой в духовном отношении личностью, имеющей собственные взгляды, убеждения, отношения к окружающему, устремленной к большим жизненным целям, идеалам и сумевшей развить свою индивидуальность [3, с. 209].

Р.Р. Калинина выделяет различные характеристики, присущие преподавателю детского сада, школы и высшего учебного заведения.

Анализ личностных особенностей воспитателей детских садов позволил составить обобщенный образ личности воспитателя. Воспитателей можно охарактеризовать как людей ответственных, эмоционально выдержанных, доверчивых, тактичных, проявляющих терпение и эмпатию. Они восприимчивы к переменам, к новым идеям. Испытывают привязанность к себе, проявляют некоторую закрытость, самодовольство. Стремятся работать и принимать решения вместе с другими людьми, имеют ориентацию на социальное одобрение [4, с. 71].

Анализ личностных особенностей учителей школ позволил составить их обобщенный образ. Так, учителей можно охарактеризовать как людей добросовестных, с развитым чувством долга и ответственности, проницательных, радикально настроенных. Вместе с этим они непосредственны, прямолинейны и естественны, а также имеют оптимальный эмоциональный тонус и стрессоустойчивость. Их отличает свободомыслие, наличие интеллектуальных интересов, независимость, ориентация на собственные решения, находчивость, способность высказывать оригинальные идеи [4, с. 72].

Охарактеризованные выше личностные качества учителя не даются ему от природы в готовом виде. Некоторые из этих качеств вначале имеются у учителя лишь в виде природных задатков, которые затем под влиянием и в процессе профессиональной деятельности развиваются в личностные качества [3, с. 210].

Литература

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья: Концептуальные основы психологии здоровья / В.А. Ананьев. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.

2. Бордовская Н.В. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
3. Вилькеев Д.В. Педагогическая психология: курс лекций / Д.В. Вилькеев. – Казань: Изд-во Татар, гуманитарно-пед. ун-та, 2007. – 228 с.
4. Калинина Р. Р. Проблема личностной зрелости в педагогической деятельности // Вестник Псковского государственного университета. – 2010. – №11. – С.70-78.

УДК 371.132 (043)

Спартесная И.С.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Важнейшей характеристикой и предпосылкой эффективности учебно-воспитательной деятельности является педагогическая культура учителя и воспитателя. Ее главное назначение - способствовать совершенствованию учебно-воспитательного процесса, росту его продуктивности.

Актуальность данной темы объясняется важностью совершенствования учителем своих знаний, умений и навыков для улучшения процесса образования, лучшего усвоения учащимися учебного материала и успешного процесса воспитания.

Педагогическая культура учителя - это такая обобщающая характеристика его личности, которая отражает способность настойчиво и успешно осуществлять учебно-воспитательную деятельность в сочетании с эффективным взаимодействием с обучающимися и воспитанниками.

Вне такой культуры педагогическая практика оказывается парализованной и малоэффективной. Культура педагога выполняет ряд функций, включающих:

- передачу знаний, умений и навыков, формирование на этой основе мировоззрения;
- развитие интеллектуальных сил и способностей, эмоционально-волевой и действенно-практической сфер его психики;
- обеспечение сознательного усвоения обучаемыми нравственных принципов и навыков поведения в обществе;
- формирование эстетического отношения к действительности;
- укрепление здоровья детей, развитие их физических сил и способностей.

Педагогическая культура предполагает наличие:

– педагогической направленности в личности педагога, отражающей его предрасположенность к учебно-воспитательной деятельности и способность достигать в ее ходе значимых и высоких результатов;

– широкого кругозора, психолого-педагогической эрудиции и компетентности педагога, т.е. таких его профессиональных качеств, которые позволяют ему достаточно хорошо и результативно разбираться в учебно-воспитательной деятельности;

– совокупности важных в учебно-воспитательной работе личностных качеств педагога, т.е. таких его особенностей, как любовь к людям, стремление уважать их личное достоинство, добропорядочность в действии и поведении, высокая работоспособность, выдержка, спокойствие и целеустремленность;

– умения сочетать учебно-воспитательную работу с поиском путей ее совершенствования, позволяющего педагогу постоянно совершенствоваться в своей собственной деятельности и улучшать саму учебно-воспитательную работу;

– гармонии развитых интеллектуальных и организаторских качеств педагога, - особого сочетания сформировавшихся у него высоких интеллектуально-познавательных особенностей (развитость всех форм и способов мышления, широта воображения и т.д.), организационных качеств (умение побуждать людей к действию, влиять на них, сплотить их и т.д.) и способности проявлять эти характеристики во благо организации и для повышения эффективности учебно-воспитательной деятельности;

– педагогического мастерства педагога, предполагающего синтез высокоразвитого педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности, которые в взаимосвязи с высокоразвитыми качествами личности педагога и воспитателя позволят им эффективно решать учебно-воспитательные задачи.

Педагогическое мастерство является важнейшим и структурообразующим компонентом педагогической культуры. Оно выражается в устойчивых психолого-педагогических знаниях, педагогической требовательности и педагогическом такте педагога.

Данное исследование заинтересовало сущностью и особенностями педагогической деятельности, помогло понять какими знаниями, умениями, навыками и качествами должен обладать современный учитель для улучшения процесса обучения, воспитания и для самосовершенствования при обучении и воспитании детей.

Література

1. Иванова Л.Н. Умения и навыки современного учителя / Л.Н. Иванова. – К., 1992. – С.34 – 40.
2. Карпенко А.А. Современный учитель. Каким он должен быть?/ А.А. Карпенко. – М., 2000. – 96 с.

УДК 371.132(043)

Хавалджі О.М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Актуальність дослідження обумовлюється необхідності осмислити місце і роль вчителя в освіті, його особистісних характеристик та якостей в контексті утвердження постіндустріального вектора суспільного поступу, глобалізації та розгортання інформаційної революції.

В українській педагогічній літературі останніх років до проблеми формування особистості сучасного вчителя звертались такі вчені, як С.Гончаренко, Л.Губерський, М.Євтух, В.Журавський, І.Зязюн, В.Кремень, О.Савченко, О.Сердюк, І.Надольний, В.Огнев'юк та інші. Однак, незважаючи на дослідження цих та багатьох інших вчених, проблема лишається актуальною.

В педагогічній психології існують такі не досить вивчені питання як модернізація підготовки сучасного вчителя в педагогічному університеті, напрямки та фактори формування особистісних характеристик педагога в сучасних умовах [1].

У розумінні особистості вчителя І. Зязюн стоїть на позиціях культурологічного підходу, який базується на ключовому положенні, що основне в змісті культури – не речі, а людина, суспільство. Усі різноманітні види культури – культура виробництва, управління, політична, художня культура, міжособистісних стосунків, екологічна тощо – утворюють єдине ціле як форми існування і розвитку людської природи, а отже, і суспільства. Культура пронизує всі напрямки людської життєдіяльності – від матеріального виробництва і людських потреб до найвеличніших виявів людської творчості. Вона впливає на всі сфери суспільної та індивідуальної життєдіяльності – працю, побут, дозвілля, практичну діяльність, етику тощо [2].

Головна задача вчителя – вчити дітей розмірковувати. Людська особистість – складна суміш фізичних і духовних сил. Не розуміючи й не усвідомлюючи цього, неможливо ані вчити, ані виховувати. Але нажал, зміни, що відбуваються у нашому суспільстві, не завжди створюють кращі умови для життя громадян. Однак, освіта, будучи орієнтованою на

розвиток особистості, максимально адаптована до її потреб та інтересів, по суті моделює на рівні цінностей, особистісних рис і життєвих пріоритетів кожної людини гуманоцентричний соціальний устрій, який нашими спільними зусиллями має скластися вже в недалекому майбутньому. Відтак процес гуманізації освіти визначає основний напрям її розвитку в сучасному суспільстві. Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначає основні напрями трансформації вітчизняної освіти в сторону особистісного навчання та виховання, задаючи нові орієнтири навчання та виховання гуманоцентричного характеру [2].

Сучасний вчитель або викладач є однією з найважливіших особистостей сучасного суспільства, яка забезпечує соціальну адаптацію молоді. Комплекс вимог до нього самого – глибока база знань та його власна соціальна адаптація, психологічні та педагогічні навички взаємодії з оточуючими, активізація гуманізації навчання за допомогою сучасних методів, тощо, є тими складовими, що забезпечують позитивний результат виховання, який базується на власному прикладі [3].

В умовах модернізації суспільства одним із елементів соціальних перетворень в Україні має стати орієнтація на інформаційне суспільство як модель соціальної організації. Водночас процеси соціальної модернізації і національно-державного будівництва можуть здійснюватися тільки на основі радикальних змін культури суспільства, його ціннісних орієнтирів та мотивів діяльності. У найзагальнішому аспекті ці зміни стосовно формування і розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя можна визначити як форму принципово нового типу його зв'язку з суспільством, культурою, внаслідок чого формується нове соціокультурне середовище діяльності педагога. На перший план виходять процеси визначення власних ціннісних орієнтирів на підставі безпосередньої інтеріоризації культурних цінностей, які набувають характеру етичного виміру індивідуального і соціального буття. Всебічний розвиток особистості вчителя передбачає формування загальнолюдських норм життєдіяльності, а також добра, краси, істини, свободи й совісті, поваги й любові. За цими показниками, тобто з позицій загальнолюдської моралі, в повсякденному житті оцінюється вихованість кожного суб'єкта, але вчителя – насамперед. Адже саме він має прищеплювати ці чесноти дітям, котрі обов'язково порівнюватимуть усе сказане з поведінкою самого педагога [4].

Література

1. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І.Табачек // Політичний менеджмент. – К., 2005. – № 1 (10). – С.58-69.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І. А. Зязюн – К., 2000. – 216 с.

3. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія. Навч. Посібник / В.М.Галузинський, М.Б. Євтух – К., 1995. – 138 с.
4. Кайдан В. Вимоги до сучасного вчителя в контексті сьогодення / В. Кайдан // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2011. – Випуск LVII. – С. 28.

УДК 371.064.2:159.925(043)

Шатровська А. О.

МИСТЕЦТВО ВОЛОДІННЯ ПАНТОМІМІКОЮ, МІМІКОЮ, ЖЕСТАМИ ЯК НАЙВИЩИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У сучасному світі основою педагогічної взаємодії є спілкування, адже саме спілкування є і найважливішою умовою, і засобом розвитку особистості. Педагогічне спілкування – це система соціально-психологічної взаємодії педагога і учнів, змістом якої є обмін інформацією, надання виховної дії, організація взаємин за допомогою комунікативних засобів. Педагог є ініціатором цього процесу, організовуючи його і управляючи ним.

Як стверджує Л. М. Митина, «взаємодія учня та вчителя полягає, передусім, в обміні інформацією пізнавального характеру. І передача цієї інформації здійснюється виключно як вербальним шляхом, так і за допомогою невербальної комунікації» [1, с. 635].

Спілкуючись з учнями, вчитель значну частину інформації щодо їх емоційного стану, намірів, ставлення до чогось отримує ні з слів учнів, а з жестів, міміки, інтонації, пози, погляду, манери слухати. «Жест, міміка, погляд поза часом виявляються виразнішими й ефективнішими за слова», – стверджує Е. А. Петрова [2, с. 36]. Невербальні аспекти спілкування відіграють істотну роль й у регулюванні взаємовідносин, встановленні контактів, визначають емоційну атмосферу і самопочуття як вчителя, так і учня.

Як зазначає А. Піз, нерідко складається думка, що невербальні засоби спілкування є другорядними, неважливими порівняно зі словесними. Але дослідження свідчать про інше: передача інформації відбувається через вербальні засоби на 7 відсотків, через звукові (зокрема, тон голосу, інтонація звуку) — на 38 відсотків, через невербальні — на 55 відсотків. Можна навести приклад результатів інших досліджень цього плану: словесне спілкування в бесіді становить менше 35 відсотків, а більше 65 відсотків інформації передається за допомогою невербальних засобів. Важливий ще один факт: якщо обличчя педагога, лектора нерухоме або невидиме, губиться до 10-15 відсотків інформації.

Важливе місце в системі педагогічної техніки з погляду її засобів займає пантоміміка.

Пантоміміка – один із видів виразних рухів людини, які охоплюють ті зміни в ході, поставі, жестах, міміці, які передають її психічний стан, переживання, ставлення до тих чи інших явищ, дій. Пантомімічні зміни зазвичай виникають мимовільно, як зовнішній вияв загального емоційного стану людини. Учителя передусім «прикрашає» виразна постава, яка виражає його людську гідність, професійну впевненість. Поза і всі рухи мають вирізнятися простотою, природністю, м'якістю, доброзичливістю.

У системі педагогічного спілкування серед невербальних засобів значне місце посідають жести і міміка. Вони підсилюють мовленнєву діяльність, роблять її образною, більш переконливою, різноманітною і навіть економною. Усе це сприяє підвищенню майстерності педагога, а отже, і його професійної культури. Вчителю необхідно наполегливо працювати над оволодінням технікою використання жестів і міміки у практичній діяльності. Жести – це рухи тіла, особливо рухи руками, які супроводжують мову для піднесення її виразності або заміняють її. У пошуках доцільних жестів учитель має діяти в кількох напрямках:

- 1) особистісному: жести, які сприяють вираженню особливостей психічного стану конкретної особистості;
- 2) типовому: властиві тим літературним персонажам, про яких говорить учитель;
- 3) історичному: педагог прагне передати характерні особливості історичних постатей;
- 4) національному: для представників різних національностей характерні певні жести, які відображають особливості їхнього менталітету, культури (в українців рух голови згори вниз означає ствердження, а зліва направо — заперечення, у болгар — навпаки).

Міміка, поряд із жестами, є важливим доповненням до вербальних засобів спілкування. Міміка – виразні рухи м'язів обличчя – є однією з форм прояву тих чи інших почуттів, настроїв людини. Вираз обличчя, погляд нерідко передають психічний стан особи. У діяльності вчителя це особливо важливий аспект спілкування. Вихованці часто «читають» з обличчя вчителя його настрій, наміри, напрями дій. У свою чергу педагог за виразом обличчя може (і повинен) «читати» психічний стан вихованців і на основі такого «читання» проектувати свої педагогічні дії. А. С. Макаренко з цього приводу розмірковував: «Можна і треба розвивати зір, просто фізичний зір. Це конче потрібно для вихователя. Треба вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, і це читання може бути навіть описане в спеціальному курсі. Нічого мудрого, нічого містичного немає в тому, щоб по обличчю дізнаватись про деякі ознаки душевних рухів».

За допомогою міміки досить економно, але виразно можна передати почуття, настрій, ставлення до конкретного явища чи події. Як і жести, міміка має бути органічною частиною

психічного стану педагога. Якщо вона якимось чином відокремлюється від цієї основи, то це вже штучність, кривляння, яке негативно сприймається вихованцями.

Педагог за допомогою міміки виражає почуття радості, задоволення, схвалення, гніву, невдоволення, відрази, огиди, болю. Тут потрібна певна гра. Тому А.С. Макаренко писав: «Педагог не може не грати. Не може бути педагога, який не вмів би грати. Не можна ж допустити, щоб наші нерви були педагогічним інструментом, не можна припустити, що ми можемо виховувати дітей за допомогою наших сердечних мук, мук нашої душі. Адже ми люди. І якщо у будь-якій іншій спеціальності можна обійтися без душевних страждань, то варто і у нас це зробити. Але учневі треба іноді продемонструвати муки душі, а для цього треба вміти грати. Та не можна просто грати сценічно, зовнішньо. Є якийсь пас, який має поєднувати з цією грою вашу прекрасну особистість. Це не мертва гра, техніка, а справжнє відбиття тих процесів, які є в нашій душі. А для учня ці душевні процеси передаються як гнів, обурення. Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «Іди сюди» з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не почує того, що треба» [3, с. 12].

Важливе місце в системі мімічних засобів посідають очі. У процесі активної навчальної роботи краще запам'ятовується інформація, яку виголошено, дивлячись у вічі, тому вчителю корисно дивитись учням в очі, промовляючи будь-яку важливу позитивну інформацію, а не тільки роблячи зауваження. Якщо показувати учням наочний посібник і розповідати про нього, вони засвоять 9 % інформації; якщо розповідати про те, що відображено в посібнику – 20-30 %; якщо використати указку, конкретно позначити деталі зображення й описувати їх, а потім підняти указку на рівень очей, то й учень підніме погляд на вчителя і сприйме максимум інформації [4, с. 47].

Отже, можемо зробити висновок, що у процесі взаємодії «учитель-учень» невербальне спілкування відіграє важливу роль. Виходячи з цього, вчитель повинен володіти як високою мовною культурою, так і культурою невербальної поведінки. Однією з найбільших помилок у трактуванні мови тіла є розгляд одного жесту чи пози ізолювано від інших. Кожний жест, як і слово, можуть мати різний смисл залежно від контексту. Але вчителю недостатньо іноді використовувати окремі зовнішні акторські прийоми впливу на публіку, йому необхідна власна індивідуальна техніка, яка дозволить володіти собою навіть у стані втомленості, стресових ситуаціях і непомітно впливати на учнів, це й є найвищим рівнем педагогічної майстерності.

Література

1. Митина Л. М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя / Л. М. Митина. – Кемерово. : Знание, 1996. – 214 с.
2. Кузьмінський А.І. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посіб / А. І. Кузьмінський, С. В. Омеляненко. – К. : 2010. – 335 с.
3. Педагогіка вищої школи / За ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
4. Петрова Е. А. Жести у педагогічному процесі : навчальний посібник / Е. А.Петрова. – М. : Моск. міське пед. суспільство, 1998. – 132 с.

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИМ
НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

Інноваційна діяльність, у результаті якої створюються і матеріалізуються нововведення, потребує оптимізації управлінської діяльності, переведення її на високотехнологічний рівень. Сучасні інноваційні технології є найбільш важливим елементом і результатом людської праці. Спрямовані на підвищення ефективності і якості професійної діяльності, раціональне використання економічних і соціальних ресурсів, вони є дієвим інструментом в руках кваліфікованого керівника, який стимулює неперервний розвиток колективу, його викладацького складу в цілому і кожного співробітника зокрема [5].

Особливого значення інноваційні технології набувають у системі професійно-технічної освіти. Більшість керівників ПТНЗ, працюючи в складних соціально-економічних умовах, розуміють необхідність і неминучість змін, намагаються працювати з урахуванням досягнень сучасної науки та практики, використовуючи інноваційний досвід як своїх навчальних закладів, так і інших закладів системи освіти України. Однак діяльність керівників не завжди здійснюється на системній основі, вони не мають відповідних знань щодо управлінських інноваційних технологій. Інноваційна діяльність очолюваних ними закладів відбувається переважно в навчально-виховному і навчально-виробничому процесах. Тому вирішення завдань, що постають сьогодні перед ПТНЗ, залежить від упровадження в практичну діяльність нових досягнень у сфері управління. Серед таких нововведень – інноваційні технології управління ПТНЗ [4].

Для успішного управління професійним ресурсом навчального закладу керівнику ПТНЗ необхідно, по-перше, навчитися застосовувати інноваційні технології в управлінні, по-друге, створити освітнє середовище, що забезпечить ефективний розвиток професійної компетентності кожного викладача і працівника [2].

Проблема управління навчальними закладами має різні аспекти і завжди була об'єктом вивчення багатьох українських і зарубіжних учених, серед яких чільне місце посідають В. Афанасьєв, Є. Березняк, В. Бондар, Л. Ващенко, М. Гриньова, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, І. Зязюн, Л. Калініна, В. Кремень, Ю. Конаржевський, Т. Лукіна, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна, М. Поташник, Т. Сорочан, Т. Шамова та ін. Науково-теоретичні та організаційно-методичні основи управління в системі професійно-технічної освіти висвітлено у роботах С. Артюха, С. Батишева, Т. Десятова, А. Дьоміна, Л. Капченка,

В. Кременя, І. Лікарчука, В. Лугового, В. Мадзігона, М. Махмутова, В. Медведя, Н. Ничкало, С. Ніколаєнка, В. Олійника, В. Радкевич, Л. Сергеевої, О. Щербак, М. Ярмаченка. Важливі аспекти педагогічної інноватики розглянуто у працях Л. Ващенко, Л. Даниленко, В. Паламарчук, П. Третякова, Н. Юсуфбекової та інших. На питанні педагогічних технологій акцентують увагу В. Беспалько, М. Кларін, Н. Клокар, О. Падалка, В. Паламарчук, О. Пехота, С. Сидоров, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Г. Селевко. Проте слід констатувати, що питання управління ПТНЗ на засадах інноваційних технологій є принципово новим і не знайшло належного відображення в педагогічній теорії та практиці.

За роки незалежності України інноваційним технологіям управління в професійно-технічній освіті приділялася недостатня увага. Аналіз практичної управлінської діяльності ПТНЗ показав, що в більшості випадків її низький рівень зумовлений недостатнім рівнем готовності керівників до застосування інноваційних технологій в управлінні, відсутністю необхідних знань і вмінь щодо створення системи управління на засадах інноваційних технологій.

У той же час слід констатувати, що в Україні розроблено достатнє нормативно-правове забезпечення щодо здійснення інноваційної діяльності в системі професійно-технічної освіти. Зокрема, прийнято закони України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про державне прогнозування та розроблення програм економічного і соціального розвитку України», «Про інноваційну діяльність», «Про наукову і науково-технічну експертизу», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», указ Президента України «Про основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні», постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про професійно-технічний навчальний заклад», «Про затвердження Положення про ступеневу професійно-технічну освіту», «Про затвердження Державного стандарту професійно-технічної освіти», «Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки» тощо.

Таким чином, спираючись на огляд наукової літератури, вивчення нормативно-правової бази, аналіз соціально-економічних умов, висвітлення сучасної практики управління ПТНЗ та існуючих тенденцій його розвитку, ми можемо говорити про наявність об'єктивних протиріч:

– між посиленням інноваційних процесів у сфері професійно-технічної освіти і виробництва та практичним застосуванням інноваційних технологій;

- між потребою в застосуванні інноваційних технологій у діяльності ПТНЗ і недостатньою розробкою цієї проблеми в педагогічній теорії, відсутністю певного досвіду;
- між необхідністю управління ПТНЗ на засадах інноваційних технологій і відсутністю науково обґрунтованої та експериментально перевіреної моделі такого управління;
- між високими вимогами до управління ПТНЗ та відсутністю критеріїв оцінки його результативності на засадах інноваційних технологій.

Література

1. Абрамова М. Г. Подготовка руководителей профтехучилищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. Г. Абрамова. – М., 1985. – 30 с.
2. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом / Виктор Григорьевич Афанасьев. – М.: Политиздат, 1977. – 440 с.
3. Базелюк В. Г. Формування дослідницьких умінь керівників ЗНЗ в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Базелюк Василь Григорович. – К., 2008. – 247 с.
4. Васильєв І. Б. Педагогічне проектування професійно-технічних закладів освіти нового типу / Іван Борисович Васильєв // Проф. освіта: теорія і практика. – 1998. – № 1/2. – С. 43–52.
5. Григораш В. В. Управління навчальним закладом / В. В. Григораш, О.М. Касьянова, О. І. Мармаза. – Х. : Ранок, Веста, 2003. – 312 с.

УДК 372.03(043)

Гончаренко Я. В.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Перш ніж давати знання,
треба навчити думати,
сприймати, спостерігати.
В. Сухомлинський*

Сучасне суспільство потребує активної особистості, здатної до пізнавально-діяльній самореалізації, до прояву дослідницької активності і творчості у вирішенні життєво важливих проблем. Людина сьогодення повинна вміти творчо підходити до вирішення проблем, швидко орієнтуватися у різних життєвих ситуаціях, вміти знаходити та аналізувати інформацію. Основи цих здібностей закладаються ще у дошкільному дитинстві.

Саме цей етап життя людини характеризується особливою чуттєвістю до засвоєння оточуючої дійсності та активністю дошкільника.

З великим інтересом діти беруть участь у дослідницькій роботі, проявляючи зацікавленість і бажання експериментувати. Пошукова активність дитини, що проявляється спонтанно у спеціально організованих умовах може призвести до появи психічного новоутворення, іменованого дослідницькими здібностями.

Експериментування є основним видом орієнтовно-дослідницької (пошукової) діяльності. Відомий психолог Н.Н.Подд'яков висловлював думку про те, що саме експериментальна діяльність дітей дошкільного віку є провідною діяльністю, її основу складає пізнавальне орієнтування [2]. Потреба дитини у нових враженнях лежить в основі виникнення і розвитку дослідницької діяльності, яка спрямована на пізнання оточуючого світу. Чим різноманітніше і інтенсивніше пошукова діяльність, тим більше нової інформації отримує дитина, тим швидше і повноцінніше вона розвивається. Дослідницький метод є одним з основних методів, який може допомогти дошкільнику вирішити завдання Базового компоненту дошкільної освіти. Адже експериментування включає в себе активні пошуки вирішення завдань, висунення припущень, реалізацію висунутої гіпотези в дії і побудову доступних висновків. Тобто дитяче експериментування є ефективним засобом інтелектуального розвитку дошкільників і найбільш успішним шляхом ознайомлення дітей з навколишнім світом.

Дитяча дослідницька діяльність з освоєння навколишнього світу – це вид активності дитини, спрямований на пошук об'єктивної інформації про устрій оточуючого світу шляхом особистого практичного експериментування з об'єктом дослідження [3].

Аналіз питань розвитку дитячої дослідницької діяльності дозволив науковцям дійти таких висновків:

1. Дитина є природна істота, здатна до саморозвитку, що володіє природними задатками, внутрішніми стимулами і силами розвитку інтересів. Цей розвиток являє собою відкриту і об'єктивно та закономірно взаємодіючу систему: внутрішній потенціал дитини і навколишню її дійсність.

2. Дослідницька діяльність перебуває в прямій залежності від навколишнього соціального середовища. Громадські відносини, що утворюються в процесі пізнання дитиною навколишньої дійсності, є живильним середовищем розвитку дослідницької діяльності. Від багатства вражень, позитивних взаємовідносин особистості дитини з соціальним оточенням залежить її багатство, а також змога перетворити потенційні можливості особистості в різнобічні творчі здібності.

3. Дослідницька діяльність дитини, як інші якості особистості, не є вродженими. Розвиток дослідницької діяльності дошкільника йде по ланцюжку: цікавість – допитливість, і реалізується в ході цілеспрямованої і педагогічно організованої діяльності .

Вищевикладене дозволяє припустити, що одним з ефективних засобів розвитку дослідницької діяльності буде спеціально змодельований, цілеспрямований і педагогічно організований процес переходу від допитливості дошкільника до дослідницької діяльності, від його розвитку до саморозвитку на основі рефлексії і суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослого і дитини.

Для того, щоб діти відчували себе комфортно, навчання будується як захоплююча проблемно-ігрова діяльність, яка забезпечує суб'єктну позицію дитини і постійне зростання його самостійності і творчості. Досвід роботи показує: елементарне експериментування доступне вже дітям раннього та молодшого дошкільного віку. Вони з задоволенням досліджують пісок, глину, пізнаючи їх властивості; хлюпочуться у воді, відкриваючи її таємниці; відправляють у плавання кораблики, ловлять вітерець, запускають літачки, пробують робити піну, перетворювати сніг у воду, а воду в різнокольорові крижинки; надувають мильні бульбашки. Займаючись з дітьми експериментальною діяльністю ми звернули увагу, на те що пізнавальний інтерес від заняття до заняття зростає. У процесі експерименту йде збагачення досвіду дитини, активізуються її розумові процеси, тому що постійно виникає необхідність здійснювати операції аналізу та синтезу, порівняння та класифікації, узагальнення. Необхідність надавати звіт про побачене, формулювати виявлені закономірності та висновки стимулює розвиток мови. Наслідком є не тільки ознайомлення дитини з новими фактами, а й накопичення фонду розумових прийомів і операцій, які розглядаються як розумові вміння.

На сам кінець доцільним вважаємо навести слова академіка К. А. Тімірязєва: «Люди, які навчилися ... спостереженням і досліддам, набувають здатності самі ставити питання і отримувати на них відповіді, опиняючись на більш високому розумовому і моральному рівні у порівнянні з тими, хто такої школи не пройшов» [4].

Література

1. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа / В.А.Сухомлинський. – М. : Просвещение, 1969. – 226 с.
2. Поддьяков Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект / Н. Н. Поддьяков. – Волгоград : Перемена, 1995. – 48 с.
3. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современ.слово, 2005. – 720 с.

4. Платонов Г. В. Мировоззрение К. А. Тимирязева / Г. В.Платонов. – М. : Изд-во Академии Наук СССР, 1952. – 487 с.

УДК 371.11

Дунаєва О. В.

УПРАВЛІННЯ ДОШКІЛЬНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ: СУТНІСТЬ, СКЛАД І СТРУКТУРА

Керівник дошкільного навчального закладу повинен бути професійно і морально підготовлений до управлінської діяльності, знати теорію наукового управління, удосконалювати свій стиль роботи.

Як зазначає Л. Поздняк, під керуванням дошкільною установою слід розуміти цілеспрямовану діяльність, що забезпечує узгодженість спільної праці співробітників у вирішенні завдань виховання дітей на рівні сучасних вимог [1, с. 55]. Під цілеспрямованою діяльністю розуміється вплив (з певною метою) на педагогічний колектив (а через нього на освітньо-виховний процес). Оптимальне для сучасного підходу в управлінській діяльності – це все-таки цілеспрямована взаємодія керуючої і керованої підсистем щодо досягнення запланованого результату (мети).

Уявлення про діяльність управління керівника освітньої установи як професійної, що базується на наукових положеннях, почало формуватися тільки в 90-х роках ХХ століття. Сьогодні завідувач дошкільним освітнім закладом – це не тільки посада, а й професія з усіма притаманними професійній діяльності структурними компонентами. У чому ж сутність діяльності управління в дошкільному навчальному закладі?

Значна частина дослідників визначає сутність управління через його внутрішні і зовнішні функції. А. Пеленьов, ґрунтуючись на методології системного дослідження [2, с.44], розглядає управління як цілісність взаємопов'язаних між собою багатьох компонентів, вважаючи за необхідне виділити його склад, структуру, сутність, зовнішні функції (цільове призначення по відношенню до об'єкта), внутрішні функції як суб'єкта для того, щоб вивчити їх окремо.

Дошкільна освітня установа, як і інший заклад освіти, має керовану і керуючу системи. Керована система складається з тісно пов'язаних між собою колективів – педагогічного, медичного, обслуговуючого і дитячого.

Структура управління дошкільним навчальним закладом зазвичай представлена у вигляді двох основних підструктур – адміністративного та громадського управління і являє собою сукупність всіх його органів з притаманними їм функціями.

Спираючись на матеріали дослідження А. Пеленьова [2, с. 179] організаційну структуру управління дошкільною установою ми представили у наступній схемі:

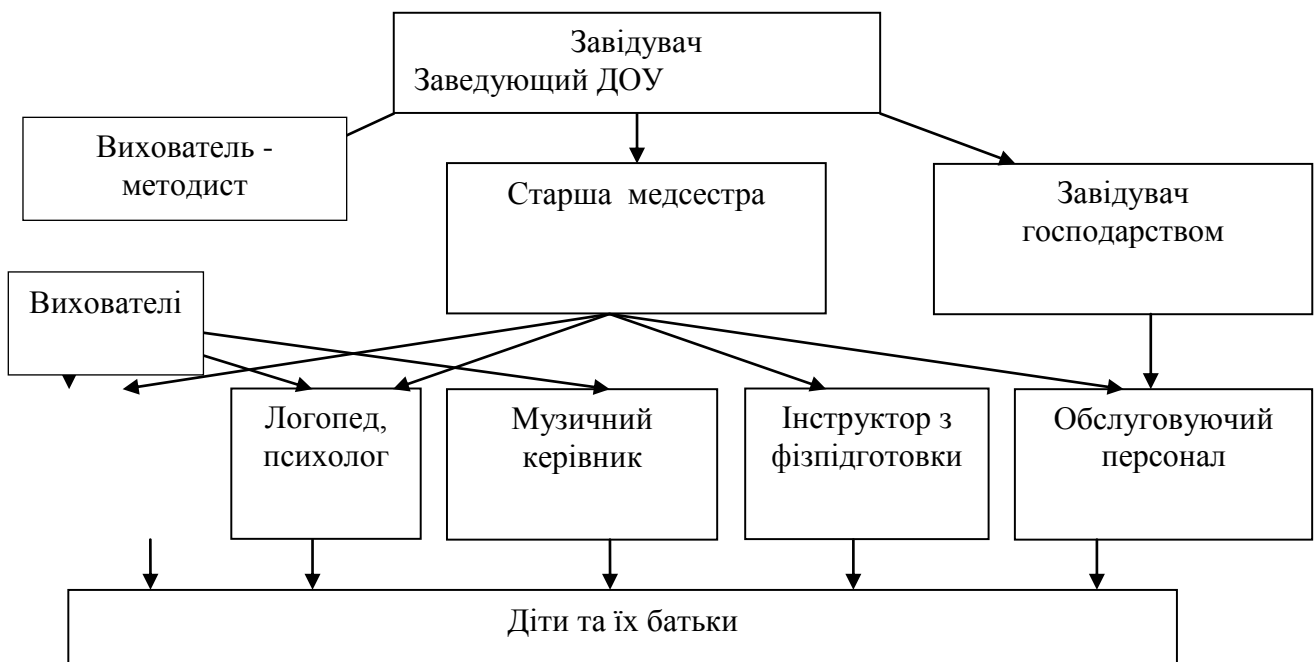


Рис.1. Лінійна організаційна структура управління

Простота, чітка система взаємних зв'язків по вертикалі забезпечує визначеність субординації. Звітність та відповідальність підлеглих структур і осіб перед керівником сприяє формуванню виконавської дисципліни, швидкості реакції на практиці прийнятих управлінських рішень на будь-якому рівні [2, с. 179].

За А. Пеленьовим цільове призначення управління дошкільною установою полягає в забезпеченні спрямованості діяльності всіх підрозділів і співробітників на виконанні його функцій, в першу чергу освітніх і виховних. Інакше кажучи, управління дошкільною освітньою установою покликане забезпечити використання кадрових, матеріально-технічних, фінансових та інших ресурсів з максимальною ефективністю і продуктивністю для розвитку дітей дошкільного віку.

У всіх наведених визначеннях управління та його призначення мається на увазі присутність двох сторін: суб'єкт управління (хто управляє) і об'єкт управління (чим управляють). Адже управління складається у впливі суб'єкта на об'єкт для зміни його з різними цілями: виконання роботи, сталого функціонування, розвитку. Звідси випливає, що управління – це діяльність, мета і завдання якої спрямовані на забезпечення, підтримку і підвищення ефективності функціонування об'єкта управління, досягнення його цілей.

Мета управління полягає в узгодженні суб'єкт-суб'єктних відносин і дій учасників управлінського процесу, що забезпечують досягнення результатів діяльності організації [3, с. 34].

У дошкільному навчальному закладі суб'єктом управління є завідувач. Крім того створюються і колегіальні органи, вирішальні управлінські завдання (рада педагогів тощо). Суб'єктами управління в тій чи іншій мірі є педагоги і батьки. Усі суб'єкти управління можуть діяти розрізнено, суперечливо (що тягне до ускладнень в мікрокліматі дошкільного освітнього закладу), або утворювати цілісну єдність, систему внутрішнього управління.

Об'єктом управління в дошкільному навчальному закладі виступає вся система його життєдіяльності, основними компонентами якої є: освітньо-виховний процес; міжособистісні відносини всіх учасників освітньо-виховного процесу (діти, педагоги, батьки, співробітники); підвищення кваліфікації педагогів; створення необхідних матеріально-технічних умов.

Оскільки управління має цілеспрямований характер, то визначення цілей є вихідним пунктом управління навчальним закладом [4, с. 38]. Цілі управління навчальним закладом у своїй основі об'єктивні, тому що вони обумовлені об'єктивними законами функціонування навчального закладу як складної системи. Але процес визначення цілей має суб'єктивний характер у зв'язку з тим, що цілі виробляються і формулюються людьми.

У найширшому плані цілі управління виражають бажаний стан керованої підсистеми, її основні параметри. Науково обґрунтоване формулювання цілей управління має винятково важливе значення, оскільки цілі визначають не тільки спрямованість розвитку навчального закладу, а й добір кадрів, методи управління, зміст управлінської діяльності, принципи управління.

Постановка управлінських завдань, навіть самих своєчасних і компетентних, ще не є управлінням. Цілеспрямований перехід об'єкта управління з одного стану в інший (якісно краще) відбудеться лише в тому випадку, якщо управлінське рішення буде реалізовано на практиці.

Таким чином, управління дошкільною освітньою установою як діяльність керівника передбачає цілісну єдність взаємопов'язаних між собою компонентів, має певну структуру, зовнішні та внутрішні функції і спрямована на перехід дошкільного закладу з одного стану в інший, якісно кращий.

Література

1. Поздняк Л.В. Завідувач в системі управління дошкільною установою / Л.В.Поздняк // Дошкільне виховання. – 1993. – № 1. – С. 55.
2. Пеленев А.Ф. Система управления педагогическим коллективом : учебное пособие для руководителей образовательных учреждений / А.Ф.Пеленев. – Пермь : Изд-во ПОИПКРО, 1999. – 342 с.
3. Кричевський Р.Л. Якщо ви керівник ... Елементи психології менеджменту в повсякденній роботі / Р.Л.Кричевський. – М. : «Діло», 1994. – 352 с.
4. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: навчальний посібник / Є.М.Хриков. – К. : «Знання», 2006. – 365 с.

УДК 371.1:331.108.43 (043)

Карнаушенко Р. В.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ АТТЕСТАЦИИ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Одной из приоритетных, ключевых задач современного общества является комплексная перестройка образовательной сферы. Перестройка системы образования, в свою очередь, обусловила необходимость систематического повышения качества профессионального труда педагогов, детерминировала поиск новых способов и средств совершенствования деятельности методических служб разного уровня управления. Ранее сложившуюся структуру методических служб необходимо привести в соответствие с потребностями времени, преодолеть ее малоэффективность, придать ей гибкий, динамичный характер и, что самое главное, выработать способность адекватного реагирования на актуальные и перспективные потребности образовательной практики.

Современная ситуация в образовании требует целенаправленной ориентации методических служб на спрос, как со стороны образовательных учреждений в целом, так и на спрос личности каждого учителя. В свою очередь это предполагает повышение общей и профессиональной культуры работников методических служб, создание условий, обеспечивающих: соответствие методической работы запросам и потребностям педагогов и руководителей учреждений образования; разработку новых структурно-функциональных моделей методических служб, способных решать задачи непрерывного совершенствования форм, методов и направлений методической деятельности; личностно-ориентированный, дифференцированный подход к организации образовательного процесса на всех ступенях его осуществления.

Вместе с тем, до сих пор неисследованными или слабо исследованными остаются вопросы функционирования методической службы как компонента системы повышения квалификации руководящих кадров учреждений образования. Не разработаны критерии комплексного оценивания эффективности деятельности руководящих кадров, хотя 30 сентября 2013 года вступило в силу Положение об аттестации руководящих кадров учебных заведений.

Осознание и научный анализ этих и других противоречий создает необходимые предпосылки для их разрешения, определяет содержание и направление поисков, а также конкретные меры перестройки деятельности методической службы как компонента системы образования.

Анализ научно-педагогической литературы позволил выделить организационные и педагогические условия, обеспечивающие эффективность функционирования методической службы в системе повышения квалификации руководящих кадров. К ним относятся:

1. Историческая обусловленность и характер деятельности методической службы как модели социально-педагогической системы.

Так, методическая служба призвана осуществлять свою деятельность в рамках следующих направлений: информационно-аналитическая работа, связанная с изучением образовательных потребностей руководящих кадров; организационно-методическая помощь руководителям образовательных учреждений по внедрению современных достижений психолого-педагогической науки и практики; консультативно-методическая работа по совершенствованию профессиональной компетентности организаторов учебно-воспитательного процесса в школе.

2. Структурно-функциональная организация.

На уровне образовательных округов более всего целесообразна сетевая организация методической работы, которая может рассматриваться как среда, в которой любое образовательное учреждение или руководитель могут взаимодействовать с любым образовательным учреждением или руководителем по вопросам совместной работы: обмен идеями, создание нового интеллектуального продукта и т.п. В сетевом взаимодействии руководящую роль играет интерес, который проявляется как устойчивое внимание личности к предмету удовлетворения своих профессиональных потребностей.

3. Выбор модели методической службы для системы повышения квалификации руководящих кадров.

Предполагает выделение основных задач (определение актуальных профессиональных потребностей руководителей; «взращивание» новых профессиональных

потребностей, находящихся в зоне развития администратора или тех, что будут востребованы практикой завтра; обеспечение условий для включения руководителя в творческий поиск по осознанному преобразованию собственной практики) и установление дополнительных условий успешного функционирования: проектирование методической деятельности (тактическое и стратегическое); непрерывное совершенствование профессиональной компетентности; изменение осваиваемого содержания и внедрение новых форм работы с педагогическими кадрами; направленность методической работы на развитие каждого руководителя.

4. Система критериев и показателей эффективности методической службы любого уровня.

Должна носить комплексный характер и включать в себя оценки: уровня проработанности концептуальных оснований; личностной ориентированности системы; целостности, динамичности и гибкости структуры; профессионализма кадров; уровня организационной культуры и др. Данные критерии и показатели позволяют установить, достигла методическая служба статуса сервисного обслуживания, или нет.

Из вышеизложенного следует, что повышение квалификации руководящих кадров служит тем важным звеном, которое может обеспечить в перспективе широкое использование потенциала организационной культуры для развития общеобразовательного учреждения.

Литература

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.
3. Дюран Б. Кластерный анализ / Б. Дюран, П. М. Оделл. – М. : Статистика, 1977. – 128 с.
4. Слостенин В. А. К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы / В. А. Слостенин // Советская педагогика. – 1973. – № 5. – С. 72-80.

УДК 371.14 (043)

Лугова Т.М.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

З початку 90-х років ХХ ст. українське суспільство перебуває в умовах переходу від однієї соціально-економічної системи до іншої. Цей перехід тісно пов'язаний зі зміною способу життя українців, переоцінюванням ними усталених норм і цінностей, у тому числі й

106

у системі освіти. Результатом сучасної освіти має стати сформована особистість, здатна до співпереживання, готова до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, яка поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в думках і відкрита для іншого погляду й несподіваної думки [1, с. 51].

В українському суспільстві на сьогодні найактуальнішим залишається питання про конкурентоспроможність спеціалістів в умовах ринкової економіки, стрімких технологічних змін, глобалізації суспільства. На нашу думку, успіх вирішення даної проблеми безпосередньо залежить від працівників освітньої сфери, бо саме від професійної компетентності учителя залежить формування конкурентоздатності, ключових компетентностей учнів, їх спроможності увійти у світовий глобальний простір.

Удосконалення рівня професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів – один із основних напрямів реформування сучасної системи освіти. Головний нормативно-правовий документ Міністерства освіти і науки України свідчить: «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [2, п. 1 статті 56].

Дослідники В.А. Болотов та В.В. Серіков визначають компетентність як спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистій самореалізації, знаходженню тим, хто навчається, свого місця в світі, внаслідок чого освіта постає як високо мотивована, а в іншому розумінні особистісно-орієнтована, що забезпечує потребу особистісного потенціалу, визнання особистості оточуючими і усвідомлення нею самою власної значущості. Ю.Е. Бульгін підкреслює, що «...компетентність – складна інтегрована якість особистості, котра сприяє готовності здійснювати певну діяльність...» [3, с. 32].

Компетентність завжди виявляється в діяльності, і лише в органічному поєднанні з цінностями людини.

Як свідчить аналіз напрацювань науковців з даного питання, компетентність має відповідні суттєві ознаки, що обумовлені постійними змінами світу: у співвідношенні з предметними уміннями і знаннями у конкретних галузях, компетентність має діяльнісний характер узагальнених умінь; виявляється у вмінні особистості здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки в конкретній ситуації. Компетентний спеціаліст налаштований на зміни в майбутньому, зорієнтований на самостійне навчання. Важливою особливістю професійної компетентності є те, що компетентність реалізується в теперішньому часі, але орієнтована на майбутнє.

Поряд з вищезгаданим поняттям, інтерес викликає не менш важлива категорія – «професійна компетентність». В Енциклопедії професійного навчання поняття «професійна компетентність» визначається як відношення до успішної професійної діяльності, її значенням і специфічними завданнями в сукупності зі всіма знаннями і навичками, які використовуються при її здійсненні.

Учений Д. Савельєв вважає, що професійна компетентність може бути окреслена як здатність посадової особи успішно реалізувати (вирішувати) завдання, що відносяться до її компетенції. Близьким до такого тлумачення професійної компетентності є визначення В. Весніна, який окреслює професійну компетентність як здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов [4, с. 59].

В. Кричевський визначає професійну компетентність як сукупність певних ознак: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значущості вказаних завдань для майбутньої професійної діяльності; набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення професійних завдань; здатність до творчості у вирішенні професійних завдань [5, с. 67].

Щодо професійної компетентності вчителя, то В. Адольф стверджує, що «професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу» [1, с. 118].

Професійна компетентність педагога визначається обсягом компетенцій, колом повноважень у сфері професійної діяльності, що окреслюють індивідуальний стиль роботи, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність професійної діяльності. Компетентність учителя – це процес набуття педагогом певних компетенцій; це компетенції в дії.

Сучасний учитель повинен уміти сам і навчити учнів творчо опановувати знання, застосовувати їх в конкретних навчальних і життєвих ситуаціях, критично осмислювати здобуту інформацію, оволодіти вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. Учитель має оволодіти всіма складовими професійної компетентності, зокрема когнітивно-технологічною, методичною, комунікативно-ситуативною, аутопсихологічною, кооперативною, валеологічною, загальнокультурною тощо, а також способами мотивації діяльності, навичками формування необхідних компетенцій для здійснення професійного самовдосконалення на засадах компетентнісного підходу.

Отже, професійна компетентність вчителя – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, його зміст змінюється у відповідності із процесами, що відбуваються в суспільстві й освіті. Структура професійної компетентності також повинна періодично видозмінюватися, корегуватися в зв'язку зі стрімким розвитком науки й практики. Питання визначення змісту, форм, рівнів, механізмів та структури « професійної компетентності» учителя загальноосвітнього навчального закладу потребують подальшої розробки, систематизації, аналізу й узагальнення.

Література

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / Красноярский гос. университет / В. А. Адольф. – Красноярск : КрГУ, 1998. – 286 с.
2. Закон України «Про освіту» №1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/
3. Бульгин Ю. Е. Организация социального управления (основные понятия и категории): словарь-справочник / Ю. Е. Бульгин. – М : Наука, 1999.
4. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала : пособие по кадровой работе / В. Р. Веснин. – М : Юрист, 1998. – 96 с.
5. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В. Ю. Кричевский. – М. : Педагогика, 1987. – 212 с.

УДК 74.102

Мамонова Е. Ю.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільне навчання дітей англійської мови останнім часом набуло широкого розповсюдження. Педагогічна наука і освітянська практика довели, що коли таке навчання здійснюється правильно з методичного та лінгвістичного погляду, то воно стає важливим чинником інтенсивного інтелектуального розвитку дітей, сприяє засвоєнню ними мінімізованого іншомовного матеріалу, створює передумови для успішного оволодіння будь-якою іноземною мовою. Окрім того, таке навчання є важливим засобом гармонійного розвитку особистості, формування її життєвої компетенції [2, с. 4].

Доцільність навчання дітей дошкільного віку іноземних мов відображено в працях вітчизняних учених (Н.Агурова, В.Гінзберг, С.Гоздецька, В.Плахотнік, О.Ханова та ін.); у

тому числі за допомогою інноваційних технологій (Л.Артемова, А.Бондаренко, Л.Венгер, О.Сорокіна, Г.Швайко та ін.).

Відбором, теоретичним осмисленням, класифікацією педагогічних інновацій займається така галузь педагогічного знання, як педагогічна інноватика (лат. *innovatio* – оновлення, зміна). Інноваційне навчання, на відміну від традиційного, спрямоване не на навчальний предмет і подання учневі певної суми знань, а, перш за все – на інтелектуальний розвиток особистості учня [1].

Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізацією, інтеграцією (лат. *integratio* – відновлення, об'єднання в ціле окремих елементів) знань і форм соціального буття.

На сучасному етапі особливої популярності набувають інноваційні підходи до навчання дітей іноземної мови і серед інновацій особливе місце посідає комп'ютер.

У порівнянні із традиційними формами навчання дошкільників комп'ютер володіє рядом переваг:

- пред'явлення інформації на екрані комп'ютера в ігровій формі викликає в дітей величезний інтерес до діяльності з ним;

- комп'ютер несе в собі образний тип інформації, зрозумілий дошкільникам, які ще не вміють читати й писати. Рух, звук, мультиплікація надовго привертають увагу дитини. Рішення проблемних завдань за допомогою комп'ютера, заохочення дитини при їхньому правильному рішенні є стимулом пізнавальної активності дітей;

- комп'ютер надає можливість індивідуалізації навчання. Дитина сама регулює темп і кількість розв'язуваних ігрових навчальних завдань. У процесі своєї діяльності за комп'ютером дитина здобуває впевненість у собі;

- комп'ютер дозволяє моделювати такі життєві ситуації, які не можна побачити в повсякденному житті (льодохід, перетворення лялечки в метелика, несподівані й незвичайні ефекти);

- комп'ютер дуже «терплячий», ніколи не сварить дитину за помилки, а чекає, поки вона сама виправить їх [3].

Комп'ютерні навчальні ігри для дітей різного віку тренують пам'ять, логіку, координацію рухів, уміння планувати свою діяльність, знаходити інформацію, необхідну для вирішення поставленого завдання. Ігри формують у дитини мотиваційну, інтелектуальну, операційну готовність використання комп'ютерних засобів для здійснення своєї діяльності [3].

I. Новик пропонує класифікувати комп'ютерні ігри таким чином:

- адвентурні (в перекладі з англійської – пригодницькі). Візуально вони оформлені як мультиплікаційний фільм, однак з інтерактивними властивостями – можливістю управляти перебігом подій;

- стратегії. Основна ціль стратегічних ігор: управління ресурсами, корисними копалинами, військами, енергією чи іншими подібними складовими (юнітами);

- аркадні. Для такого жанру характерне поділ гри на рівні, коли нагородою і метою є право переходу до наступного епізоду, місії;

- рольові. В іграх цього жанру в розпорядженні геймера (гравця) є невеликий загін персонажів, кожен з яких виконує певну роль чи функцію;

- логічні. Їх користь полягає в тому, що вони розвивають навички логічного мислення, особливо в дітей дошкільного віку;

- симулятори (імітатори). У цих іграх приділено увагу реалізму відповідних реакцій віртуального середовища [3].

Зазначимо, що більшість цих ігор є доцільними формами використання інтернет-контенту для навчання малюків англійської мови.

У процесі дослідження нами було укладено короткий довідник інтернет-ресурсів «Англійська мова для малюків», де ми виокремили та класифікували корисні посилання, що полегшують пошук інформаційних ресурсів з означеної проблеми: дидактичні ігри, мультфільми, тести, вправи зі словами, пісні, жарти, історії, вірші, портали для дітей тощо [2]. Наприклад, *дидактичні ігри та мультфільми*: «Наші дітки», «BiLingual», «Study-english.com.ua», «LearnEnglish. British Council», «Englishhobby.ru»; *граматика і правопис*: «Magic Key», «Grammar Gorillas»; *портали для дітей*: «Kidsonline.co.uk»; «Kids-channel» тощо.

Метою довідника є надання інформації щодо інтернет-адрес сайтів, які урізноманітнюють та полегшують процес навчання маленьких учнів англійській мови, роблять його цікавішим як для малюків, так і для вчителів.

Користування даним довідником надає можливість легко орієнтуватися в мережі та швидко знаходити необхідні інтернет-сайти, використовувати в навчанні автентичні тексти, аудіо- та відеозаписи, працювати безпосередньо з джерелами інформації.

Таким чином, навчання дітей англійської мови за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій є актуальним та доречним, підвищує інтерес дитини до вивчення мови, сприяє більш легкому формуванню іншомовної комунікативної компетенції малюка.

Література

1. Бондарук О.І. Інноваційні технології навчання англійської мови та їх вплив на навчально-виховний процес./О.І.Бондарчук/ [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=467588>.
2. Мамонова Е. Ю. Англійська мова для малюків: короткий довідник інтернет- ресурсів / Е. Ю. Мамонова. – Маріуполь, 2012. – 40 с.
3. Новик І.М. Проектування навчальних комп'ютерних ігор в освітньому процесі дошкільного навчального закладу / І.М.Новик / [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/Новик_І.М._

УДК 371.007(477)

Пажус О.Г.

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Однією з провідних тенденцій розвитку сучасної освіти є її інформатизація, реалізація якої дає можливість зробити освіту більш ефективною, гнучкою, сучасною, такою, що відповідає міжнародним стандартам.

В Україні на сучасному етапі вже сформовано певні правові засади побудови інформаційного суспільства: прийнято низку нормативно-правових актів, які, зокрема, регулюють суспільні відносини щодо створення інформаційних електронних ресурсів, захисту прав інтелектуальної власності на ці ресурси, впровадження електронного документообігу, захисту інформації.

Однією з головних умов підготовки людини до роботи в інформаційному суспільстві є забезпечення високого рівня навчання, виховання, професійної підготовки.

У концепції Національної програми інформатизації зазначено, що сутність інформатизації полягає в сукупності взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, котрі спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб, реалізації прав громадян і суспільства на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, створених на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки.

Сучасна освіта з кожним днем вимагає все більш активного використання інформаційних і комунікаційних технологій в управлінській, навчально-виховній, фінансовій діяльності школи. Основним критерієм ефективності використання нових інформаційних

технологій у навчальному закладі є вже не наявність певної кількості комп'ютерів, а створення єдиного інформаційного освітнього простору.

До пріоритетних напрямів інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, які сприяють підготовці підростаючого покоління до повноцінної плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві, відносять:

- оснащення загальноосвітніх навчальних закладів сучасними апаратними і програмними засобами інформаційних і комунікаційних технологій;
- удосконалення та реалізацію навчальних програм з предмета «Основи інформатики та обчислювальної техніки»;
- інформатизацію управління загальноосвітніми навчальними закладами;
- використання в процесі викладання предметів навчального плану педагогічних програмних засобів, інформаційних технологій і телекомунікаційних мереж.

Проблемам класифікації, ідентифікації, використання інформаційних ресурсів у процесі управління, структурування інформаційних масивів, удосконалення інформаційних потоків в управлінні, визначення інформаційних проблем керівників і споживачів інформації в соціальній сфері, зокрема в освіті, присвячено чимало робіт вітчизняних і зарубіжних науковців, таких як: А.Б. Антопольський, О.В. Артюшків, В.Ю. Бодряков, В.В. Бойко, Г.І. Бритченко, Н.О. Вербицька, А.Є.Вікторов, В.В. Годін, А.В. Голованов, І.К. Корнєєв, Б.Л. Казанєвич, К.К. Колін, С.П. Кудрявцева, А.Н. Мартинов, А.Д. Урсул та ін.

Разом з тим, аналіз нормативно-правових документів чинного законодавства засвідчує, що для реалізації інтелектуального потенціалу нації та міжнародної конкурентоспроможності держави рівень комп'ютерної та інформаційної грамотності, впровадження сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, наукоємних і інформаційних технологій в управління соціальною сферою, здійснення фундаментальних та прикладних досліджень є недостатнім.

Доступ усіх учасників управління навчальним закладом до інформаційного середовища закладу в будь-який час зі свого робочого місця можливе за умов наявності комп'ютера в кожному кабінеті керівника, у цьому випадку накопичена інформація стає актуальною, спрощується її аналіз, у зв'язку зі своєчасним внесенням інформації до банку даних про освітній заклад полегшується ведення статистики, процедур атестації, контролю контингенту, створюється єдиний банк кадрів та освітніх програм тощо.

У школах накопичується багато різноманітної інформації на паперових носіях (класні журнали, навчально-методичні матеріали, накази тощо). Пошук необхідної інформації значно полегшується зі створенням єдиного інформаційного простору школи.

Для розв'язання завдань створення інформаційного освітнього простору багато навчальних закладів купують різні програмні продукти, які інтегрують в собі функції інформаційних систем, що дозволяє розв'язати коло проблем, наприклад:

- зберігання особистих справ учнів та працівників закладу в електронному виді (бази даних);
- забезпечення комунікації всіх учасників освітнього процесу (у тому числі через сайт школи);
- наявність великого обсягу цифрових освітніх ресурсів;
- доступність та відкритість результатів навчального процесу для всіх учасників (розклад уроків, списки учнів, учителів, предметів, дані про успішність та відвідування уроків);
- моніторинг якості освіти (аналіз та формування звітності за результатами навчання);
- автоматизація процесів управління навчально-виховним процесом (формування розкладу, розподіл навантаження та розробка навчальних планів);
- наявність та підтримка електронного документообігу;
- доступність всіх нормативних документів;
- використання програмного середовища, яке формує шкільний інформаційний простір;
- наявність відібраної, безпечної та якісної інформації (захист учнів від доступу до неякісної інформації).

Таким чином, створення в освітньому закладі інформаційно-управлінської системи дозволить оптимізувати існуючі канали збору інформації та забезпечить інформаційні потреби адміністрації та вчителів. Наявність ефективної системи інформаційного забезпечення управління освіти призводить до ефективності прийняття управлінських рішень, швидкого збору та зберігання інформації.

Література

1. Биков В. Ю. Автоматизовані інформаційні системи єдиного інформаційного простору освіти і науки / В.Ю. Биков // Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / гол. ред.: М. Т Мартинюк. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – Ч. 2. – С. 47–56.
2. Гуменюк В. В. Інформаційне забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.05.01. / В.В. Гуменюк . – К., 2001. – 20 с.

3. Забродська Л. М. Принципи відбору змісту програмних засобів навчального призначення / Л. Забродська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 7. – С.12–13.
4. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / Л.М. Калініна. – К. : Айлант, 2005. – 275 с.
5. Яшина Т. С. О понятии и структуре единого информационного образовательного пространства (ЕИОП) / Т. С. Яшина, А. В. Могилев // Информатизация образования – 2005 : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2005. – С. 330–338.

УДК 373.21

Родителева С.О.

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (ДОСВІД УКРАЇНИ ТА ГРЕЦІЇ)

На сучасному етапі проблема відновлення і збереження культури народу перебуває в центрі уваги нашого суспільства. Закон України «Про дошкільну освіту» висуває як принципи державної політики в цій галузі пріоритети загальнолюдських цінностей. Водночас закон стверджує, що одним із завдань системи освіти є захист національних культур і регіональних культурних традицій в умовах багатонаціональної держави. Саме полікультурність будь-якої території нашої країни зумовлює необхідність полікультурного виховання на регіональній основі.

Аналіз праць з проблеми полікультурного виховання свідчить, що вона розроблялася в контексті різних наукових галузей. Філософські та культурологічні аспекти з позицій української державності, ідеалів і норм загальнолюдських цінностей, співіснування різних національностей висвітлювалися Г.Ващенком, В.Винниченком, Б.Грінченком, М.Грушевським, М.Драгомановим, І.Огієнком, К.Ушинським та ін.

Проблема полікультурного виховання у педагогічній науці тривалий час пов'язувалась з інтернаціональним, патріотичним вихованням, вихованням культури міжнаціональних стосунків (З.Гасанов, О.Джуринський, М.Терентій).

Проблеми, пов'язані з полікультурним вихованням в Україні, знайшли своє відображення в «педагогіці миру» (Н.Бібік, Е.Сулова, О.Сухомлинська та ін.), загальнопедагогічні та психологічні – у працях Н.Миропольської, О.Рудницької, етнопедагогічні – у дослідженнях Н.Ганнусенко, Л.Пуховської.

Праці Г.Бойчук, Є.Мандалян, В.Пісакар, О.Сосновської присвячені формуванню патріотичних та інтернаціональних уявлень школярів в умовах багатонаціональних регіонів. В.Єршова, О.Ковальчук висвітлюють історико-педагогічні аспекти розвитку теорії і практики полікультурної освіти, наголошують на полікультурному підході в навчанні і вихованні; виховання толерантності досліджує Т.Білоус.

Полікультурне виховання, на думку О.Гукаленко, розглядається як процес засвоєння цінностей і досвіду культури народів регіону, де проживає дитина, з пріоритетом культури її національності. Заглиблення в культуру свого краю дозволяє дитині відчутти й зрозуміти не тільки відмінні риси національних культур, але й деякі механізми їхньої взаємодії, взаємопроникнення й взаємовпливи. У ході прилучення до культури поліетнічного регіону дошкільник поряд з регіональними засвоює загальнонаціональні, загальнолюдські цінності [1].

На сучасному етапі розробляються авторські підходи введення системи знань про народи, де науковці, намагаючись зберегти рівність цих двох напрямів, по-різному розставляють акценти. Одні з них переносять виховання людини-інтернаціоналіста на виховання в дитини-дошкільника усвідомлення себе як біологічної й соціальної істоти, інші – на формування у неї національної свідомості й полікультурної компетенції з раннього віку, а дехто ці дві складові процесу виховання представляє як рівнозначні й рівноправні.

Так, О.Кононко та Т.Поніманська пропонують широко знайомити дітей із соціальною дійсністю, поступово розширюючи коло уявлень про світ. Знання про людину в сучасній дошкільній освіті повинні, на думку Н.Голіциної, стати стрижневими, тому що вони дозволяють дитині в дошкільному віці, а потім і на інших щаблях розвитку усвідомлено включатися в процеси саморозвитку й самовиховання. Науковці вважають, що необхідно в роботі по ознайомленню дітей із соціальною дійсністю реалізувати головну ідею гуманізації освіти, сформувати у них повагу до себе, розуміння людської сутності, прищепити навички уважного ставлення до свого фізичного й психічного здоров'я, через себе навчити бачити інших людей, розуміти їхні почуття, переживання, вчинки, думки. На наш погляд, принцип від близького до далекого надає вихователям можливість включати знання про народи регіону в педагогічному процесі з дошкільниками. Провідним є завдання виховання доброзичливих взаємин між дітьми, бажання гратися разом, уміння не сваритися, мирно розв'язувати конфліктні ситуації [2; 4].

Великого значення надають питанням полікультурного виховання дітей дошкільного віку в країнах Європи, наприклад, Греції. Як зазначає Ю. Короткова, полікультурне освіта і виховання в Греції покликані забезпечити формування нового покоління грецької молоді,

здатної до активного співжиття в умовах багатонаціонального та полікультурного середовища, молоді, яка володіє розвиненим відчуттям розуміння інших культур, толерантного ставлення до людей різних національностей та вірувань. Насамперед йдеться про розуміння, повагу й взаємозбагачення культур європейських народів, країн-членів Європейського Союзу. А вчити цьому, на думку більшості грецьких учених, необхідно з дитячого віку.

З цією метою до навчальних програм дошкільних закладів освіти введено так званий «міжкультурний компонент». Йдеться про знайомство дітей з культурним надбанням різних народів насамперед через читання національних казок, дитячих оповідань, прослуховування пісень тощо. Особлива увага приділяється дітям національних меншин. Вихователь піклується про їх якомога легку адаптацію до життя в нових соціокультурних умовах, підкреслює грецьким дітям красу рідної мови дитини-іноземця, знайомить з різноманітними пам'ятками культури цієї дитини, і тим самим прихиляє дітей до новачка, а в дитини-емігранта посилює впевненість у собі та знімає почуття страху і самотності [3, с. 18-19].

Таким чином, аналіз полікультурного виховання як соціально-педагогічного феномена у вітчизняній й зарубіжній освіті дозволив зробити висновок про необхідність:

- інтегрувати в усі освітні предмети протягом всього періоду навчання етнічний зміст;
- включати в освіту дошкільників полікультурне виховання, врахувавши особливості онтогенезу ідентифікації дітей;
- активно використовувати в освітніх цілях природне або спеціально створене соціальне середовище;
- дотримуватись принципів гуманізації та поваги до особистості дошкільника;
- налагоджувати взаємодію вихователів та сім'ї для вирішення проблеми полікультурного виховання дітей дошкільного віку.

Література

1. Гукаленко О. В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи / О. В. Гукаленко // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва –Воронеж : МОДЭК, 2005. – С.121–128.
2. Кононенко О. Л. Душевність, людяність, щирість / О. Л. Кононенко // Дошкільне виховання. – 1997. – №2. – С. 8–9.
3. Короткова Ю.М. Освіта в Греції: від давнини до сучасності : навчальний посібник / Ю.М. Короткова. – Маріуполь : МДУ, 2011. – 120 с.

4. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників / Т. І. Поніманська. – К., 1993. – С.48–62.

УДК 371.12:331.546 (043)

Філь С. І.

ІНДИВІДУАЛЬНА ТРАЄКТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ У СТАНОВЛЕННІ ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

*Не вчити дерево рости,
а створити умови для його росту.*

Фірдоусі

Однією з актуальних проблем сучасної освіти є поповнення загальноосвітніх навчальних закладів молодими кадрами. За даними статистики, середній вік учителя в Україні – 45 років. Лише одна третя випускників педагогічних вузів влаштовується на роботу за спеціальністю. Професійна ж підготовка та методична обізнаність молодих спеціалістів, що лишилися, адміністраторів не влаштовує. Тому перед кожним навчальним закладом стоїть не тільки питання залучення молодих учителів до школи, а й проблема організації професійного зростання, якісного науково-методичного супроводу цих педагогів.

Саме в перші роки роботи починається інтенсивне формування тих якостей, які визначають ступінь майстерності майбутнього вчителя. Завдання адміністрації – створити індивідуальну траєкторію професійного зростання молодого вчителя з метою прискорення процесу його адаптації до навчально-виховної діяльності в школі, організації надання цілеспрямованої, оперативної практичної допомоги малодосвідченим педагогам в опануванні інноваційними процесами в освіті та формуванні вміння використовувати їх на практиці, спрямування педагогічної діяльності у творче русло; розкриття потенціалу молодого вчителя за рахунок активізації самоосвітньої діяльності, а також створення психологічних умов для повноцінної самореалізації особистості.

Під індивідуальною траєкторією освіти педагогічного працівника розуміється доцільний вибір ним змісту, форм, методів, технологій, прийомів освіти на основі узгодження індивідуальних цілей, потреб, мотивів інтересів працівника та цілей, вимог освітньої організації (навчального закладу, установи) [2, с. 1].

Н. О. Аніскіна підкреслює необхідність створення інноваційної моделі навчальної програми професійного розвитку, яка включає особистий розвиток, освітню програму професійного розвитку та системно-дидактичні комплекси, які забезпечують самоосвіту [1, с. 17].

У перші дні перебування в стінах школи молодий учитель потребує допомоги у налагодженні правильних ділових стосунків з колегами; адміністрацією; батьками; громадськістю; органами учнівського самоврядування; у підтримці дисципліни на уроці; у вивченні учнів. Він сприймає безліч інформації, яку просто фізично не може усвідомити. Тому відразу необхідно оточити малодосвідченого педагога опікою. У планах роботи всіх ланок школи слід передбачити розділ «Робота з молодими спеціалістами»; у стратегії професійного зростання молодих педагогів намітити такі напрямки: ініціатива; творча активність; свідома самоосвіта; педагогічна грамотність; професійна компетентність; методична майстерність.

При роботі з початківцям варто використовувати різноманітні форми роботи, запланувати як пасивні, так і активні методи науково-методичної підтримки. Не можна залишити без уваги й традиційну «Школу молодого вчителя». Проте результативність роботи з молодими педагогами залежить передусім від індивідуалізації методичного супроводу вчителя.

З метою підвищення ефективності роботи з молодими фахівцями, індивідуалізації патронату їхнього професійного зростання слід створювати для кожного малодосвідченого педагога, що приходить до школи, індивідуальну траєкторію професійного зростання [3, с. 9]. Побудова траєкторії розробляється та здійснюється індивідуально молодим учителем під наглядом наставника. Починається вона з діагностики утруднень педагога-новачка, виявлення його проблем та запитів. Наступний крок – молодий учитель формулює цілі та завдання власного професійного поступу, прогнозує результат, якого прагне досягти протягом навчального року, чому навчитися, якими вміннями та навичками опанувати. Далі новачок обирає ті форми, прийоми, методи та технології розвитку, які допоможуть йому досягти поставлених цілей. Наставник педагога у разі необхідності скеровує його в правильному напрямку. Так починається моделювання індивідуальної траєкторії розвитку молодого вчителя. Оформлення індивідуальної траєкторії може мати такий вигляд:

Сфера діяльності	Проблеми, утруднення	Мета, завдання	Форми, прийоми досягнення мети	Засоби досягнення, заходи	Термін	Результат

Протягом року молодий учитель зорієнтований на дотримання траєкторії зростання, здійснює заплановані заходи, отримує консультації з боку досвідчених колег, наставника, адміністрації. За потреби, траєкторія педагога підлягає корекції, змінам та доповненням

відповідно до індивідуальних потреб, запитів працівника. Важливим етапом є аналіз результатів, рефлексія. У кінці навчального року молодий учитель звітує, чого він досяг, які уміння та навички здобув, бере участь у Тижні молодого учителя «Дебют», демонструючи відкритий урок, позакласний захід тощо. Звичайно, не все заплановане вдається виконати. Окремі недоліки і прогалини, які залишилися після закінчення терміну реалізації траєкторії індивідуального зростання, стають підставою для розробки подібного самоосвітнього плану на наступний навчальний рік.

Запровадження в роботу із молодими спеціалістами методики створення індивідуальної траєкторії професійного зростання дає такі позитивні результати: по-перше, внаслідок індивідуалізації роботи з кожним окремим педагогом, її спрямування саме на його особисті потреби, учитель отримує адресну допомогу. Учитель відчуває, що він не лишився сам-на-сам із власними проблемами; по-друге, працівник має шлях реалізації особистісного потенціалу, де розкривається його самотність, творче начало; по-третє, власноруч будуючи траєкторію професійного зростання, молодий педагог керується власними мотивами, серйозно усвідомлює цілі та індивідуальні потреби поступу; по-четверте, стимулюючим поштовхом до створення траєкторії та виконання плану її заходів є доцільний вибір самим молодим педагогом змісту, форм, методів, технологій, прийомів освіти. Молода людина працює не з примусу, а за власним бажанням.

Реалізація індивідуальної траєкторії професійного зростання надає педагогам упевненість у власних силах, віру в свої можливості, розкриває особистий потенціал, індивідуальність кожного. Відкриті уроки молодих учителів показують, що зростає не тільки теоретична підготовка, але й рівень практичних умінь та навичок, методична грамотність, психологічна вправність педагогів.

Звичайно, у молодих учителів виникають певні труднощі з побудови власної траєкторії зростання: їм важко самотужки сформулювати цілі та задачі саморозвитку, визначити методи та прийоми досягнення мети. Проте за підтримки наставників вони долають ці перешкоди й готові рухатися вперед.

Отже, створення індивідуальної траєкторії професійного зростання має важливу роль у становленні фахової майстерності молодого педагога. Індивідуальний підхід до патронату самоосвіти, формування у вчителів власних мотивів і усвідомлення потреби здобувати професійні знання, уміння та навички, розкриття особистого потенціалу новачків – все це робить методику створення траєкторії освіти та розвитку однією з найбільш ефективних у роботі з молодими педагогічними кадрами.

Література

1. Мандрика О. Безперервна освіта педагогічного колективу за системою індивідуальних траєкторій педагогів / О. Мандрика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Mandrik.pdf
2. Аніскіна Н. О. Інноваційні підходи до навчання керівників шкіл / Н. О. Аніскіна // Педагогічна скарбниця Донеччини. – 2009. – № 1 – 2. – С. 17 – 18.
3. Чернікова Л. Г. Управлінська підтримка інноваційної діяльності педагогів [Текст] / Л. Г. Чернікова, Т. Б. Волобуєва // Педагогічна скарбниця Донеччини. – 2008. – № 1. – С. 9 – 13.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИК САТ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Вивченню ролі оцінювання знань, умінь та навичок студентів з іноземної мови присвячено багато досліджень. Під оцінкою успішності розуміють систему певних показників, які відображають об'єктивний рівень знань. Тобто оцінку можна розглядати як визначення ступеня засвоєння студентами знань, умінь та навичок у відповідності з вимогами, що пред'являються до них навчальними програмами [1, с. 122]. Виступаючи показником успіхів в оволодінні новими знаннями, оцінка є водночас серцевиною моніторингу, без якого неможливе просування студентів уперед.

Технологія САТ, тобто методика оцінювання навчального процесу, заслуговує на особливу увагу як важлива складова комунікативно-спрямованої програми викладання іноземної мови. Під терміном «*classroom assessment*» мається на увазі оцінювання процесу навчання в конкретній студентській групі, встановлення та підтримування зворотного зв'язку з метою поліпшення навчального процесу. Цей термін відрізняється від терміна «*classroom evaluation*», мета якого – оцінювання знань студентів у балах [2, с. 45].

Зорієнтована на інтегрований розвиток усіх основних мовних та мовленнєвих умінь і навичок, програма передбачає оцінювання набутих студентами знань шляхом проведення поточного та кінцевого тестувань, що визначають рівень й обсяг вивченого матеріалу. Оцінка, отримана шляхом традиційного тестування, як свідчить практика, мало впливає на процес навчання студента. Очевидно, що тільки традиційних поточного та кінцевого тестувань недостатньо для отримання повного уявлення про якість навчального процесу та для його поліпшення.

Таким чином, в освітніх технологіях останніх років методики САТ набувають все більшого значення як важлива складова процесу навчання, основними аспектами якої є ефективність навчальних програм та якість навчання. Використання методик САТ передбачає налагодження та підтримку постійного зворотнього зв'язку між викладачем та студентами в кожній конкретній групі, проведення постійного моніторингу процесу їхнього навчання.

Зворотний зв'язок у процесі навчання іноземної мови діє у двох напрямках: на викладача та на студента. Зворотний зв'язок, що діє у напрямі до викладача, несе йому

інформацію про хід навчального процесу. Викладач аналізує цю інформацію з точки зору успішності/неуспішності процесу оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю студентами, проводить діагностику відхилень у їх мовленнєвій діяльності. Коли зворотній зв'язок спрямований на студента, викладач дає йому інформацію про успішність навчання, студент має змогу оцінити себе. Це дає можливість своєчасно оцінити методичну ситуацію і внести необхідні коригуючі зміни щодо прийомів, способів і методів навчання [3, с. 68].

Зворотний зв'язок у напрямі до студентів дає їм інформацію про успішність їх навчальної діяльності з оволодіння іншомовними навичками та вміннями. Така інформація дозволяє студентам здійснювати самооцінку прогресу в оволодінні мовою та планувати свою подальшу навчальну діяльність. Т. Труханова зауважує: «Без зворотного зв'язку ми можемо повторювати одні й ті самі помилки і, як наслідок, у нас може сформуватися неправильна навичка або вміння. Ми ніколи не дізнаємось, що ми робимо не так» [4, с. 251].

Особливо важливою є безпосередня участь самого викладача в проведенні такого постійного моніторингу, який свідчить про успішність студентів, а отже, і про ефективність викладацької діяльності. Професійна майстерність, творчий підхід, чітке усвідомлення мети та пріоритетів мовних потреб студентів у конкретній мовній групі допомагає викладачеві створити та розвивати свою версію САТ. У центрі уваги знаходиться сам студент, особливості його навчання, якості та обсяг вивченого ним мовного матеріалу. Також при перевірці знань, умінь і навичок кожного студента треба враховувати його індивідуальні особливості: темперамент, характер, здібності, нахили, інтереси, потреби, мотиви, особливості психічних функцій – мислення й мови, пам'яті, уваги, уявлення, емоцій, волі [5, с. 181].

Велику роль відіграють і традиційні, формальні методики «підсумовуючого» оцінювання, якими є оцінка за домашнє завдання, за заняття, за тему, за курс. Власні спостереження, враження про навчання студентів допомагають викладачеві в неформальному оцінюванні студентів, але мало допомагають студентові, якщо він не усвідомлює потреби в такому оцінюванні та його результатах.

До основних понять, на яких базується теорія САТ, належать такі ключові, як: пряма залежність між якістю навчання та викладанням; вимога чіткості у визначенні завдань САТ; їх своєчасність та системність; відповідність вибраної технології конкретним потребам аудиторії; професійна майстерність та відданість викладача; плідна співпраця з колегами та студентами. Необхідною вимогою є інформування студентів про мету, процедуру опитування та зміни в процесі навчання, які відбуваються в результаті такого оцінювання.

Отже, методики САТ органічно вписуються в програму як складова оцінювання

навчального процесу в групі, що свідчить про надзвичайну ефективність зворотного зв'язку, постійного неформального моніторингу ефективності викладання в конкретній аудиторії. Такий системний, конструктивний моніторинг дозволяє отримати негайні відповіді про якість навчання ще до тестів, до іспитів і суттєво вплинути на цей процес, внести необхідні корективи.

Література

1. Омельченко В. Л. Педагогіка. Загальні основи педагогіки. Теорія навчання (дидактика) : навчальний посібник [для студентів педагогічних закладів] / В. Л. Омельченко, С. В. Омельченко, С. Г. Мельничук. – Кіровоград. – 1997. – С. 121–123.
2. Angelo T. A. Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers 2-nd edit / T. A. Angelo, K. P. Cross. – San Francisco : Almega, 2006. – 336 с.
3. Петрашук О. П. Організація та забезпечення процесу навчання (англійська мова) / О. П. Петрашук. – К. : Ленвіт, 1997. – С. 64 – 68.
4. Труханова Т. Особливості організації контролю у навчанні англійської мови у школі – Т. Труханова // Наукові записки. – 2010. – № 1. – С. 251–255.
5. Максимюк С. П. Педагогіка : навчальний посібник / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.

УДК 372.881.111.22(043)

Гузь В. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ

У 70-ті роки в методиці навчання іноземної мови з'являється нове поняття «комунікативна компетенція», яке ввійшло у науковий обіг у 1972 р. завдяки американському лінгвісту Д. Хаймзу. На його думку теорія компетентності спрямована на визначення того, що має знати мовець, аби бути компетентним у спілкуванні.

Урахування українськими вченими здобутків зарубіжних дослідників стимулювало виникнення нових підходів до визначення поняття та проблем формування комунікативної компетенції завдяки працям таких методистів, як: С. Ю. Ніколаєва, яка дала загальне тлумачення комунікативної компетенції [1, с. 17]; Н. Ф. Бориско, яка виділила основні складові іншомовної комунікативної компетенції; Н. К. Складенко, яка займалась теоретичними та практичними проблемами формування іншомовної комунікативної компетенції та інші.

Розглянемо детальніше одну з частин мовної компетенції – іншомовну лексичну компетенцію, що визначається як здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості [2, с. 42]. Такого висновку дійшли методисти, які займалися проблемами формування іншомовної лексичної компетенції: С.Ф. Шатілов, який розглядав процес набуття лексичної компетенції та запропонував орієнтовну основу для ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями, І. М. Берман та В.Д. Борщовецька, які досліджували роботу лексичних механізмів у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності та інші.

Лексична компетенція включає у себе лексичні навички, знання, лексичну усвідомленість. Одиницею навчання лексичного матеріалу є лексична одиниця, яка може бути представлена не лише словом, а й сталим словосполученням і навіть так званім «готовим реченням», тобто таким, що не змінюється у мовленні. Центральною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є формування лексичних навичок. За визначенням С.Ф. Шатілова, «лексичні мовленнєві навички – це навички інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєво-моторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови» [3].

Процес засвоєння лексичного матеріалу поділяється на етапи: етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями; етап автоматизації дій учнів з новими лексичними одиницями, який, у свою чергу, поділяється на підетапи автоматизації на рівні словоформи, вільного словосполучення, фрази та автоматизації на понадфразовому рівні – діалогічної або монологічної єдності. Ознайомлення з новими лексичними одиницями починається з семантизації - розкриття значення нових слів. Формування лексичних умінь і навичок передбачає не тільки врахування відомостей формально-структурного характеру, але й знання ситуативних, соціальних і контекстуальних правил, яких дотримуються носії мови.

У методиці навчання іноземних мов поняття «друга мова» означає, що учень уже вивчав принаймні одну іноземну мову. Кожна наступна іноземна мова розглядається як друга іноземна. Раніше вважали, що під час вивчення двох іноземних мов слід очікувати негативних наслідків. Однак за останні двадцять років учені дійшли висновку, що контакт двох іноземних мов має також позитивні сторони. Йдеться насамперед про досвід вивчення першої іноземної мови, що сприяє розвитку рецептивних і продуктивних умінь під час опанування другої іноземної мови, а також про перенесення значення слів, що також полегшує семантизацію лексичного матеріалу. Величезне значення має те, що можна

провести паралелі між першою іноземною мовою і наступною, або навпаки - простежити відмінності, що слугують контрастом для наочності. З досвіду вивчення першої іноземної мови учні вже знають, як вивчають іноземну мову, мають свої стратегії запам'ятовування лексичних одиниць.

Під час вивчення другої іноземної мови іншого значення набуває і переклад: учень робить його не для того, щоб перекласти, а для того, щоб унаочнити, виділити, усвідомити. Як свідчить практика навчання німецької мови на базі англійської, успішному оволодінню другою мовою на початковому етапі сприяють такі лінгвістичні особливості:

- генетична спорідненість німецької і англійської мов;
- деякі спільні моменти у вимові;
- наявність спільного пласту лексики германського походження;
- аналогічні граматичні явища, близькі за структурою та значенням;
- схожі мовленнєві зразки, що вивчаються на початковому рівні.

Вправи і завдання у навчальній ситуації «Німецька мова після англійської» розробляються з урахуванням таких засад:

1. Англійська і німецька як германські мови споріднені в багатьох аспектах. Насамперед, це простежується у лексиці. Існують таблиці і списки схожих слів у англійській і німецькій мові. Їх слід використовувати для швидкого збагачення лексичного запасу учнів. Крім того, в німецькій і в англійській мовах багато інтернаціоналізмів, переважно греко-латинського походження. Наприклад, англ. *hand* – нім. *Hand*, англ. *knee* – нім. *Knie*, або інтернаціоналізми: англ. *sport* – нім. *Sport*.

2. Для вивчення другої іноземної мови зазвичай виділяється менше часу, ніж для першої. Це означає, що темп заняття має бути вищим (більше навчального матеріалу за одне заняття, коротші пояснення, інтенсивніша робота з вправами). Цьому значно сприяє порівняння та обговорення мовних явищ, схожих в обох мовах.

3. Завдання і вправи мають бути орієнтовані насамперед на порівняння та обговорення аналогій і розбіжностей, мета яких встановити зв'язки між рідною мовою, першою іноземною та другою іноземною.

4. Свідомо застосовувати набуті знання англійської мови під час вивчення німецької означає розуміти нові елементи німецької мови (слова чи речення), користуючись досвідом розпізнавання відповідного феномена в англійській. Процес проведення аналогій між мовами називають «Ага-ефектом».

5. Із психології запам'ятовування відомо, що і в рідній мові, і в іноземній ми розпізнаємо набагато більше понять, якщо вони трапилися під час читання, ніж коли ми їх вимовляємо (активний і пасивний лексичний запас).

Отже, можна зробити такий висновок, що навчання другої іноземної мови здійснюється на основі порівняння або протиставлення фонетики, лексики, граматики рідної мови, першої та другої іноземної мов, тобто необхідно спиратися на знання і досвід, набуті при вивченні першої іноземної мови, а також враховувати знання рідної мови.

Література

1. Ніколаєва С. Ю. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 338 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 12-17.
3. Методика обучения немецкому языку в средней школе / под ред. В. А. Бухбиндера. – К. : Вищ. шк., 1984. – 201 с.

УДК 372.881.111.22(043)

Гуліда А. С.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ НЕОФІЦІЙНОГО ЛИСТУВАННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

Розвиток вмінь і навичок писемного мовлення є невід'ємною ланкою в процесі вивчення іноземних мов, одним із найскладніших видів навчальної діяльності. Вдосконалення вмінь і навичок писемного мовлення веде до збагачення усних висловлювань учнів: збагачується лексичний запас, впорядковується структура речень, висловлювання стають більш повними і розширеними, збагачується мовлення взагалі. Проблемами навчання писемного мовлення методисти (Б.В.Беляєв, Л.С.Виготський, К.О.Лазаренко, О.М.Леонт'єв) займаються давно і на даний час знайдені певні шляхи їх розв'язання.

Однією з найпоширеніших форм навчання писемного мовлення є листування. Лист – це писемно оформлений монолог, звернений до певної особи (або осіб). Зміст його – повідомлення автора про себе, про події з особистого чи громадського життя, виклад якогось прохання, наказу, міркування, роздумів з приводу побаченого, почутого, думки про знайомих та родичів тощо [5, с. 203].

Листування може бути: 1) офіційне, службове; 2) неофіційне, приватне. Навчання написання обох видів листів присутні в навчальному процесі.

Офіційне, службове листування – це листування між установами, організаціями. Воно належить до офіційно-ділового мовлення. Неофіційне, приватне листування ведеться між особами і має переважно побутовий характер.

Неофіційні або особисті листи – це листи, адресовані друзям, родичам, знайомим. Приватне листування відображає життєвий досвід автора, його світогляд, естетичні смаки й інтереси, соціальний стан та індивідуальні риси характеру, а також ступінь спорідненості чи знайомства автора з адресатом, близькість інтересів і переконань або спільність мети і уподобань. В німецькій мові не існує строго встановлених правил написання особистих листів. Зміст листа, форми привітання, завершення повідомлення залежать від того, хто пише, або від того, кому адресується повідомлення. І дуже часто можна відступати від загальновідомих форм написання листів. Залежно від теми листа, його призначення і взаємин кореспондентів листи можна поділити на:

а) родинно-побутові;

б) інтимно-товариські, дружні;

в) приватно-ділові;

г) офіційно-ділові (не береться до уваги офіційне, службове листування між установами і організаціями).

Добір засобів стилістичного вираження залежить від призначення, мети, змісту листа, від індивідуальних особливостей мови автора, його манери висловлюватися, від того, кому він пише і які його особисті взаємини з адресатом. «Мова приватного листування дуже індивідуальна, бо автор пише так, як звик думати, безпосередньо розмовляти з особою (особами), до якої (яких) звернене його писемне послання» [5, с. 204].

Неофіційні листи можна розподілити на такі види:

- лист-запрошення;

- лист-прохання/наполягання (лист, в якому просять зробити послугу або надати якусь інформацію);

- лист-згода/відмова(це відповідь на запрошення або пропозицію, коли той, хто пише, не може або вважає більш доречним подякувати за запрошення або відмовити не особисто, а через лист (уникаючи надмірних пояснень);

- лист-узгодження/намір (лист, в якому обговорюються плани автора щодо якихось подій: свята, подорожі, відвідування якогось заходу);

- лист-вибачення/пояснення (лист, який пишеться за такими обставинами, коли автор листа не виконав того, про що його просили (наприклад, його просили надіслати

поштою книгу, а він не зміг); коли автор листа припустився якоїсь помилки (наприклад, зарезервував місце не в тому готелі); коли автор листа не може виконати те, про що його просять);

- лист-привітання/співчуття;
- лист-подяка (лист, в якому висловлюється подяка за надану послугу, допомогу та ін.);
- лист особистого характеру (більш розширений за об'ємом, поєднує в собі декілька характеристик) [4, с. 89].

Широко використовується написання листів особистого характеру, в яких зустрічаються опис, розповідь і аргументація.

Структура приватного неофіційного листа має такий вигляд:

1. Місце та час відправлення листа. Традиційно пишеться у правому верхньому кутку (наприклад, Mariupol, 10. April 2013).

2. Вітання /звернення до адресата. Якщо адресат жіночої статі, то варто звернутися до неї *Liebe* (наприклад, *Liebe Claudia*), якщо чоловічої, то вживається прикметник *Lieber* (наприклад, *Lieber Tomas*). Форма звернення адресанта до адресата залежить від характеру взаємин між ними, їхніх соціально-мовленнєвих статусів та ролей.

3. Основна частина. Текст листа, який розташовується після звернення, зазвичай розбивається на тематичні абзаци. В основній частині викладають суть справи, з приводу якої написано листа. Щодо змісту листа, то стандартизована форма викладу практикується тільки в діловій кореспонденції, а в приватному листуванні вона має бути довільною, нетрафаретною. Проте не варто забувати про послідовність і логічність викладу думок, про однозначність і ясність їх формулювання.

4. Прикінцева частина містить у собі формулу прощання з проханням дати відповідь; тут може бути також стисле повторення суті справи.

5. Формула прощання: прохання дати відповідь, фраза прощання, прохання привітати когось (наприклад, *Viele Grüße, Herzliche Grüße, Bis bald und liebe Grüße ...*).

6. P.S. (постскрипtum, від лат. *post scriptum* – «після написаного») – необов'язково. Коли виникає потреба додати до листа ще якусь інформацію, пишуть латинські літери P.S. і після двокрапки коротко викладають цю інформацію.

Якщо адресант забув написати місце і дату справа вгорі, то це треба зробити зліва внизу, нижче від лінії підпису.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що навчання творчого письма відіграє важливу роль у вивченні іноземної мови та активно використовується на уроках іноземної мови для тренування вмій і навичок писемного мовлення.

Література

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М. : Просвещение, 2000. – 279 с.
2. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови / О.І. Вишневський. – К : Радянська школа, 1990. – 204 с.
3. Колкер Я.М. Практична методика викладання іноземної мови / Я.М. Колкер., О.С. Устинова. – М. : Академія, 2000. – 186с.
4. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер. – М. : Высшая школа, 2000. – 285 с.
5. Русанівський В.М. Стиль і час: Хрестоматія / В.М. Русанівський. – К. : Наукова думка, 1983. – 249 с.

УДК 371.54:372.881.111.1 (043)

Гусєва А. Ю.

РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО - ПІЗНАВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ

В останні роки в розвинених країнах світу активно обговорюється проблема повороту системи освіти до формування ключових компетенцій . Ця проблема стала актуальною і для вітчизняної школи. Відповідно до схваленої Концепції модернізації української освіти 2013 р., основним результатом діяльності освітнього закладу має стати не система знань, умій і навичок, а набір ключових компетенцій в інтелектуальній, цивільно-правовій, комунікативній, інформаційній та інших сферах. Введення компетенцій у нормативну і практичну складову освіти дозволяє вирішувати проблему, коли учні можуть добре оволодіти набором теоретичних знань, але відчувають значні труднощі в діяльності, що вимагає використання цих знань для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій [3].

Вирішальною ланкою впровадження проектної діяльності є викладач. З носія знань та інформації викладач перетворюється на організатора діяльності, консультанта за рішенням поставленого завдання [2]. Сучасний викладач, щоб відповідати запитам суспільства щодо виховання «вільної, високоінтелектуальної, адаптивної особистості, здатної до адекватного

самовизначення у майбутній професійній сфері» повинен володіти інформаційною компетентністю, складовими якої є уміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організувати, перетворювати, зберігати і передавати її, використовуючи як традиційні засоби, так і нові інформаційні технології. Вміючи «керувати» інформацією, викладач зуміє навчити цьому і студентів.

Актуальність методу проектів у наші дні обумовлюється, насамперед, необхідністю студентів розуміти сенс і призначення своєї роботи, вміти самостійно ставити цілі і завдання, продумувати способи їх здійснення [1].

В даний час метод проектів все частіше розглядають як систему навчання, при якій студенти набувають знання та вміння. Включення студентів у проектну діяльність вчить їх роздумувати, прогнозувати, формує самооцінку. Проектна діяльність володіє всіма перевагами спільної діяльності, в процесі її здійснення студенти набувають багатий досвід спільної діяльності з однолітками. У проектній діяльності студентів придбання знань, умінь і навичок відбувається на кожному етапі роботи над проектом [2]. Причому, основна мета навчальної діяльності виступає перед студентами в непрямій формі. І необхідність її досягнення засвоюється студентами поступово, приймаючи характер самостійно знайденої і прийнятої мети. Студент набуває і засвоює нові знання не самі по собі, а для досягнення цілей кожного етапу проектної діяльності. Тому процес засвоєння знань проходить без натиску зверху і знаходить особисту значимість. Крім того, проектна діяльність в міжпредметних зв'язках дозволяє використовувати знання в різних поєднаннях, стираючи межі між навчальними дисциплінами, зближуючи застосування знань з реальними життєвими ситуаціями [4].

При використанні методу проектів існують два результати. Перший - це педагогічний ефект від включення студентів у «добування знань» та їх логічне застосування. Якщо цілі проекту досягнуті, то можна сказати, що отримано якісно новий результат, який виражається в розвитку пізнавальних здібностей студента, його самостійності в навчально-пізнавальній діяльності. Другий результат - це сам виконаний проект. Практичність проектної діяльності виражається у його не формальному характері, а у відповідності з напрямком індивідуальної діяльності і бажання студента [2].

Таким чином, мета використання методу полягає у формуванні навичок ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій при навчанні студентів різного віку за допомогою інноваційних педагогічних технологій, якими передбачається самостійна (індивідуальна чи групова) дослідницько-пошукова діяльність студентів [1].

Серед основних вимог до використання даного методу доцільно виділити наступні: наявність значущої в дослідницькому або творчому плані проблеми чи задачі, для розв'язування якої потрібні інтегровані знання та дослідницький пошук; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; визначення кінцевої мети проектів (спільних чи індивідуальних); визначення базових знань з різних галузей, необхідних для роботи над проектом; використання дослідницьких методів: визначення проблеми, дослідницьких задач, які впливають з проблеми, висунення гіпотез щодо їх розв'язування, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отримання даних, підведення підсумків, корегування, висновки (використання в ході спільного дослідження методів мозкової атаки і «круглого стола», статистичних методів, творчих звітів, перегляду); результати виконаних проектів мають бути певним чином оформлені (відеофільм, комп'ютерна газета, анімаційний мультфільм, веб-сторінка) [2].

Результатом ефективного навчання є розроблення та захист власного портфоліо навчального проекту, подальша розробка якого передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій та відповідність спеціальним вимогам до змісту, подальше впровадження спланованого проекту при навчанні студентів.

Результати виконаних проектів повинні бути «відчутними»: якщо це теоретична проблема - то конкретне рішення, якщо практична - то конкретний результат, готовий до впровадження, застосування.

Участь студентів у конкурсі проектних робіт стимулює мотивацію до підвищення рівня навчальних досягнень і підвищує потреба у самовдосконаленні.

Література

1. Барт К. Трудности в обучении: раннее предупреждение / К. Барт. — М. : Академия, 2006. — 208 с.
2. Венедиктова С.А. Проектная деятельность учащихся на уроках немецкого языка / С.А. Венедиктова // ИЯШ. — 2002. — № 1. — С.11-14.
3. Нефедова Л.А. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении студентов в ВНЗ / Л.А. Нефедова // Иноземні мови в ВНЗ. — 2006. — № 4. — С. 61-62.
4. Хуторський А.В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої парадигми освіти / А.В. Хуторський. — М. : ИОСО РАО, 2002. — С.135-137.

ВПРАВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Одне з провідних місць у формуванні особистості належить читанню. Адже саме читання є невичерпним джерелом знань, духовного, емоційного, розумового розвитку людини. Тому навчання дітей читати, формування в них стійкого інтересу до цього виду діяльності було і залишається важливим завданням початкової школи. Для його успішного розв'язання вчителю необхідно чітко усвідомлювати особливості цього процесу.

Методична наука має вагомий потенціал досліджень проблеми навчання читання іноземною мовою (ІМ) (С. К. Фоломкина, З. І. Кличнікова, В. І. Андрієвська, І. О. Зимня, Г. Доман, А. П. Старков, О. М. Леонт'єв). Теоретичну базу дослідження становлять праці даних вчених, педагогів.

Компетентність у техніці читання (КТЧ) – це здатність людини до сприймання і коректного артикуляційного й інтонаційного декодування графічних знаків і письмових повідомлень, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та усвідомленості особливостей техніки читання (ТЧ) іноземною мовою, включає знання того, як озвучуються букви і буквосполучення, читаються слова, сприймаються діакритичні та пунктуаційні знаки у виучуваній ІМ, читаються тексти з дотриманням відповідної інтонації та швидкості читання, а також навички швидко сприймати графічні образи слів та точно співвідносити їх з відповідними звуковими образами та зі значеннями слів [1, с. 3].

Для формування КТЧ в іноземній мові застосовують такі методи:

- алфавітний;
- звуковий (фонетичний);
- метод цілих слів, речень, тексту;
- звуковий аналітико – синтетичний метод;
- метод навчання ТЧ в опорі на ключові слова та правила читання.

Процес формування КТЧ в іноземній мові ускладнюється певними труднощами, які зумовлені цілим рядом об'єктивних і суб'єктивних факторів [1, с. 4].

Під суб'єктивними факторами маються на увазі властивості самого учня. Так, кмітливість учня, його вміння читати рідною мовою, розуміння теми тексту сприятиме оволодінню читанням уголос. При навчанні читання про себе важливу роль відіграють такі суб'єктивні фактори як вмотивованість читання, зорова чутливість, зорова пам'ять, ймовірне прогнозування, поле читання та увага читця [1, с.4].

Об'єктивні фактори формування компетентності у читанні пов'язані з характером іншомовних текстів і зумовлюють наявність ряду труднощів, які пов'язані з орфографічною та графічною системою, мовною формою та умовами пред'явлення тексту тощо.

Найбільш характерними труднощами є:

- кількісна неадекватність між буквами та звуками у слові;
- різночитання однакових букв і буквосполучень, наприклад, нім. ich, Buch, Chor, sprechen, Skizze, Suppe.
- наявність «німих» букв у словах, наприклад, нім. wohnen, liegen, Saal.

В учнів початкової школи протягом першого року вивчення ІМ формується КТЧ. У програмі з ІМ для загальноосвітніх навчальних закладів зазначено, що по закінченні 1-го класу учні повинні називати букви алфавіту, озвучувати засвоєні в усному мовленні слова, словосполучення.

На кінець 2-го класу учні повинні знати букви алфавіту, читати про себе та вголос і розуміти слова, словосполучення, речення, тексти, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні.

У 3-му класі продовжується робота з формування КТЧ і паралельно збільшується увага до навчання читання як виду мовленнєвої діяльності. Так, за вимогами програми в кінці 3-го класу учні знають алфавіт та основні звуко-буквені зв'язки; читають уголос та про себе з повним розумінням коротких текстів, що містять мовний матеріал, засвоєний в усному мовленні; читають і розуміють короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається з опорою на ілюстративний матеріал.

У початковій школі основною формою читання є читання уголос, на основі якого відбувається подальше навчання читання про себе. Методисти умовно виділяють два періоди в навчанні читання уголос – дотекстовий і текстовий. Читання уголос допомагає зміцнити вимовний аспект, який є спільним для всіх видів мовленнєвої діяльності [2, с. 195].

Завдання навчання читання зумовлюють наявність таких етапів оволодіння умінням читати ІМ:

- засвоєння конфігурації букв;
- засвоєння буквено-звукових та звуко-буквених зв'язків;
- читання ізольованих слів;
- читання словосполучень;
- читання груп речень;
- читання текстів.

На кожному етапі виконуються відповідні вправи для навчання техніки читання. Розглянемо приклади вправ, які класифіковані в залежності від їх цільового спрямування.

Вправи на розвиток графемно-фонемних зв'язків: озвучити пред'явлені вчителем букви; прочитати букви в різних позиціях у слові; вибрати букву з ряду даних; визначити кількість букв і звуків у слові; підібрати до малих великі букви і навпаки, озвучити їх; з ряду слів вибрати ті, що починаються з даної букви тощо.

Вправи з техніки читання ізольованих слів та словосполучень: підібрати малюнки до названих учителем слів; згрупувати слова відповідно до типу складів; прочитати пари слів, що відрізняються одним елементом; підібрати пари слів, що римуються; знайти вимовлене вчителем слово серед ряду слів на картках.

Вправи на прогнозування форми слова: розшифрувати орфограми і прочитати слова; скласти слова з окремих букв; прочитати неповні або «розмиті» слова.

Вправи на розвиток навичок синтагматичного членування речень та їх інтонаційного оформлення: слухаючи вчителя, проговорювати речення вголос; визначити тип речення, поставити в ньому знаки словесного наголосу, поділити на синтагми; підготувати вдома зразкове читання вголос; прочитати речення, змінюючи логічний наголос у ньому.

Вправи на розширення поля читання та швидкості сприймання навчального тексту: прочитати текст за певний час; прочитати речення з карток, які демонструє вчитель у швидкому читанні; прочитати текст і швидко знайти відповідь на запитання вчителя.

Наступний етап роботи – читання текстів з метою одержання необхідної інформації, досягнення визначеного програмою рівня розуміння змісту текстів.

Отже, враховуючи сказане вище, ми можемо зробити висновок, що одночасно з формуванням навичок у техніці читання учні набувають певних знань, які забезпечують розвиток усвідомленості особливостей техніки читання іноземною мовою.

Література

1. Борецька Г. Є. Методика формування іншомовної компетентності у техніці читання / Г. Є. Борецька // Іноземні мови. – 2012. - № 1. – С. 3–8.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / [С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник та ін.]. – К. : Ленвіт, 2002. – 320 с.

ВИКОРИСТАННЯ БЛОГ ТЕХНОЛОГІЇ З МЕТОЮ ВДОСКОНАЛЕННЯ КОПЕТЕНЦІЙ В ПИСЬМІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Навчання письма іноземною мовою є досить непростим завданням. Порівняно новим і таким, що не знайшов поки достатнього відображення в практиці викладання іноземних мов, засобом навчання є використання блог-технології. Перш ніж перейти до опису даної технології та визначення її значення у розвитку комунікативних умінь учнів, спробуємо визначити функції блогів. Блог дозволяє розміщувати документи, зображення, мультимедіа. Кожен блог має аудиторію і орієнтується на неї, пропонуючи певні теми. У нашому випадку такою аудиторією є учні 8-12 класів, і теми, що пропонуються вчителем, повинні відповідати даній віковій групі і торкатися їхніх нагальних проблем чи задовольняти їхні пізнавальні інтереси [1,120]. Виділяється кілька функцій блогу:

- комунікативна функція;
- функція само презентації;
- функція саморозвитку;

Комунікативна функція є найбільш поширеною серед блогерів. Можливість сказати про щось життєво важливе, і бути почутим багатьма, здається привабливою для учня, який любить спілкуватися і хоче бути почутим. При цьому він висловлює свою особисту думку з приводу прочитаного або почутого, вдосконалюючи при цьому вміння формулювати свої думки, розташовуючи їх у певній логічній послідовності. Він може працювати зі словником, якщо зустрічається незнайоме слово. Потреба письмового викладу стимулює його роботу зі словником і іншими довідковими джерелами. Життєва/навчальна ситуація породжує потребу перевіряти написання слів, прочитати щось додатково. Усвідомлюючи мотиви майбутньої дії, учні ставлять мету і знаходять шляхи її вирішення. При цьому вчитель, звичайно, виступає в ролі консультанта.

Крім того, учень може залишити коментар до статті у блозі, і завдання такого роду також сприяють вдосконаленню вмінь спілкування. Це дуже ефективна робота, до якої залучаються всі учні, де кожен намагається внести свій внесок, де навіть пасивні учні стають активними учасниками.

У блогах учні розміщують свої письмові роботи. Тема може даватися вчителем, або учні самі створюють їх, коли їм є, що сказати, що виразити. Це дуже ефективний вид діяльності на уроці іноземної мови. Прагнення щось сказати і показати стимулює учня підбирати вірні вирази і слова. Він прагне побудувати речення, вжити слово правильно, без

помилки. Адже він усвідомлює, що його почують багато людей, тому буде прагнути вдосконалювати свої навички. Така робота є творчою : учень не тільки продумає свої висловлювання, проявляючи творчий підхід, але й добирає істотні деталі. Він використовує в різні цифрові засоби: телефон, ноутбук, застосовує монтажні програми, тобто його діяльність повністю відповідає вимогам сучасної освіти. Крім того, подібний вид роботи сприяє підвищенню його впевненості в собі.

Функція самопрезентації виявляється у демонстрації власної особистості в системі зовнішніх комунікацій . Іншими словами, блог – це територія самовираження : інтереси учня, його захоплення, ігри, музика, яку він слухає, фотографії, які він публікує . У формі викладу інформації про себе, публікаціях творів автора (прози, віршів, фотографій, малюнків) та обговоренні цих робіт розкривається функція самопрезентації. Поряд з традиційним паперовим щоденником, блог також може розглядатися і нести функцію щоденника, місця для певних записів, які можуть стати в нагоді в майбутньому, способом не забути про подробиці тих чи інших подій свого життя. Учні ведуть щоденник для себе, щоб читати записи пізніше, для того, щоб відзначати важливе, те, що хочеться запам'ятати. Це своєрідна комунікація з самим собою.

Функція саморозвитку, або рефлексії, пов'язана з тим, що блог надає можливість учасникам створити образ іншого «Я», можливо, такого, до якого автор прагне. Крім того, публічність щоденника змушує учня вчитися більш грамотно структурувати свої думки, активізувати розумову діяльність, творити [2, с. 121].

Основним принципом навчання в блог-технології є спрямованість на самостійне навчання. Це хороший варіант для дітей, що часто хворіють і пропускають заняття, а також у період відсутності вчителя. Крім того, вчитель може відібрати навчальні матеріали (тексти, інтерв'ю та інші), які є актуальними у зв'язку з подіями в світі або досліджуваною на уроці темою. Це можуть бути уривки з класичної або сучасної художньої літератури, науково-популярні тексти, тексти дискусійного характеру на морально-етичні чи моральні теми, що дозволяють міркувати, сперечатися, знаходити рішення.

Таким чином, використання в навчанні блог-технології підвищує рівень компетенції в письмі і поглиблює розуміння проблем.

Література

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2006. – 366 с.

2. Иванченко Д. А. Перспективы применения блог-технологий в Интернет-обучении / Д. А. Иванченко // Информатика и образование. – 2007. – № 2. – С. 120–122.

УДК 372.881.114'06(043)

Дрижирук А. П.

МЕТОДИ ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ

Однією з найважливіших функцій освіти на сучасному етапі розвитку нашого суспільства є збереження і зміцнення здоров'я школярів. Формування компетентної особистості, здатної до здорового способу життя. Виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного і психічного здоров'я. Напрямки державної політики в галузі виховання здорового способу життя сформульовані у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» і є одним з пріоритетних завдань загальної середньої школи.

Постійні стресові перевантаження учнів ведуть до порушення механізмів саморегуляції фізіологічних функцій та сприяють розвитку хронічних хвороб, негативно впливають на якість навчання. Ці проблеми виникають часто через високий рівень навантаження на уроці, перенасиченість різними видами діяльності, їхню одноманітність, емоційну напруженість, психологічну та м'язову втомлюваність учнів [1, с. 75].

Основним завданням учителя на уроці іноземної мови, зокрема новогрецької є зняття емоційної напруги, попередження фізичної і психологічної втомлюваності учнів, створення комфортних умов для активізації мовленнєвої діяльності. Отже, для досягнення освітнього результату в навчанні, вихованні та розвитку особистості, слід використовувати на уроках здоров'язберігаючі освітні технології.

В. Сухомлинський зазначав, що головна причина відставання, незнання, незадовільної роботи на уроках і вдома – це поганий стан здоров'я, захворювання чи нездужання дитини [3, с. 125]. Він чітко окреслив основні напрямки реалізації оздоровчої функції освіти, ефективні шляхи зміцнення здоров'я дітей, апробовані в Павлиській школі. Ці аспекти є відмінною ознакою здоров'язберігаючого уроку. Серед них: система бесід про людину і особливості людського організму; оптимальне чергування розумової і фізичної праці [3, с. 290]; оздоровча спрямованість системи фізкультурних занять: уроків фізичної культури, ранкової зарядки, фізкультхвилинок; утвердження у свідомості учнів необхідності уважного і дбайливого ставлення до свого здоров'я і здоров'я інших, активна пропаганда і

утвердження здорового способу життя; створення позитивного психологічного мікроклімату («урок повинен викликати позитивні емоції» [3, с. 14].

З метою створення на уроці сприятливих умов для збереження духовної рівноваги дітей, активізації ініціативи та їхнього творчого самовираження використовуються методи, які дозволяють школярам бути суб'єктами діяльності:

- методи вільного вибору (вільна бесіда, вибір дії, засобів, прийомів взаємодії, вільна творчість тощо);

- активні методи (учні в ролі учителя, обговорення в групах, рольова гра, дискусія, семінар та інші);

- методи, спрямовані на самопізнання та розвиток (інтелекту, емоцій, спілкування, уяви, самооцінки, взаємооцінки тощо).

Лише увага до кожної індивідуальності, вдумливе ставлення до позитивних і негативних рис, недоліків кожної дитини можуть забезпечити успіх у навчанні й вихованні. Саме тому під час проведення основної частини уроку комплексно використовуються особистісно-орієнтовані технології: технології проектної діяльності, диференційованого навчання, технологію співпраці. Слід також враховувати, що другий етап уроку характеризується максимальною працездатністю учнів, проте через 15 хвилин продуктивної, творчої роботи настає м'язова втомлюваність, тому обов'язковим є забезпечення рухової активності школярів. Так, під час словникової роботи або коментованого диктанту (на уроках новогрецької мови), складання таблиці, плану характеристики героя твору (на уроках літератури) використовується «ланцюжок», коли діти по черзі вибігають до дошки, записують слово або речення, пояснюють їх. Таким чином учні здійснюють рухи під час напруженої роботи на уроці, попереджують м'язову втомлюваність.

На кожному уроці пропонуються до застосування два види пауз: одна для очей, друга із спеціально розробленого фізіологом В. Базарним комплексу корекційних вправ, які спрямовані на зняття втоми та напруження кістково-м'язової системи, покращення роботи центральної нервової системи, попередження втоми очей тощо. Наприклад, з метою профілактики короткозорості та уповільнення її розвитку використовується спеціальна гімнастика для очей. Над самою дошкою розміщується офтальмологічний тренажер: на зеленому прямокутнику зображена траєкторія (лежача вісімка жовтогарячого кольору), за якою повинен рухатися погляд у процесі виконання завдання. Враховується також зміст таких пауз, емоційний клімат під час їх виконання та бажання учнів їх виконувати. Урок вважається неповноцінним, якщо на ньому були відсутні емоційно-сміслові розрядки (посмішки, доречні жарти, використання приказок, афоризмів з коментуванням, музики).

На користь використання здоров'язберігаючих технологій говорить те, що всі діти на таких уроках залучені до активної пошукової діяльності, не відчують стомленості, виявляють мовленнєву активність, зберігають енергію для наступних етапів навчання. Опитування самопочуття є обов'язковим етапом уроку. Є різні варіанти питань для учнів: Τι φυτό (λουλούδι) είσαι τώρα; Ποιο είναι το ζώο με το οποίο μοιάζεις; (Якою рослиною (квіткою) ви зараз себе відчуваєте? З якою тваринкою ви асоціюєте себе?) Під час відповідей необхідно аналізувати емоційний стан школярів та робити висновки: чи багато прийшло на урок їжачків, кактусів, дощових хмар тощо. Дуже важливо заохотити учнів до роботи, висловивши своє захоплення букетом чудових квітів, який зібрався на урок та висловити свою надію на те, що кактус у кінці уроку розквітне [2, с. 132].

В ході навчання іноземної мови Т. Моцюк пропонує застосовувати вправи на релаксацію, наводячи такий приклад: запропонуйте дітям сісти прямо, заплющити очі і розслабитись. Проговорюйте тихим спокійним голосом: «Παιδιά, φανταστείτε, ότι έχετε ένα φανάρι. Το φανάρι αυτό σας βοηθάει να βλέπετε τα υπόλοιπα παιδιά γύρω σας. Να ανεβάσετε το φανάρι για να δείτε το κεφάλι του γείτονά σας. Να κατεβάσετε το φανάρι για να δείτε τα πόδα του. (Діти, уявіть, що над вашою головою світить промінчик. Дивіться, як легко ви можете ним управляти. Ось він повільно освітлює вас з голови до п'ят. Вам приємно дивитися на себе, ви чудово виглядаєте, ви спокійні і впевнені у собі. А тепер обведіть промінчиком тих, хто сидить у цьому класі. Подумайте, як вам добре разом»). За кілька секунд діти розплющують очі [2, с. 164].

Таким чином, застосування різноманітних оздоровчих методів на уроках новогрецької мови сприяє не тільки покращенню стану здоров'я дітей, але й підвищує рівень знань новогрецької мови.

Література

1. Дубогай О. Навчання в русі: Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі / О. Дубогай. – К. : Вид. дім «Шкільний світ», 2005. – 112 с.
2. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и технологии здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2005. – 320с.
3. Сухомлинский В. О. О воспитании / В.О. Сухомлинский. – М.: Политическая литература, 1982. – 270 с.

ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТІВ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ

Модель сучасного вчителя передбачає його готовність до застосування нових освітянських ідей, здатність постійно навчатися, бути у творчому пошуку. Праця педагога відрізняється високою мобільністю, надзвичайною складністю, вимагає від нього глибоких та різнобічних наукових, професійних знань, умінь, навичок, що становлять основу професійної компетентності. Можливість різнобічного розвитку учня пропонують сучасні методики навчання і новітні технічні здобутки. Широке й ефективне впровадження інноваційних методик в навчально-виховний процес сприяє підвищенню його якості, зацікавленості учнів і викладачів, є важливою стадією процесу реформування традиційної системи освіти в контексті глобалізації. Крім того, розвиток Інтернету сприяє активному використанню в навчальному процесі Веб-технологій, серед яких особливої уваги заслуговують технології Веб 2.0.

Веб 2.0 – це платформа соціальних сервісів і служб, що дозволяє широкому колу користувачів мережі Інтернет не лише одержувати інформацію, а й бути її творцями і співавторами. Серед технологій Веб 2.0, що використовуються для формування комунікативних умінь і навичок у процесі вивчення іноземних мов, можна виділити наступні: Веб-квест, Блог, Вікі [2, с.121].

Блог – це публічний щоденник з коментарями. Він відкритий для читання всім бажаним, більше того, читачі можуть залишати до записів свої коментарі. Він має безліч можливостей, наприклад: розвивати навички писемного мовлення і публікувати свої думки в Інтернеті; продовжити розпочату на занятті дискусію; виконання творчих завдань із використанням малюнків, аудіо і відеоматеріалів; спілкуватися як з одногрупниками, так і з викладачами [2, с. 122].

Наступною технологією, що використовується в навчанні іноземних мов є «Viki» (Вікі) – вид соціального сервісу, що дозволяє одній людині або групі людей створювати контент. Створювані дані можуть доповнюватися, змінюватися, видалятися як творцями, так і відвідувачами цієї сторінки [1, с. 365]. Дана технологія надає вчителю багато можливостей: представлення матеріалу, побудоване на гіперпосиланнях, що надає можливість наочності та співвіднесення між сторінками; внесення правок і змін до матеріалу; порівняння матеріалу до і після коригування, а також повернення до більш ранньої версії публікації.

Однією з методик, яка навчає учнів знаходити та аналізувати необхідну інформацію, систематизувати і вирішувати поставлені задачі є технологія web-квестів. Вперше модель web-квесту була представлена викладачем університету Сан-Дієго Берні Доджем у 1995 р. Сьогодні ця технологія використовується як найбільш вдалий спосіб використання Інтернету на уроках.

Web-Квест – це освітній сайт, присвячений самостійній дослідницькій роботі учнів (зазвичай у групах) за певною темою з гіперпосиланнями на різні веб-сторінки. [4, с. 108].

Завдяки конструктивному підходу до навчання учні не лише добирають і упорядковують інформацію, отриману з Інтернету, а також скеровують свою діяльність на поставлене перед ними завдання. Це технологія, яка дозволяє працювати в групах (від трьох до п'яти чоловік), розвиває конкурентність і лідерські якості. Б. Додж виділяє такі Веб-квести:

1. За тривалістю виконання: короткострокові та довгострокові.
2. За предметним змістом: монопроекти, міжпредметні Веб-квести.
3. За типом завдань, що виконують учні: переказ, компіляційні загадки, журналістські, конструкторські, творчі, переконуючі, розв'язання спірних проблем, самопізнавальні, аналітичні, оцінні, наукові [3].

Завдання на переказ представляють собою найбільш простий приклад використання Інтернет як джерела інформації, він вважається Веб-квестом якщо:

- формат і форма докладів учнів відрізняється від оригіналів матеріалів, матеріал тексту не є простим копіюванням тексту з Інтернет у текстовий редактор;
- учні вільні у виборі того, про що розповідають і яким чином організують знайдену інформацію;
- учні використовують навички збирання та обробки інформації [4, с. 110].

Необхідно враховувати, що велика відповідальність під час проведення подібних занять лягає саме на викладача, який виступає в ролі не лише консультанта з певного предмету, а й стає, в свою чергу, організатором самостійної навчально-пізнавальної, комунікативної, творчої діяльності учнів. Завдяки цим методикам викладач удосконалює пошукову діяльність учнів, задає їм параметри цієї діяльності і визначає її час. Викладач перестає бути джерелом знань, але створює необхідні умови для пошуку і обробки інформації. Він допомагає та спрямовує учнів.

Отже, підводячи підсумки, ми можемо зробити висновки, що використання веб-технологій перетворює учнів на активних суб'єктів навчальної діяльності, підвищуючи не лише мотивацію до процесу здобуття знань, але і відповідальність за результати цієї

діяльності і їх презентацію. Ця методика є сучасною та перспективною, має ряд переваг, заслугоує на широке впровадження в навчально-виховний процес.

Література

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2006. – 366 с.
2. Иванченко Д. А. Перспективы применения блог-технологий в Интернет-обучении / Д. А. Иванченко // Информатика и образование. – 2007. – № 2. – С. 120–122.
3. Полат Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.iteach.ru/met/metodika/a_2wn3.php
4. Федоров А. В. Интерактивное развитие медиа-компетентности в webquest и деловой интернет-игре / А. В. Федоров, А. А. Новикова // Исследователь. – 2008. – № 7-8. – С. 108–121.

УДК 372.881.111.122 (043)

Жукова І. І.

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ

Сучасний рівень розвитку суспільства, нові політичні, соціально-економічні та культурні зв'язки нашої країни у світі суттєво вплинули на процес організації навчання іноземних мов(ІМ) в загальноосвітніх навчальних закладах. За останні десятиліття значно збільшилась кількість шкіл, гімназій, ліцеїв, де іноземні мови вивчаються поглиблено.

Володіння ІМ як засобом міжкультурного спілкування є нормою життя, необхідним компонентом освіти сучасного фахівця. Вимоги сьогодення зумовили перегляд та уточнення цілей навчання ІМ, зокрема в навчальних закладах з поглибленим вивченням цього предмету.

В сучасній методичній науці метою навчання ІМ визначено формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції (ІКК), що означає вміння вирішувати завдання як безпосереднього, так і опосередкованого спілкування з носіями мови у визначених сферах життя [1, с. 12].

В основній школі (5-9 класи) продовжується процес формування умінь міжкультурного спілкування. У процесі навчання віддається перевага роботі з автентичними усними і письмовими текстами, матеріалами періодичних видань, зі зразками творів оригінальної художньої літератури та розвитку умінь вести бесіду ІМ на основі вилученої інформації, а також висловлювати свої думки в письмовій формі.

Граматику як один із важливих аспектів мови в усі часи перебувала в центрі наукових суперечок, дискусій про її місце, роль, значення при навчанні іноземних мов. У 20 столітті спостерігалися тенденції ліквідації граматики з занять ІМ в загальноосвітніх установах. Але це призвело до значного збільшення кількості помилок у мовленні учнів. Не останню роль у цьому зіграв комунікативний підхід до навчання іноземної мови.

В програмах загальноосвітніх закладів мова йде про граматику як граматичний строй мови. Без оволодіння граматикую в цьому її значенні учень не може правильно оформити мовленнєве висловлювання. Тому граматику виступає як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції.

Грамматичні навички мовлення, як і всі інші навички, повинні характеризуватися такими ознаками як автоматизованість, гнучкість та стійкість і формуватися поетапно [2, с. 47].

Сформованість репродуктивної граматичної навички – одна з передумов функціонування вміння висловлювати свою думку в усній та письмовій формі. Щоб здійснити свій комунікативний вибір, той, хто говорить або пише, має спочатку вибрати граматичну структуру (ГС), яка б відповідала даній ситуації мовлення. Обрану ГС потрібно оформити відповідно до норм даної мови, синтаксичних та морфологічних особливостей даної ГС.

Сформованість рецептивної граматичної навички – одна з передумов функціонування вміння розуміти думки інших людей в усній та письмовій формах. На відміну від репродуктивної граматичної навички, яка передбачає вибір форми відповідно до комунікативного наміру, ситуації мовлення, першою операцією у формуванні рецептивної граматичної навички є сприймання звукового або графічного образу ГС.

Сприймаючи граматичну форму, ми маємо розпізнавати ті чи інші ознаки, що сигналізують про дану структуру : їх називають граматичними сигналами, а структуру відповідно розглядають як механізм сигналів, що служать для передачі певних значень.

Кожна мовленнєва одиниця має свою структуру, яка відбиває певні зв'язки між її компонентами. Розрізняють п'ять рівнів мовленнєвих одиниць:

- 1) рівень словоформи (слово в його граматичній формі);
- 2) рівень вільного словосполучення ;
- 3) рівень фрази, речення;
- 4) рівень понад фразової єдності;
- 5) рівень цілого тексту [3, с. 54].

Для навчання граматичного матеріалу вагомими є перші чотири рівні, тому що на рівні тексту (усного або письмового) навички мають уже функціонувати, а не формуватися.

Вивчаючи мову, дитина розвивається. Розвивальна мета визначається як цілеспрямоване формування інтелектуальних і пізнавальних здібностей учнів: мовної здогадки, спостережливості, готовності до пізнавально-пошукової творчості.

Формування міцних навичок та вмінь неможливе без узагальнення вивченого, без приведення в систему засвоєних знань, навичок та вмінь. Тому в урок необхідно включати завдання на узагальнення вивченого. Слід наголосити, що подібні завдання можуть передбачати не тільки систематизацію мовного матеріалу, але й актуалізацію навичок та вмінь у межах вивчених тем.

Література

1. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / [С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник та ін.]. – К. : Ленвіт, 2002. – 320 с.
3. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец №2103 «Иностр. яз.»] – 2-е изд. / Сергей Филиппович Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 221[1]с.

УДК 372.881.111.1(043)

Кирилова М. С.

БІЛІНГВІЗМ І БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА: АНАЛІЗ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

Згідно з сучасними підрахунками біля 65-70 % усього населення всесвіту є білінгвальним і білінгвальна освіта – поширений підхід у вивченні іноземних мов. Вона може бути реалізована різними способами для мовної меншості або більшості, в різних країнах можуть бути різні лінгвістичні та виховні цілі. Прикладом можуть бути країни Європейського Союзу, Канада, Об'єднанні Штати Америки, де проживає велика кількість різних мовних груп та родин.

У сучасній об'єднаній Європі населення різних країн поставлене перед необхідністю освоїти декілька мов. При цьому людині рідко вдається оволодіти двома або більше мовами в однаковому і достатньому для письмової і усної комунікації об'ємі. Зазвичай одна мова домінує, різниця у володінні проявляється в об'ємах словникового запасу, здатності використання граматичних засобів, опанування фонетикою і просодію нерідких мов.

Дослідження загальних питань білінгвізму має велике наукове і практичне значення. Білінгвізм – це комплексна наукова проблема, його вивчають чимало наук. М. Михайлов, Л. Щерба вивчали загальні явища білінгвізму, теоретичні основи знайшли відображення у працях таких науковців як Є. М. Верещагіна, В. Маккея, М. М. Певзнера, І. Турмана [1, с. 178]. Лінгвістичний аспект цієї категорії розкрито у працях Л. Блумфілда [2, с. 113], У. Вайнрайха. Соціолінгвістичний аспект досліджували В. Д. Бондалетов, У. Вайнрайх, І. Х. Мусін, психологічний – М. В. Імедадзе, Е. Піл, соціологічний – Б. Спольський, В. Стольтінг, культурологічний – В. В. Сафонова, Ю. А. Сорокін, Я. Шародо, методичний – Л. Г. Кошкуревич, Р. Байер, Д. Мон.

Існує декілька трактувань терміну «білінгвізм»: за словами Л. Щерба білінгвізм це комплексна наукова проблема, яку вивчають чимало наук [3, с. 214]; У. Вайнрайх розглядає цей термін як «практику поперемінного користування мовами» [4, с. 83]; у тлумачних словниках білінгвізм трактується, як володіння двома мовами (двомовність), паралельне використання двох мов в мовній практиці; методист Р. К. Мін'яр-Белоручев дає таке визначення цьому терміну: «білінгвізм – знання двох мов. Розрізняють природний і штучний білінгвізм. При природному білінгвізмі знання двох мов отримується при постійному перебуванні в різних мовних середовищах».

Дослідження загальних питань білінгвізму має велике наукове і практичне значення. Білінгвізм – це комплексна наукова проблема, його вивчають чимало наук. М. Михайлов, Л. Щерба вивчали загальні явища білінгвізму, теоретичні основи знайшли відображення у працях таких науковців як Є. М. Верещагіна, В. Маккея, М. М. Певзнера, І. Турмана. Лінгвістичний аспект цієї категорії розкрито у працях Л. Блумфілда, У. Вайнрайха. Соціолінгвістичний аспект досліджували В. Д. Бондалетов, У. Вайнрайх, І. Х. Мусін, психологічний – М. В. Імедадзе, Е. Піл, соціологічний – Б. Спольський, В. Стольтінг, культурологічний – В. В. Сафонова, Ю. А. Сорокін, Я. Шародо, методичний – Л. Г. Кошкуревич, Р. Байер, Д. Мон.

На основі аналізу з літератури за темою дослідження виділено підход до визначення поняття білінгвізм: соціолінгвістичний (з позиції соціальної взаємодії мовних спільностей); лінгвістичний, такий, що складається у свою чергу з когнітивного (з точки зору володіння мовами); функціонального (з точки зору функції мов). Соціолінгвістичний підхід розглядає білінгвізм як співіснування двох мов у рамках одного і того ж мовного колективу, що використовує ці мови у відповідних комунікативних сферах залежно від соціальної ситуації і інших параметрів комунікативного акту. У дослідженнях останнього часу, витриманих в руслі соціолінгвістичного підходу, двомовність розглядається як громадський феномен у

ряді інших соціальних явищ. Так, А.П. Майорів розуміє двомовність як «співіснування, взаємодія і взаємовплив двох різних мов в єдиному білінгвістичному комунікативному просторі в певну історичну епоху у багатонаціональній державі». Білінгвістичний комунікативний простір розглядається як складова частина соціального середовища, яке чинить вирішальну дію на формування і розвиток особистості [5, с. 12].

На сьогоднішній день було створено таку модель освіти, яка б відповідала європейським стандартам: модель білінгвальної освіти, яка трактується, як цілеспрямована організація освітнього процесу з використанням в ній двох мов навчання. Тим самим друга мова з учбового предмета перетворюється на засіб навчання. Світова практика знає близько 200 моделей білінгвальної освіти [6, с. 198]. Модель даної освіти передбачає, що діти починають навчання на рідній мові, а потім вага іноземної мови в процесі освіти зростає поступово. Методика білінгвального утворення припускає диференційовану вагу застосування другої мови залежно від міри оволодіння учнями цією мовою, починаючи з паралельного застосування обох мов і закінчуючи викладанням предметів в основному на другій мові [7, с. 5]. Згідно з Бейкером, білінгвальна освіта – це освіта, яка здійснюється на двох, або більше мовах [8, с. 314]. Бейкер чітко диференціює білінгвальну освіту від усіх інших, за його словами головною відмінністю у більшій кількості мовних програм є те, що іноземна мова є предметом вивчення, в той час, як білінгвальна освіта використовує іноземну мову у якості засобу навчання.

На сьогоднішній день прослідковується зближення народів та їх постійна взаємодія, але, одночасно, представники різних культур прагнуть зберегти самобутність та стародавні культурні традиції та звичаї. Відповідно зростає питання про білінгвальну освіту, яка практикує двомовну освіту. Білінгвальне навчання сприяє розширенню загальноосвітнього кругозору учнів завдяки порівняльному аналізу іншомовних культур, формуванню у них толерантного ставлення до альтернативних поглядів, пов'язаних із національною специфікою різних народів, стимулює необхідність подальшої самоосвіти та саморозвитку, що є необхідною умовою професійної діяльності у сучасному світі. Однак досягнення всіх цих цілей можливе лише тоді, коли буде правильно вибрана модель білінгвального навчання, яка повинна брати до уваги потреби і можливості суспільства і учнів.

Література

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: Страноведение в преподавании языков / Е.М. Верещагин – М. : Язык, 1996. – 305 с.
2. Блумфилд Л. Теория языка / Л. Блумфилд – М. : МФТИ, 2001. – 116 с.

3. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба – Л. : Всесвіт, 2003. – 301 с.
4. Вайнарх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнарх // Иностран. Яз. в школе. – 2003. – №. 6. – С. 39 – 41.
5. Васильева Ю.С., Майоров А.Н., Чинарева О.А., Щемелева И.Ю. Опыт разработки модели внедрения современных методик обучения иностранным языкам / Ю.С. Васильева // Методист. – 2009. – №. 4. – С. 12 – 19.
6. Юдакин А.П. Билингвизм и проблема связи языка и мышления / А.П. Юдакин – М. : Эдиториал, 2004. – 256 с.
7. Муратова Т.И. Проблемы билингвизма и некоторые вопросы преподавания языков / Т.И. Муратов // Вопросы языкознания. – 2003. – №. 6. – С. 5 – 8.
8. Beker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism / C. Beker – Clevedon. : Multilingual Matters, 2006. – 493 p.

УДК 372.881.111.1(043)

Кузьменко Д. Г.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Вихід української системи освіти на міжнародні стандарти у зв'язку із її входженням в Європейський освітній та науковий простір зумовлює необхідність поєднання науково-дослідної та навчальної діяльності школярів, що вимагає від школи оновлення змісту освіти та форм організації навчально-виховного процесу, впровадження інноваційних методів та засобів навчання школярів у процесі підготовки їх до самостійної діяльності.

Одним із методів, який суттєво збагачує навчальний процес, є метод навчальних проектів. Використання цього методу змінює традиційний підхід учнів до навчання.

Впровадження методу проектів в освіті не є новою або революційною ідеєю. У останні декілька десятиліть практика використання методу проектів набула широкого застосування у навчальному процесі шкіл. Метод проектів отримав в школах потужну підтримку після того, як вчені підтвердили те, що вчителі знали вже давно: учні активніше беруть участь у навчанні, якщо у них з'являється можливість долучитись до вирішення складних, важких для виконання, а інколи і заплутаних проблем, які тісно пов'язані з реальним життям.

Добре організований проект стимулює учнів до активних досліджень і розвитку критичного мислення. Дослідження головного мозку демонструють цінність такого

навчання. Здатність учнів засвоювати нові знання зростає, коли пізнання «пов'язане з діяльністю щодо вирішення конкретного завдання, коли учням допомагають зрозуміти, чому, коли і як отримані факти та навички можуть бути ними використані у житті» [2].

Метод проектів є одним із активних методів проведення занять, який передбачає індивідуальну, парну чи групову (але самостійну) діяльність тих, хто навчається, що забезпечує гарантоване досягнення спланованого результату [1]. Він передбачає відхід від авторитарних і репродуктивних методів навчання, вимагає обміркованого й обґрунтованого поєднання з різними методами, формами і засобами навчання та є однією з чималої кількості інноваційних розробок в українській освіті [3, с. 209-211].

Метод проектів – це модель навчання, яка залучає учня до процесу вирішення складних проблем. Цей процес завершується продуктом проекту, що має матеріальне вираження. Проекти в навчальному процесі можуть будуватися на різному навчальному матеріалі та розроблятися для учнів різного віку. Проте всім проектам властиві загальні суттєві ознаки. Проекти базуються на запитаннях, відповіді на які не можуть бути отримані заучуванням та репродуктивним відтворенням навчального матеріалу. Проекти передбачають активну позицію учня – позицію людини, яка досліджує, вирішує проблеми, приймає рішення, вивчає та документує свою діяльність. Проекти стимулюють учнів до активного навчання, а не є просто додатками та доповненнями до навчального курсу вивчення конкретного предмета шкільної програми [1].

Сутність проекту І.С.Сергєєв визначає як «п'ять П»: Проблема – Проектування (планування) – Пошук інформації – Продукт – Презентація + шосте «П» проекту – його Портфоліо, тобто папка, в якій зібрані всі матеріали проекту, у тому числі чернетки, денні плани, звіти тощо. Основний сенс портфоліо – показати все, на що ти здатний під час роботи над проектом [4].

У сьогоdnішньому суспільстві, коли в усіх сферах людської діяльності відбувається стрімке зростання обсягу наукової та технічної інформації, потреба у набутті нових умінь та навичок має особливе значення, вимагаючи від сучасного фахівця збільшення питомої ваги самостійної діяльності дослідницького характеру [2].

Метод проектів є ефективним тоді, коли в навчальному процесі поставлено певне дослідницьке, творче завдання, для розв'язування якого потрібні інтегровані знання з різних галузей. Серед інноваційних методик і технологій метод проектів посідає чільне місце, тому він увійшов у навчально-виховний процес школи.

Проектне навчання не тільки спонукає до вмотивованої діяльності відповідно до вікових і навчальних інтересів учнів, а й істотно трансформує роль педагога в керівництві

нею. Вчитель стає помічником і наставником, здійснює контроль у процесі навчання, надаючи максимальні можливості для самостійної, творчої роботи тих, хто навчається. Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів [3, с. 222].

Метод проектів забезпечує численні переваги як для учнів, так і для вчителів. Аналіз наукових досліджень свідчить, що використання методу проектів надихає учнів до навчання, скорочує число пропусків занять у школі, дає імпульс до співпраці і підвищує успішність, як академічну, так і соціальну.

Література

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К.: Укр. видавнича Спілка, 1997. – 410 с.
2. Витлин Ж. А. Современные проблемы обучения иностранных языков / Ж.А. Витлин // Иностранные языки в школе, 2004. – №5. – С. 22-25.
4. Жук О. Л. Педагогика: Учеб.-метод. комплекс для студентов пед. специальностей / О.Л. Жук. – Мн.: БГУ, 2003. – 250 с.
5. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. / И.С. Сергеев. – М.: Аркти, 2004. – 250 с.

УДК 372.881.111.1:004.738.5(043)

Лефтерова В. В.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ

У наш час нові інформаційні технології інтенсивно впроваджуються в освітній процес. І якщо розглядати урок як соціальне замовлення суспільства системі освіти, то сьогодні ми вийшли на рівень, коли комп'ютерна грамотність випускника школи повинна бути достатня для того, щоб вільно працювати на персональному комп'ютері в якості користувача. У навчанні особливий акцент ставиться сьогодні на власну діяльність дитини з пошуку, усвідомлення і переробки нових знань. Вчитель виступає як організатор процесу навчання, керівник самодіяльності учнів, надає їм потрібну допомогу і підтримку. Сьогодні можна говорити вже про те, що Інтернет-технології є частиною загальної інформаційної культури вчителя та учнів.

Основна мета навчання іноземної мови – формування комунікативної компетенції, всі інші цілі (освітня, виховна, розвиваюча) реалізуються в процесі здійснення цієї головної

мети. Комунікативна компетенція в сучасному її розумінні передбачає формування здатності до міжкультурної взаємодії [1, с. 7].

Іншомовна комунікативна компетенція є інтегративною та включає мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні), відповідні навички. Знання лише мовного матеріалу не забезпечує формування мовленнєвих умінь, учні мають здобути відповідні мовні знання, і в них необхідно сформувати конкретні мовленнєві навички для створення та розпізнання інформації [5].

Безсумнівно, нові комп'ютерні технології відіграють важливу роль у навчанні іноземних мов на сучасному етапі. Особливе місце відводиться Інтернет. По-перше, Інтернет дозволяє постійно отримувати нову інформацію на тему, що цікавить. При цьому інформація іноземною мовою буде абсолютно автентичною і, крім того, сучасною. По-друге, існуючі сайти дозволяють відстежити рівень своїх знань, виконуючи ту чи іншу тренувальну вправу. По-третє, за допомогою Інтернету можна створити справжнє мовне середовище на основі інтенсивного спілкування з носіями мови, роботою з автентичною літературою, аудіюванням оригінальних текстів, що, безсумнівно, сприяє підвищенню рівня мотивації школярів. І, нарешті, Інтернет є незамінним помічником при навчанні різним видам і аспектам мовної діяльності. Ще одна істотна можливість використання Інтернет - це дистанційне навчання, тобто навчання на відстані в ситуації, коли учень відділений від навчального закладу відстанню. Протягом багатьох років ця форма навчання була відома в нашій країні як заочна [2, с. 40].

Слід зазначити, що при використанні Інтернету на уроці, вчитель може надати учням можливість вивчити величезну кількість матеріалу (листи, фотографії, різні реклами, оголошення тощо) безпосередньо пов'язаного з певною темою, в тому числі країнознавчого характеру, що сприяє формуванню у дітей уявлення про культуру країни мови, що вивчається.

Інтернет може і повинен використовуватися не тільки пасивно, але й активно. За допомогою Інтернет учні можуть спробувати себе в ролі не споживачів, а постачальників інформації. Сайт THE YOUNG VOICES OF THE WORLD – відкритий форум, який представляє собою якесь видавництво, де бажаючі можуть опублікувати свої роботи, зробивши їх надбанням багатомільйонної аудиторії і висловивши на обговорення свою думку. Всі роботи супроводжуються електронною адресою їх творця, що дозволяє здійснення зворотного зв'язку і зав'язування дискусій [4]. Тобто, завдяки такому способу старшокласник розвиває свою іншомовну комунікативну компетенцію.

Інформаційні технології дозволяють: організувати різного роду спільні дослідницькі роботи учнів, вчителів, студентів, науковців з різних шкіл, наукових і навчальних центрів одного або різних регіонів або навіть різних країн. Метод проектів дає можливість організувати за це справді дослідницьку творчу або чисто самостійну прикладну практичну діяльність партнерів з використанням різноманіття методів і форм самостійної пізнавальної і практичної творчої діяльності; забезпечувати оперативну консультаційну допомогу широкому колу учнів з науково-методичних центрів; створювати мережі дистанційного навчання і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; оперативно обмінюватися інформацією, ідеями, планами, що цікавлять учасників питань, темами спільних проектів, розширюючи таким чином свій кругозір, підвищуючи свій культурний рівень; прищеплювати навички справді дослідницької діяльності, моделюючи роботу наукової лабораторії, творчої майстерні; розвивати уміння здобувати інформацію з різноманітних джерел, обробляти її за допомогою найсучасніших комп'ютерних технологій, зберігати та подавати на скільки завгодно далекі відстані, в різні точки планети; створювати справжнє мовне середовище (в умовах сумісності міжнародних телекомунікаційних проектів, телеконференцій звичайних, а також аудіо- і відеоконференцій, чатів), що сприяє виникненню природної потреби в спілкуванні іноземною мовою і звідси - потреби у вивченні іноземних мов; сприяти культурному, гуманітарному розвитку учнів на основі залучення до найширшої інформації культурного, етнічного, гуманістичного плану.

Ці переваги Інтернету стають очевидними при використанні його безпосередньо в студентській або шкільній аудиторії. Ідеальними умовами для такої роботи є наявність комп'ютерного класу з підключенням до Інтернету. Використання Інтернету на занятті не повинно являти собою самоціль. Для того щоб правильно визначити місце і роль Інтернету у навчанні іноземної мови, перш за все, необхідно знайти для себе чіткі відповіді на питання: для кого, для чого, коли, в якому обсязі він повинен використовуватися [3, с. 14].

Можна виділити такі позитивні моменти впровадження застосування Інтернету: по-перше, він мотивує навчання більше, ніж просто аудіо - та відео матеріали; дає можливість вчителю ширше застосовувати індивідуальний підхід; сприяє розвитку самостійності учнів, спонукає користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їхнього особистого чи професійного життя; надає інформацію щодо інших мов та культур; завдяки наявності різноманітних типів текстів підвищує мовні компетенції; забезпечує актуальним матеріалом, що відповідає інтересам і потребам учнів.

Література

1. Бім І.Л. Атестаційні вимоги до володіння іноземною мовою учнями до кінця базового

курсу навчання / І.Л. Бім. – К. : «ИЯШ», 2010. – № 5. – С. 2-8.

2. Владимірова Л.П. Інтернет на уроках іноземного мови / Л.П. Владимірова. – М. : Наука. – 2010. – № 3. – С. 39-41.
3. Гальскова Н. Д. Нові технології навчання у контексті сучасної концепції освіти в області іноземних мов. Іноземні мови в школі / Н.Д. Гальскова. – К. : Академія, 2009. – № 7. – С. 13-14.
4. http://www.nntu.sci-nnow.ru/Rus/News/Mag_dok/cek4/c4-04.htm.
5. http://librar.org.ua/sections_load.php?s=philology&id=4304&start=4

УДК 372.881.111.1(043)

Радченко О. І.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ГОВОРІННІ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Формування компетенції в іншомовному мовленні завжди було одним із найскладніших завдань методики викладання іноземних мов. Слід зазначити, що ця проблема досліджувалася багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими, зокрема А.А. Алхазішвілі, М.А. Аріян, В.А. Бухбіндером, І.Л. Бім, А.Й. Гордєєвою, О.О. Леонтєвим, Р.П. Мільруд, Ю.І. Пассовим, Г.В. Роговою, Т.Є. Сахаровою, В.Л. Скалкіним, С.Ф. Шатіловим, Д.Берном, Г. Пальмером, Ф.Френчем, А. Хорнбі та ін.

Чинною програмою з іноземних мов висуваються досить високі вимоги до іншомовного мовлення учнів старшої школи, проте далеко не всі підручники з іноземної мови відповідають таким вимогам, оскільки пропонують лише окремі вправи, які не поєднані в систему. Таким чином, перед вчителем іноземної мови постає проблема створення власної методики навчання мовлення, яка була б однаково ефективною і системною. Намагаючись компенсувати недоліки існуючих підручників з іноземної мови вчителі пропонують учням різноманітні власноруч розроблені опори для навчання мовлення, застосовують цікаві рольові ігри до кожної теми, втілюють у процес навчання мовлення проектну методику. Проте, процес навчання учнів вимагає ще більшого урізноманітнення уроку іноземної мови. Стрімкий розвиток суміжних з методикою викладання іноземних мов наук (педагогіка, психологія, соціолінгвістика) зумовлює появу великої кількості нових методів, прийомів і технологій навчання, використання яких у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції в учнів загальноосвітніх і спеціалізованих шкіл є цілком виправданим та ефективним [1, с. 8].

Науковцями і практиками визнано, що набуття знань, формування вмій і навичок, розвиток особистісних якостей, набуття певних компетентностей особистості учня є найбільш ефективними, якщо в навчально-виховному процесі використовуються інтерактивні форми і методи [2, с. 76].

Останні роки, в Україні широко використовується термін «освітні технології». Освітні технології – система спеціально сконструйованих і заданих методичних, дидактичних, психологічних, професійних (практичних) дій, прийомів і способів учасників навчального процесу (вчитель – учень, викладач – студент), які гарантують досягнення поставлених цілей у процесі навчання.

Зумовлене таке ставлення до освітніх технологій необхідністю активного навчання, де учень стає суб'єктом навчальної діяльності, вступає в діалог з учителем, бере участь у процесі пізнання у ході виконання творчих, пошукових, проблемних завдань. У процесі застосування активного навчання здійснюється взаємодія учнів при виконанні завдань у парах, групах. Одним із напрямів активного навчання є інтерактивне навчання – спосіб пізнання, що здійснюється у формах спільної діяльності учнів: усі учасники навчального процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, разом вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і власну поведінку, занурюються у реальну атмосферу ділового співробітництва [1, с. 9].

При застосуванні технологій інтерактивного навчання здійснюється постійна зміна режимів діяльності, обмін досвідом учасників навчального процесу. До інтерактивних технологій можуть бути віднесені: евристична бесіда, презентація, дискусія, «мозковий штурм», «круглий стіл», ділова гра, конкурси практичних робіт з їх обговоренням, рольові ігри, тренінги, колективне розв'язання творчих задач, кейс-метод, виконання вправ у групі та індивідуально, моделювання ситуацій, проектна методика, групова робота з довідковою літературою, обговорення аудіо- і відеозаписів, зустрічі із запрошеними та інше. Технології інтерактивного навчання можуть бути поділені на форми: дискусійні, ігрові, тренінгові (можуть включати дискусійні та ігрові форми).

Для дискусійних форм інтерактивних технологій характерним є наявність діалогу, обговорення-спору; зіткнення різних думок, позицій, суджень, ідей; обмін досвідом, думками з приводу спірного питання, проблеми. Будь-яка дискусійна форма є ефективною у разі наявності в учасників базових знань з проблеми, що обговорюється, та за умови попереднього планування основних етапів і ключових моментів дискусії. До цих форм належать наступні види інтерактивних технологій: евристична бесіда, презентація, дискусія,

«мозковий штурм», метод «круглого столу», метод «акваріуму», метод «квадро», метод «світлофор», рольова дискусія, обговорення аудіо- та відеозаписів.

Ігрові форми включають елементи тренінгу, розгляд окремих ситуацій та дискусії. Використання ігор у процесі навчання іноземних мов сприяє вирішенню багатьох методичних завдань. Ігрові технології здійснюють психологічну підготовку учнів до іншомовного спілкування; забезпечують необхідність багаторазового повторення мовного матеріалу; тренують учнів у виборі необхідного мовленнєвого матеріалу та здійснюють підготовку до ситуативного спонтанного мовлення [3, с. 110].

Ігри можуть бути поділені на три основні категорії: ділові ігри, рольові ігри, а також організаційно-діяльнісні ігри. Ці форми містять такі види інтерактивних технологій, як метод «ділової гри», метод «діловий театр», метод «інтерв'ю», конкурси практичних робіт з їх обговоренням, рольові ігри, моделювання ситуацій, проектна методика, кейс-метод.

До тренінгових форм інтерактивних технологій відносять комунікативні тренінги, колективне рішення творчих задач, практичні групові та індивідуальні вправи, групова робота з літературою, зустрічі з запрошеними [3, с. 115].

Слід зазначити, що використання інтерактивних технологій у навчанні німецької мови та іноземної мови взагалі, сприяє оволодінню вміннями вести дискусію, виражати свою точку зору, аналізувати. Вільна форма включає усіх членів колективу у роботу, результатом цього є успішне виконання ними комунікативних завдань, які сприяють формуванню компетенції у говорінні. За допомогою інтерактивних технологій можуть бути виконані досить високі вимоги, що висунуті Програмою щодо навчання учнів іншомовному говорінню. Отже різноманітні дискусійні та ігрові форми і види інтерактивних технологій можуть бути застосовані у процесі формування німецькомовної комунікативної компетенції в говорінні в учнів старшої школи.

Література

1. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения : учеб.пособие для студ. высш.учеб.заведений / под.ред.Т.С.Паниной. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 158с.
2. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова // М.: Просвещение, 1991. – 287с.
3. Мухина С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина, А. А. Соловьева // Серия «Среднее профессиональное образование». Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2004. – 225с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕНСИВНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Условия иноязычного общения в современном мире, когда иностранный язык является средством общения, познания, получения и накопления информации, предопределили необходимость владения всеми видами речевой деятельности: говорением и пониманием на слух речи на иностранном языке, а также чтением и письмом.

Интенсивная методика – это система обучения, которая появилась в ответ на требования времени. В самом общем виде эти требования можно свести к ускорению процесса обучения иностранным языкам при минимальных энергетических затратах учащегося.

Главной задачей интенсивного метода обучения иностранному языку является овладеть, выработать умения и навыки понимания устной речи на иностранном языке в нормальном (естественном) или близком к нормальному темпе.

При применении интенсивных методик в школе нужно учитывать соотношение количества учебных часов по интенсивной методике и по государственному стандарту средней школы, программы обучения и результаты обучения по обычной и по интенсивной методике.

Суггестопедическое направление в педагогике появилось в связи с попыткой болгарского врача психотерапевта Георгия Лозанова использовать суггестию как средство активизации резервных психических возможностей личности в учебном процессе, в частности при обучении иностранным языкам. Суггестия – это средство, в основном непрямого, коммуникативного воздействия на человека в бодрствующем состоянии, создающее условия для активизации резервных возможностей личности [1].

Г.Лозанов выделял три вида суггестии:

1) психологическая суггестия: учитель проводит урок с учетом психотерапевтических, психологических и психогигиенических факторов, а также с учетом эмоционального воздействия, используя логические формы подачи материала;

2) дидактическая суггестия: на занятиях применяются особые приемы, активизирующие обучение;

3) художественная суггестия: учитель использует на занятиях различные виды искусства (музыку, живопись, элементы театра) с целью эмоционального воздействия на школьника и гармонизацию урока [2, с. 34] .

Основные положения суггестопедии сводятся к тому, что обучение должно быть радостным и ненапряженным; его следует осуществлять как на сознательном, так и на подсознательном уровнях; в обучении следует использовать обычно незадействуемые резервы сознания с целью повышения результативности.

В самом общем виде цель суггестопедического курса определяется прежде всего как обучение устным формам общения на изучаемом языке: аудированию и говорению. Однако пролонгированность школьного суггестопедического курса дает возможность уделить серьезное внимание письменным формам общения.

Основополагающими в школьном интенсивном курсе можно считать следующие положения:

- 1) взаимодействие суггестопедии с коммуникативным, личностно-деятельностным и системным подходами в обучении иностранным языкам;
- 2) реализация личности учащегося через иностранные языки;
- 3) максимальная мотивированность учебных ситуаций;
- 4) положительная эмоциональная насыщенность всех компонентов обучения.

Основными результативными моментами, подтверждающими эффективность суггестопедического подхода к обучению иностранным языкам, являются:

- 1) активное использование усвоенных знаний и умений в практике устного речевого общения на иностранном языке; умение использовать полученный языковой материал в собственной речи и при понимании речи собеседника;
- 2) формирование гибкого навыка переноса усвоенных речевых единиц в другие ситуации общения;
- 3) создание мотивации обучения, осуществляемой в форме неформального общения и мотивации общения, приближенного к реальному;
- 4) преодоление психологических барьеров, в частности барьера страха перед говорением на иностранном языке и барьера страха перед возможностью сделать ошибку, а также преодоление внутренней и внешней скованности и стеснения;
- 5) высокая и немедленная результативность обучения;
- 6) предъявление и усвоение большого количества речевых, лексических и грамматических единиц; за одно предъявление вводятся и усваиваются 150-200 новых слов, 30-50 речевых клише и несколько типичных речевых явлений [3, с. 87].

Учитывая все вышесказанное, можно сделать выводы о том, что основным принципиальным отличием интенсивного метода обучения от традиционного является распределение времени. Отдельные элементы интенсивного обучения могут быть успешно

использованы на уроках иностранного языка в школах. Но, к сожалению, интенсивный метод не применим в полном объеме для изучения школьной программы по иностранному языку.

Литература

1. Место интенсивной методики в системе обучения иностранному языку в средней школе [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.refu.ru/refs/62/30039/1.html>
2. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии / Н. О. Коряковцева. – М. : Академия, 2010. – 192 с.
3. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – М. : Академия, 2002. – 160 с.

УДК 159.9:372.881.1'246.2

Ушуллу Д. С.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Політичні та суспільні зміни, що відбуваються у сучасному світі, зумовлюють необхідність знання принаймні однієї або й кількох іноземних мов. Упродовж останніх десятиліть ведуться гострі дискусії щодо найбільш доцільних та ефективних способів оволодіння іноземною мовою. Узагальнивши досвід багатьох країн, можна зробити висновок, що найкраще іноземну мову засвоюють, застосовуючи моделі білінгвального навчання.

Проблеми білінгвізму вивчали такі вчені, як: Б. Беляєв, Є. Верещагін, Л. Виготський, М. Жинкін, М. Імедадзе, Б. Котик, Н. Магін, М. Михайлов, А. Шахнарович, Л. Щерба, А. Яцикевічус та ін. Значну увагу психологічним та психолінгвістичним явищам двомовності приділяли і зарубіжні психологи та психолінгвісти Д. Веркер, Д. Джонсон, Р. Дибольд, Б. Корфе, В. Ламберт, Леннеберг, Е. Ньюпорт, Ч. Осгуд, Е. Петерсон тощо.

На їх науковців, білінгвальна освіта має величезний особистісно-формувальний потенціал. Вона розвиває лінгвістичні здібності студентів: вербальний інтелект, мовну рефлексію, аналітичні рефлексивні здібності, пам'ять, мовну інтуїцію. У процесі оволодіння другою іноземною мовою білінгвальна компетенція перетворюється на метамовну компетенцію, яка характеризується вищим рівнем систематизації та абстракції, що є новим якісним етапом у розвитку мовної особистості студента.

Психологічні особливості явища білінгвізму передбачають дослідження: психічних механізмів функціонування мовлення (користування рідною та другою мовами), специфіки їх розвитку при ранньому і пізньому білінгвізмі, впливів двомовності на загальний інтелектуальний розвиток та сенсоутворювальні системи людини; вивчення так званого

феномена іншомовного мислення та виявлення і взяття до уваги їх результатів для організації двомовного навчання у сучасній школі.

На сьогодні існує чимало підходів до організації білінгвального навчання, серед яких особливою популярністю користуються біхевіористський, генеративістський та когнітивно-психологічний підходи.

Згідно з біхевіористським підходом (50-80-ті роки ХХ ст.) оволодіння другою мовою відбувається відповідно до загального закону «стимул - реакція» і відповідно до розробки комплексу впливів і чинників, актуальних для певного віку, поведінкових стереотипів і бажаних реакцій;

Прихильники генеративістських теорій (60-90-ті роки ХХ ст.) вважали, що у свідомості людини наявна вроджена «універсальна граматика», тобто мовна система, завдяки якій людина освоює мовлення.

Когнітивно-психологічний підхід (90-ті роки ХХ ст.) запропонував будувати навчання з опорою на когнітивні властивості людини, які дають змогу їй розпізнавати значимі ознаки рідної та другої мов і здійснювати комунікацію за допомогою виділених лінгвістичних параметрів. Представники цього підходу довели емпіричним шляхом відмінність у рівнях володіння другою мовою людьми, які перебувають у близькому соціальному та навчальному середовищі. Це дало підставу стверджувати, що для білінгвального навчання важливими є наявність певних загальних здібностей, які забезпечуватимуть успішне засвоєння іншомовних знань, від яких залежить швидкість, якість і рівень формування білінгвальних умінь та навичок. Щодо спеціальних іншомовних здібностей, то більшість дослідників стверджують, що це механізм, який реалізує процес оволодіння іноземною мовою як засобу спілкування й охоплює перцептивні, мнемічні, когнітивні та імажинативні компоненти. М. Каспарова, зазначила, що іншомовні здібності генетично походять від вродженого комплексу мовних здібностей людини, але, водночас є специфічними, оскільки містять у собі здатність до інтермовного переключення на відповідні мовні системи, а загальні мовленнєві здібності є нейтральними відносно мовних засобів, оскільки це здатність вербалізувати думку [1].

Аналіз лінгвістичної та психолого-педагогічної літератури показав, що чимало дослідників проблеми білінгвізму висловлюють думку про те, що у свідомості білінгва співіснують два мовних коди, пояснюючи цим те, яким чином білінгви можуть вивчити два символи для кожного предмета і водночас користуватися двома мовними системами з найменшою інтерференцією.

Проникнення у психологічну сутність володіння мовними кодами призвело деяких науковців до ще більш ускладненого розуміння цієї проблеми. М. Жинкін, наприклад, вважав, що весь процес взаємодії мовних кодів базується на внутрішньому кодові людини, який забезпечує розуміння і мовлення у колективі і є власним апаратом кожного індивіда у певному виді мовних зображень, з якого і на який передається мова колективу. З огляду на це, володіння другою мовою передбачає наявність трьох кодів: рідного, індивідуального та іноземного [2].

У сучасних психологічних дослідженнях теорія внутрішнього коду у свідомості людини не знаходить підтвердження, тому, виходячи із теорії нерозривності мови і мислення, Г. Колшанський вважав, що мовна база людини в процесі розвитку й оволодіння рідною мовою безпосередньо взаємодіє із розвитком мисленнєвого апарату і що сам мовний апарат є матеріалізація мисленнєвого апарату. Код рідної мови є кодом мислення людини. Засвоєння нею другої мови, якщо воно відбувається при сформованому мовному коді рідної, можна розглядати як процес взаємодії двох мовних кодів.

Досліджуючи особливості механізму переключення з однієї мови на іншу, психологи пропонують вирізняти природних та штучних білінгвів. Природні білінгви у процесі переключенні з однієї мови на іншу не потребують спеціального механізму переключення, оскільки у них слова обох мов пов'язані з поняттями безпосередньо. Штучні білінгви вивчають другу мову уже після того, як була сформована рідна мова, тому безпосередні зв'язки лексем другої мови з поняттями у них обмежені і функціонування механізму переключення має свої закономірності. Р. Миньяр-Белоручев зазначає, що механізм переключення успішно функціонує лише у тому випадку, коли було неодноразове підкріплення слова однієї мови його іншомовним еквівалентом. Цей механізм взагалі не може функціонувати без певного лексичного матеріалу. Дослідник зазначає, що у механізмі переключення домінуючими завжди будуть зв'язки, спрямовані від рідної мови до іноземної [1].

Отже, психолого-педагогічні проблеми двомовної освіти охоплюють дослідження особливостей механізмів впливу білінгвізму на розвиток окремих психічних процесів та особистості в цілому. Дослідження педагогів і психологів дозволяють спрогнозувати оптимальні можливості щодо розвитку двомовної освіти, організації двомовного навчання як складової процесу інтеграції українського соціуму в європейський.

Література

1. Каспарова М. Г. Иноязычные способности как психологическая предпосылка формирования билингвизма // Психология билингвизма / М. Г. Каспарова : сб. науч. тр. – М., 1986. – Вып. 260. – С. 5 – 12.
2. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Вопросы языкознания. – 1964. – №16. – С. 13 – 18.

УДК 371.31:372.881.111.1(043)

Фер Ю. О.

МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ПРІОРИТЕТНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

В процесі пошуку ефективних технологій формування іншомовних компетентностей компетенційна стратегія навчання є однією із магістральних напрямів реформування освітньої системи України. Беручи до уваги сучасні реалії формування освітнього простору, в Україні протягом останніх років у навчальний процес впроваджується європейське мовне портфоліо («**English Language Portfolio**»).

Мовне портфоліо (від англ. Portfolio — портфель, папка) – це технологія, за якою учень може самостійно фіксувати та оцінювати свої досягнення і досвід під час оволодіння іноземними мовами у шкільній та позашкільній іншомовній діяльності. Однією з пріоритетних цілей мовного портфоліо є створення мотивації навчальної діяльності, розвиток пізнавальних навичок, розвиток об'єктивної самооцінки творчих здібностей, уміння самостійно конструювати свої знання, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, планувати свою діяльність, формування організаційних навичок [2].

Європейське мовне портфоліо виконує поряд з педагогічною також і соціальну функцію. В умовах єдиної Європи кожна людина може мати при собі документ, у якому є зафіксований і документально підтверджений той чи інший рівень володіння іноземною мовою, і претендувати у випадку його пред'явлення на освіту чи роботу в тих країнах Європи, мова яких вивчається [2].

Підходи до створення «портфоліо» можуть бути різними залежно від етапу навчання, рівня володіння предметом, термінів його створення, віку учнів тощо.

Проект Європейського мовного портфоліо (ЄМП) вже 9 років розробляється в Європі і є результатом багаторічної роботи експертів 15 країн-учасниць Ради Європи, зокрема й представників України, над різними аспектами проблем удосконалення викладання та вивчення іноземних мов [3].

Питанням розробки та впровадження мовного портфоліо займалися ряд іноземних авторів, а саме D. Little, R. Perclova, F. Goullier, а також національний експерт проекту «Європейське мовне портфоліо» в Україні О. Карп'юк [3].

За словами О. Карп'юк, план реалізації проекту в Україні передбачав декілька етапів:

- організаційний (2007—2008 рр.);
- основний (2009—2011 рр.);
- заключний (2011—2012 рр.) [1].

На сьогодні спільно з Міністерством освіти і науки України створено організаційну структуру проекту, проведено чимало методичних семінарів, опубліковано декілька статей у фаховій періодиці. Видано методичний посібник для вчителів, який знайомить зі змістом і функціями ЄМП, аналізом зарубіжного досвіду його використання. Створено експериментальну українську версію ЄМП, що апробується на п'яти пілотних майданчиках, які організовані на базі окремих загальноосвітніх середніх навчальних закладів Чернівецької, Харківської, Тернопільської, Одеської та Донецької областей. На основі аналізу отриманих результатів О. Карп'юк пропонує напрацьовані шляхи впровадження цього інструмента в іншомовну практику, під умовною назвою стратегія «шести кроків». Ці шість кроків включають формування навичок рефлексії, знайомство з ЄМП, формування навичок постановки цілей за допомогою дескрипторів, формування навичок і розвиток умінь планування учнями власної навчальної діяльності, поступове впровадження самооцінювання та підтримка учнівської роботи з ЄМП [1].

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти пропонують три обов'язкових компоненти мовного портфоліо (МП): мовний паспорт, мовна біографія, досє [2].

Мовний паспорт (**Language Passport**) містить фото, анкетні дані учня, особисту інформацію, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, власну оцінку володіння іноземною мовою відповідно до основних рівнів визначених Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти - А, В, С. Рівні визначаються за основними видами мовленнєвої діяльності: розуміння, говоріння та письмо.

Другим обов'язковим компонентом мовного портфоліо є мовна біографія (**Language Biography**), яка використовується, щоб установити проміжні цілі, перевірити власні досягнення в навчанні, зареєструвати значущі етапи мовного й міжкультурного спілкування. *Мовна біографія містить:*

- таблиць оцінювання вчителем рівня оволодіння учнем іноземною мовою (який заповнюється у вигляді графіка з указанням виду мовленнєвої діяльності, що оцінюється);

- таблиць самооцінки учнем власних досягнень, що дає змогу розвивати об'єктивну самооцінку;

- аркуш самоосвіти, що дає учням право вибору теми самоосвітньої діяльності згідно з їх інтересами, рівнем оволодіння іноземною мовою, тобто є особистісно зорієнтованим. Це можуть бути біографії кумирів, сучасні пісні англійською мовою та їх переклад, кулінарні рецепти тощо;

- алгоритми окремих видів діяльності на уроці, що самостійно чи з педагогічним супроводом створені як поради учням з удосконалення самоосвітньої компетентності учня під час проведення уроків, підготовки до тестування.

- аркуш рекордів, який учень обов'язково заповнює в кінці кожної теми, де констатує здобуті особисті досягнення з різних видів мовленнєвої діяльності, а також визначає свій рівень оволодіння іноземною мовою (в обсязі вивченої теми) [3].

Досьє (**Dossier**) це збірка усіх виконаних робіт, які учень вважає цінними для себе і які відображають його досягнення: контрольні роботи, листи іноземною мовою, творчі завдання, проекти, доповіді, а також дипломи, сертифікати, свідоцтва. Відбір може проводитися протягом одного року або впродовж усіх років навчання.

Структура поетапного градуйованого оцінювання досягнень стимулює процес удосконалення й самовдосконалення, тобто освітній процес не припиняється після досягнення якогось певного рівня. Найбільш вагомим аргументом на користь застосування мовного портфоліо виявляється можливість регулярного, систематичного моніторингу пізнавальної діяльності за схемою: проблема планування процесу вивчення й розв'язання проблеми (стратегія і тактика), практичний результат роботи (тест, реферат, проект тощо). Тобто ключові компетентності впроваджуються в навчальний процес за алгоритмом: *мотиви — знання — уміння — навички — ставлення — компетентність*.

В умовах уведення профільного навчання ідея мовного портфоліо є особливо актуальною. Цей метод розкриває можливість диференційованого підходу до навчання, бо кожен, хто веде портфоліо, сам обирає рівень складності матеріалу. Пріоритетом цього методу є надання учневі можливості проявляти творчість, розвивати свої інтереси, вивчаючи іноземну мову. Упровадження мовного портфоліо в практику викладання іноземних мов у нашій країні істотно вплине на підвищення якості їх вивчення.

Література

1. Карп'юк О.Д. Європейське мовне портфоліо: Проект української версії для учнів / О.Д. Карп'юк. – Тернопіль : Лібра Терра, 2008. – 112 с.

2. Биць Н.М. Європейське мовне портфоліо як новітній метод оцінювання навчальних досягнень учнів з англійської мови [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://conferences.neasmo.org.ua/node/1263>
3. Хоменко Т.Ф. Впровадження мовного портфоліо для підвищення мотивації вивчення іноземної мови [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28165/

УДК 372.8:81'243(043)

Шатровська А. О.

МІСЦЕ ТА РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У вирі розвитку сучасного суспільства вища школа повинна готувати не просто високоосвіченого спеціаліста, а фахівця нестандартного творчого мислення. Відповідно до умов Болонської декларації в процесі навчання зменшується частка прямого інформування й розширюється застосування інтерактивних форм роботи студента під керівництвом викладача. Повноцінна самостійна робота в читальних залах, участь у наукових дослідженнях формує сучасного фахівця, здатного практично застосовувати осмислену інформацію.

Самостійна робота є найважливішим компонентом педагогічного процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, котра здійснюється як під час аудиторних, так і позааудиторних занять, без участі викладача та під його безпосереднім керівництвом [1, с. 65]. У контексті сучасної парадигми навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності майбутніх фахівців та дозволяє розглядати знання як об'єкт власної діяльності студента. Самостійна робота у ВНЗ передбачає поетапне засвоєння нового матеріалу, його закріплення, застосування на практиці, повторення матеріалу. Ефективність цієї роботи залежить від її організації, змісту, взаємозв'язку, характеру завдань та результатів її виконання [2, с. 15].

З огляду на те, що сучасне суспільство відчуває потребу в спеціалістах, спроможних оперативно приймати нешаблонні рішення, діяти самостійно, творчо, посилюється увага до організації творчої самостійної роботи. Творчість починається там, де здійснюється самостійний пошук принципів, способів поведінки і дій. Творчість набуває розвитку на основі самостійності особистості і є вищим ступенем її розвитку. З огляду на це, підготовка майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі має орієнтуватися не лише на репродуктивну виконавську діяльність з оволодіння певною сумою знань і вмінь, а на

формування в студентів навичок самостійної роботи, виявлення та розвиток їх творчих здібностей тощо [3, с. 155].

З огляду на рівень прояву творчості виокремлюють такі види самостійної роботи студентів у ВНЗ під час вивчення іноземної мови:

а) репродуктивну самостійну роботу, що здійснюється за певним зразком (заповнення схем, таблиць, виконання тренувальних завдань, що вимагають осмислення, запам'ятовування і простого відтворення раніше отриманих знань);

б) реконструктивну самостійну роботу, яка передбачає слухання і доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів, тез;

в) евристичну самостійну роботу, спрямовану на вирішення проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування і використання в нових ситуаціях (складання опорних конспектів, схем-конспектів, анотацій, розв'язання творчих завдань);

г) дослідницьку самостійну роботу, яка орієнтована на проведення наукових досліджень (експериментування, проектування, теоретичні дослідження).

Сучасні дидакти, зокрема І. Трубавіна, в організації самостійної роботи рекомендують застосовувати випереджувальні завдання. Ці завдання спрямовані на повне або часткове попереднє самостійне вивчення студентами навчального матеріалу, який буде висвітлюватися викладачем через деякий час. Попередньо вивчений студентами матеріал можна «вкраплювати» на лекціях, семінарах у вигляді наукових доповідей, обговорювати у процесі дискусії чи пропонувати у вигляді реферату або «мікрвикладання» [4, с. 247].

Навчання студентів навичкам самостійної роботи як дома, так і на заняттях пояснюється актуальною потребою оптимізувати процес навчання – раціонально перерозподілити зусилля кожного студента на незалежному рівні, прогнозувати результати діяльності окремого студента і всієї групи з метою отримання максимальних результатів навчання.

Серед творчих самостійних робіт, які можна і варто застосовувати на заняттях з іноземної мови, виділяємо метод проектів, метод «пошук інформації», написання реферату або твору з певної проблеми, підготування вікторини за пройденим матеріалом, складання чайнворду або кросворду, виконання художнього перекладу поетичних та прозових творів або міні-дослідження з аналізом.

Отже, самостійна робота студентів з іноземної мови, підходи до якої потребують суттєвих змін, на сучасному етапі повинна стати основою вищої освіти, важливою частиною процесу підготовки фахівців. Самостійна робота як засіб формування творчих умінь професійної діяльності студентів в умовах докорінної перебудови вищої школи є

надзвичайно важливою і вимагає подальшого дослідження як в теоретичному, так і в практичному плані.

Література

1. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Л. М. Журавська // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – 576 с.
2. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учебн. пособ. / В. А. Козаков. – К. : В. школа, 1990. – 112 с.
3. Педагогіка вищої школи / За ред. З. Н. Курлянд. – Київ. : Знання, 2005. – 399 с.
4. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Життя вимагає від суспільства інтелектуально розвиненої особистості й разом із цим толерантною, відкритою до демократичного спілкування й розвитку в національному та міжнародному вимірі. Провідна роль у формуванні такої особистості належить освіті. У сучасній Україні система освіти безперервно розвивається, і для неї характерне постійне відновлення й саморозвиток. Особливо могутній інноваційний процес охопив українську систему освіти в 1980–1990-ті рр. Замість колишньої єдиної й однакової школи з'явилися гімназії, ліцеї, коледжі, школи різних профілів і напрямів. Відкрито міжнародні школи й університети, приватні школи і вищі навчальні заклади.

Світовими тенденціями сучасного етапу розвитку загальної середньої освіти є такі: урахування інтересів і потреб окремого учня та суспільства в цілому; максимальний розвиток здібностей дитини, незалежно від соціально-економічного та суспільного статусу її сім'ї, статі, національності, віросповідання; виховання громадянина, формування системи цінностей та відношень, які відповідають багатонаціональному суспільству; особистісно зорієнтований освітній процес, котрий враховує й розвиває індивідуальні здібності учнів, формує загальнонавчальні вміння та навички; адаптація молоді до умов життя суспільства; відкритість освіти, доступність знань та інформації для широких верств населення [1, с. 34].

Основними функціями сучасної освіти визначаються такі, як: функція соціалізації – такий розвиток, навчання та виховання дитини, у результаті яких вона буде підготовлена до активного, самостійного життя в суспільстві; людинотворююча – збереження й відтворення екології людини, її тілесного та духовного здоров'я, особистої свободи, сенсу життя, створення умов для її розвитку й самореалізації; культуротворча – збереження та передача, відтворення й розвиток культури, сприяння національній та загальнолюдській культурній ідентифікації.

Розробка змісту сучасної шкільної освіти ґрунтується на загальних тенденціях його розвитку, визначених у педагогічній теорії та практиці. Основоположними принципами його конструювання є гуманізація та гуманітаризація.

Гуманізація – це відображення в освіті тенденцій гуманізації сучасного суспільства, коли людська особистість визначається найвищою цінністю, а ствердження блага людини –

найважливішим критерієм суспільних відносин. Сутністю освітнього процесу стає цілеспрямоване перетворення соціального досвіду в досвід особистий, залучення людини до всього багатства культури. Гуманізація освіти визначається як орієнтування її цілей, змісту, форм і методів на особистість учня, гармонізацію його розвитку, передбачає визнання унікальності дитини, її активності, внутрішньої свободи, духовності.

Унікальність – це ціннісне ставлення до людської індивідуальності. Активність означає визнання людини як творчої, діяльній, самостійній у своїх вчинках. Внутрішня свобода розглядається як поважне ставлення до особистості, в основі якого – визнання її споконвічного права – свободи вибору (освітнього закладу, навчальної програми, точки зору, варіантів розв'язання навчальної задачі тощо). Духовність – моральні, світоглядні, інтелектуальні цінності – розуміють як головний орієнтир у розвитку особистості, у вихованні її основних значущих якостей.

Основним засобом гуманізації змісту освіти є його гуманітаризація, яка означає, що у фундамент формування особистості мають бути покладені знання про людину й людяність, знання, які використовуються на її благо. Ознаками гуманітаризації змісту освіти є: фундаментальність – забезпечення глибоких і міцних знань; розвиток особистісних якостей учня – здібностей, інтересів, мислення, мовлення, естетичного смаку, збагачення знань, умінь і навичок ціннісним смислом; діалогічність – взаємодія, партнерські стосунки між учасниками освітнього процесу, що вимагає свідомої й активної пізнавальної діяльності; інтегративність – формування цілісного уявлення про оточуючий світ; екзистенціальність – розвиток інтуїції, творчої уяви, емоцій, почуттів [1, с. 57].

Ігнорування необхідності формування в учня ціннісної свідомості виступає, на думку вчених, способом перетворення людини у придаток, інструмент матеріального виробництва, зведення її до рівня машинної чи біологічної системи.

Необхідність формування ціннісних орієнтацій, особистісного смислу змісту для певного учня ставиться на перше місце під час його конструювання, що передбачає засвоєння наукових і культурних понять через розвиток певних життєвих уявлень дитини та піднесення до рівня загальнокультурних проблем і цінностей.

Навички спілкування визнаються необхідними кожному майбутньому спеціалісту як показник рівня його соціальної комунікації – здатності до співробітництва й співтворчості та розглядаються як важлива складова змісту сучасної шкільної освіти.

Спілкування здійснюється у формі діалогу – взаємозв'язку між індивідами, як суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Діалог привернув до себе увагу дослідників дуже давно, проте передумови для його цілеспрямованого використання в життєдіяльності суспільства створені

лише сучасною соціокультурною ситуацією, тенденціями перебудови соціально-економічної та політичної системи, яка стверджує плюралізм думок, опозиційність засобів масової інформації, практику всенародного обговорення найбільш дискусійних проблем тощо.

У процесі спілкування відбувається обмін культурними цінностями, що стали надбанням кожного, «діалог культур» (за М. Бахтіним і С. Біблером). Діяльність суб'єктів освітнього процесу, учителя й учня, визначається як їхня послідовна діалогічна позиція й діалогічна активність. Спілкування організується як обмін досвідом пізнання – суб'єктивним досвідом. Досягти засвоєння загальноприйнятого змісту, носієм якого виступає вчитель – це означає, за М. Бахтіним, оволодіти внутрішньою людиною; побачити і зрозуміти учня не можна, роблячи його об'єктом нейтрального аналізу, до нього можна підійти і його можна розкрити, точніше, змусити його самого розкритися лише шляхом спілкування з ним [2, с. 115].

Одна з тенденцій розвитку змісту сучасної освіти – розробка її багатокomпонентної структури. В основу сучасних концепцій змісту шкільної освіти покладений культурологічний підхід до його будови. Зміст освіти розглядається як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, який є тотожним за структурою людській культурі. Багато вчених дотримуються концепції змісту освіти, розробленої В. Краєвським та І. Лернером, за якою зміст містить такі чотири структурні елементи: досвід пізнавальної діяльності, який фіксується у формі її результатів – знань; досвід здійснення відомих способів діяльності – у формі вмінь діяти за зразком; досвід творчої діяльності; досвід здійснення емоційно-ціннісних відношень – у формі особистісних орієнтацій.

О. Бондаревська у змісті освіти виділяє такі компоненти: аксіологічний – введення учнів у світ цінностей та надання допомоги у виборі особистісно-значущої системи цінностей; когнітивний – забезпечення оволодіння науковими знаннями про людину, культуру, історію, природу, ноосферу як основою для духовного розвитку учня; діяльнісно-творчий – формування й розвиток різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, потрібних для самореалізації особистості у праці та різних видах діяльності; акмеологічний – самопізнання, розвиток рефлексивної здатності, опанування способів саморегуляції, самовдосконалення та самоактуалізації.

Таким чином, розвиток сучасної системи освіти зумовлюється такими тенденціями, як: гуманізація, унікальність, духовність, впровадження акмеологічного підходу.

Література

1. Кремень В. Г. Вища освіта в Україні: навчальний посібник / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко. – К., 2005. – 327 с.

2. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

УДК 371.14

Дрижирук А. П.

СУТНІСТЬ АКМЕОЛОГІЇ ЯК ГАЛУЗІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

Сучасні тенденції розвитку освіти України обумовлені інтеграцією знань, міждисциплінарними зв'язками, взаємопроникненням різних наук, що сприяє більш ефективному вирішенню поставлених суспільством освітніх проблем. Проблема розвитку професіоналізму зрілої особистості, творчого розвитку фахівців різних галузей, зокрема педагогічної, удосконалення навичок саморегуляції, самореалізації, самонавчання людини досліджується інтегративно в галузі наукового знання, що виникла на стику таких наук як психологія, соціологія, педагогіка, філософія, геронтологія і отримала назву акмеологія.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що в Росії з кінця 80-х – на початку 90-х років ХХ століття з'являються дослідження з акмеології – науки, яка вивчає закономірності й феномени розвитку людини на ступені її зрілості й особливо при досягненні найбільш високого рівня в цьому розвитку. Уперше поняття «акмеології» як науки про розвиток зрілих людей було введено видатним психологом М. Рибніковим у 1928 році. Термін «акмеологія» походить від давньогрецького «акме» і визначається як «вища точка, зрілість» (в дослівному перекладі «акме» – вершина, розквіт або вістря). У давнину греки словом «акме» називали період віку в людському житті, коли проявляється зрілість всього, на що здатна ця людина, знаходяться на вершині всі її можливості та сили [2, с. 7–9].

На думку таких дослідників, як Г. Яворська, В. Гладкова, О. Горчакова передумови виникнення акмеології можна знайти ще в розвитку історії Давнього світу, коли під кульмінацією «акме» розумівся прояв активного ставлення до життя: вмінням застосовувати різні матеріали, володіти технікою виготовлення знарядь праці. Продовжувався розвиток акмеології у Давньому Китаї. Китайські філософи накреслиють підходи до ідей акмеології, виникає ідея удосконалювання людини і суспільства, пропонуються педагогічні і соціальні дії, спрямовані на прогрес, а саме: досягнення акме через пізнання понять Ян та Інь. Акмеологічні знання знайшли своє відображення у філософській думці епохи Відродження (досконалість цілісної людини розуміється як максимальний рівень самореалізації); у філософії Просвітництва (високо оцінюються вміння людини самостійно аналізувати перебіг

подій, ухвалювати самостійні рішення); у класичних роботах німецьких філософів (акме розглядається як моральне вдосконалення, вершиною якого є категоричний імператив) [1, с. 152–157].

Акмеологія як наука пройшла у своєму розвитку чотири етапи:

- латентний, на якому склалися необхідні наукові і культурологічні передумови виділення акмеологічної проблематики;
- номінаційний, коли потреба в акмеологічному знанні була усвідомлена і з'явився сам термін «акмеологія»;
- інкубаційний, коли були сформовані предмет науки, її об'єктивне поле, стали проводитися акмеологічні теоретичні і прикладні дослідження;
- інституційний, коли акмеологія повністю набула статус самостійної науки, стали проводитися масштабні акмеологічні дослідження, були створені акмеологічні підрозділи в освітніх і навчальних закладах [2, с. 14].

Пріоритет у теоретичній розробці та практичному впровадженні акмеологічних ідей за загальним визнанням належить Росії. У різних вищих навчальних закладах Російської Федерації було організовано кафедри й лабораторії акмеології. У 1991 р створено й офіційно зареєстровано Міжнародну академію акмеологічних наук (МААН) із штаб-квартирою в Санкт-Петербурзі й відділеннями в Москві, великих регіонах Росії й за рубежом.

В Україні культивация акмеологічних знань спостерігається ще з часів Г. Сковороди, який проповідував ідеї морально-етичної філософії, що ґрунтується на таких провідних положеннях: основним етичним завданням людини є досягнення стану рівності з Богом, піднятися до Бога людина спроможна на засадах самопізнання, самопізнання досягається в три етапи (самоідентифікація особистості, пізнання себе як суспільної істоти, пізнання себе як буття) [1, с.165–168].

Сьогодні українські вчені визначають акмеологію як науку про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей. Об'єктом акмеології є зріла особистість, яка прогресивно розвивається, самореалізується, головним чином, у професійних досягненнях. Предметом акмеології виступають процеси, закономірності і механізми удосконалення людини як індивіда, індивідуальності, і особистості у життєдіяльності, професії, спілкуванні, що призводять до самореалізації і досягнення вершин у розвитку професійної зрілості [2, с. 17–18].

Обґрунтовуючи базові акмеологічні категорії та поняття слід їх об'єднати у п'ять таких груп:

1) поняття, що визначають вищі стадії, рівні, якості розвитку особистості та їх характеристики (акме, зрілість, професіоналізм);

2) поняття, що характеризують системи, які змінюються (суб'єкт, стратегія, організація);

3) поняття, що характеризують спосіб використання людиною власних життєвих, природних, часових ресурсів (індивід, працездатність, професійне довголіття);

4) поняття особистісно-орієнтовані (особистість, Я-концепція, готовність);

5) поняття, що визначають рівень самореалізації особистості (самовизначення, самовираження);

б) поняття, що характеризують діяльність на вищих стадіях розвитку (висока продуктивність, ефективність, креативність, майстерність) [3].

Звідси зрозуміло, наскільки актуальна розробка акмеологією такого кола проблем: «професіоналізм і його основні характеристики»; «професіоналізм і здоров'я людини»; «умови і чинники досягнення високої професійної компетентності»; «шляхи запобігання професійної деформації».

Таким чином, узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що розвиток акмеології як науки про досягнення зрілою особистістю вершини в її професійній діяльності має не тільки багату історію становлення, але й перспективні шляхи подальшого розвитку.

Література

1. Основи акмеології: навч. посіб. / Укл. Г. Х. Яворська, В. М. Гладкова, О. А. Горчакова. – Київ: Освіта України, 2012. – 248с.
2. Пальчевський С. С. Акмеологія: навч. посібн. для студентів вищих навчальних закладів / С. С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 398 с.
3. Проценко О.Б. Акмеологія: історія та перспективи розвитку / О.Б. Проценко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип.40. – Ч.2. – С. 178–184.

УДК 371(043)

Лафазан І. Г.

АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

В сучасних умовах кардинальних змін у системі освіти України, які націлені на підвищення її якості, особливу увагу приділяють розвитку ефективної. Актуальності набуває така умова підвищення якості освіти як педагогічна акмеологія та акмеологічні технології.

Необхідність розробки акмеологічних технологій пов'язана з тим, що кожна людина має навчитися перетворювати власні особистісні й діяльнісні ресурси на засіб оптимізації саморозвитку і самозмін.

Акмеологія (від гр. *акме* – вершина) – це наука про здобутки людини у професійному та особистісному розвитку та є основою педагогіки успіху [3, с. 142].

Акмеологія як інтегрована наука нової галузі знань людинознавства зумовила зародження нових акмеологічних напрямів, зокрема педагогічної та шкільної акмеології.

Педагогічною акмеологією є новий і перспективний напрям гуманітарних наук, який інтегрує знання про людину на етапі досягнення нею успіху в навчально-виховній діяльності (самоосвіті) [3, с. 160].

Предметом педагогічної акмеології виступає саморозвиток суб'єктів педагогічного процесу – учителів і тих, хто вчиться – учнів – засобами освітньої діяльності. О. Бодальов у коло проблем даної науки вводить «... феноменологію, закономірності й механізми розвитку людини на ступені її зрілості й особливо при досягненні нею найвищого рівня в цьому розвитку» [2, с. 74], а також, у більш вузькому розумінні, процес оволодіння людиною професією. Педагогічна акмеологія ґрунтується на психолого-педагогічній концепції, зорієнтованій на вивчення людини як предмета комплексних досліджень, а саме, як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності (Б. Ананьєв, В. Мерлін, Е. Клімов, Дж. Льовінджер тощо).

Об'єктом цієї молоді науки є зріла особистість, яка прогресивно розвивається та самореалізується, головним чином, у професіональних досягненнях. Таким чином, зрілість – визначальна умова високого професіоналізму. Однак, щоб її досягти людині потрібно ще в дошкільному, шкільному й юнацькому віці сформувати в собі характерні особливості особистості незалежно від конкретної майбутньої спеціальності. Ці риси визначив у своїй концепції особистісної зрілості А. Реан. Він виділяє чотири базових компонента зрілості: відповідальність, терпимість, саморозвиток й інтегративний компонент. Так, у навчально-виховному процесі потрібно розвинути основні акмеологічні принципи, а саме:

- суб'єктність як особистісну активність учня в засвоєнні різних форм громадського життя і різних видів діяльності (як навчальної, так і соціальної);
- адаптивність як уміння приймати умови середовища, використовувати їх із метою особистісного розвитку;
- сформованість гуманістичних цінностей як системи, що регулює поведінку і діяльність особистості, що визначає не лише мотиваційну сферу, але й спрямованість особистості на реалізацію свого потенціалу в соціумі;

– прагнення до самореалізації як повного розкриття своїх здібностей, що можливо лише в суспільно значущій діяльності; потреба в самореалізації – вища в ієрархії потреб, у результаті її задоволення особистість стає тим, ким вона може і повинна стати в цьому світі, включаючись у пізнання і присвоєння загальнолюдських цінностей [4, с. 36].

Акмеологічна технологія – сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості розвиток якостей, які сприяють досягненню високого рівня професіоналізму.

В акмеологічній школі дитина розвивається як цілісна особистість, враховуються її індивідуальні особливості, формуються духовні й моральні цінності, розвиваються творчі здібності, уміння соціалізуватися, будувати відносини в колективі й соціумі. Також ці концептуальні основи можуть бути реалізовані через акмеологічні технології, які спрямовані на розвиток внутрішнього потенціалу, підвищення професіоналізму й адаптаційних можливостей людини. Вони включають комплекс загальнонаукових і гуманітарних знань.

Особливості акмеологічних технологій зумовлені внутрішньою установкою суб'єкта на її розробку і впровадження. Об'єктом технологізації стають особистісні зони розвитку людини, способи і засоби життєдіяльності, професійного становлення. Структура акмеологічних технологій може бути представлена в такий спосіб: мета і завдання технології; методологічна основа; принципи розробки; умови технологічного процесу;

аналіз конкретної ситуації; характеристики суб'єкта й об'єкта технології, особливості їхньої взаємодії; етапи, прийоми (стратегічні, тактичні) досягнення мети; способи прогнозування результатів; впровадження [1].

До числа акмеологічних можна віднести такі технології:

- ігрові (дидактична гра, технології ігромодельовання);
- технології психоконсультації;
- тренінгові технології;
- технології розвиваючого навчання;
- технологія особистісно орієнтованого навчання;
- метод проектів [1].

Основним завданням акмеологічного підходу в навчанні є сформулювати й закріпити в самосвідомості людини необхідність у саморозвитку і самореалізації, що дозволяють спеціальними прийомами і техніками самоактуалізувати особистісне і професійне Я.

Таким чином, незважаючи на недостатню розробленість методологічного і понятійного апарату акмеології, акмеологічні принципи, що стали складовою частиною

навчально-виховного процесу й керування школою, дозволяють запропонувати всім суб'єктам освіти нові моделі взаємодії та кінцевого результату діяльності школяра.

Проблему якості освіти, що стала настільки нагальною протягом останніх декількох років, можна вирішити з використанням акме-технологій, із вивченням теорії й апробацією акмеологічних принципів.

Література

1. Антропова Л.В. Как использовать акмеологические технологии учителю/Л.В.Антропова // Воспитание школьников. – 2004. – № 3. – С. 18–23.
2. Бодалев А. А. О предмете акмеологии / А. А. Бодалев // Психологический журнал. – 1993. – № 1. – С. 73–78.
3. Акмеология: учебник / под. общ. ред. А. А. Деркача. – М., 2002. – 256 с.
5. Максимова В. Н. Введение в акмеологию школьного образования/ В. Н. Максимова. – СПб: ЛОИРО, 2002. – 156 с.

УДК 373.5.064.2(043)

Олійник О. С.

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Навчально-виховний процес складається з різноманітних поєднань діяльності педагога та учня. Кожен з них, як суб'єкт цього процесу, має свої відносно самостійні цілі діяльності. Цілі педагога, діяльність якого спрямована на те, щоб навчати, полягають у підготовці і здійсненні педагогічного процесу. Цілями учня, який навчається самостійно, є виконання потрібних дій з об'єктами, котрі пізнаються, та самокерівництво своєю діяльністю. Специфікою навчально-виховного процесу є насамперед спілкування. Отже, для вчителя спілкування – професійна необхідність. За його допомогою здійснюється основне у педагогічній діяльності – вплив особистості на особистість.

Спілкування – це складний, багатоплановий процес встановлення контактів між людьми, який породжений потребами у спільній діяльності. Спілкування може виступати одночасно як: процес взаємодії особистостей, процес обміну інформацією, відношення людей один до одного, взаємовплив людей один на одного, процес їх співпереживання і взаєморозуміння [1].

Педагогічне спілкування – професійне спілкування вчителя з учнем, яке має ряд функцій і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату упродовж навчально-виховного процесу.

Підкреслюючи значимість навчально-виховних функцій педагогічного спілкування, відомий радянський психолог О. Леонт'єв у своїй праці, зазначає, що «оптимальне педагогічне спілкування – таке спілкування вчителя із школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні властивості вчителя» [2].

Як важлива складова навчально-виховного процесу спілкування виконує ряд важливих функцій: обмін інформацією між педагогом та учнями, міжособистісне пізнання, організація та регуляція взаємостосунків і спільної діяльності, здійснення виховного впливу, педагогічно доцільна самопрезентація педагога.

Але слід зазначити, що педагог у своїй діяльності повинен реалізовувати всі функції спілкування, бути і джерелом інформації, і людиною, що пізнає іншу людину або групу людей, і організатором колективної діяльності та взаємовідносин. Педагогічне спілкування допомагає вчителю організувати взаємодію на уроці і поза ним, формуючи тим самим цільний, нерозривний виховний процес.

Головними ознаками педагогічного спілкування є:

- особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити і розуміти співрозмовника);
- рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога у спілкуванні, він повинен визнавати право учня на власну думку, позицію);
- проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти точку зору співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, розділяють почуття одне одного, співпереживають, має особливий педагогічний ефект);
- нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції вчителя) [4].

Стиль педагогічного спілкування – це система засобів та прийомів, які використовує вчитель під час взаємодії з учнями, їх батьками, колегами по роботі.

Під стилем педагогічного спілкування розуміють індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів.

У стилі спілкування знаходять своє вираження особливості комунікативних можливостей учителя, характер взаємовідносин педагога і вихованців, що склався, творча індивідуальність педагога, особливості учнівського колективу.

Стиль педагогічного спілкування залежить від особистісних якостей педагога і комунікативної ситуації. До особистісних якостей належать ставлення вчителя до дітей та володіння організаторською технікою [5].

В. Кан-Калик пропонує розрізняти стилі педагогічного спілкування залежно від продуктивності їх виховного впливу.

1. *Спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю.* В основі даного стилю – єдність високого професіоналізму педагога та його етичних поглядів.

2. *Спілкування на основі товариської прихильності.* Товариська прихильність – важливий регулятор спілкування взагалі і педагогічного зокрема. А. Макаренко стверджував, що «педагог, з одного боку, повинен стати старшим товаришем і наставником, з іншого – співучасником спільної діяльності» [6].

3. *Спілкування-дистанція.* Сутність його полягає в тому, що в системі стосунків педагога і учнів запобіжником виступає дистанція.

4. *Спілкування-заякування.* Цей стиль спілкування, до якого іноді теж звертаються початкуючі вчителі, пов'язаний в основному з невмінням організувати продуктивне спілкування на основі захоплення спільною діяльністю.

5. *Спілкування-загравання* – стиль, спрямований на те, щоб завоювати хибний, дешевий авторитет у дітей, що суперечить вимогам педагогічної етики.

Таким чином, можна стверджувати, що педагогічне спілкування – явище бінарне, та потребує докладання великих зусиль саме з боку вчителя-вихователя. Учитель має не просто висловлювати свої думки чи зауваження, він повинен бачити і розуміти дитину, проникати у світ її почуттів і переживань, він має бути готовим прийняти точку зору співрозмовника, а іноді навіть відійти від ролі вчителя.

Література

1. Андреева Г. М. Соціальна психологія / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 363 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка / А.І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 477 с.
4. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : “ОВС”, 2002. – 400 с.
5. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – К. : Прапор, 1979. – 630 с.

ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ДОСЯГНЕННЯ ВЕРШИНИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Навіть найсумлінніше засвоєння наукових істин свого профілю ще не робить людину вчителем. Щоб одержані знання успішно передавалися школярам відповідного віку, слід добре засвоїти закономірності процесу навчання і виховання. Необхідно знати, за яких умов, які методи навчання найбільш ефективні, навчитися правильно будувати уроки, застосовувати наочні посібники, використовувати прилади, технічні засоби навчання і багато іншого.

Для успішного здійснення основних функцій учителя-вихователя педагог повинен володіти багатьма соціально-психологічними якостями та вміннями. Вони об'єднуються в модель, яка називається професіограмою.

Оцінити, певним чином «виміряти» якості, які становлять основу професіоналізму вчителя, – справа досить складна. Цим має займатися професіографія. У історії розвитку педагогіки й шкільництва виявляються певні напрацювання в царині педагогічної професіографії. Великий внесок зробили дослідження О.Мороз, В. Радула, А. Макаренка, А. Маркової, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, Н. Тарасевич, О. Щербакова та ін.

Великий внесок у розробку професіограми вчителя зробив В. Сухомлинський, який вчителем називає людину, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною. Хороший учитель – це людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий вона викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження, досягнення. Хороший учитель – це людина, яка знає психологію і педагогіку, розуміє і відчуває, що без знання науки про виховання, працювати з дітьми неможливо. Хороший учитель – це людина, яка досконало володіє вмінням в тій чи іншій діяльності, майстер своєї справи [1, с. 49].

Учитель має володіти тими якостями, які спрямовані на утвердження в новому поколінні виховних ідеалів – утвердження загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей. Досить змістовними є якості вчителя, які В. Сластьонін об'єднав у групу «психолого-педагогічна спрямованість»: любов до дітей; психолого-педагогічна проникливість і спостережливість; педагогічний такт і уява; організаторські здібності; справедливість, вимогливість, наполегливість, витримка; професійна працездатність; ерудиція; духовні та пізнавальні потреби й інтереси; інтелектуальна активність; готовність до педагогічної самоосвіти [2, с. 28]. У цій групі зібрані «вічні педагогічні істини», ті якості,

якими має володіти кожен учитель. Вони складають важливий атрибут становлення педагогічного професіоналізму.

Сукупність професійних вимог до вчителя варто виділяти як професійну готовність до педагогічної діяльності. Провідними чинниками в цьому розумінні є: психологічна й соціальна готовність; фізична готовність; науково-теоретична і практична готовність.

У системі досліджень проблеми професіоналізму вчителя важливе місце займає питання компетентності педагога-вихователя. Компетентність (лат. – відповідність, здатність) – психосоціальна якість, котра означає силу й упевненість, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності. Компетентність сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [3].

У системі професійної компетентності вчені (О. Бодальов, Т. Ільїна, В. Кравцов, Н. Кузьміна, В. Радул, В. Сластьонін та ін.) виділяють ряд практичних умінь: мобілізаційні вміння (формування в учнів стійких інтересів до навчання та інших форм діяльності; стимулювання активності до самостійної навчальної праці); інформаційні вміння (володіння методами й засобами отримання інформації, передавання знань з дотриманням вимог принципів навчання); розвивальні вміння (створення умов для розвитку інтелектуальних можливостей вихованців); орієнтаційні вміння (формування морально-ціннісних установок вихованців, наукового світогляду); перцептивні вміння (пізнання особливостей психічного стану вихованця, здатність проникати у внутрішній світ людини); комунікативні вміння (забезпечення адекватних стосунків педагога з учнями, батьками, колегами по роботі); сугестивні вміння (емоційно-вольовий вплив з метою створення певного психічного стану, спонукування до конкретних дій); уміння в галузі психотехніки (зумовлені необхідністю вивчати особливості психічного розвитку особистості, враховувати їх у навчально-виховній роботі).

Розглядаючи систему соціально-психологічних якостей та педагогічних умінь учителя слід виділити таку важливу якість, як тактовність. Педагогічний такт – це почуття міри, відчуття конкретного стану вихованця, що підказує вихователеві найделікатніший спосіб поведінки в спілкуванні з учнями в різних сферах діяльності, вміння обирати найбільш доцільний підхід до особистості в системі виховних взаємин з нею. Педагогічний такт допомагає вихователеві спілкуватися з учнями на основі розуміння їхнього психічного стану в конкретних обставинах, приймати доцільні рішення, які не гальмують дій вихованців, а спонукають їх до активної, раціональної праці.

Переважає більшість педагогів-професіоналів знає, *що* треба робити в рамках своєї діяльності. Проблема в тому, *як* треба це робити, який інструментарій такої діяльності. Тут

може допомогти володіння педагогічною технікою. Педагогічна техніка – це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Це – володіння комплексом прийомів, які дають вчителю можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявляти свою позицію і досягати успіхів у виховній роботі [4, с. 44].

Педагогічна техніка охоплює ряд специфічних засобів, умінь, особливостей поведінки та дій вихователя. Серед них дослідники виділяють такі: вміння педагога одягатися з урахуванням особливостей професійної діяльності, стежити за своїм зовнішнім виглядом; володіння своїм тілом, мімікою, жестами; вміння в галузі мовленнєвої культури; здійснення дидактичних операцій (робити записи на дошці, підтримувати увагу учнів тощо); вміння керувати своїм психічним станом та станом вихованців; вміння готуватися до різних видів навчальної діяльності; систематизувати дидактичний матеріал.

Важливим чинником, який змістовно наповнює професіоналізм учителя, є педагогічна майстерність. Педагогічна майстерність – це досконале, творче виконання педагогом своїх професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-педагогічних умов для розвитку особистості вихованців, забезпечення високого рівня їхнього морально-духовного й інтелектуального розвитку [4, с. 34–35].

Таким чином, у професіограмі відбиті морально-психологічні риси, необхідні для майбутньої навчальної і виховної роботи з дітьми, соціально-психологічні якості, вміння та різноманітні компетентності, які становлять основу професіоналізму вчителя і які слід розвивати в процесі самовиховання і виховання у стінах ВНЗ.

Література

1. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський – К., 1977. – 640 с.
2. Слостенін В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенін. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
3. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К.: «Екс Об», 2004. – 304 с.
4. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища школа, 2004.– 422 с.

СПАДКОВІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В АКМЕОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Людина народжується як індивід, як суспільний суб'єкт, із притаманними їй природними задатками і формується як особистість у системі суспільних відносин завдяки цілеспрямованому вихованню.

Сутність людини (тобто те, що визначає її специфіку, відмінність від інших живих істот) соціальна, але необхідно й визнати наявність, значення і відносну самостійність її біологічної природи. Це означає, що біологічне начало людини перетворене, значною мірою підпорядковане соціальному, але не усунуте, зберігається, утворює із соціальним діалектичну єдність [1].

Т. Морган встановив, що в того самого індивіда гамети, тобто зрілі репродуктивні клітини, здатні до запліднення, не схожі одна на одну за складом хромосом і генів. Тому в межах тої самої сім'ї відмінності між дітьми досить великі. Їх здебільшого пояснюють зовнішніми обставинами життя дітей, а не спадковістю. Однак і близнюки (за винятком так званих ідентичних), що вирости в той самий час і за дуже схожих обставин, найчастіше мають досить помітні індивідуальні відмінності. З іншого боку, спостереження за ідентичними (тобто такими, що розвиваються в результаті поділу однієї заплідненої яйцеклітини) близнюками, що з перших днів життя потрапили в різні умови, не мали контактів між собою, показують наявність у них багатьох спільних не лише зовнішніх, а й психічних ознак.

Генотип як джерело інформації про індивідуальність складається з двох частин – детермінованої і змінної. Детермінована частина забезпечує продовження людського роду, а також видові задатки людини як його представника: здатність до оволодіння мовою, прямоходіння, трудової діяльності, мислення. Від батьків до дітей передаються зовнішні ознаки: особливості будови тіла, конституції, колір волосся, очей, форма обличчя. Стабільними є генетично запрограмоване поєднання в організмі різних білків, група крові, резус-фактор. Успадковані фізичні особливості визначають як видимі, так і невидимі відмінності людей.

За спадковістю людина отримує тип нервової системи (збудження, гальмування, сила перебігу цих процесів). Можуть передаватися нащадкам недоліки нервової діяльності батьків, у тому числі й патологічні, що викликають психічний розлад, хвороби. Генетика виявила більше 1500 спадкових аномалій людини. Негативно впливають на нащадків

алкоголізм і наркоманія батьків. Змінна частина програми забезпечує розвиток систем, які допомагають організму людини пристосовуватися до змін умов його існування. Кожна людина доповнює цю програму самостійно, реалізуючи свій людський потенціал шляхом саморозвитку і самовдосконалення.

Педагогічний аспект досліджень закономірностей людського розвитку охоплює в основному вивчення трьох основних проблем – успадкування спеціальних, інтелектуальних задатків і здібностей, моральних якостей.

Під здібностями прийнято розуміти такі властивості особистості, які є однією з найважливіших умов успішного виконання нею певних видів діяльності. Задатки – потенційні можливості для розвитку здібностей.

Спеціальні задатки – це задатки до певного виду діяльності. Спеціальними є задатки музичні, художні, математичні, лінгвістичні, спортивні тощо. Успадковані людиною задатки можуть реалізуватися або не реалізуватися. Все залежить від того, чи одержить людина можливість для переходу успадкованої потенції в конкретні здібності. Чи зможе індивід розвинути свій талант, залежить від обставин: умов життя, середовища, потреб суспільства, нарешті, від попиту на продукт тієї чи іншої діяльності людини.

Встановлено, що діти, які володіють спеціальними задатками, досягають значно вищих результатів і просуваються в обраній сфері діяльності швидкими темпами. Прояв сильно виявлених задатків може розпочатися в досить ранньому віці при наявності хоча б елементарних умов для здійснення діяльності в цьому напрямку (наявність музичного інструмента, паперу й олівця). Для доказів успадкування здібностей часто вказують на існування родин, у яких кілька поколінь проявляють однорідну за спрямованістю обдарованість [2]. Так, у сім'ї Й. Баха в п'яти поколіннях його предків, братів та нащадків нараховується не менше 18 значних музичних обдарувань, причому в сім'ї було всього 10 осіб, у яких не було виявлено музичних талантів.

Гострі дискусії серед педагогів викликає питання про успадкування здібностей до інтелектуальної (пізнавальної, навчальної) діяльності. Педагоги-матеріалісти виходять з того, що всі нормальні люди мають практичну здатність до необмеженого духовного розвитку. Відмінності, які виявляються в типах вищої нервової діяльності, змінюють лише протікання розумових процесів, не визначаючи якості та рівня самої інтелектуальної діяльності. Відомий учений М. Дубінін стверджував, що для нормального розвитку мозку немає генетичної зумовленості варіації інтелекту, тому «можливості виховання необмежені». Водночас педагоги всього світу визнають, що спадковість може бути несприятливою для розвитку інтелектуальних здібностей людини. Негативні передумови створюють, наприклад,

в'ялі клітини кори головного мозку в дітей алкоголіків, порушені генетичні структури у наркоманів, деякі успадковані психічні захворювання.

Педагоги-ідеалісти вважають доведеним факт наявності інтелектуальної нерівності людей і першопричиною її визначають біологічну спадковість. Задатки до пізнавальної діяльності, що визначають виховні й освітні можливості, успадковуються людьми по-різному. З цього роблять висновок: людська природа не підлягає удосконаленню, інтелектуальні здібності залишаються незмінними і постійними.

Надзвичайно важливим є питання про успадкування моральних якостей і психіки. Упродовж десятиліть у вітчизняній педагогіці провідним було положення про те, що всі психічні якості особистості не успадковуються, а набуваються в процесі взаємодії організму і зовнішнього середовища, насамперед соціального. Водночас ще в 1940 році відомий український психолог Г. Костюк писав, що «дитина не являє чистої дошки (tabula rasa) або просто воску, з якого можна ліпити, кому що схочеться. Дитина народжується з певними передумовами для дальшого її психічного розвитку» [1].

У взаємозв'язку спадковість, середовище та виховання, базою є спадковість, яка розвивається при взаємодії головних зовнішніх факторів – середовища і виховання. Взаємодія трьох факторів може бути оптимальною (рівнобічний трикутник), або за умов переоцінки одного з двох зовнішніх факторів – негармонійною. Буває й так, що успадкована основа недостатньо розвивається як середовищем, так і вихованням. Дана схема одночасно демонструє, що жоден з факторів не діє самостійно і результат розвитку залежить від їх погодженості. Тому треба створити стійку базу, на основі якої, вже буде формуватися нова особистість.

Література

1. Лихачов Б. Т. Педагогіка / Б. Т. Лихачов – М., 1999. – С. 137–141
2. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула – М., 2005. – С. 365–367

УДК 371.14

Малигіна О. Ю.

АКМЕОГРАМА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В умовах сьогодення важливо формувати не «вузького» спеціаліста, який виконує призначені йому функції (якісно володіти іноземною мовою та вміти її викладати), а як багатогранну гармонійну особливість, здатну розкрити і реалізувати власний потенціал. У зв'язку з цим особливого значення набуває впровадження акмеологічних методів, зокрема

розробки акмеограми, що впливатимуть на інтелектуальну та духовну сферу студента, його професійне самовизначення [1, с. 17]. На нашу думку, акмеограма містить такі розділи: 1) автобіографія; 2) акмеологічне досьє.

Автобіографія допомагає виявити джерела розвитку особистості, встановити, як особистість створює сама себе, визначити суттєві повороти її життєвого шляху. Форма написання автобіографії може бути вільною, але доречно запропонувати студентам представити її у вигляді наративу (опису себе й власного життєвого досвіду у вигляді зв'язного повідомлення), даючи конкретні питання-орієнтири:

1. [Τα γεγονότα από τα παιδικά χρόνια] Να διαλέξετε τη λαμπρή στιγμή από τα παιδικά σας χρόνια, όταν είχατε συναντήσει την δασκάλα που άλλαξε την προσωπικότητά σας και χάρη σε οποία αποφασίσατε να γίνει δασκάλα επίσης. Να περιγράψετε αυτό το γεγονός σε τέτοιο τρόπο για να αναγνώστες θα καταλάβουν ότι αυτή η στιγμή είναι σημαντική για σας.

2. [Η επίτευξη του σκοπού] Να σκεφτείτε για τη στιγμή, όταν είχατε πετύχει το σκοπό σας, δηλαδή είχατε μπει στο Πανεπιστήμιο. Να το κάνετε σε τέτοιο τρόπο για να αναγνώστες θα καταλάβουν ότι αυτή η στιγμή είναι σημαντική για σας.

Цікавою є методика «Атом». Студент малює себе як ядро атома, навколо якого зазначається найважливіше в його житті: події, люди тощо. Подібною є методика «Лінія життя», яка передбачає фіксацію студентом власних досягнень та невдач. Завдяки цим методикам виявляється рівень сформованості в студентів мотиву досягнення успіху в професійній діяльності та прогнозується дотримання ними стійкої акмеологічної позиції. Наприклад, можна запропонувати такі завдання:

1. Να φανταστείτε τον εαυτό σας σαν το άτομο. Εσείς θα είστε ο πυρήνας, και δίπλα σας τα γεγονότα, οι άνθρωποι, τα πράγματα και οι δραστηριότητες θα είναι τα ηλεκτρόνια. Όσο περισσότερο επικεντρώνεται στη ζωγραφιά σας, τόσο πιο λογικό θα είναι το άτομό σας.

2. Να σχεδιάσετε μια γραμμή για τη ζωή σας. Απεικονίστε τις επιτυχίες και τις αποτυχίες σας. Να αξιολογήσετε τα αποτελέσματα.

Такі дослідники як Дж. Мак-Доно, К. Нумріх пропонують використання щоденників [2, ψ/ 265]. У більшості наукових робіт не представлено чітко визначення структури щоденника, записи якого в основному оформлюються студентом у вільній формі. На четвертому курсі навчання у вищому навчальному закладі викладач може дати завдання студентам підготувати і провести мікро урок для свої однокурсників на заняттях з практики усної та писемної новогрецької мови. Кожен студент повинен обрати певний тематичний напрям з проблеми викладання новогрецької мови, який йому належить засвоїти, повинен

встановити, яку роль окреслена проблема може відіграти в його житті. На наш погляд, доцільно використовувати наступну схему ведення щоденника.

Таблиця 1. Орієнтовна схема ведення щоденника

Ενότητες	Ελλιπείς προτάσεις
Σχεδιαγράμματα, στόχοι, ασκήσεις σχετικά με την εκμάθηση ...	Σκοπεύω να μάθω... για να...
Περιγραφοί των μέσων επίτευξης αυτών των στόχων	Θα καταφέρω τους στόχους μου έτσι:...
Καθημερινές (είτε εβδομαδιαίες) καταγραφές σχετικά με την προώθηση στην εκμάθηση..., ανάλυση της πληροφορίας	Σήμερα (αυτή την εβδομάδα) διάβασα/έμαθα καινούργιο για...
Εντυπώσεις, παρατηρήσεις, σκέψεις που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της εργασίας	Σκέφτηκα/παρατήρησα, ότι...
Επιτυχίες, επιτεύξεις ή προβλήματα, δυσκολίες	Τα κατάφερα/δε κατάφερα να λύσω αυτό το πρόβλημα...
Μέτρα σχετικά με το λύσιμο των προβλημάτων	Για να λύσει κανείς το πρόβλημα πρέπει...
Ιδέες, σκέψεις, προτάσεις σχετικά με την περαιτέρω εργασία	Μου άρεσε... Πέτυχα... Σκοπεύω στο μέλλον...

Ведення щоденника за поданою схемою дає змогу студенту на педагогічній практиці здійснювати самооцінку набутих вмінь та знань, концентрувати увагу на власних досягненнях та проблемах, а викладачеві – по-перше, одержати інформацію про студента як про індивідуальність, по-друге, діагностувати його труднощі і, відповідно, визначити міру допомоги.

Таким чином, впровадження акмеологічних методів, зокрема розробки акмеограми та комплексу використання акмеологічних стратегій і тактик сприяють гармонійному формуванню творчої особистості студента.

Література

1. Деркач А. А. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 23 с.
2. Пальчевський С. С. Акмеология / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – С. 262–280 с.

ПЕДАГОГІКА І АКМЕОЛОГІЯ: ЗВ'ЯЗОК НАУК

Акмеологія, як відомо, є наукою, яка вивчає розвиток людини на шаблі дорослості й досягнення ним вершини в цьому розвитку як природної істоти (індивіда), як особистості і як суб'єкта діяльності. Природно, що яким буде цей розвиток, якщо мати на увазі його основні параметри, – це великою мірою залежить від конкретних обставин, в які потрапляє дорослий.

Однак, яким буде розвиток дорослої людини, багато в чому обумовлено тим, як складався її розвиток в утробі матері, у дитинстві, в переддошкільну і дошкільну пору дитинства, у початковій школі, в підлітковому віці і в юності. Яким виявляється її здоров'я в кожній з названих фаз життя, які цінності стають її власними цінностями, що визначають вчинки, який досвід пізнання, спілкування і праці, пов'язаний з плануванням свого професійного майбутнього і полегшує або утруднює придбання обраної для себе спеціальності – все це невблаганно позначається на параметрах тієї вершини, на рівень якої виходить людина як індивід, як особистість і як суб'єкт діяльності, ставши дорослим. Тому акмеологія спільно з педагогікою повинна вирішити дуже непросте завдання: з'ясувати, якими особливостями повинні володіти, якщо можна так висловитися, мікроакме людини на кожній з фаз його життєвого шляху, якого вона має досягти, щоб відбулося її велике акме [1, с. 18].

Акмеологія і педагогіка опрацьовують питання і про те, в яку оптимальну для особистості систему виховних засобів має бути включена зростаюча людина, щоб перехід від кульмінації розвитку, досягнутої в одній віковій фазі, до кульмінації, характерної для наступної фази, обов'язково відбувся б.

Разом з тим, може статися і так, що обставини, в які потрапила людина на одному шаблі свого розвитку, виявляться несприятливими для досягнення нею піку свого розвитку, який був би можливий для нього, якщо обставини були б іншими. Тоді акмеологія у співпраці з педагогікою виявляє шляхи компенсації недосягнутого оптимуму в розвитку дитини, підлітка, юнака на попередньому відрізку їхнього життєвого шляху, за рахунок підключення особливих виховних впливів та ініціювання цілком певної власної активності дошкільника (школяра), щоб уникнути у нього відхилення у розвитку життєвого шляху. А якщо педагогіка не знайде відповідних прийомів виховного впливу, у дитини не відбудеться особистісне акме, коли вона стане дорослою [2, с. 38].

Акмеологія і педагогіка мають низку спільних для вирішення питань щодо розвитку дорослої особистості. Перше питання – це розробка комплексу засобів для підтримки

установки людини на здоровий спосіб життя і працездатність на рівні оптимуму. Наступна проблема, які можуть вирішити дві науки стосується класифікації життєвих ситуацій, в які потрапляє доросла людина в процесі розвитку і які ведуть до виникнення криз цього розвитку [1, с. 19].

Беручи до уваги той факт, що акмеологія – комплексна наука, дослідниками узагальнено дані щодо феноменології, закономірностей та механізмів руху до вершини особистісного і професійного росту. Ці результати, без сумніву, є корисними для педагогіки. Цінними для педагогіки є роботи акмеологів, спрямовані на теоретичне обґрунтування і розробку системи методів, що забезпечують рух людини з низького рівня розвитку до рівня новатора, майстра.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що означені контакти акмеології і педагогіки спрямовані на збагачення цих наук.

Література

1. Деркач А. А. Акмеологія : пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 23 с.
2. Пальчевський С. С. Акмеологія / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 280 с.

УДК 371.68(043)

Рижкова В. А.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТИ УЧНІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Останнім часом технологічний розвиток досяг апогею і ми можемо побачити його значний вплив на сучасні аспекти педагогіки. Педагогічна технологія зараз є одним з розповсюджених систем, що використовується у навчанні. Існують багато визначень поняття «педагогічна технологія», але найбільш вживаним є таке, що педагогічна технологія - це суворо обґрунтована система педагогічних засобів, форм і методів, їх етапність, націленість на вирішення конкретних навчально-виховних завдань [3]. Сучасний урок вже проходить на іншому рівні, ніж декілька років тому. Сучасні інформаційні технології, що використовуються у навчанні, допомагають донести до учнів знання, що роблять його більш зацікавленим у навчально - виховному процесі.

Процес організації навчання школярів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє:

- зробити цей процес цікавим, з одного боку, за рахунок новизни і незвичності такої форми роботи для учнів, а з іншого, зробити його захоплюючим і яскравим,

різноманітним за формою за рахунок використання мультимедійних можливостей сучасних комп'ютерів;

- ефективно вирішувати проблему наочності навчання, розширити можливості візуалізації навчального матеріалу, роблячи його більш зрозумілим і доступним для учнів вільно здійснювати пошук необхідного школярам навчального матеріалу у віддалених базах даних завдяки використанню засобів телекомунікації, що надалі буде сприяти формуванню в учнів потреби в пошукових діях;

- індивідуалізувати процес навчання за рахунок наявності різнорівневих завдань, самостійно працювати з навчальним матеріалом, використовуючи зручні способи сприйняття інформації, що викликає в учнів позитивні емоції та формує позитивні навчальні мотиви;

- самостійно аналізувати і виправляти допущені помилки, коригувати свою діяльність завдяки наявності зворотного зв'язку, в результаті чого удосконалюються навички самоконтролю;

- здійснювати самостійну навчально-дослідну діяльність (моделювання, метод проектів, розробка презентацій, публікацій тощо), розвиваючи тим самим у школярів творчу активність [1].

Головними перевагами пропонованих технологій полягають в тому, що вони дозволяють інформатизувати навчальний процес, більш відповідають вимогам сучасної школи в порівнянні з класно-урочною моделлю. Цілі такого навчання спираються на потенційні можливості комп'ютера як засобу пізнавально-дослідницької діяльності, забезпечують особистісно-орієнтований підхід до навчання, що сприяє розвитку індивідуальних здібностей учнів. Об'єднання в комп'ютері текстовою графічною, аудіо-відеоінформації, анімації різко підвищує якість учбової інформації, що підноситься школярам, підвищує і успішність їх вчення.

Комп'ютер на будь-якому уроці допомагає створити високий рівень особистої зацікавленості учнів за допомогою інформації, виведеної на екран. Структура уроку з використанням комп'ютера є багатоваріантною, однак він має не лише формувати знання, а й сприяти розвитку учнів. Сьогодні впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес є невід'ємною частиною шкільного навчання. Загально визнано, що використання комп'ютерних технологій в освіті неминуче, оскільки істотно підвищується ефективність навчання, якість знань і умінь [2].

Але виникають багато проблем з інформатизацією шкіл, хоч не кожний учбовий заклад може собі дозволити використовувати сучасні технології, хоч би такі як: проектор,

188

мультимедійний проектор та мультимедійна дошка. Реалізація урядової програми комп'ютеризації шкіл дала свої результати і на сьогодні майже кожна школа має на своєму озброєнні один або кілька комп'ютерів. Певна кількість шкіл оснащені навчальними комп'ютерними комплексами, які, крім комп'ютерів об'єднаних в локальну мережу, мають засоби копіювання та друкування, та цілий ряд програмних засобів для викладання окремих предметів, таких, зокрема, як фізика, хімія, історія, інформатика, економічна географія тощо. Використання навчальних комп'ютерних комплексів для підготовки та проведення уроків, у тому розумінні до якого ми звикли, має цілий ряд переваг. Перш за все це індивідуалізація навчання, коли учень і вчитель самостійно добирають рівень складності матеріалу, темп засвоєння знань та рівень їх перевірки. Високий рівень наочності, ілюстративне багатство, інтерактивний зв'язок з програмним продуктом значно підвищують рівень засвоюваності матеріалу учнями. НКК дозволяють в певній мірі автоматизувати систему контролю за рівнем навчальних досягнень учнів. В той же час недостатня підготовленість учителів та учнів до роботи з комп'ютерами, старі підходи до структури уроки і до форм та змісту навчальної діяльності, ненадійність та низька якість доступу до ресурсів Інтернету, відсутність локальних мереж по школах та, насамкінець, недостатня кількість самих комп'ютерів зводять нанівець всі переваги у використанні навчальних комп'ютерних комплексів при викладанні різних предметів.

Тому можна додати, що впровадження сучасних технологій буде відбуватися за допомогою уряду досить довго і тому деякі навчальні заклади розраховують на спонсорську підтримку.

Отже, в цілому, мультимедіа є виключно корисною та плідною навчальною технологією, завдяки притаманній їй інтерактивності, гнучкості й інтеграції різноманітних типів мультимедійної навчальної інформації, а також завдяки можливості врахування індивідуальних особливостей учнів та сприяння підвищенню їх мотивації до самостійної роботи. Мультимедійні засоби навчання є перспективним і високоефективним інструментом, що дозволяє надавати інформацію у більшому обсязі, ніж традиційні джерела інформації у тій послідовності, що відповідає логіці пізнання. Завдяки цій технології можна підняти процес навчання на якісно новий рівень.

Література

1. Дзюба Л. А. Психологічні чинники культури впровадження сучасних освітніх технологій / Л.А. Дзюба // Тенденції та сучасні психолого-педагогічні проблеми підготовки фахівців у вищій школі: зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської

- науково-методичної конференції. – Луганськ: Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2002. – С. 101–102.
2. Новиков С. П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе / С. П. Новиков // Педагогика. – М., 2003. – № 9. – С. 165–172.
 3. Селевко Г. К. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник / Г. К. Селевко. - М.: Народна освіта, 1998. – 256 с.

Наукове видання

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС
СТУДІЇ МАГІСТРАНТІВ І СТУДЕНТІВ МДУ**

Збірник тез доповідей учасників Декади студентської науки - 2014

Технічний редактор: Скоблякова А.М.