



Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
Факультет дошкільної та початкової освіти
Кафедра теорії та методики початкової
освіти
Науково-дослідницька лабораторія
дидактики початкової освіти

2015

№ 4

***МЕТОДИЧНИЙ ВІСНИК
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ
ЛАБОРАТОРІЇ ДИДАКТИКИ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ***

Міністерство освіти і науки України,
Відділ дидактики інституту педагогіки НАПН України,
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського
Факультет дошкільної та початкової освіти
Кафедра теорії та методики початкової освіти
Науково-дослідницька лабораторія дидактики початкової освіти,
Брестський державний університет імені О. С. Пушкіна (Білорусь),
Вища школа професійної освіти імені Я. А. Коменського (м. Лешно, Польща),
Гродненський обласний інститут розвитку освіти (м. Гродно, Білорусь),
Південно-Казахський гуманітарно-педагогічний інститут імені М. Сапарбаєва
(Казахстан),
«Поволзька державна соціально-гуманітарна академія»
Факультет початкової освіти (м. Самара, Росія),
Ташкентський державний педагогічний університет імені Нізамі (Узбекистан)

***МЕТОДИЧНИЙ ВІСНИК НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ
ЛАБОРАТОРІЇ ДИДАКТИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
ВИПУСК 4***

***ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ***

Матеріали міжнародної Інтернет-конференції

11 грудня 2015 року

**МИКОЛАЇВ
2015**

УДК 372.4+378.1
ББК 74.202.43+74.489
Д 44

Головний редактор:

Осадченко Інна – д. пед. н., доцент, професор кафедри теорії та методики початкової освіти, завідувач Науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Відповідальні за збірник:

Білюк Олена – к. пед. н., доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Жила Ксенія – магістрант факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Редакційна колегія:

Бібік Надія – д. пед. н., професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу початкової освіти, Інституту педагогіки НАПН України (Україна)

Біда Олена – д. пед. н., професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (Україна)

Васьківська Галина – д. пед. н., старший науковий співробітник, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України (Україна)

Григор'єва Стелла – д. пед. н., професор кафедри гуманітарних і соціально-правових дисциплін Філіалу Федерального державного бюджетного навчального закладу вищого професійного навчання «Санкт-Петербурзький державний економічний університет» у м. Чебоксари (Росія)

Кочетова Наталія – к. ф-м. н., декан факультету початкової освіти Поволзької державної соціально-гуманітарної академії (Росія)

Лякішева Анна – д. п. н., професор кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи, декан педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Максимук Лариса – к. пед. н., доцент, завідувач кафедри іноземних мов Брестського державного університету імені О. С. Пушкіна (Республіка Білорусь)

Сергейко Світлана – к. пед. н., доцент, ректор Гродненського обласного інституту розвитку освіти (Республіка Білорусь)

Уварова Наталія – к. пед. н., доц. ФДАОУ ВПО «Північно-Кавказький федеральний університет» імені В. Г. Подпоріна (Росія)

Цимбалару Анжеліка – д. пед. н., старший науковий співробітник, завідувач відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України (Україна)

Якименко Світлана – доктор у галузі освіти, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Рецензенти:

Штефан Людмила – д. пед. н., професор кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди

Данилюк Оксана – к. філол. н., доцент, завідувач кафедри філології та методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

«Методичний вісник» – журнал, спрямований на інформування населення про розвиток інноваційних педагогічних систем в освіті (свідчення про Державну реєстрацію друкованих засобів масової інформації. – Серія МК № 564-60/Р від 25.01.2008 р.; засновник – Білюк О. Г)

Рекомендовано до друку на засіданні кафедри теорії та методики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (протокол № 8 від 11.12.2015).

Д 44 Технологічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: матеріали Міжнародної Інтернет-конференції, м. Миколаїв, 11 грудня 2015 року // Методичний вісник Науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти / гол. ред. Осадченко І. І. – Миколаїв: ТОВ «Ліон», 2015 – Вип. 4. – 134 с.

До збірника увійшли матеріали Міжнародної Інтернет-конференції для науковців та студентів, що відбулася 11 грудня 2015 року на базі Науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Основна тематика доповідей відповідає напрямом роботи: теоретичні засади реалізації технологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи; технології виховання та технології навчання у початковій школі та професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

УДК 372.4+378.1
ББК 74.202.43+74.489

ЗМІСТ	
Секція 1	
<i>Теоретичні засади реалізації технологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи</i>	
Барановська Олена <i>Реалізація міжпредметних зв'язків у навчанні</i>	6
Білявська Тетяна <i>До питання мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті технологічного підходу</i>	7
Бублик Анна <i>Виховні технології у формуванні доброзичливих взаємин між учнівським та учительським колективами</i>	9
Бусыгина Алла, Кочетова Наталия <i>Организация встроенных практик при подготовке педагогов начального образования</i> <i>Особенности использования информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущего учителя начальных классов</i>	11
Васьківська Галина <i>Інформаційно-комунікаційні технології як засіб ефективної підготовки майбутніх учителів</i>	14
Васьківська Олена <i>Розвиток умінь діалогічного спілкування: технологія ситуаційного навчання</i>	16
Воронина Марина <i>Особенности использования информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущего учителя начальных классов</i>	19
Дерій Алефтина <i>Аналіз структури педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи</i>	20
Жила Ксенія <i>Технологічні аспекти організації навчальної діяльності студентів у процесі розв'язання дидактичних ситуацій</i>	24
Іванів Ольга <i>Порівняльний аналіз підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні та Великій Британії</i>	26
Кизенко Василь <i>Деякі технологічні аспекти реалізації варіативного компонента змісту освіти у четвертому класі початкової школи</i>	28
Косянчук Сергій <i>Технології інтерактивного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів: аксіологічний акцент</i>	30
Левонюк Лилия <i>Роль иностранного языка в формировании личности ребенка в период обучения в начальной школе</i>	32
Липенская Ирина <i>Критерии сформированности профессиональных компетенций будущих учителей начальной школы</i>	36
Лысогорова Людмила <i>Подготовка бакалавров образования к развитию математических способностей детей</i>	37
Максимук Лариса <i>Технология формирования профессиональной деятельности учителя иностранного языка начальной школы</i>	40
Могила Іванна <i>Інформатизація освіти як чинник і наслідок інформатизації суспільства</i>	42
Осадченко Інна , <i>Організація аналітичної діяльності майбутніх вчителів початкової школи: технологічний підхід</i>	45

Перепелюк Тетяна, Демчук Оксана <i>Професійне зростання педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів</i>	48
Піковець Наталія <i>Технологія психологічного супроводу професійної адаптації молодого педагога</i>	51
Рацул Олександр <i>Поняття мотиву й мети у психологічному аналізі процесу системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів</i>	54
Рего Ганна <i>Особливості функціонування комплексу «Дитячий садок-школа»</i>	55
Семина Інна <i>Технологический аспект психологической поддержки педагогического персонала ВУЗа</i>	58
Тарасюк Анастасія <i>До питання хореографічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті технологічного підходу</i>	60
Уварова Наталья, Пальцева Анна <i>Особенности подготовки будущих учителей в высших учебных заведениях США</i>	62
Хайрулліна Юлія <i>Формування цілісного художнього світосприйняття молодших школярів засобами інтегрованого курсу «Мистецтво»</i>	64
Хортів Ганна <i>Розвиток методичної компетентності вчителів початкової школи в умовах післядипломної педагогічної освіти</i>	66
Чичук Антоніна <i>Періоди становлення й розвитку освіти у Великій Британії</i>	67
Чосік Леся <i>Використання інновацій у методичній підготовці майбутніх вчителів початкової школи</i>	70
Яцишин Наталія <i>Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії</i>	73
Секція 2 Технології виховання в початковій школі та професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи	
Дячук Валентина <i>Формування полікультурної компетентності учнів загальноосвітньої школи</i>	76
Заворотченко Ліля <i>Аналіз ефективності формування соціальної зрілості старшокласників у позакласній діяльності</i>	78
Ивлева Надежда <i>Туристско-краеведческая деятельность в общеобразовательной школе: технологический подход</i>	81
Ізбаш Леонід <i>Здоров'язберігаючі технології в процесі формування культури здоров'я студентів політехнічного коледжу</i>	84
Kempńska Urszula <i>Nikotynizm wśród polskich studentów – komunikat z badań</i>	86
Князева Тетяна <i>Патріотичне виховання молодших школярів за ідеями В. О. Сухомлинського</i>	88
Кузьмінський Анатолій <i>Становлення духовно-моральних цінностей молоді</i>	90
Марущак Валентина <i>Виховання творчої особистості майбутнього учителя початкової школи як засіб підвищення мотивації при вивченні українознавства</i>	93
Прыскина Елена <i>Патриотическое воспитание будущих учителей начальных классов на занятиях декоративно-прикладным искусством</i>	94

Філімонова Тетяна <i>Національно-патріотичне виховання дітей як технологічний процес у ДНЗ та школі І ст.</i>	96
Чичканова Татяна <i>Художественное воспитание будущих бакалавров педагогики в изобразительной деятельности</i>	100
Якименко Светлана <i>Оценка эффективности педагогического воздействия при формировании мировоззрения старших дошкольников и младших школьников</i>	102
Секція 3 Технології навчання у початковій школі та професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи	
Авраменко Квітослава <i>Технології проведення сучасного уроку математики в початковій школі</i>	104
Білюк Олена <i>Мережеві технології в підготовці майбутнього вчителя початкової школи</i>	106
Бреславська Анна <i>Проектування як особистісно орієнтований напрям позааудиторної діяльності студентів</i>	107
Głowacka Mariola <i>Efekty kształcenia jako kryterium jakości w kształceniu pielęgniarek</i>	109
Жиденко Тамара <i>Поліпшення вивчення німецької мови за допомогою валентної граматики</i>	111
Зенченко Алла <i>К вопросу о задачах преподавания иностранного языка в начальной школе</i>	114
Зубова Светлана <i>Интеллектуальные игры младших школьников как способ формирования универсальных учебных действий</i>	117
Калилец Людмила <i>Информационные технологии в обучении английскому языку</i>	120
Мельник Оксана <i>Инфографіка та Webометрія для початкової школи</i>	123
Паршук Світлана, Матвієнко Катерина <i>Технологія формування навички письма як початкової ланки комунікативної компетентності першокласника</i>	125
Рехтета Любов <i>Технологія проведення сучасного уроку «Основи здоров'я»</i>	127
Сидоренко Світлана <i>Застосування технології ігрового навчання у сучасній початковій школі</i>	130

Секція 1

Теоретичні засади реалізації технологічного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи

Барановська Олена,

к. п. н., старший науковий співробітник,

Інститут педагогіки НАПН України

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У НАВЧАННІ

Розвиток проблеми міжпредметних зв'язків та інтеграції у другій половині ХХ століття відбувався кумулятивним шляхом під впливом соціокультурних чинників – соціально-економічного розвитку суспільства, державної освітньої політики, науки в цілому і педагогічної науки зокрема, освітньої практики в рамках відповідних часових періодів.

Проблему міжпредметних зв'язків дослідники розглядали як умову єдності навчання та виховання, засіб комплексного підходу до предметної системи навчання (Г. Батуріна, І. Зверев, В. Коротов, П. Кулагін, Н. Лошкарєва, В. Максимова, Е. Моносзон, О. Савченко, М. Скаткін, М. Чепіков та ін.).

За О. Савченко, міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок запитань і завдань з матеріалу інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення певної теми, а під час інтегрованого уроку учні ознайомлюються зі змістом різних предметів, включаються у несхожі між собою види діяльності, що підпорядковані одній темі [2, с. 261].

Мета статті – зацентувати увагу на тому, що міжпредметні зв'язки є провідним чинником, який впливає на конструювання змісту в початковій школі.

Дослідник М. Чепіков вважає, що синтез знань слід розуміти не як злиття наукових знань, стирання будь-яких відмінностей між ними, а як об'єднання їх за умови зберігання якісних особливостей. Реалізація цього процесу відбувається різними методами, проявляється в різних формах: 1) уніфікація понятійного й категоріального апаратів науки; 2) взаємопроникнення методів; 3) математизація; 4) взаємодія за об'єктами досліджень; 5) виникнення синтетичних наук тощо [1, с. 8].

Міжпредметні зв'язки є відображенням у змісті навчальних предметів взаємозв'язків, які об'єктивно діють у природі й суспільстві і пізнаються сучасними науками. Саме тому міжпредметні зв'язки слід розглядати як еквівалент зв'язків міжнаукових.

Міжпредметні зв'язки мають також й організаційний аспект: реалізація їх у навчальному процесі дає можливість економніше у часі визначати структуру навчального плану, програм, підручників, раціоналізувати навчальний процес в цілому. Міжпредметні зв'язки входять як необхідний компонент у принцип системності навчання, виступають дидактичною умовою, яка сприяє науковості та доступності навчання, підсиленню пізнавальної діяльності учнів, якості знань, формуванню відповідних видів компетентностей (інформаційних, інтелектуальних, соціальних тощо).

Серед основних ознак міжпредметних зв'язків можна виокремити:

1) системостворення (системостворювальні зв'язки): сприяння координації навчальної інформації, узагальнена спрямованість, створення цілісної картини світу;

2) дія в часі (хронологічні зв'язки): забезпечення пізнання елементів природи;

3) передача інформації (інформаційні зв'язки): стимулювання поступального розвитку й узагальнення знань;

4) спільний змістовий апарат (змістові зв'язки): спільність наукових фактів, використання методик, характеру розумової діяльності;

5) структурний аспект: економія часу (раціоналізація навчального процесу в цілому).

Таким чином, інтеграція дає нам видозмінені, якісно нові властивості окремих елементів, які притаманні цілому і відмінні від окремих диференційованих елементів. Усе це закономірно впливає на зміст основних предметів, де закладатимуться зв'язки між змістом предметів одного циклу (споріднених предметів) і створюватимуться інші міждисциплінарні зв'язки. Це допоможе учням швидше адаптуватися до введення нових навчальних предметів чи курсів у початковій школі, закладає основи для ознайомлення з новими, синтетичними предметами, сприяє створенню єдиної картини світу.

Список використаних джерел:

1. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин: пособие для учителей : сб. статей [Текст] / [под. ред. В. Н. Федоровой]. – М. : Просвещение, 1980. – 280 с.

2. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів [Текст] / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.

Білявська Тетяна,

к. філол. н., доцент Миколаївського національного університету імені

В. О. Сухомлинського, Україна

ДО ПИТАННЯ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Реалії нашого життя, прагнення до євроінтеграції зумовлюють пошук нових концептуальних підходів до розвитку освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання створення такої системи навчання, яка б забезпечила формування конкурентоспроможного фахівця, компетентного вчителя як представника національної еліти суспільства. Відтак на сучасному етапі модернізації системи освіти в Україні особливої гостроти й актуальності набувають проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зростання рівня освітян не може бути повноцінним без відповідної мовної підготовки. У наш час існує низка досліджень з методики навчання української мови у вищій школі, які висвітлюють різні аспекти мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, однак на стадії активного обговорення залишаються питання щодо сучасних технологій навчання у вищій школі, їхньої, класифікації та загалом реалізації технологічного підходу професійній підготовці майбутніх учителів початкової

школи. Варто наголосити, що поняття «технологія» в науково-методичних джерелах використовують у декількох значеннях: 1) поняття «технологія» вживають як синонім до понять «методика» чи «форма організації навчання»; 2) технологія – це сукупність методів, засобів і форм, які використано в певній педагогічній системі (традиційна технологія навчання, технологія Л. Занкова тощо); 3) технологія – це сукупність і послідовність методів та процесів, які дозволяють одержати запланований результат. Сучасні науковці вважають, що в першому і другому значенні використання поняття «технологія» не визначає процес навчання та відповідно призводить до мовної плутанини. Однак саме у третьому варіанті зазначене поняття зберігає основний смисл, суть якого полягає в попередньому визначенні діагностичної мети та засобів її реалізації.

Актуальність та застосування технологічного підходу в підготовці майбутніх спеціалістів сьогодні не викликає заперечень, адже в технології навчання важливе місце належить забезпеченню зворотного зв'язку, який дозволяє в процесі організації контролю постійно знаходити студентів, у яких виникають труднощі із засвоєнням навчального матеріалу. Це дозволяє коректувати недоліки окремих методів та прийомів, з яких складається технологічний процес.

Серед основних характеристик технологій навчання вчені визначають наступні: системність, науковість, концептуальність, відтворюваність, діагностичність, ефективність навчання, вмотивованість, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність тощо. Крім цього, в контексті технологічного підходу розглядають питання максимального використання технічних засобів навчання, їх освітніх можливостей. Часто серед різних ознак як інваріантну виокремлюють також закономірність технології. Таким чином, технологія навчання – упорядкована сукупність і послідовність методів та процесів, які забезпечують реалізацію навчального процесу та досягнення діагностованого результату.

У наш час на сторінках наукових видань спостерігаємо численні дискусії щодо рівня мовної освіти майбутніх учителів початкової школи. В умовах кредитно-трансферної системи навчання маємо значне скорочення аудиторних годин, зокрема це стосується філологічних дисциплін. Відповідно виникають проблеми із засвоєнням нового матеріалу та формуванням практичних навичок студентів. Можливо, більш глибоке вивчення технологічного підходу, який в умовах глобалізації набуває актуальності, сприятиме підвищенню й удосконаленню рівня мовної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / Алексюк А. М. – К., 1993. – 124 с.
2. Падалка О. С. Педагогічні технології: навчальний посібник / Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Шпак О. Т. – К. : Українська енциклопедія імені М. П. Бажана, 1995. – 253 с.
3. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

Бублик Анна,

викладач кафедри теорії та методики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Україна

ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ДОБРОЗИЧЛИВИХ ВЗАЄМИН МІЖ УЧНІВСЬКИМ ТА УЧИТЕЛЬСЬКИМ КОЛЕКТИВАМИ

У наш час спостерігається посилення культурологічного підходу, який орієнтується на систему освіти та діалог з культурою людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурного розвитку. Для цього в педагогіці створюються різноманітні особистісно-гуманістичні технології. Але насправді ми частіше маємо справу зі школами, де учня орієнтують на особистість учителя. При цьому мало враховується міра сприйняття учнем свого вчителя, коли він, учитель, не відповідає вимогам та очікуванням. Це виражається в ставленні учня до вчителя, і серед усього розмаїття відносин в педагогічному процесі саме формування доброзичливих взаємин між учительським і учнівським колективом займає особливе місце.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми показує, що проблему доброзичливих відносин розглядають як загальну позитивно-емоційну спрямованість поведінки дитини в його взаєминах з вчителем, яка виявляється в умінні співчувати, розуміти, готовності надавати допомогу і вступати у взаємодію в спільній діяльності, що водночас сприяє формуванню доброзичливих стосунків між учнівським та учительським колективами. Тому нагальним є використання виховних технологій формування доброзичливих взаємин.

Ми вважаємо за необхідне розглянути технології виховання, які сприяють розвитку толерантності, довіри, доброзичливості, емпатії та прийняття іншого, а також на формування вмінь і навичок саморегуляції в ситуації взаємодії з учителем.

Технології формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами базуються на розвитку установки на позитивне сприйняття вчителя учнями, що розглядається як умова розвитку доброзичливого ставлення підлітків до вчителя.

У методологічну основу технологій розвитку доброзичливих стосунків покладені активні методи соціально-психологічного навчання учнів, які спрямовані на розвиток у них системності знань про способи ефективного спілкування та взаємодії з учителями, на формування у свідомості учня цілісного образу «Я» вчителя та особистісного образу «Я» як суб'єкта спілкування з учителем, на розвиток довіри, доброзичливості, емпатії та прийняття іншого, на формування вмінь і навичок саморегуляції в ситуації взаємодії з учителем і психологічне консультування з проблеми міжособистісних відносин з урахуванням соціально-психологічних типів особистості учня, що сприяє усвідомленню учнем причин свого утрудненого спілкування з учителем і визначенню їм шляхів оптимізації відносин з учителем.

Процес формування доброзичливих стосунків між вчителем і учнем повинен здійснюватися як на уроках, так і поза класом. Аналіз теоретичних положень,

висловлених ученими, дозволяє зробити висновки, що проведення соціально-психологічних тренінгів сприяють розвитку установки на позитивне сприйняття вчителя, що ми розглядаємо як умову розвитку доброзичливого ставлення учнів до вчителя.

Зміст соціально-психологічних тренінгів базується на особистісно-орієнтованих тренінгах, теоретичною основою яких виступає екзистенційно-гуманістична концепція, розроблена А. Маслоу і К. Роджерсом. За уявленнями К. Роджерса і А. Маслоу, акти діяльності тренінгів необхідно направляти на усвідомлення та зміну деяких базових особистісних орієнтації – цінностей, установок, позицій, які виражають ставлення до спілкування і виступають «опосередкованою ланкою» взаємодії людини з соціальним світом. Поділяючи дану точку зору, ми розглядаємо груповий процес у тренінгах як шлях учасників до свого «Я», і через нього – до «Я» інших людей.

Формування доброзичливості у взаєминах здійснюється, насамперед, у процесі засвоєння учнями норм і правил поведінки в суспільстві. Тому доцільним є використання таких форм роботи з учнями як диспути, круглий стіл, бесіди на етичні теми, рольові та ділові ігри, тренінги, позакласні заходи.

У процесі таких видів роботи в дітей розвивається уміння співпереживати іншим людям, краще розуміти їхні почуття, мотиви поведінки, оскільки аналіз життєвих ситуацій дає їм змогу знаходити компроміс у конфліктних ситуаціях, вміння вирішувати спори. Відвідування пансіонатів для ветеранів, сирітських притулків створюють ситуації співпереживання, через психічні процеси сприйняття добра, формують правильний моральний.

Спільний перегляд та обговорення фільмів, що мають глибокий моральний сенс, відвідування соціальних установ і спілкування з людьми зі складними долями, бесіди на різні теми актуальні для підліткового віку – все це позитивно позначається на емоційному ставленні підлітків до оточуючих і на більш глибоке осмислення і аналіз своєї поведінки, сенсу життя.

Позакласні заходи, в яких беруть участь батьки учнів, служать прикладом взаємодії двох найважливіших факторів у житті дитини школи і сім'ї, що об'єднали свої зусилля в навчальному процесі, спрямованому на виховання гуманістичних поглядів.

Розглянувши уявляють виховних технологій у формуванні доброзичливих взаємин між учнівським і учительським колективом, ми можемо зробити висновки про сприяння використання таких технологій у роботі з дітьми, оскільки вони допомагають формувати в учнях такі риси як доброзичливість вербальних і невербальних звернень і відповідей, оцінок, вчинків і дій; спрямовують прояви доброзичливості до оточуючих людей.

Список використаних джерел:

1. Бодалев А. А. Понимание Другого как открытие пространства своего «Я». // Мир психологии. – 2001. – № 3(27). – С. 12–16.
2. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. Под ред. пб.: Евразия, 1997. – 430 с.
3. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: 1984 – С. 250–251.

4. Ситников В. Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. / В. Л. Ситников; Ленингр.: Гос. обл. ун-т им. А. С. Пушкина, фак-т психологии и педагогики имени И. П. Иванова. – СПб: Химиздат, 2001. – 286 с.

Бусыгина Алла,
д. пед. н., профессор Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, Россия

Кочетова Наталья,
к. ф.-м. н., доцент, декан факультета начального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г. Самара, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ВСТРОЕННЫХ ПРАКТИК ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Процесс модернизации высшего образования в России, введение федеральных государственных образовательных стандартов выдвигают проблему практико-ориентированной подготовки учителя, в том числе учителя начальных классов. Простым увеличением количества и объема производственных практик эту проблему не решить. Поэтому в педагогическом сообществе идет активный поиск направлений изменения видов практик, их содержания, принципов организации. В связи с этим вводятся новые понятия:

- прикладное направление подготовки (прикладной бакалавриат, прикладная магистратура);
- базовые кафедры в образовательных организациях (школах);
- стажировочные площадки;
- сетевое взаимодействие с образовательными организациями;
- встроенные практики.

Остановимся подробнее на двух последних позициях, поскольку они тесно взаимосвязаны.

Модель профессионально-ориентированной подготовки учителя начального образования определяет новую форму обучения, в основе которой – сочетание теоретических занятий с практическим пребыванием студента в школе, при котором он является не пассивным наблюдателем, а активным участником образовательного процесса, способным к рефлексивному исследованию себя, своих компетенций (знаний, умений) в профессиональной деятельности. Такой принцип обеспечивает постоянное сопровождение учебного процесса практическими материалами, обогащает знания студентов, усиливает их контекстную составляющую. Данное обстоятельство актуализирует задачу организации практики студентов, в результате прохождения которой обучающийся приобретает практические навыки, умения, общекультурные и профессиональные компетенции в соответствии с ФГОС ВПО (ФГОС ВО), а также трудовые функции, к выполнению которых должен быть подготовлен будущий учитель начальных классов согласно требованиям Профессионального стандарта педагога [2].

На наш взгляд, выделенным параметрам может соответствовать так называемая встроенная практика. Она является встроенной в дисциплины

модуля, определяется содержанием этих дисциплин; кураторами практики являются преподаватели дисциплин (они разрабатывают конкретные задания и оценивают их выполнение). Практика такого рода относится к учебной практике, имеет рассредоточенный характер и проводится в процессе изучения дисциплин модуля без отрыва от обучения (или от места работы для студентов заочной формы обучения). Целью такой практики является закрепление и углубление теоретической подготовки обучающихся в области дисциплин модуля.

В качестве инвариантных задач встроенной практики рассматривается организация анализа студентом опыта реализации основных современных систем и образовательных программ начального образования, создание условий для самоанализа способностей и личностных качеств как профессионала в области начального образования, а также возможности профессиональных проб по реализации теоретических положений изучаемых дисциплин модуля. Задачи практики конкретизируются в зависимости от содержания дисциплин изучаемого модуля, к которому относится практика, и от ступеней высшего образования (бакалавриат, магистратура). Магистерская практика, на наш взгляд, имеет свою специфику, которая заключается в осуществлении самостоятельной профессиональной деятельности, предполагающей, в отличие от других видов практики, предварительно заданные форматы, самостоятельное построение собственного формата профессиональной деятельности. Такой подход к пониманию встроенной практики магистранта определяет такие задачи практики как:

- целостное восприятие педагогической профессии;
- формирование нового педагогического мышления;
- готовности проектировать образовательную деятельность;
- формирование исследовательского подхода к педагогическому процессу;
- формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя и его активной педагогической позиции;
- осознание необходимости постоянного самообразования, повышения квалификации и профессиональной культуры.

Для организации встроенной практики необходимо особое сопровождение обучающегося педагогами школы, не только имеющими значительный опыт самостоятельной работы в сфере начального образования, но и демонстрирующими наилучшие образцы решения обозначенных задач в собственной профессиональной практике, например, в рамках деятельностного подхода к образованию: образцы использования активных и интерактивных форм обучения в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, образцы использования психолого-педагогических подходов к обучению и воспитанию обучающихся с особыми потребностями в образовании (обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; детей, попавших в трудные жизненные ситуации, детей-мигрантов, детей-сирот) и др. Такие учителя

становятся супервизорами, а практика, реализуемая с их активным участием, осуществляется в рамках сетевого взаимодействия вуза и школы [1].

Факультет начального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» имеет опыт организации и проведения встроенных практик при реализации программы академической магистратуры «Технология организации преемственности в работе детского сада и начальной школы» по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование в рамках выполнения государственного задания по проекту ГК-30 «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов». При организации встроенных практик мы столкнулись с необходимостью выбора пилотной площадки, школы, которая соответствовала бы целям и задачам встроенной практики и условиям сетевого взаимодействия. Нами были выделены критериальные основания для выбора баз практики:

- вариативность содержания образования (использование несколько учебно-методических комплексов в рамках начальной школы одной образовательной организации);

- вариативность форм организации образовательного процесса (наличие таких организационных форм образовательного процесса, в которых, с одной стороны, задается направление деятельности обучающегося, а с другой – актуализируется вариативное личностное содержание, при этом появляется возможность выстраивать собственную образовательную траекторию);

- многообразие и вариативность направлений, видов и форм внеурочной деятельности (отражает возможность иллюстрации различных форм организации такой деятельности и приобретения способов профессиональной деятельности с учетом этих форм);

- наличие в образовательной организации собственной образовательной среды, создающей специальные условия для развития обучающихся (например, уровень материально-технической базы, доля учителей, использующих различные технологии и др.).

Еще одним основанием для выбора образовательной организации является наличие различных типов образовательных организаций (средняя общеобразовательная школа, средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов, гимназия, оздоровительное образовательное учреждение санаторного *типа* и т. д.). Этот показатель мы учитывали следующим образом: все оцениваемые школы были разделены по типам. Школы сравнивались внутри полученных групп.

Дополнительным условием выбора площадки для проведения встроенной практики было наличие в школе коллектива творчески работающих учителей, который на протяжении многих лет проводит научно-практические исследования по вопросам обучения, воспитания и развития младших школьников.

Организация встроенных практик с учетом выделенных условий (выбор базы практики, организация практики в рамках сетевого взаимодействия) позволил нам достичь образовательных результатов, заложенных в программах практик. Результативность проведенного эксперимента подтверждена независимым тестированием обучающихся.

Отметим, что принцип (условие) сетевого взаимодействия, его возможная структура, система отношений участников взаимодействия, требования к стажировочной площадке, к учителям-супервизорам, обязанности супервизора и их разграничение в системе «преподаватель вуза» – «супервизор» – подробно рассмотрены в материалах проекта, где представлены образцы договоров, трудовых соглашений и т.д. Поэтому данные параметры будем считать полностью обоснованными при реализации профессионально-ориентированной модели подготовки магистров.

Проведенное исследование может иметь продолжение при разработке и реализации модульных образовательных программ подготовки, как бакалавров, так и магистров образования.

Список использованных источников:

1. Кочетова Н. Г. Сетевое взаимодействие в подготовке бакалавров и магистров образования / Н. Г. Кочетова, С. П. Зубова, И. А. Липенская // Педагогическое образование: Вызовы XXI века: Сб. научных статей Международной научно-практической конференции, Москва, 17-18 сентября 2015г. – Москва, 2015 – С. 380–384.

2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ug.ru/new_standards/6, свободный.

Васьківська Галина,

д. п. н., старший науковий співробітник,

Інститут педагогіки НАПН України

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Освітнє середовище вищого навчального закладу, що розвивається завдяки ІКТ, потребує сучасних технічних засобів навчання, що є нагальною потребою, задоволення якої уможливить повноцінну реалізацію зазначених основоположних видів компетентностей. Як результат – сформулюються професійні вміння майбутніх учителів.

Дослідники зазначають, що освітнє середовище є складною системою, що «акумулює не лише комунікаційні, комп'ютерні, організаційні ресурси, а й інтелектуальний, культурний потенціал вищого навчального закладу, функціональну інфраструктуру, яка забезпечує єдиними технологічними

засобами діяльність викладачів і студентів» [3, с. 6]. Тож важко уявити ВНЗ, де не створюються інформаційні освітні середовища, що покликані «надавати можливість для самореалізації інтелектуально розвиненої особистості <...> Таке середовище має служити фундаментом для організації сучасного навчального процесу» [3, с. 48]. І далі: «інформаційне освітнє середовище визначається, з одного боку, як програмно-технічний комплекс, а з іншого боку, як педагогічна система. Отже, в процесі розробки інформаційного освітнього середовища мають розв'язуватися не лише інформаційно-програмно-технічні, а й психолого-педагогічні проблеми» [3, с. 49].

Наприклад, І. Зязюн зазначав, що «випереджальними темпами необхідно розробляти навчально-методичне і апаратно-програмове забезпечення для всіх форм стаціонарних занять (лекції, семінари, практики, контроль знань, самостійна робота, самоучіння), дублюючи його версії в локальному і дистанційному варіантах» [2, с. 12].

Мета статті – зацентувати увагу на важливості ІКТ як засобу ефективної підготовки майбутніх учителів.

Викладання дисциплін під час аудиторних занять (відпрацювання умінь і навичок навчальної/практичної діяльності під час семінарів, тренінгів тощо) з використанням ІКТ не стає легшим для професорсько-викладацького складу ВНЗ, що зумовлено особливостями використання відповідних засобів і недостатньою їх кількістю. Щонайперше, такі засоби вимагають високого рівня користування ними й умінь не просто «заключати в цифру» зміст дисципліни, а кваліфіковано алгоритмічно вибудовувати відповідний супровід задля ефективного навчання студентів. Занепокоєння з цього приводу висловлювалися науковцями неодноразово.

Вільне володіння ІКТ, достатньо професійне застосування відповідних засобів убезпечить викладача від втрати аудиторної реальності, тож він не залишатиметься поза «тут і тепер» – не буде поза інтеракційними процесами, а отже, не втрачатиме зв'язку зі студентами під час навчання. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ЗІКТ) стають помічниками-посередниками у передачі важливої професійної інформації, формуючи потрібні професійні вміння майбутніх учителів. Саме це є водночас умовою і вимогою, адже молоде покоління, вільніше почуваючи себе в кіберпросторі, швидше здатне опановувати ІКТ з обробки і перетворення інформації, професійніше використовувати відповідні пристрої і механізми. Відтак, вибудовуються принципово нові стосунки між викладачами, викладачами і студентами, між самими студентами. Суб'єкт-суб'єктність за такої організації освітнього середовища вищого навчального закладу виходить за рамки усталеного бачення. Це змушує до обопільного освоєння інших (різних, нових) форм викладацько-навчальної діяльності.

Отже, ЗІКТ, модернізуючись й оновлюючись, зумовлюють перебудовування діяльності у вищій школі, позначаються на її формах і методах, вимагають переструктурування і переосмислення змісту самих дисциплін. Персональний комп'ютер як машина-тренажер стає ще й безкомпромісним репетитором і мотиватором самонавчальних дій. За безпосереднього навчання в аудиторії слід

використовувати комп'ютер з метою моделювання процесів, за яких активізується рефлексійно-пізнавальна активність суб'єктів навчання.

Однак, зауважене не означає, що роль викладача у такому навчальному процесі зменшується чи нівелюється. Навпаки, психолого-педагогічні аспекти використання ІКТ, де комп'ютер є основним засобом, потребують пильності з боку професіонала, оскільки уможлиблюється реалізація таких навчально-освітніх завдань, розв'язання яких потребує задіювання набагато ємніших процесів і за короткий час. Наприклад, «навчання ↔ тренування», «демонстрування ↔ імітування», «моделювання ↔ експериментування» тощо. Зазначені пари процесів не є стійкими і безумовними, вони можуть змінюватися залежно від дидактичних завдань, адже «процес засвоєння знань <...> є нелінійним, неоднозначним, синергетично зумовленим» [1, с. 152]. Тож і процес навчання засобами ІКТ і самонавчання студентів, формування їхніх професійних умінь і навичок є водночас і взаємодоповнюваним, і синергетично зумовленим.

Перспективи професійної діяльності майбутніх учителів безпосередньо залежать від розвитку комп'ютерних макротехнологій і вмінь користуватися ними і використовувати їх для досягнення конкретних цілей. Якісна підготовка таких фахівців детермінується, з одного боку, ЗІКТ і відповідними навчальними комп'ютерними технологіями, а з іншого, матеріально-технічним забезпеченням сучасної школи, де багатопрофільність педагога як класного керівника, викладача курсу за вибором, керівника гуртка має узгоджуватися з вузькою спеціалізацією з викладання конкретного предмета. Оскільки ІКТ-забезпечення освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу може не виправдати очікувань молодих учителів, то й цьому аспекту слід приділяти увагу під час підготовки майбутніх учителів.

Список використаних джерел:

1. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика : монограф. [Текст] / Г. О. Васьківська. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 496 с. : Бібліогр. – С. 423–462 (516 назв) ; іл., табл.
2. Зязюн І. А. Антропологічний вимір комп'ютерних технологій [Текст] / І. А. Зязюн // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. праць. – Ч. 1 / [за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало]. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – С. 6–13.
3. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: [монограф.] / [авт.: Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський, О. В. Шестопап] ; за ред. проф. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ФОП Рогальська І. О., 2011. – 348 с.

Васьківська Олена,

аспірант Інституту педагогіки НАПН України

РОЗВИТОК УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ: ТЕХНОЛОГІЯ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У процесі розв'язання проблемних питань, що породжують внутрішні і зовнішні діалоги, відбувається розвиток уміння діалогічного спілкування.

Завдання вчителя за допомогою навчального діалогу створити на уроці ситуацію, наближену до живого спілкування, адже й нині актуальною залишається проблема усних відповідей учнів на уроках, їхнього навчання діалогічного спілкування між собою і з учителем. Хоч такі проблеми виникають у всій навчальній практиці, проте саме вчителі мови і літератури мають залучити школярів у мовленнєвий процес, щоб ті не відчували страху, а отримували задоволення.

Тож навчання цьому майбутніх учителів є важливою освітньою проблемою.

Завдання на визначення істинності при аналізі діалогів-суперечок дає можливість учням не лише висловлювати свої думки, а й умінню розрізняти істинне і хибне у розмові з іншими. Приклад для такого аналізу наводить М. Бахтін – це діалог героїв роману М. Достоевського «Злочин і кара». Аналіз висловлювань персонажів роману спирається як на теоретико-літературні, так і мовленнєві знання учнів, здобуті на уроках мови і літератури [1, с. 308].

Важливою умовою розвитку умінь діалогічного спілкування також є ситуаційне навчання, «маючи глибоке психологічне підґрунтя, ситуаційне навчання, основу якого ставить ситуаційне мислення, теоретико-практично підкреслює фундаментальність побудови знаннєвих конструкцій у залежності від реальних ситуацій [3]. За ситуаційного навчання, мозковий штурм як форма роботи, на думку О. Савченко, «спонукає всіх дітей вільно висловити будь-яку пропозицію щодо вирішення певної проблеми [4, с. 296]», однак, як зазначає вітчизняний дидакт, «треба вчити дітей толерантно вислуховувати один одного, спільно приходити до узгодженого рішення [4].

Мета публікації – зосередити увагу на технології ситуаційного навчання як ефективному засобі розвитку умінь діалогічного спілкування, опанування якого є важливим у процесі навчання майбутніх учителів.

На уроках з літератури формуванню умінь діалогічного спілкування сприятиме аналіз зразків діалогів героїв художніх творів, що містяться у підручнику. Через вивчення діалогів літературних героїв можна навчитися повноцінно користуватися лексичним багатством української мови, вміти слухати співрозмовника, навчитися використовувати аргументи під час діалогу-заперечення, звернути увагу на вибір форм звернень, засоби залучення уваги до своїх суджень.

Утім, діалоги літературних героїв, як правило, аналізуються з погляду їх змісту, виявлення філософських або моральних позицій учасників бесіди. В аналізі відповідних епізодів розглядаються діалоги героїв з погляду форми, композиційних особливостей чи відсутності діалогічних стосунків. Доцільно досліджувати взаємозв'язок висловлювань, використаних у діалозі героїв твору, і висловлювань учнів під час аналізу таких діалогів. Слід аналізувати в класі (і вчителів, і учнями) виявлені бар'єри і перешкоди творення живого діалогу.

Так, можна виділити завдання на інтерпретацію діалогу між Анною і Вронським (10 кл., Лев Толстой. «Анна Кареніна»), описати їхній емоційний стан, висловити свої думки щодо людських стосунків; схарактеризувати внутрішній діалог у романі Ернеста Хемінгуея «Старий і море» (11 кл.).

На уроках з мови мають використовуватися завдання на розігрування ситуацій за допомогою діалогу.

Ситуація 1. Однокласник несподівано на перерві висловлює своє негативне враження про твій твір, який було зачитано на уроці.

Ситуація 2. Друг звертається за порадою, але вже вкотре переказує тобі пригоду, що з ним сталася, не даючи змоги тобі висловитися.

Ситуація 3. Учитель обурюється з приводу прогуляного уроку.

Ситуація 4. Мама сварить за пізні повернення додому.

Після розігрування ситуацій учні отримують запитання, на які мають швидко відповісти (технологія «мозкового штурму»): «Що таке спілкування?», «З допомогою чого ми спілкуємося?», «Чи однаково ви спілкуєтеся з батьками, друзями, вчителями?», «Від чого залежить ваша поведінка під час спілкування з різними людьми?», «Як ви вважаєте, з якою людиною цікавіше спілкуватися – з емоційною чи нудною?».

У підручниках може бути подана інформація, яка згодиться не тільки для дискусій, але й для диспуту про людські почуття.

Запитання для диспуту: 1. У який спосіб ви розв'язуєте конфлікти? 2. Як гадаєте, чи легко образити? А вибачитися за образу? 3. Чи втрачали ви друзів через незначні образ, які не зуміли вибачити чи не вибачили вам? 4. Чи варта така дрібниця втрати друга?

Отже, «навчальний матеріал має містити інформаційно-пізнавальні суперечності або створювати умови для їх виникнення за сприймання цього матеріалу учнями з певною підготовкою. Можливості навчального матеріалу можуть, однак, залишитися нереалізованими, якщо під час його вивчення не буде враховано необхідності з'ясувати інформаційно-пізнавальні суперечності [2, с. 248]. Тож саме технологія ситуаційного навчання, що її мають опанувати майбутні вчителі, є одним з ефективних засобів розвитку умінь діалогічного спілкування.

Розвиток умінь діалогічного спілкування потребує розроблення й упровадження в шкільну практику такої форми подання навчальної інформації, яка поєднувала б діалог з інтегрованою формою матеріалу. Відтак, потрібен синтез інтегрованої та діалогічної форм викладу матеріалу, що має певні переваги. Діалоги мають бути інструментом пізнання дійсності і себе. Вмінням ставити запитання і відповідати на них слід навчати не тільки учнів, але й майбутніх учителів, адже від цього залежить якість засвоєних знань і вміння діалогічного спілкування.

Список використаних джерел:

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского [Текст] / М. М. Бахтин. – М., 1979. – 318 с.

2. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика : монограф. [Текст] / Г. О. Васьківська. – К. : Вид-во НПУ імені М. П Драгоманова, 2012. – 496 с. : Бібліогр. – С. 423–462 (516 назв) ; іл., табл.

3. Осадченко Інна. Психолого-педагогічні умови застосування технології ситуаційного навчання у педагогічних вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Інна Осадченко. – Режим доступу: pedagogika.at.ua/_fr/7/1134182.doc

Воронина Марина,

ст. преподаватель Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, Россия

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В современной России происходят кардинальные изменения, которые не обошли стороной и систему образования. Введение стандартов третьего поколения ставит перед ВУЗами новые и современные ориентиры в подготовке будущих учителей начальных классов. Способность системы образования отвечать потребностям общества в высококачественных образовательных услугах определяет перспективы экономического и духовного развития страны.

Современный учитель начальных классов должен отвечать запросам общества, быть мобильным и подготовленным к решению любых профессиональных задач. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования бакалавр педагогического образования должен обладать определенным набором компетенций, которые помогут ему качественно выполнять свою работу.

В связи с принятием стандартов третьего поколения, в теории и практике профессионального образования ведется поиск методов и приемов модернизации учебно-воспитательного процесса в соответствии с новыми требованиями развития общества. Образование становится одной из самых важных сфер человеческой деятельности.

При подготовке будущего учителя нельзя ориентироваться только на формирование знаний в области предметных дисциплин, школам нужны учителя всесторонне развитые, обладающие базовыми навыками, необходимыми современному педагогу, умеющие работать с информацией и средствами ИКТ, использовать их в своей профессиональной деятельности.

Особое внимание при обучении уделяется новым педагогическим и информационными технологиями, обеспечивающими формирование общепрофессиональных и специальных компетентностей будущего учителя. Ни для кого не секрет, что информационные технологии прочно вошли в нашу жизнь, это касается и сферы образования. Использование именно информационно-коммуникационных технологий обеспечивает возможным создать условия для формирования и развития у студента так необходимых ему компетенций, при этом максимально учитывая его личностные особенности и потребности, позволяет построить обучение, ориентированное на конкретного студента.

Вопрос применения ИКТ в образовании находит отражение в работах О. Брыксиной, А. Петрова, Д. Чернилевского и др.

Согласно исследованиям, применение информационно-коммуникационных технологий позволяет повысить качество подготовки будущих учителей начальных классов, повысить творческую и интеллектуальную составляющую учебной деятельности, адаптировать обучение к индивидуальным особенностям студента, обеспечить преемственность обучения.

Анализ источников показал, что наиболее часто на занятиях используют: интерактивные доски, онлайн обучение, видеоконференции, ментальные карты, веб-квесты, компьютерные тесты, проблемные ситуации, перевернутые уроки, электронные ресурсы. Занятия с применением ИКТ вовлекают студентов в процесс обучения, повышают их мотивацию, активизируют познавательную деятельность, самостоятельную работу. Использование ИКТ на занятиях в ВУЗах позволяет развивать способность педагога использовать инновационные технологии в образовательном процессе, его умение подбирать наиболее оптимальные средства обучения исходя из уровня развития учащихся.

Таким образом, использование средств ИКТ становится неотъемлемой частью современного образовательного процесса. При этом они позволяют не только развивать личностные качества обучающихся, но и формировать профессиональные навыки. Однако интерактивное обучение не должно полностью заменить традиционное, важно соблюдать баланс между традиционным обучением и обучением с использованием ИКТ.

Список использованных источников:

1. Брыксина О. Ф., Галанжина Е. С., Смирнова М. А. Информационно-коммуникационные технологии в начальной школе: учебник для студентов учреждений высшего образования. – М.: Академия, 2015. – 208 с.
2. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Дерій Алефтина,

*магістрант Миколаївського національного
університету імені В. О. Сухомлинського, Україна*

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Серед найдавніших професій учительська посідає особливе місце: вона початок усіх професій, головне призначення якої – навчити людину бути Людиною. Оволодіння студентом професією вчителя є показником готовності майбутнього педагога до трудової діяльності в напрямі навчання і виховання підростаючого покоління.

Питання формування професійної компетентності, вдосконалення професійної підготовки фахівців в умовах вищої школи, проблеми вищої професійної освіти досліджували: В. Борисов, Ф. Гоноболін, В. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Ісаєв, І. Зязюн, І. Зімняя, Н. Кузьміна, В. Лозова, П. Лузан, А. Маркова, Є. Павлютенков, В. Сидоренко, В. Сластьонін, Н. Тверезовська, А. Хуторський та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз професійної майстерності майбутнього учителя початкової школи у сучасній психолого-педагогічній науці.

Результативність фахової підготовки студентів у ВНЗ пов'язується з такими поняттями, як «професіонал», «спеціаліст», «компетентність» тощо, що базується на реалізації компетентнісного підходу у вищій школі. *Професіонал* (з лат. *professio* – професія; *profiteri* – «називати своєю справою») – це людина, що обрала певне заняття своєю професією і є фахівцем у своїй справі, а *спеціаліст* (з лат. *specialis* – особливий) – людина, що досягла високої майстерності в чому-небудь, досконало володіє певною спеціальністю; фахівець [1].

Щоб підготувати студента до майстерного виконання функцій учителя на високому рівні професійної компетентності, необхідно конкретизувати чітку структуру педагогічної майстерності і врахувати особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи. У цьому контексті слушною є думка І. Зязюна, що першою сходинкою у формуванні педагогічної майстерності є пізнання структури, особливостей педагогічної діяльності, специфіки педагогічної професії як професійної системи «людина – людина». Саме врахування означених аспектів та усвідомлення студентом, що особистість учителя є головним «інструментом» його успішної діяльності, спрямовує його осмислення ступеня власної готовності відповідати таким професійним вимогам, як глибина знань, розвиненість педагогічного мислення, певних здібностей, умінь і навичок.

Означена доцільність є результатом інтеграції двох факторів, які визначають специфіку підготовки вчителів початкової школи.

Перший – це система професійних знань про закономірності навчання і розвитку особистості учня на етапах різних вікових періодів, що особливо важливо для вчителя початкової школи, оскільки молодші школярі вперше входять у нову соціалізаційну систему – школу.

Другим фактором, чинником, що визначає спрямованість фахової підготовки майбутнього вчителя на формування основ педагогічної майстерності, є сукупність індивідуальних особливостей студента, його спрямованість на ґрунтовне освоєння ролі фасилітатора, тьютора, модератора, оволодіння новими, сучасними, більш ефективними методами едукції фахівця високої кваліфікації.

Загально визнаним у педагогічних колах є сформульоване І. Зязюном таке визначення *педагогічної майстерності*: *це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі*. До таких взаємопов'язаних властивостей автор відносить гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності і педагогічну техніку, наголошуючи на властивому їм саморозвитку, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників, та на таких особливостях:

1) педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системотвірним чинником якої є гуманістична спрямованість;

2) підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого

професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується);

3) педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення;

4) техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності [2].

Важливим компонентом педагогічної майстерності є *діяльнісні якості* вчителя. Адже майстерність завжди розкривається в діяльності.

Безумовно, у структурі педагогічної майстерності професійні знання відіграють ключову роль. Однак без досвіду використання знань на практиці результати професійної підготовки майбутніх учителів матимуть догматично-застиглий характер сукупності наукової інформації.

У цьому контексті доцільно виокремити десять груп педагогічних умінь, на які звертала увагу А. Маркова у рамках власної концепції психології професіоналізму та праці вчителя.

1. Уміння бачити в педагогічній ситуації проблему і формулювати її у вигляді педагогічної задачі; орієнтуватися на учня як на активного співучасника навчально-виховного процесу під час постановки педагогічної задачі; обирати оптимальне педагогічне рішення в умовах невизначеності; передбачати близькі та віддалені результати рішення.

2. Уміння працювати зі змістом навчального матеріалу, визначати міжпредметні зв'язки; виявляти реальні навчальні можливості школярів, передбачати можливі перешкоди у їхньому розвитку; вміння виходити з мотивації самих учнів у плануванні та організації навчально-виховного процесу.

3. Уміння здійснювати професійну самоосвіту з метою саморозвитку та фахового зростання.

4. Уміння оптимальної педагогічної комунікації, володіння прийомами реалізації внутрішніх резервів партнера у спілкуванні, прийомами, які забезпечують високий рівень спілкування.

5. Уміння зрозуміти позицію іншого у спілкуванні, виявити інтерес до його особистості; вміння «читати» його внутрішній стан, володіти засобами невербальної комунікації; домінування демократичного стилю керівництва.

6. Уміння підтримувати стійку професійну позицію педагога, який усвідомлює значущість своєї професії; реалізовувати та розвивати власні педагогічні здібності; керувати власними емоційними станами.

7. Уміння усвідомлювати перспективу професійного розвитку, визначати особливості свого індивідуального стилю, максимально використовувати свій творчий потенціал.

8. Уміння оцінювати продуктивність педагогічної діяльності; виявляти окремі показники вихованості та ефективності навчання, стимулювати готовність школярів до самоосвіти.

9. Уміння оцінювати рівень вихованості учнів; уміння створити умови для стимуляції достатньо розвинутих рис особистості учнів.

10. Інтегральні вміння вчителя оцінити власну професійну позицію, визначити свої сильні та слабкі сторони [3].

Отже, професійна компетентність як елемент педагогічної майстерності майбутнього вчителя (за І. Зязюном) складається з різних компетенцій (психологічної, комунікативної тощо).

Важливе місце в структурі професійної діяльності-дії вчителя-майстра займає педагогічна техніка, як форма організації поведінки вчителя [2, с. 34]. Поняття «педагогічна техніка» з'явилося порівняно недавно. Науковці узагальнюють, що техніка – це «сукупність прийомів, навичок, що застосовуються в певній діяльності, певному ремеслі, мистецтві... Володіння такими прийомами, навичками обумовлює професійне вміння, майстерність, вправність» [4, с. 18].

Науковці стверджують, що педагогічна майстерність є ознакою високого рівня професійної діяльності і виявляється як раціональне, системне застосування сучасних досягнень педагогічної науки та досвіду інших країн. Вона відрізняється від загальної практики інноваційним підходом і забезпечує постійне підвищення якості педагогічного процесу у ВНЗ.

Узагальнюючи загальноновизнані та сучасні наукові підходи до розуміння компонентного складу педагогічної майстерності вчителя, концептуальне бачення структури основ цього феномену в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вбачаємо в таких складових.

1. Рушієм формування педагогічної майстерності й обов'язковим компонентом серед її основ є аксіо-акмеологічна професійна мотивація майбутнього вчителя, що базується на професійних інтересах, сформованих переконаннях, соціальних установках, ідеалах, професійних цінностях, прагненні досягти вершин у педагогічній діяльності.

2. Системотвірним чинником і однією із засадничих основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя є сформованість професійно значущих особистісно-педагогічних якостей студента, які базуються на принципах педагогічної деонтології і мають гуманістичну спрямованість.

3. Базовою основою педагогічної майстерності є професійна компетентність, що характеризується володінням психолого-педагогічними та предметними знаннями як теоретичними основами професії, базовими вміннями і навичками педагогічної діяльності, спроможністю поєднувати теорію і практику в моделях майстерного виконання професійних дій з використанням інноваційних технологій, педагогічної техніки й ефективного фахового спілкування.

4. Важливим компонентом основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя є *креативна миследіяльність*, що знаходить втілення в інноваційній діяльності, спрямованій на реалізацію творчого підходу до оптимізації та ефективної організації навчально-виховного процесу відповідно до потреб конкретних об'єктивних і суб'єктивних обставин.

5. Необхідною складовою серед основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя початкової школи є педагогічний експеримент, що спонукає студента до професійного зростання.

Водночас подальшого дослідження потребує питання професіограми сучасного учителя початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред.

В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.

2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчит., аспірантів, студ. серед. та вищ. навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Вид-во Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

3. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 308 с.

4. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти : монографія / за ред. М. М. Солдатенка, О. М. Семенов. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – 297 с.

5. Руснак І. Підготовка вчителів початкових класів. Проблема? Проблеми... Пропозиції / Іван Руснак // Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 582. – С. 3–13.

Жила Ксенія,

магістрант факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Україна

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИТУАЦІЙ

Особливістю сучасного етапу розвитку вищої педагогічної освіти є, на думку багатьох дослідників, те, що нині відбувається зміна освітньої парадигми. Відповідно, визначаються нові освітні орієнтири, новий зміст і технологічний інструментарій процесу навчання.

Таким чином, зміни у сучасній дидактичній парадигмі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вимагають перенесення акцентів з навчання як засобу здобуття освіти на учіння як засіб самореалізації студента (з викладання – на учіння) на засадах дотримання принципу суб'єктності навчання. Оскільки дидактична парадигма реалізується шляхом функціонування її складників, то її зміна, насамперед, виявляється у характеристиках відповідної дидактичної системи.

Однією з провідних умов використання дидактичних завдань у підготовці майбутніх учителів початкової школи є організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі виконання дидактичних завдань.

Досліджуючи дане питання, зазначимо, що спеціальна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі виконання дидактичних завдань передбачає, насамперед, відповідну структуру проведення навчальних занять, використання алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій та алгоритмів виконання дидактичних завдань, наявність методичних рекомендацій щодо використання та виконання ситуаційного завдання тощо.

Так, Л. Зубченко [2], досліджуючи проблему під назвою «Педагогічні ситуації як одна з умов формування педагогічних здібностей у підготовці вчителя фізичної культури», зазначає, що багато ситуацій, особливо типових, можуть бути розв'язані на основі алгоритму, де виокремлюють декілька етапів розв'язання педагогічної ситуації: підготовчий етап, етап організації діяльності, аналіз результатів, що спираючись на специфіку пізнавальних дій у процесі

розв'язання педагогічної ситуації, детально можна представити у вигляді схеми:

1. Навчально-педагогічне завдання (педагогічна ситуація).
2. Усвідомлення й ухвалення ситуації.
3. Аналіз умов завдання.
4. Застосування необхідних практичних умінь і навиків.
5. Творчий підхід при розв'язанні навчально-педагогічного завдання (педагогічної ситуації).
6. Розв'язанні задачі (ситуації).
7. Аналіз результатів [1].

Варто, однак, звернути увагу на те, що у цій схемі абсолютно ототожнюються такі поняття, як «завдання», «задача», «ситуація».

Різновиди та дидактичне обґрунтування схем / алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій у науково-методичних джерелах, що використовуються у підготовці майбутніх учителів початкової школи, представлені досить широко, проте розрізнено.

Зазначимо, що спеціальна організація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи як дидактична умова використання дидактичних ситуацій у їхній професійній підготовці передбачає:

1. Цілеспрямовану розробку навчально-методичного забезпечення цього процесу: збірок дидактичних завдань; системи диференційованих схем/алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій; методичних рекомендацій щодо застосування схем/алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій, формулювання та використання дидактичних завдань; зазначення точного часу на виконання кожного етапу роботи виконання завдання, правил його опрацювання та правил співпраці; орієнтація на максимальну самостійність студентів у роботі з навчальним матеріалом; наявність прикладів правильних педагогічних рішень, що стануть орієнтирами у подальшій діяльності майбутніх учителів початкової школи; подання наприкінці дидактичних завдань шкали оцінювання з критеріями, щоб майбутні учителі початкової школи одразу бачили результативність своєї аналітико-синтетичної діяльності.

2. Організацію навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи з орієнтацією на дотримання студентами етапів алгоритму розв'язання педагогічної ситуації та алгоритму виконання ситуаційного завдання.

3. Застосування в обґрунтованому поєднанні традиційних та інтерактивних методів навчання.

4. Використання адекватних методів використання дидактичних завдань у рамках традиційних форм навчання (лекційних, семінарських занять тощо).

Водночас, зазначене ще раз підтверджує необхідність спеціальної підготовки викладачів до використання дидактичних завдань у підготовці майбутніх учителів початкової школи з метою підвищення їхньої технологічної компетентності, насамперед, психодидактичної готовності до застосування вказаної технології навчання.

Список використаних джерел:

1. Корольов Б. Лекція / Б. Корольов // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ;

головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 447–448.

2. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія / Євген Олександрович Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.

3. Пометун О.І. Технологія – це відповідь. А про що ми запитуємо? / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 23–26.

Іванів Ольга,

*ст. викладач Східноєвропейського національного університету імені Лесі
Українки м. Луцьк, Україна*

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Педагогічна система України стоїть перед розв'язанням складних завдань комплексного реформування й оновлення за несприятливих умов соціально-економічної кризи. Реформування української системи освіти спричинили глибокі соціально-економічні та політичні перетворення в суспільстві. Відповідно до цього основним завданням є подолання розриву між утвердженням у суспільстві і державі нових демократичних, гуманістичних ціннісних орієнтацій і фактичним станом освіти. Українське суспільство переживає гостру потребу в учителі, гнучко мислячому і здатному знаходити нестандартні вирішення завдань сучасної освіти. Підготовка такого вчителя на початку третього тисячоліття є тривалим та цілісним процесом, спрямованим на розвиток знань, умінь і навичок, відповідних новим професійним стандартам.

Необхідно підкреслити, що досі не існує єдиної оптимальної моделі особистості вчителя ХХІ століття як ціннісного критерію, що використовується педагогами у всьому світі, оскільки для її успішної реалізації необхідно враховувати соціально-економічні, культурологічні і психологічні чинники, серед яких важливе місце займає національний аспект педагогічної професії, що виражається не лише у статусі педагога, але і домінуючій концептуальній ідеї педагогічної освіти. Проте вивчення і порівняльний аналіз зарубіжного досвіду може підвищити якісний рівень підготовки педагогічних кадрів і соціальну значущість української системи педагогічної освіти, допоможе виявити і розглянути нові підходи до професійного становлення вчителя, а також відмовитися від загальноприйнятих штампів в галузі навчання і виховання молодого покоління.

Проблеми теорії і практики підготовки майбутніх учителів у системі вищої освіти Великобританії розглядалися в роботах таких провідних британських науковців) як А. Барбер, Дж. Мак Біт, Р. Болам, К. Галтон, Д. Гаргевс, Р. Гарднер, Е. Герденсон, Д. Гопкінс, Мак Грегор, Л. Грей, К. Дей, Е. Джеймс та ін.

Українськими та російськими педагогами також проводилися дослідження підготовки та професійного розвитку вчителів у Великій Британії. Так, дисертаційні роботи Ю. Алфьорова, Т. Андрєєвої, О. Леонтєвої, А. Парінова,

Д. Сабірової, Н. Яцишин присвячені аналізу підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії у різні історичні періоди.

Велика Британія по праву посідає одне з перших місць у світі за якістю вищої освіти. Країна зуміла пристосувати підготовку фахівців до потреб сучасного ринку праці. Це повною мірою стосується і вищої педагогічної освіти, яка за останні роки зазнала значних змін [2]. Окремі позитивні ідеї досвіду Великої Британії можуть бути використані у процесі реформування української системи вищої педагогічної освіти. Щоб уникнути загрози автоматичного, механічного перенесення інновацій на національний ґрунт, необхідно детально вивчити, проаналізувати та експериментально апробувати деякі елементи досвіду, які розглядаються як найбільш придатні до використання в українській системі освіти.

Основними принципами організації сучасної британської педагогічної освіти є науковість, гуманізм, демократизм, поступовість і неперервність, незалежність від політичних партій, інших суспільних та релігійних організацій. Важливим елементом раціонального використання цих принципів є розробка моделі спеціаліста-фахівця, до якої належить: державний стандарт освіти, характеристика освіти, кваліфікаційна характеристика. Сприйняття позитивного досвіду Великої Британії у цій справі може бути корисним і в процесі розроблення моделі спеціаліста-педагога у вітчизняних педагогічних технологіях.

У професійній підготовці вчителів України та Великої Британії є спільні підходи та певні особливості. До першої категорії можна зарахувати компоненти професійної підготовки, основні форми організації навчання, розроблення модульних технологій. Як особливості, варто розглядати співвідношення теоретичного і практичного навчання, а також реалізацію зв'язку між ними, структуру навчальних курсів, елементи організації педагогічної практики, можливості вибору курсів за бажанням, широту застосування модульних програм [1].

Як показує британський досвід, головними напрямками розвитку сучасної освіти є: 1) щодо змісту – широке впровадження у практику викладання передових наукових розробок як своєї країни, так і закордонних; розроблення методик для забезпечення поступовості і неперервності; розширення цільової підготовки; екологічна спрямованість освіти; 2) щодо форми – розвиток форм диференціації освіти і методик викладання відповідно до сучасних умов; раціональне використання активних методів навчання залежно від рівня підготовки тих, хто навчається; тісний зв'язок науки і практики; залучення досвідчених зарубіжних спеціалістів до викладання та обмін студентами; широке впровадження у практику викладання комп'ютерів та медіа-засобів; розширення обсягів самостійної підготовки студентів.

Широким полем впровадження британського досвіду в практику української освіти у галузі професійно-педагогічної підготовки і перепідготовки вчительських кадрів є підготовка вчителів власне у коледжах та університетах, де багато зроблено для того, щоб зацікавити професією вчителя здібних

випускників шкіл. Заохочуються до праці у школі професіонали-вчителі з науковими ступенями.

Вивчення та правильний аналіз теорії і практики світової педагогічної спадщини має вагомим науково-практичне значення, оскільки допомагає глибше зрозуміти діалектику загальних закономірностей і конкретних особливостей розвитку педагогічного процесу та його основних тенденцій. Незважаючи на певні відмінності підготовки педагогів у Великій Британії та Україні (історичні, культурні, наукові, соціальні), функціональна спільність педагогічних систем обох держав дає можливість творчо використати досвід підготовки вчителів Великої Британії, а також сприяє вдосконаленню і покращенню української педагогічної системи загалом.

Список використаних джерел:

1. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : дис. канд. пед. наук. – Тернопіль, 2002. – 236 с.
2. Burchell Н. Making a difference: a study of the impact of continuing professional development on professional practice / Н. Burchell, J. Dyson, M. Ress // Journal of in-service education. – 2002. – Vol. 28. – № 2. – P. 219–229.

Кизенко Василь,

*к. п. н., старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України, Україна*

ДЕЯКІ ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ ОСВІТИ У ЧЕТВЕРТОМУ КЛАСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У чотирирічній початковій школі, зважаючи на пріоритетність виховної та загальноорозвивальної мети, найважливішим є оволодіння учнями базовими загальнонавчальними вміннями і навичками. Однак, слід зважати на вікові мікроперіоди: діти шести-семирічного віку (1–2 класи) і восьми-десятирічного віку (3–4 класи). Отже, за реалізації варіативного компонента змісту освіти необхідно враховувати особливості їхнього фізичного й психічного розвитку, що має бути пріоритетним в організаційному, змістовому й методичному забезпеченні навчально-виховного процесу [3, с. 4].

Пріоритет варіативного компонента змісту освіти – факультативи, індивідуальні заняття та консультації. Поняття факультативи, факультативна форма навчання і факультативне навчання розглядаємо як синоніми, що означають спеціальну форму навчання і виховання.

Науковці вважають, що варіативна частина Базового навчального плану, яка передбачає навчальні години для реалізації шкільного освітнього компонента, може формуватися кожним загальноосвітнім навчальним закладом самостійно – на основі врахування спрямованості пізнавальних інтересів, освітніх запитів, життєвих планів, індивідуальних особливостей її учнів та можливостей педагогічного колективу. Це слугує створенню реальних умов для повноцінного розвитку кожної особистості школяра. Загалом, дидактичне наповнення варіативного компонента змісту освіти (технологічність його)

визначає «обличчя» кожного загальноосвітнього навчального закладу [1, с. 117–124; 2, с. 3].

Мета статті – зацентувати увагу на технологічних аспектах реалізації варіативного компонента змісту освіти в 4-му класі початкової школи.

Факультативний курс – навчальний матеріал певного обсягу і структурно завершеного змісту, що факультативно вивчається протягом певного часу. Допускаємо, що термін «факультативний курс» і «факультатив» можуть уживатися як синоніми в контексті, де йдеться про конкретні курси певного змісту. Під факультативним курсом розуміємо навчальний курс, зміст якого безпосередньо не пов'язаний із загально-обов'язковим навчальним змістом і який обирається учнем для розширення свого світогляду, залучення до нових сфер знання і людської діяльності.

Пріоритетність функцій варіативного компонента змісту освіти (забезпечення індивідуальної орієнтованості змісту освіти, забезпечення всебічності розвитку особистості, корекційно-адаптивна функція, особистісно-розвивальна функція) зумовлюється: 1) освітніми цілями кожного ступеня навчання, 2) особливостями учнівського контингенту конкретного загальноосвітнього навчального закладу. Так, у початковій школі має гнучко коригуватися навчальне навантаження, щоб школярі краще адаптувалися до умов класно-урочної системи. За потреби більше уваги педагоги можуть приділяти логіко-операційній складовій змісту початкової освіти, що розвиватиме логічне мислення, уяву, інтелектуальні й самоорганізаційні вміння.

Наявність у загальноосвітньому навчальному закладі багатьох короткотермінових (5–7 год) факультативних курсів, на нашу думку, забезпечить сприятливі умови для визначення пізнавальних інтересів та здібностей учнів. Протягом навчального року вони відвідають три–чотири факультативи і зорієнтуються у своєму виборі. У наступні роки учні вже цілеспрямовано розвиватимуть свої інтереси, що є важливою аксіологічною умовою.

Для впровадження короткотермінових факультативних курсів, що є технологічно динамічними, потрібно: а) формувати групи учнів для занять безвідносно до класних колективів на основі попередньої спеціальної діагностики індивідуальних нахилів та інтересів школярів; б) задіювати принципово нові педагогічні технології факультативних занять, що допоможуть ефективніше використовувати кіно- і відеофільми, аудіо- та відеозаписи циклів екскурсій, пакетів програм для персональних комп'ютерів тощо як складових цих технологій; в) створити необхідну навчально-матеріальну базу, розробити навчальні посібники для учнів і методичні рекомендації для вчителів.

Пріоритет початкової школи – загальний розвиток дитини, оволодіння загальнонавчальними вміннями і навичками, виховання культури поведінки [2, с. 3]. Наш досвід показав, що зацікавлення учнів факультативним курсом «Тобі, хлопчику!» з часом зростала: на першому етапі організації занять група складалася з 10 хлопчиків, а при комплектуванні наступної групи виявили

бажання прослухати курс уже 25 школярів. Водночас, п'ятеро з них виявили бажання відвідувати факультатив повторно.

Кожне заняття за формами і методами проведення відрізнялося від попереднього. Так, опрацьовуючи тему «Твоє призначення у житті», хлопчики грали у цікаву гру. Вони уявляли себе справжніми лицарями. Фантазія не мала меж. Розповідь про уявне поєднувалася з виразним читанням літературних текстів тощо.

Школа I-го ступеня покликана забезпечити становлення особистості дитини, цілеспрямований вияв і розвиток здібностей її, формування уміння і бажання вчитися; створити умови для її самовираження в різних видах діяльності, морально-етичного і естетичного розвитку, оволодіння основами особистої гігієни та здорового способу життя тощо.

Факультативні курси передбачають добровільне об'єднання учнів за інтересами. І тільки від розуміння педагогічним колективом завдань і функцій факультативів, неформального проведення їх, застосування адекватних технологій залежатиме ефективність цієї форми навчання школярів.

Список використаних джерел:

1. Мальований Ю. І. Управлінсько-дидактичні засади формування і реалізації шкільного освітнього компонента [Текст] / Ю. І. Мальований, В. І. Кизенко // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3. – № 3. – С. 131–136.

2. Савченко О. Я. Від управління школою до управління навчанням і розвитком кожного учня [Текст] / О. Я. Савченко // Педагогічна газета. – 2000. – верес. (№ 9). – С. 3.

3. Савченко О. Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть [Текст] / О. Я. Савченко // Освіта України. – 2000. – 12 квіт. (№ 15). – С. 4.

Косянчук Сергій,

к. п. н, науковий співробітник,

Інститут педагогіки НАПН України, Україна

ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: АКСІОЛОГІЧНИЙ АКЦЕНТ

Нагальність розв'язання проблем, пов'язаних з навчальними технологіями, водночас потребують чіткого визначення змісту освіти, цілей і пріоритетів її, що зумовлено процесами реформування освітньої галузі країни. Отже, навчальні технології, передусім, є не тільки предметом дослідження педагогіки, але й філософії, соціології, аксіології та ін. Остатніми роками вони набувають емерджентності, тобто виникають нові ознаки їх, що викликаються розвитком людини і суспільства, появою високих технологій і новітньої техніки та іншими чинниками, які є і результатами, і наслідками людської життєдіяльності. З огляду на це, від освіти чекають ефективною модернізації, зростання ролі і впливу її на особистість та соціум. Утім, за якими б напрямками не розвивалась освіта, беззаперечно, аксіологічна сутність її залишатиметься пріоритетною.

Педагогічні основи становлення аксіологічної парадигми у вітчизняній освіті розглядаються Т. Калюжною, В. Кременем, В. Крижком та ін. Витоки аксіологічного підходу до педагогічних явищ знаходять своє відображення у розвідках В. Кременя, В. Лозової та ін. У працях В. Сухомлинського йдеться

про винятковість педагогічного впливу на процес засвоєння дітьми цінностей особистості і суспільства. Спираючись на психологічні концепції і виховання та розвитку особистості (Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Бондаревська, К. Вазіна, Л. Виготський, Б. Додонов, О. Леонтьєв, А. Маслоу, А. Петровський, С. Рубінштейн, Г. Селевко та ін.), аксіологічну концепцію (Бахтін М.) і критерії аксіологічності (В. Мясищев), низка вітчизняних і зарубіжних дослідників всебічно розглядають трансформацію особистісних і суспільних цінностей.

Мета статті – зосередити увагу на важливості аксіологічних аспектів у професійній підготовці майбутніх учителів.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства якісних змін потребує освітній процес як у ВНЗ, так і в інших закладах освіти. Технології інтерактивного навчання за своєю суттю є аксіологічними і здатні видозмінювати форми і методи навчання і впливати на осучаснення й модернізацію засобів, що застосовуються під час навчально-виховного процесу. З іншого боку, ці технології змінюються самі у процесі технологічного і технічного поступу суспільства, глобалізованого світу загалом.

За О. Савченко, освіту слід розглядати «як процес і результат навчання, виховання та розвитку особистості шляхом навчання в освітніх закладах, самонавчання, участі в культурній, трудовій, науковій діяльності [3, с. 193]. Якщо говорити про освітні технології, то слід зосереджуватися на таких, що максимально відповідають аксіологічності освіти як процесу і результату. Науковцями доведено, що саме технології інтерактивного навчання є ефективними і у процесі навчання в школі, і під час професійної підготовки майбутніх учителів. Свою увагу ми зосереджуємо на рефлексійно-пізнавальній технології, що її, як вважає Г. Васьківська, доцільно застосовувати задля формування наукових понять, законів, теорій, які стосуються феномена людини, самостійного пошуку нових знань про людину тощо [1, с. 346]. Оскільки рефлексійно-пізнавальна технологія ґрунтується на інтерактивному навчанні, вона може бути ефективною у професійній підготовці майбутніх учителів, адже, з одного боку, студенти навчатимуться самі, а з іншого, здобуті знання зможуть застосувати під час педагогічної практики і роботи з учнями. Ця технологія є також і засобом організації навчальної діяльності, і самонавчання, спроможна забезпечити участь у культурній, трудовій і науковій діяльності, звісно за постійної творчої активності. На думку І. Осадченко, творча активність є неперервним процесом застосування здобутих знань на практиці, а результатом цього процесу можуть бути нові надбання як матеріального, так і духовного характеру [2].

Зважаючи на те, що ефективними формами інтерактивного навчання є робота в парах, малих групах, групах за інтересами, то рефлексійно-пізнавальну технологію, ґрунтовану на інтерактивному навчанні, доречно застосовувати з метою розв'язання пізнавальних і творчих завдань, що вимагає постійної активної взаємодії суб'єктів навчального процесу, моделювання ситуацій, які не підпадають під чітко встановлені правила. Ця технологія є надзвичайно гнучкою, адже дає змогу оперативно переформатовувати роботу як зі

студентами, так і зі школярами, де результати співпраці стають основою для подальшого взаємонавчання учнів і професійної підготовки майбутніх учителів.

У структурі рефлексійно-пізнавальної технології Г. Васьківська виокремила основні компоненти, що визначають навчальний процес як творчий. Серед них – рефлексійно-пізнавальні ситуації і розв'язання їх на основі гіпотетичного мислення [1]. Отже, навчальну рефлексію майбутніх учителів слід розглядати за двома напрямками – як мотивацію до процесу набуття педагогічної майстерності і як осмислення (поки що гіпотетичних) результатів своєї педагогічної діяльності.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів слід застосовувати такі технології, що дають змогу максимально ефективно використовувати аудиторний час, сприяють розвиткові детермінації як якості особистості встановлювати причини виникнення певних явищ в освітньому середовищі, формують навички застосування самих технологій.

За застосування технологій інтерактивного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів забезпечується ціннісне ставлення до здобуття знань. Рефлексійно-пізнавальна технологія зокрема дає змогу навчати студентів з огляду на умови ефективного засвоєння знань, розумітися на аксіологічних аспектах педагогічної діяльності і розвитку шкільного освітнього середовища, визначати причини певних явищ, що можуть виникнути під час їхньої педагогічної практики і професійної діяльності. У процесі реалізації рефлексійно-пізнавальної технології проявляють і розвиваються, наприклад, евристичні, інтелектуальні, комунікативні й організаторські здібності і вміння.

Список використаних джерел:

1. Васьківська Г. О. Дидактичні засади формування системи знань про людину в учнів старшої школи: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання [Текст] / Васьківська Галина Олексіївна ; Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2014. – 658 с.

2. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія [Текст] / І. І. Осадченко. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 414 с.

3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. [Текст] / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

Левонюк Лилия,
*ст. преподаватель Брестского государственного университета
имени А. С. Пушкина, Беларусь*

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Четырёхлетнее начальное образование рассматривается как первая ступень современной школы, перед которой ставятся задачи, отвечающие мировым тенденциям развития образования. На начальной ступени образования происходит становление личности младшего школьника, выявление и развитие его способностей, формирование умения и желания учиться, овладение элементами культуры речи и поведения. Тот факт, что в большинстве

современных школ Беларуси иностранный язык изучается с первого или со второго класса, является признанием объективно существующего социального интереса к изучению иностранных языков и подтверждением важности данного предмета для реализации перспективных задач развития личности, таких, например, как рост среднего уровня образованности, повышение требований к общей культуре, формирование готовности к межнациональному и межкультурному сотрудничеству.

Кратко суммируя преимущества систематического обучения детей иностранному языку в младшем школьном возрасте, мы считаем необходимым отметить, что изучение иностранного языка в данном возрасте полезно всем детям, независимо от их стартовых способностей, поскольку оно оказывает: 1) бесспорное положительное влияние на развитие психических функций ребёнка: его памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения и т.д.; 2) стимулирующее влияние на общие речевые способности ребёнка. Раннее обучение иностранному языку даёт большой практический эффект в плане повышения качества владения первым иностранным языком, создаёт базу для продолжения его изучения в основной школе, а также открывает возможности для обучения второму, третьему иностранным языкам, необходимость владения которыми становится всё более очевидной. Неоспорима, на наш взгляд, воспитательная и информативная ценность раннего обучения иностранному языку, которая проявляется в более раннем вхождении ребёнка в общечеловеческую культуру через общение на новом для него языке. При этом постоянное обращение к опыту ребёнка, учёт его менталитета, восприятия им действительности позволяет детям лучше осознать явления собственной национальной культуры в сравнении с культурой стран изучаемого языка.

На первой ступени обучения реализуются следующие цели: а) способствовать более раннему приобщению младших школьников к новому для них языковому пространству в том возрасте, когда дети ещё не испытывают психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения; б) сформировать элементарные коммуникативные умения в четырёх видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме) с учётом речевых возможностей и потребностей младших школьников; в) ознакомить младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным песенным, стихотворным и сказочным фольклором и с доступными детям образцами детской художественной литературы на изучаемом иностранном языке; г) приобщить детей к новому социальному опыту с использованием иностранного языка за счёт расширения спектра проигрываемых социальных ролей в игровых ситуациях, типичных для семейного, бытового, учебного общения; д) формировать представления о наиболее общих особенностях речевого взаимодействия на родном и иностранном языках, об отвечающих интересам младших школьников нравах и обычаях стран изучаемого языка; е) формировать некоторые универсальные лингвистические понятия, наблюдаемые в родном и иностранном языках, развивая этим интеллектуальные, речевые и познавательные способности учащихся.

Мы считаем, что умение грамотно обучать общению на иностранном языке младших школьников, которые ещё не вполне владеют коммуникативными умениями на родном языке, – задача весьма нелёгкая и ответственная. Любовь к предмету в данном возрасте очень тесно связана с ощущением психологического комфорта, радости, потребности и готовности к общению, которые создаёт учитель на уроке.

Успешное начало обучения иностранному языку способствует созданию высокой мотивации к изучению иностранных языков. Успех обучения и отношение учащихся к предмету во многом зависят от того, насколько интересно и эмоционально учитель проводит уроки. Конечно, в процессе обучения иностранным языкам учащихся младшего школьного возраста большое значение имеет игра. Чем более уместно использует учитель игровые приёмы, наглядность, тем интереснее проходят уроки, тем прочнее усваивается материал.

Все вышеперечисленные компоненты составляют культурную образовательную среду, окружающую учителя и ученика. Культурная образовательная среда на всех уровнях призвана создавать условия для духовного роста младших школьников, развития их интереса к новому языку и на этой основе лучшему осознанию своего родного языка. Образовательная среда при обучении иностранному языку в начальной школе включает внешние и внутренние компоненты.

Внешние компоненты культурной среды связаны с тем, что «окружает» данный воспитательно-учебный процесс, т.е. предметное оформление кабинета, в котором проходят занятия иностранным языком. Здесь учитель сталкивается с некоторыми проблемами. Во-первых, кабинет для начальной школы должен представлять собой игровую комнату с большим количеством «предметов первой необходимости» – игрушек, посуды и т.д. Во-вторых, что касается грамотности, то многие учащиеся с трудом по слогам читают в первом и даже во втором классе на родном языке, не умеют грамотно ответить на вопрос учителя, просто не знакомы со стихами и сказками русских поэтов и писателей. В третьих, негативное отношение некоторых родителей к обязательному изучению иностранного языка с первого или второго класса. Они считают введение изучения иностранного языка в начальной школе «непростительным усложнением содержания начального школьного образования, вредным, лишаящим ребёнка детства нововведением». Приходится доказывать, что занятия иностранным языком положительно влияют на знание родного, многие дети со слабыми общими способностями показывают прекрасные результаты в речи на иностранном языке.

Что касается внутреннего компонента, который мы называем коммуникативно-деятельностным, то он связан с воспитательно-учебным процессом, который находит воплощение на уроке иностранного языка. Это отбор содержания обучения, технология его освоения и формы взаимодействия в процессе обучения учителя и учащихся.

В плане методической преемственности желательно обеспечить плавный переход детей с одной ступени обучения на другую, избегая потерь

сформированных умений и как можно меньше травмируя детей. Легче всего этого можно достичь, если на протяжении всего курса обучения иностранному языку придерживаться единой стратегии обучения, обеспечивающей чёткое формулирование и достижение целей обучения каждой ступени при взаимодействии между ними. Подобное взаимодействие достигается через сквозные программы и использование пособий, которые последовательно ведут ребёнка от дошкольного этапа к начальной школе и от начальной школы к средней.

Учебно-методические комплекты, используемые в школах Беларуси, построены в соответствии с современными требованиями к обучению иностранным языкам в начальной школе, позволяют учителю, работающему с ними, добиваться целей обучения иностранному языку. Они отражают новейшее состояние образовательных технологий, учитывающих современные лингвофилософские, лингводидактические и психолого-педагогические воззрения на процесс овладения иностранным языком.

Одним из основных способов организации культурной среды при обучении иностранному языку в начальной школе – включение реальной иноязычной среды в процесс обучения – это непосредственное и опосредованное общение с носителями языка, использование Интернета и таких аутентичных средств, как журналы, фильмы, книги, телепередачи.

Использование проектной технологии с первого класса – важное условие построения культурной среды. Совместное выполнение детьми проектных заданий, предполагающих создание собственного продукта деятельности, приводит к ситуации сотрудничества, развитию их инициативы и творчества, созданию доброжелательной атмосферы.

Организация кружков, конкурсов, проведение выставок творческих работ с приглашением родителей, где демонстрируются успехи младших школьников в освоении нового языка – ещё один способ построения культурной среды.

В заключение нам хотелось бы остановиться на некоторых критериях деятельности педагога, поддерживающих и гармонизирующих творчество детей: поощрять самостоятельные мысли и действия ребёнка; не мешать желанию ребёнка сделать что-то по-своему; уважать точку зрения воспитанника, какой бы она ни была; предлагать детям делать больше свободных рисунков, интересных движений и других спонтанных творческих проявлений в ходе занятий; не применять явной системы оценок работ ребёнка; творить и играть вместе с детьми; больше внимания уделять организации творческого процесса, а не результатам; развивать чувство меры в отношении детей к какому-либо виду творческой деятельности, предлагая разнообразные интересные задания; поддерживать на занятиях преимущественно положительный эмоциональный фон; использовать творческие методики и задания: творческие игры со словами, движениями тела, звуками, зрительными образами, вкусовыми, тактильными и обонятельными ощущениями; упражнения из курсов развития психологической культуры: общения, творческого мышления, деловых качеств, самопознания.

Список использованных источников:

1. Гальскова Н. Д. Процесс обучения иностранным языкам в начальной школе / Н. Д. Гальскова, З. И. Никитенко. – Иностранные языки в школе, 1994. – № 1.
2. Гришанова И. А. Актуализация ситуации успеха при обучении иностранному языку младших школьников. // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8.
3. Никитенко З. Н. Создание культурной среды при обучении младших школьников иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4.

Липенская Ирина,

к. п. н., доцент Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, Россия

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА (ПРОФИЛЬ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»)

В настоящее время разрабатывается множество систем оценивания уровня профессиональной компетентности бакалавра, однако большинство из них направлены на выявление сформированности лишь знаниевого и деятельностного компонентов профессиональных компетенций, которых недостаточно для оценки компетентностных результатов.

Разработанная нами модель диагностики профессиональных компетенций бакалавра (профиль «Начальное образование»), в частности, специальных компетенций, необходимых для реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), включает не только умения и навыки, но и психологические установки, личностные качества обучающихся.

Набор специальных профессиональных компетенций (СМК1-СМК4), конкретизирующий комплекс профессиональных педагогических компетенций, определенных ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование», состоит из четырех компонентов:

- СМК1 Готовность к отбору учебного материала в соответствии с операционным составом формируемых УУД;
- СМК2 Готовность к выбору оптимального способа управления учебной деятельностью обучающихся;
- СМК3 Организация изучения учебного материала с позиций деятельностного подхода, с учетом закономерностей процесса учения, в соответствии с теорией поэтапного формирования действий;
- СМК4 Осуществление обратной связи: пооперационный и итоговый контроль[2].

Для каждого элемента из состава компетенций нами были определены уровни их сформированности. На основе анализа диагностик, предлагаемых Г. Селевко [1] и др. нами были определены четыре уровня сформированности специальных компетенций.

Интуитивный (нулевой) уровень. Студент не владеет ни профессиональными знаниями, ни профессиональными способами действий. Выбор способов решения профессиональной проблемы осуществляет, используя либо свой опыт обучения, либо имеющиеся у него

«околопедагогические» знания, носящие фрагментарный и субъективный характер, подражая, например, своим школьным учителям.

Репродуктивный (низкий) уровень. Студент обладает фрагментарными теоретическими знаниями и простейшими профессиональными умениями. При решении педагогической задачи не может комбинировать имеющиеся у него способы действий. Способен действовать только в хорошо известной ему ситуации и не может обосновать выбор того или иного способа осуществления деятельности. Деятельность студента носит чисто репродуктивный характер. Обладает сниженной эмпатией, коммуникативные и организаторские способности не развиты. Возможна низкая мотивация к осуществлению профессиональной деятельности.

Адаптивный (средний) уровень. Студент владеет теоретическими знаниями на достаточно высоком уровне обобщения. Способен выбирать оптимальные способы действий в стандартных ситуациях, находить верные способы решения педагогических проблем. В то же время студент затрудняется в выборе средств и методов решения нестандартных педагогических задач, прогнозировании разных вариантов развития событий при выборе той или иной технологии обучения, точном прогнозировании ожидаемых результатов обучения. Возможна средняя мотивация к осуществлению профессиональной деятельности.

Творческий (высокий) уровень. Студент обладает теоретическими знаниями на высоком уровне обобщения, владеет максимально широкими способами профессиональной деятельности, умеет осуществлять перенос этих способов в нестандартные ситуации. Его деятельность носит продуктивный, преобразующий и инновационный характер. Осознает ценность педагогической профессии и собственную роль в ней. Самостоятельно преодолевает возникающие трудности и использует все имеющиеся ресурсы для их преодоления. Обладает повышенным или средним уровнем эмпатии, высоким уровнем развития коммуникативных и организаторских способностей, умеет анализировать полученный приобретенный профессиональный опыт и учитывать его в процессе дальнейшей деятельности.

Список использованных источников:

1. Селевко Г. К. Компетентности и их классификации [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://matem.uspu.ru>.

Лысогорова Людмила,

к. п. н, доцент, заведующий кафедрой начального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, Россия

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ К РАЗВИТИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

В Национальной доктрине образования в качестве одного из приоритетных направлений на ближайшие годы ставится задача подготовки высокообразованных людей, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и

развития новых наукоемких технологий. Успешное решение обозначенной проблемы возможно только при соответствующей подготовке учителей, способных целенаправленно развивать математические способности учащихся, формировать их готовность к овладению названными знаниями и умениями.

Данное обстоятельство актуализирует поиск эффективных путей и средств подготовки бакалавров образования к развитию математических способностей учащихся в процессе обучения предметному содержанию.

В силу своей значимости выявленная проблема рассматривается по целому комплексу направлений: обоснование концептуальных основ профессиональной подготовки будущих учителей, выявление механизма развития профессионально-личностных качеств учителя, разработка продуктивных педагогических технологий подготовки современного преподавателя. Особый интерес в исследовании проблемы развития математических способностей представляют работы известных математиков: Б. Гнеденко, А. Колмогорова, А. Маркушевича, Д. Пойа, А. Хинчина, С. Шварцбурда. Непосредственное отношение к проблеме развития математических способностей личности в образовательном процессе имеют исследования пространственного воображения (И. Лернер, А. Мышкис, М. Шамсутдинов, И. Якиманская), мыслительной деятельности обучающихся в процессе решения математических задач (Э. Гингулис, Л. Гурова, З. Калмыкова, А. Ковалев, Н. Менчинская, М. Моро, Н. Талызина, П. Шеварев и др.), источников развития и структуры математических способностей (Б. Теплов, В. Крутецкий, Н. Метельский, А. Насыбуллина), математической логики (В. Игошин, И. Тимофеева и др.).

Однако, несмотря на несомненную теоретическую и прикладную значимость проведенных исследований, следует отметить, что проблема развития педагогических и математических способностей студентов педагогических вузов остается открытой для теоретического осмысления и экспериментального изучения, поскольку традиционная информационно-прагматическая система обучения в вузе не сориентирована в достаточной мере на эффективное разрешение этой проблемы ни в теоретическом, ни в практическом плане. Это выражается в том, что в известных нам теоретических источниках развитие профессионально значимых математических способностей будущих учителей не рассматривается как специальная педагогическая задача, а существующая учебная практика характеризуется лишь эпизодическим включением в процесс преподавания математики отдельных профессионально ориентированных заданий, не обеспечивая тем самым целостность развития математических способностей будущих специалистов в контексте их предстоящей профессиональной деятельности.

Следствием этого является известное противоречие между назревшими потребностями современного общества в подготовке будущего учителя, готового на основе развитых педагогических и математических способностей успешно осуществлять свою профессиональную деятельность, и отсутствием научно-теоретических и организационно-методических подходов к совершенствованию данных способностей в образовательном процессе вуза.

Проблема исследования: как должно осуществляться развитие педагогических и математических способностей будущих учителей, чтобы оно обеспечивало эффективность их предстоящей профессиональной деятельности с целью развития математических способностей учащихся.

Успешность процесса развития математических способностей младших школьников обеспечивается созданием педагогических условий, которые можно условно разделить на две взаимозависимые группы: 1 группа – качества урока, обусловленные применяемыми средствами и методами обучения, 2 группа – качества учителя, обусловленные уровнем развития его специальных способностей (педагогических и математических). Вторая группа условий детерминирует условия первой группы. Следовательно, в процессе подготовки будущих учителей целесообразно сместить акцент на развитие таких способностей у студентов.

Для подготовки будущих учителей к развитию математических способностей младших школьников нами:

- на основе характеристики ряда коррелирующих понятий («способности», «общие способности», «специальные способности», «математические способности», «механизм развития способностей», «структура способностей», «структура математических способностей»), раскрывающей их сущность и взаимосвязь, предложена структурная модель уровней исследования способностей как индивидуально-личностных качеств человека, необходимых для успешного осуществления деятельности;

- научно обоснована и сконструирована технология подготовки будущих учителей к развитию математических способностей младших школьников, концептуальное обоснование которой базируется на деятельностном подходе;

- предложена и апробирована в реальной практике авторская технология, представленная следующими составляющими: психологической (обоснование роли обучающей среды вуза как механизма, инициирующего развитие педагогических и математических способностей будущих учителей), методической (психолого-педагогические условия, позволяющие осуществлять подготовку будущих учителей к развитию математических способностей младших школьников) и организационно-процессуальной (набор средств и методов подготовки будущих учителей к развитию математических способностей школьников в их взаимосвязи и строгой последовательности);

- разработаны критериальные показатели и инструментарий для оценки уровня развития педагогических и математических способностей студентов, достаточных для организации процесса развития математических способностей младших школьников.

В тоже время дальнейших исследований требует вопрос определения дидактических условий развития математических способностей младших школьников.

Список использованных источников:

1. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 228 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 347 с

3. Белошистая А. В. Методика обучения математике в начальной школе: Курс лекций: учебное пособие / А. В. Белошистая. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 456 с.
4. Зубова С. П., Лысогорова Л. В. Математические олимпиады в современных условиях. Самарский научный вестник. 2013. – № 3 (4). – С. 61–63.

Максимук Лариса,

к. п. н., доцент, заведующий кафедрой иностранных языков

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, Беларусь

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В настоящее время в современном обществе изучение иностранного языка младшими школьниками значительно актуализируется. В этом плане перед высшей школой стоит задача создания специальной системы подготовки учителей, умеющих грамотно организовать обучение иностранному языку в начальной школе и интересно, эмоционально ввести ребенка в языковое пространство. На психолого-педагогическом факультете нашего университета осуществляется подготовка учителя иностранного языка для начальной школы.

Для моделирования профессиональной деятельности учителя, занятого в сфере раннего иноязычного образования, в наибольшей степени подходят занятия по практике иностранного языка.

Согласно многочисленным исследованиям, наиболее эффективным способом в изучении иностранного языка является игровая деятельность. Выделение исследователями таких аспектов игры, как инструментального (обучение конкретным навыкам и умениям иноязычной деятельности), межличностного (обучение в процессе игры межличностному взаимодействию, связанному с ролью), развивающего (развитие необходимых способностей и психических функций), позволяет рассматривать игру как «основную форму реализации учебного процесса по иностранному языку», условие и стимул развития профессиональной культуры обучающихся. В игре обеспечивается речемыслительная активность участников образовательного процесса. Е. Пассов пишет: «Игра – это, прежде всего, деятельность (в нашем случае речевая)», «индивидуализированная, глубоко личная», «мотив которой задается игровой задачей», это «развитие психических функций и способностей» [2, с. 205]. Только в игре «познавательное действие, включенное в контекст социально и личностно значимой ситуации, обретает иную мотивацию и смысловую структуру. Вместо традиционной цели «запомнить и ответить» возникает цель реального достижения, а процесс учения приобретает черты произвольности, состязательности, сотрудничества, методологической рефлексии» [3, с. 21].

Наконец, особо отметим, что именно игра обеспечивает на занятиях по иностранному языку создание мажорной обстановки, нередко привнося в них элементы комического, эффект которого достигается посредством использования игровых приемов. Эти игровые приемы позволяют снять

напряжение, порождающее коммуникативные барьеры, привести обучающихся в особое психическое состояние, которое облегчает «вхождение» в язык.

Одна из разновидностей игры – «деловая» – позволяет моделировать профессиональную деятельность. Деловая игра имитирует ту ситуацию, которая интересует специалиста. При этом диапазон возможностей деловой игры как модели достаточно широк: правила, блок-схемы, структурные изображения, собственно игроки и т.д. Другая особенность деловой игры заключается в том, что в ней органично реализуются формы игрового сознания, которое может быть эффективным инструментом решения ряда деловых проблем и задач.

Таким образом, моделью подготовки будущего учителя к работе с детьми младшего возраста может быть интродуктивно-игровая технология, которая включает систему игровых заданий, предъявляемых студентам. Очевидно, что эти задания должны быть составлены с учетом содержания учебной программы и методов языковой и речевой подготовки младшего школьника и решать задачи формирования профессиональной культуры учителя.

Разработанные игровые задания классифицированы следующим образом:

- по количественному составу участников игры (парные, групповые, коллективные игры);
- по характеру и форме проведения игры (подвижные игры, ролевые игры, игры-манипуляции с предметами и др.);
- по целям и задачам обучения (коммуникативные игры, направленные на активизацию внимания, памяти, воображения);
- невербальные и вербальные, которые в свою очередь делятся на аспектные языковые (фонетические, грамматические, лексические). Следует заметить, что деление языковых игр по аспектам условно, так как невозможно изучить лексику без фонетики, грамматику без лексики;
- деловые игры, предполагающие выполнение различных ролей, в том числе, и роли учителя.

В настоящее время наиболее актуальными являются игровые задания, использующие моторную и двигательную память учащихся, что способствует активизации памяти, внимания, воображения, мыслительной и речевой деятельности. При этом такого вида невербальные игровые задания позволяют формировать навыки соматической культуры народа страны изучаемого языка. А вербальные игровые задания как бы вводят обучающегося в мир культуры изучаемой страны.

Выполнение такого рода игровых заданий создает предпосылки для начальной профессионализации обучения; кроме того, студенты получают возможность самостоятельно создавать фонетические, лексико-грамматические игры, наглядные пособия, то есть создавать основу методического портфолио.

Таким образом, использование игры в образовательном процессе способствует изменению подготовки студентов, вводит режим диалога и полилога, позволяет добиваться более эффективного овладения языком и в целом изменения отношения студентов к учебе.

Список использованных источников:

1. Карташова В. Н. Формирование профессиональной культуры учителя иностранного языка: вопросы технологии / В. Н. Карташова, Л. М. Максимук. // Профессионально направленное преподавание иностранного языка в контексте поликультурной парадигмы: матер. междунар. науч.-метод. конф. – Брест : Изд-во БрГУ, 2006. – С. 123–131.
2. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1998. – 223 с.
3. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков. // Педагогика. – 1994. – №5. – С. 21.

Могила Іванна,

*магістрант Миколаївського національного
університету імені В. О. Сухомлинського, Україна*

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК І НАСЛІДОК ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Процеси глобалізації суспільного розвитку, перехід від національних економік до світової економіки, формування особливих міжнаціональних інформаційних структур призвели до процесу зростання значення індивіда, особистості, сучасних засобів інформатики, обчислювальної техніки і телекомунікацій, забезпечили різке розширення можливостей індивідуального спілкування і неконтрольованого державами сприйняття інформації. Всі ці процеси дістали назву інформатизації. Науковці справедливо зазначають, що «практика формування інформаційного суспільства у різних країнах світу свідчить, що загальнодержавний успіх зазначеного процесу залежить, насамперед, від ефективності інформатизації освіти» [1, с. 31].

Концепція інформаційного суспільства з'явилася в результаті наукової діяльності таких зарубіжних дослідників як Д. Белл, Дж. Бенігер, З. Бжезинський, Р. Брейтенштейн, Е. Дж. Вільсон, В. Дайзард, Р. Дарендорф, Д. Естер, В. Іноземцев, М. Кастельс, Й. Масуда, Дж. Нейсбіт, Т. Розак, В. Стюпін, О. Тоффлер, А. Турен, Ф. Уебстер, Ф. Феррароті та ін. Новий інформаційний порядок, висвітлений у працях М. Маклюєна, Дж. Нейсбітта, Й. Масуди ставить питання про відповідність новітніх технологій звичним для людської культури способам накопичення, зберігання, передачі інформації, а, відповідно, й про проблеми інформатизації освіти, які знайшли відображення у роботах вітчизняних дослідників В. Кременя, О. Воронкіна, А. Євтюк, В. Мудрака, А. Пилипчука тощо. Проблемам використання інформаційних технологій у освітній галузі України присвячені дослідження В. Бикова, Р. Гуревича, М. Кадемії, Л. Карташової, Т. Коваль, В. Лапінського, Н. Морзе та ін. У своїх роботах вони переконливо доводять, що впровадження інформаційних технологій суттєво впливає на підвищення ефективності навчального процесу і тільки за умов підвищення інформатизації і комп'ютеризації освіти можлива інтеграція системи освіти України до Європейського та світового освітнього інформаційного простору.

Мета статті – виявити стан інформатизації освіти як чинник і наслідок інформатизації суспільства; обґрунтувати важливість інформатизації освіти як основи її реформування.

Аналіз публікацій, присвячених особливостям розвитку інформаційного суспільства свідчить, що «перехід до інформаційного суспільства, насамперед, полягає в загальнодержавному процесі інформатизації, що включає підпроцеси комп'ютеризації (тобто комп'ютерного забезпечення суспільства та держави), медіатизації (зростання якості інформації та інформативна спрямованість суспільного розвитку) та інтелектуалізації (зростання ролі та можливостей для розвитку інтелекту)» [2].

У соціологічному енциклопедичному словнику інформатизація суспільства трактується як «збагачення та перебудова інформаційно-комунікативних засад функціонування суспільства і його найважливіших підсистем» [3, с. 220]. На думку М. Чурсіна, «найбільш вагомим фактором у вищій освіті є інформатизація суспільства, яка створює в освітній галузі багато проблем як теоретичного, так і практичного змісту» [4, с. 74]. Серед них науковець визначає такі:

- проблема використання ІТКТ в освітній діяльності;
- протиріччя між темпами появи актуальної наукової інформації і здатністю вищої школи її асимілювати;
- динаміка взаємин системи вищої освіти із системою науково-технічної інформації і наукових комунікацій;
- загострення потреби в одержанні «інформаційних» метазнань і метаінформації (знань про знання та інформацію);
- розгляд навчального процесу як інформаційної діяльності;
- формування в освітній діяльності адекватної понятійної і термінологічної бази інформаційних уявлень;
- визначення структури, принципів формування і використання інформаційних ресурсів в освітній діяльності;
- виховання в студентів інформаційних потреб і відповідної інформаційної поведінки;
- розвиток інформаційної діяльності у вищій школі;
- формування інформаційної культури випускника ВНЗ.

Інформатизація освіти – об'єктивний процес, пов'язаний з підвищенням ролі і ступеня впливу інтелектуальних видів діяльності на всі сторони життя суспільства. Вона дозволяє педагогам якісно змінити зміст, методи й організаційні форми навчання. Будучи наслідком і стимулом розвитку нових інформаційних технологій, інформатизація освіти сприяє розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей тих, хто навчається, їхніх особистісних якостей; формуванню в студентів пізнавальних здібностей, прагнення до самовдосконалення; забезпечення комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривності взаємозв'язку між природничими, технічними, гуманітарними науками та мистецтвом; постійному оновленню змісту, форм і методів навчання і виховання.

Інформатизація освіти – одна із складових розвитку сучасного суспільства, що становить широкомасштабне застосування в усіх підсистемах і ланках сфери освіти комп'ютерів і побудованих на їх основі різних автоматизованих комплексів з метою підвищення ефективності інтелектуальної праці викладачів, наукових працівників і адміністративно-управлінського персоналу, звільнення їх від рутинних, нетворчих операцій, забезпечення можливостей активного та цілеспрямованого використання всієї накопиченої людством інформації, збагачення духовного життя людей [5, с. 21].

Основна мета процесу інформатизації освіти – це зміна властивостей сфери освіти і, передусім, вищої школи, з метою підвищення її сприйнятливості до інновацій, надання можливостей активного цілеспрямованого використання світової інформаційної магістралі, нових можливостей впливати на свою освітню, наукову, професійну траєкторію, а з ними і на історичну траєкторію України.

Отже, актуальним є завдання розробки нових підходів до розвитку освіти з позицій інформатизації. При цьому інформатизація має враховувати еволюційний розвиток методології освіти, що вже склалася, завдяки перевагам використання засобів ІТКТ і здійснюватися як керований, спеціальним чином організований процес. Зрозуміло і те, що силами одних теоретиків і практиків педагогіки ці актуальні проблеми не вирішити. Необхідна участь найширших кіл наукової громадськості, кому близькі інтереси нашої освіти. Це і спонукало автора до написання роботи, присвяченої проблемам становлення інформаційного суспільства, інформатизації освіти і ролі вчителя в цих процесах.

Список використаних джерел:

1. Вишинська Г. В. Міжпредметна взаємодія як дидактична умова формування інформаційної культури особистості / Г. В. Вишинська // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – Випуск LXI (61). – С. 30–38.
2. Ковалевський В. О. Висновки [Електронний ресурс] / В. О. Ковалевський // Українське інформаційне суспільство. – Режим доступу : [<http://kovalevsky.diaink.net/concl.htm>]
3. Соціологія: короткий енциклопедичний словник /Уклад.: В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін.; Під заг.ред. В. І. Воловича. – К.: Укр.центр духовн.культури, 1998. – 736 с.
4. Чурсін М. М. Інформаційні проблеми вищої освіти / М. М. Чурсін // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2004. – № 5. – С.74–78.
5. Гендина Н. И. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования: Учеб.-метод.пособие для вузов культуры и искусств / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова // М-во культуры Рос. Федерации. Кемер.гос.акад. – Ч. 1. – 1999. – 210 с.

Осадченко Інна,

*д. п. н., професор кафедри теорії та методики початкової освіти, завідувач
Науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Реалізація сучасних технологічних підходів до підготовки майбутніх учителів, зокрема учителів початкової школи, вимагає не лише об'єктивного вибору педагогами вищої школи ефективної технології навчання, а й взаємозумовленої перебудови способу навчання студентів. Так, застосування, приміром, технології ситуаційного навчання, яку характеризуємо як спеціально організоване навчання, в основі якого лежить аналіз конкретної педагогічної ситуації (ситуаційного завдання, задачі, проблеми тощо) як основної дидактичної одиниці, шляхом застосування традиційних та інтерактивних методів, вимагає концентрування уваги педагога на особливостях організації аналітичної діяльності майбутніх учителів початкової школи як ключовому моменті застосування такої технології.

Отже, виходячи із сутності технології ситуаційного навчання, аналітична діяльність майбутнього учителя початкової школи у навчальному процесі ВНЗ, досліджувана у наукових роботах Т. Абрамової, Т. Гукової, І. Корнієнко, Л. Мільто, А. Мітіної, В. Сластьоніна, С. Смірнова, Ю. Сурміна, Н. Тализіної та ін., має будуватися на засадах різноаспектного аналізу педагогічної ситуації як дидактичної одиниці означеного навчання. Проте, ми не можемо акцентувати увагу на доречності аналітичної діяльності лише у процесі аналізу педагогічної ситуації, насамперед тому, що аналіз як категорія – і уявне розчленування певного об'єкта на елементи, і основа наукового дослідження. Вказане актуалізує потребу теоретико-практичного дослідження особливостей організації аналітичної діяльності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

Аналітична діяльність, на думку Т. Гукової, – обов'язковий і необхідний елемент, який не компенсується іншими складниками, професійної педагогічної діяльності [1, с. 12–16]. В. Сластьонін характеризує здібність до педагогічного аналізу як атрибут професійного мислення вчителя, виокремлюючи низку її етапів: аналіз педагогічної ситуації (діагноз); проектування результату (прогноз) і планування педагогічних дій; конструювання і реалізація навчально-виховного процесу; регулювання і коректування педагогічного процесу; підсумковий облік, оцінка отриманих результатів і визначення нових педагогічних завдань [4].

Розглядаючи різні види аналітичної діяльності будь-якої професійної діяльності в цілому, Ю. Сурмін робить висновок про те, що одні види аналізу мають інструментальний характер, стають певним інструментом дослідження (причинний аналіз, який передбачає вичленовування в досліджуваному об'єкті певних причин), а інші – більше тяжіють до об'єкта дослідження (аналіз документів, предметом якого виступає документ; аналіз ситуацій). При чому,

аналіз ситуації передбачає застосування різноманітних видів аналітичної діяльності, і чим багатший арсенал використовуваних методів, тим більші його навчальні можливості [5, с. 30–31].

Як бачимо, у цьому контексті, аналітична діяльність виявляється і в аналізі педагогічної ситуації, і в цілому педагогічного процесу, і його покроковій реалізації. Зазначене тісно пов'язує поняття «аналітична діяльність» із поняттям «рефлексія».

Згідно із тлумаченням О. Пометун, рефлексія – самоаналіз, самооцінка учасниками педагогічного процесу своєї діяльності, взаємодії; актуалізація педагогом і учнями своїх знань, досвіду діяльності в тій чи іншій педагогічній ситуації; потреба і готовність зафіксувати зміни в розвитку учня, визначити причини таких змін, дати оцінку ефективності педагогічної взаємодії, що відбулася [3, с. 49].

Таким чином, рефлексія – невід'ємний складник аналітичної діяльності вчителя. Зважаючи на той факт, що у своїх роботах ми розглядаємо педагогічну рефлексію трьох видів [2], відповідно аналітичну діяльність також будемо розглядати тривидову: загальнодіяльнісну (самоаналіз у цілому своєї педагогічної діяльності); ситуаційну (самоаналіз діяльності у контексті пошуку виходу із конкретної педагогічної ситуації); поетапну (самоаналіз певного етапу діяльності, наприклад: етапу уроку чи заняття).

Отже, спираючись на вищеописане розуміння Ю. Сурміним змісту аналітичної діяльності, охарактеризуємо загальнодіяльнісний, ситуаційний та поетапний види аналітичної діяльності майбутнього педагога у контексті застосування технології ситуаційного навчання (табл. 1).

Таблиця 1

**Зміст різновидової аналітичної діяльності майбутнього вчителя
початкової школи**

Різновиди аналітичної діяльності	Характеристика видів аналітичної діяльності	Зміст аналітичної діяльності студентів
Загальнодіяльнісний аналіз	Аналіз педагогічної діяльності з точки зору системного підходу: аналіз моделювання (продумування покрокових дій – алгоритмізація; планування) та аналіз-рефлексія (порівняння досягнутого з передбачуваним)	Аналіз досвіду роботи вчителів, педагогічних спроб своїх однокласників під час педпрактики
Ситуаційний аналіз	Повний аналіз педагогічної ситуації: від змісту, виокремлення проблеми, формулювання та розв'язання задачі, пошуку виходу із ситуації, до ймовірних наслідків ситуації або виникнення наступної ситуації	Аналіз педагогічної ситуації, створеної чи заданої викладачем чи студентами на занятті та під час практики

Поетапний аналіз	Аналіз кожного педагогічного кроку з метою порівняння очікуваних результатів із отриманими результатами	Аналіз прийнятих рішень (власних, прийнятих одногрупниками чи педагогами); аналіз певного моменту алгоритму заняття чи виду навчального завдання студентів
------------------	---	--

Зазначені види аналітичної діяльності – взаємопов'язані та діють за принципом системності, де системою є власне педагогічна діяльність. Ці види аналітичної діяльності реалізуються у сукупності, часто паралельно. Наприклад, у процесі аналізу педагогічної ситуації (ситуаційного аналізу) правильний аналіз передбачає елементи загальнодіяльнісного аналізу, зокрема аналізу-моделювання, оскільки знайти правильний вихід із ситуації неможливо, не передбачаючи її вплив на цілісну діяльність. Вказане дозволяє не зводити ситуаційний аналіз лише до теоретичного обмеження поля аналізу змісту певної ситуації, а вчить майбутніх учителів початкової школи мислити масштабно, цілісно, системно тощо, формуючи розуміння того, що кожний неправильний крок (поетапний аналіз) призведе до виникнення нових ситуацій (ситуаційний аналіз) та ускладнить педагогічну діяльність в цілому (загальнодіяльнісний аналіз). Причому інколи поетапний аналіз може перейти у ситуаційний, коли дії, здійснені учасниками педагогічного процесу на його окремому етапі, виокремлюються у педагогічну ситуацію та потребують детального аналізу.

Таким чином, аналітична діяльність майбутнього вчителя початкової школи – це інструмент професійної діяльності та запорука формування його педагогічної майстерності, адже вдало здійснена аналітична діяльність дозволить загалом уникнути ускладнень у педагогічній діяльності. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, має передбачати та реалізовувати виокремлені нами види аналітичної діяльності: загальнодіяльнісну, поетапну та ситуаційну. Подальшого дослідження потребує розробка та впровадження різних планів здійснення аналітичної діяльності студентів у процесі навчання у ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Гукова Т. А. Педагогическая ситуация как средство развития профессиональных качеств будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гукова Тамара Аскербиевна. – Ставрополь, 2002. – 167 с.
2. Осадченко І. І. Сутність різновидової педагогічної рефлексії / Інна Осадченко // Обрії. – 2010. – Випуск 2(31). – С. 38–41.
3. Пометун О. І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 46–49.
4. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.
5. Сурмін Ю. Сутність ситуаційної методики. Визначення базових понять / Ю. Сурмін // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 29–35.

Перепелюк Тетяна,
*к. психол. н., доцент Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

Демчук Оксана,
*ст. викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Професійне зростання педагогів безумовно призводить до покращення їхньої професійної майстерності, підвищення компетентності, кар'єрного росту, іміджу працівника, наближення до ідеалів культури, вершин професіоналізму, творчої самореалізації, покращення матеріального становища.

Нині в педагогічній та психологічній науці для характеристики професійної майстерності, широти інтересів використовують поняття «компетенція», «компетентний», «компетентність».

Постійні зміни в професійних структурах роблять проблему професійного зростання педагога не менш актуальною, ніж шкільне навчання і підготовка фахівців. Актуалізуються завдання становлення нової професійної компетентності кадрів освіти, формування педагога нового типу і стилю професійної діяльності.

Поняття «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі.

За останні роки з'явилися концепції внутрішньошкільного розвитку професійної компетентності вчителя (С. Бережна, М. Гончар, Н. Зверева) та нові ідеї внутрішньошкільної системи підвищення професійної компетентності педагога: взаємодія методичної і психологічної служб школи (Е. Васильєвська); створення умов для професійного зростання кожного вчителя (Р. Лебедева, Д. Левітес); підвищення кваліфікації вчителів за модульним принципом (У. Маркєєва); створення сприятливого професійного середовища для навчання кадрів (Н. Немова); вдосконалення системи методичної роботи в школі (В. Симонов); вивчення труднощів у роботі вчителя (М. Чикурова).

Обов'язковими умовами внутрішньошкільної системи розвитку й підвищення професійної компетентності вчителів учені визначають такі: врахування специфіки освітнього закладу та контингенту учнів; наявність системи стійкої внутрішньої мотивації і комплексного, диференційованого, гнучкого й оперативного стимулювання до професійного розвитку; організація індивідуальної роботи з учителями; систематичний моніторинг динаміки розвитку компетентності, характеру одержуваних результатів, змін у діяльності вчителів, а також вплив цих змін на рівень навчальних досягнень учнів, їхній розвиток та ставлення до школи (до вивчення предмета); ретельний відбір змісту теоретичних знань, індивідуалізації і психологізації навчального процесу; дотримання головного принципу ефективного управління: метою управлінської діяльності на кожному рівні управління є створення умов тими, хто управляє, для успішної діяльності тих, ким управляють.

Автор психологічної концепції професіоналізму А. Маркова, яка працює над визначенням психологічних критеріїв, рівнів, етапів просування людини до професіоналізму, вважає, що професійно компетентною людиною є та, яка: успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями [1, с. 34]. Серед таких якостей виділяють:

- задоволена професією;
- досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів;
- має й усвідомлену перспективу свого професійного розвитку;
- відкрита для постійного професійного навчання;
- збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску;
- соціально активна в суспільстві;
- віддана педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику;
- готова до якісної та кількісної оцінки праці, уміє це робити.

Важливу роль у створенні творчої атмосфери в педагогічному колективі, удосконаленні професійної майстерності вчителів відіграє стимулювання діяльності педагогів.

Не можна правильно побудувати роботу з педагогічним колективом з питань підвищення їхньої професійної майстерності без урахування таких чинників:

- знання рівня освіченості, професійної підготовки кожного вчителя, його інтересів та здібностей;
- створення в колективі атмосфери поваги і довіри до вчителя, вияв уваги до його потреб і запитів;
- здійснення постійного духовного взаємозв'язку в діяльності педагогів, учнів, батьків;
- всебічне сприяння самоутвердженню вчителя в колективі, підвищенню його фахової підготовки;
- допомога вчителеві в усвідомленні, узагальненні свого досвіду на основі синтезу теорії і практики [2, с. 32].

Урахування цих факторів є надійною гарантією підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

На всіх рівнях професійного зростання необхідно створювати умови для розвитку інтелекту і творчих здібностей особистості педагога, підготовки його до саморозвитку своєї особистості та професійної діяльності, до самореалізації в умовах власної педагогічної системи, до життя у відкритому суспільстві.

Самоосвіта – самостійна цілеспрямована пізнавальна діяльність, керована самою особистістю; придбання систематичних знань у якій-небудь галузі науки, техніки, культури, політичного життя тощо.

Основними характеристиками самоосвіти вважаються:

- вільний вибір кола проблем;
- самостійна робота з різними джерелами інформації;
- рухливий обсяг знань, обмежений ступенем інтересу до вибраного предмету.

В основі такої розумової роботи лежать особисті схильності, безпосередні інтереси, які обумовлені, в кінцевому рахунку, соціальними, економічними і культурними потребами. Самоосвіта – один із засобів самовиховання. Основні види самоосвіти: загальна, спеціальна (професійна), політична. Основна форма самоосвіти – вивчення наукової, науково-популярної, навчальної, художньої та іншої літератури, участь у науково-дослідній роботі. Самоосвіта для педагога – «це усвідомлена потреба в постійному вдосконаленні своєї професійної діяльності з акцентом на її соціалізацію, на створення умов для розвитку особистості і соціально значущих якостей вчителя та особистості кожного учня» [3, с. 18].

Основними компонентами готовності людини до самоосвіти є:

- 1) наявність емоційно-особистісного апарату самоосвіти, який впливає на систематичність і послідовність здійснення процесу самоосвітньої діяльності;
- 2) система знань і умінь, відбивають міру інтелектуального розвитку особистості;
- 3) узагальнені вміння особистості цілеспрямовано працювати з основними джерелами інформації;
- 4) організаційно-управлінські вміння;
- 5) сформованість психологічних якостей, необхідних для самоосвіти (цілеспрямованість, наполегливість тощо) [4, с. 176].

Отже, педагогічна освіта з'єднує всі рівні та ступені навчання і належить до системи складних, інколи дуже жорстких соціально-економічних, політичних і культурних відносин, «...тому перед педагогом постає складне завдання: відповідати потребам і запитам особистості й суспільства, бути конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг і виконувати свою місію сіяча розумного, доброго, вічного» [5, с. 16].

Список використаних джерел

1. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
2. Перехейда О. Стимулювання професійної майстерності педагога – важливий чинник управління / О. Перехейда // Рідна школа. – 2004. – № 5. С. 30–32.
3. Санжарівська Н. В. Самоосвітня діяльність педагогів / Н. В. Санжарівська // Управління школою. – 2010. – № 8. – С. 17–19.
4. Байкова Л. А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учеб. пособие / Под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 251 с.
5. Сисоєва С. Педагогічні технології: проблеми, пошуки, перспективи впровадження / С. Сисоєва // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 15–26.

Піковець Наталя,
*практичний психолог Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені
Т. Г. Шевченка, Україна*

ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Упродовж останніх десятиліть активно ведеться пошук внутрішніх детермінант професіоналізації загалом і професійної адаптації як невід'ємної складової цього процесу. Сучасна школа гостро потребує молодих педагогів, які здатні адекватно реагувати на зміну освітньої ситуації, специфіку педагогічних систем, нові умови професійної діяльності. У зв'язку з цим проблема професійної адаптації набуває великого значення серед проблем успішної професіоналізації молодого викладача.

Для вирішення проблем, які постають перед молодими вчителями, необхідно використовувати і розвивати такий інструмент, як управління психологічною адаптацією молодих педагогів, особливо на ранніх етапах їхньої професійної діяльності, яке б полягало в організації ефективного і доцільного психологічного супроводу молодих спеціалістів, спрямованого на повноцінний розвиток особистості та її самореалізацію в соціумі.

Огляд психолого-педагогічної літератури, здійснений дослідницею Г. Скударьовою, дає змогу констатувати, що феномен адаптації, професійної, психологічної, вивчається у різних ракурсах. Так, видатні педагоги П. Блонський, А. Макаренко, С. Шацький, розглядаючи професійне становлення молодого вчителя, підкреслювали, що особистість педагога формується у безпосередній взаємодії із соціальним середовищем. Поширення у педагогіці отримали дослідження Т. Аксакової, С. Вершловського, В. Кондратьєвої, М. Педаяс та ін. присвячені аналізу діяльності молодого вчителя в процесі його соціально-професійного становлення. Закономірності професійного становлення вчителя, умови його професійної адаптації виявлені вченими Т. Аржакаєвою, С. Вершловським, Ф. Гоноболіним, Н. Кузьміною, Ю. Кулюткіним, В. Сластьоніним, А. Щербаковим та ін. Сучасні дослідники відзначають різноманітність факторів, що впливають на розвиток особистісної та професійної сфер молодого вчителя у процесі його професійного становлення [4].

Т. Гершкович зазначила, що систематизація дослідницького пошуку дає змогу виділити в якості інтегративної суб'єктної характеристики процесу професійної адаптації молодого викладача його готовність до діяльності [3]. Структура готовності до педагогічної діяльності має специфіку залежно від етапу професіоналізації, зокрема, зміни відбуваються при переході від етапу підготовки до етапу адаптації. Готовність до педагогічної діяльності детермінована різноманітними індивідуальними властивостями, причому характер детермінації специфічний в залежності від етапу професіоналізації. Більшість вітчизняних дослідників розглядає процес професійного становлення особистості як безупинний, що має лінійний нарощувальний характер, процес професіоналізації особистості [2].

Як особлива технологія освітньої діяльності, педагогічний супровід професійної адаптації містить систему організаційних, діагностичних, навчальних і розвивальних заходів як для молодих спеціалістів, так і для досвідчених фахівців, що забезпечують освітній процес.

Мета статті полягає у розкритті змісту та взаємозв'язку процесів професійної адаптації і психологічного супроводу як особливої освітньої технології психологічної допомоги молодому фахівцю.

Становлення викладача як суб'єкта педагогічної діяльності здійснюється в особливих умовах початкового етапу професійної діяльності. Особливістю цього етапу є певна невідповідність між необхідністю самостійно вирішувати різноманітні навчально-виховні завдання в повному обсязі та реальною здатністю фахівця впоратися з ними. У перші роки роботи у школі суперечливість між вимогами професії та внутрішньою готовністю виконати їх породжує тривожність, призводить до виникнення психологічної напруги вчителя, певних психологічних бар'єрів, що перешкоджають успішній професійній адаптації. Вирішити зазначені проблеми ставить на меті психологічна служба навчального закладу, зокрема, впроваджуючи технологію психологічного супроводу професійної діяльності вчителів-початківців.

Концепція власне психологічного супроводу розглядалася багатьма дослідниками, і вони по-різному розставляють акценти у цьому питанні. Так, в основі концепції Є. Казакової лежить системно-орієнтований підхід до розвитку людини, і одним з основних положень її концепції є пріоритет опори на індивідуально-особистісний потенціал суб'єкта. Автор вважає, що для здійснення права вільного вибору особистістю різних варіантів розвитку необхідно навчити людину розбиратися в суті проблеми, виробляти певні стратегії прийняття рішення. М. Битянова визначає супровід як систему професійної діяльності психолога в освітньому середовищі, спрямовану на створення емоційного благополуччя суб'єкта, його успішного розвитку та навчання. Г. Берулава підкреслює, що мета супроводу – створення необхідних умов для найбільш ефективного становлення особистості, де супровід передбачає підтримку природних реакцій, процесів і станів особистості. Р. Овчарова визначає супровід як спрямування і технологію діяльності психолога. На думку автора, у першому випадку супровід охоплює підтримку особистості та її орієнтування у важких, проблемних ситуаціях, а також супровід природного розвитку індивідуально-особистісного потенціалу. У другому випадку – це комплекс взаємопов'язаних і взаємозумовлених заходів, представлених різними психологічними методами і прийомами, які здійснюються з метою забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов для збереження психологічного здоров'я та повноцінного розвитку особистості [2, с. 54].

Модель психологічного супроводу молодих фахівців у кожному навчальному закладі, зазначає Н. Буравльова, має свої особливості форм, методів, змісту, цілей і завдань [1]. Метою психологічного супроводу молодих спеціалістів на ранніх етапах професійної діяльності є повноцінна реалізація

професійно-психологічного потенціалу особистості та задоволення потреб суб'єкта діяльності.

Провідні завдання, які необхідно вирішити у процесі здійснення психолого-педагогічного супроводу такі: допомогти в особистісній і соціально-педагогічній адаптації; залучити молодих спеціалістів до самоосвітньої та дослідницької діяльності; розвинути професійне мислення і готовність до інноваційних перетворень; попередити найбільш типові помилки, протиріччя і труднощі в організації навчальних занять та пошук можливих шляхів їх подолання; надати допомогу в пізнанні й творчому впровадженні в навчально-виховний процес досягнень педагогічної науки і передового досвіду; стимулювати розвиток індивідуального стилю творчої діяльності. Одне з головних завдань психологічного супроводу – не тільки надавати своєчасну допомогу і підтримку молодому спеціалісту, але і навчити його самостійно долати труднощі процесу адаптації, відповідально ставитися до свого становлення, допомогти йому стати повноцінним суб'єктом свого професійного життя.

Щоб особистісна і професійна адаптація молодих педагогів відбувалася без проблем, у закладі має бути розроблена програма співпраці з ними. Така програма може стати змістом психологічного супроводу професійної діяльності вчителя. Психолого-педагогічний супровід розглядається як засіб здійснення методичної і психологічної допомоги педагогу-початківцю, зокрема в період його адаптації до професії. Надалі доцільно розробити модель психологічного супроводу та інструментарій, який би акумулював у собі гармонійне поєднання як традиційних, нормативно визначених для школи, форм і методів навчання, так і нетрадиційних активних (тренінги, ігрові методи, спільне викладання тощо), що передбачають активізацію розвитку у вчителя-початківця професійної адаптивності.

Список використаних джерел:

1. Буравлева Н. А. Приоритетность профилактической деятельности психологической службы современного учреждения образования / Н.Буравлева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 4(7).
2. Бурукіна В.І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищої школи. В.Бурукіна / Горизонти образования // 2010. – № 1(29). – С. 25–28.
3. Гершкович Т. Б. Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации (На примере молодых преподавателей высшей школы): Дис...канд.психол.наук: 19.00.07: Екатеринбург. – 2002. – 218 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dslib.net/>.
4. Скударёва Г. Н. Педагогические условия профессионального становления молодого учителя в муниципальном образовательном пространстве [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-professionalnogo-stanovleniya-molodogo-uchitelya-v-munitsipalnom-ob#i>

Рацул Олександр,

к. п. н., доцент кафедри соціальної педагогіки та психології факультету педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Україна

ПОНЯТТЯ МОТИВУ Й МЕТИ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ АНАЛІЗІ ПРОЦЕСУ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Відомо, що поняттям мотиву й мети у психологічному аналізі діяльності майбутніх соціальних педагогів відводиться належить місце. Мотив стосується потреби, яка спонукає до діяльності, мета – предмета, на який цю діяльність спрямовано. В індивідуальній діяльності мета виступає, як ідеальне уявлення її майбутнього результату. Одне із найважливіших завдань психології полягає в тому, щоб дослідити особливості випереджального відбиття в різних видах діяльності й розкрити його динаміку в процесі визначення й формулювання. При цьому важливо підкреслити, що мета не привноситься в індивідуальну діяльність іззовні (в усякому разі, коли йдеться про розвинені форми діяльності), а формується самими майбутніми соціальними педагогами. Ця обставина свідчить про значну складність і багато в чому неповторність тих навчальних ситуацій стимулювання мотивації навчання, що визначаються конкретикою навчального матеріалу, з одного боку, й індивідуальними (психофізіологічними, віковими тощо) особливостями майбутніх соціальних педагогів, – з іншого [2, с. 125].

Якщо етап формування мотивів навчання пройдено успішно, то програма навчання має забезпечити перехід до наступного етапу засвоєння навчального матеріалу – власне навчально-пізнавальної діяльності майбутніх соціальних педагогів. При цьому мають бути створені необхідні умови для того, щоб сформувані у майбутніх соціальних педагогів такі прийоми розумової та практичної діяльності, які найбільшою мірою відповідають змісту і характеру розв'язуваних навчальних завдань, забезпечуючи разом із тим можливість всілякої активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх соціальних педагогів, стимулюючи самостійний, творчий пошук розв'язання того чи того навчального завдання. При цьому програма навчання має передбачати можливість адаптації рівня складності пропонованої інформації, темпу викладу, заходи адаптації самостійності майбутніх соціальних педагогів до їхніх індивідуальних особливостей [3, с. 12].

Сутність не менш важливого психологічного завдання, що має бути розв'язаним при побудові навчальних програм щодо етапу засвоєння навчального матеріалу, полягає в тому, щоб установити необхідні рівні такого засвоєння. Розв'язання цього завдання виявляється досить корисним, оскільки дозволяє ще більше конкретизувати цілі й намітити критерії оцінювання досягнутих результатів навчання. При цьому передбачається, що про результативність інформаційного навчання слід судити за ступенем збігу досягнутого й необхідного рівнів засвоєння навчального матеріалу. Саме в цьому відповідно до цілей та результатів і полягає основний критерій доцільності використання ІКТ і педагогічних технологій у процесі системного

розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів. Саме таким шляхом можна, в кінцевому підсумку, експериментально перевірити, чи дає використання ІКТ реальний педагогічний ефект або ж у тому чи тому конкретному разі доцільніше звернутися до інших способів організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх соціальних педагогів.

Спроби класифікації рівнів засвоєння навчального матеріалу робилися неодноразово ще в період активного впровадження ідей і методів програмованого навчання. Певний внесок у розв'язання цього завдання було зроблено В. Беспальком [1, с. 21], який запропонував уважати головним критерієм засвоєння навчального матеріалу ту міру свободи, з якою студенти оперують отриманими у процесі навчання знаннями, вміннями й навичками. Було виокремлено чотири можливих рівня навченості [1, с. 21]: 1) впізнавання об'єктів і явищ за їх ознаками; 2) репродуктивна діяльність із відтворення інформації про вивчений об'єкт або явище із можливістю аналізу її сенсу та властивостей; 3) використання знань для продуктивної практичної діяльності за раніше засвоєним зразком; 4) продуктивна діяльність, зв'язана з використанням засвоєної інформації для пошуку нових шляхів розв'язання тих чи тих завдань за межами того класу явищ, в якому відбувалося формування знань.

Зрозуміло, розроблення такої методики зв'язане з проведенням спеціальних досліджень, які враховують цільові настанови навчання й особливості аналізованого матеріалу. При цьому особливої уваги заслуговує вимога того, щоб навчальні програми були орієнтовані на формування певних знань шляхом включення майбутніх соціальних педагогів у необхідні види діяльності, сприяли оволодінню ними вміннями й навичками як відтворювального, так і творчого характеру, що свідчать про здатність майбутніх соціальних педагогів застосовувати на практиці набуті знання. У зв'язку із цим навчальні програми мають містити певний набір знань, спеціально розрахованих на включення майбутніх соціальних педагогів у заздалегідь передбачені види діяльності.

Список використаних джерел:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Структура межвузовской научно-технической программы «Создание системы открытого образования» на 2001-2002 годы // Сборник нормативных документов. – М. : [б. и.], 2001. – С. 124–151.
3. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Вестник высшей школы. – 1996. – №3. – С. 10–14.

Рого Анна,

к. п. н., доцент кафедри педагогіки та психології

*Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти м. Ужгород,
Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ КОМПЛЕКСУ «ДИТЯЧИЙ САДОК-ШКОЛА»

Одним із найважливіших завдань, які визначає Національна доктрина розвитку освіти, Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.), є

реалізація ідеї безперервності освіти шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних вікових ступенях. Об'єднання в одному комплексі двох підсистем (дошкільної та шкільної) значно посилює його виховні зусилля, розширює амплітуду можливостей дитячого колективу, збагачує стосунки, спілкування, діяльність (комунікативну, пізнавальну, ігрову, трудову, суспільно корисну) між вихованцями.

Проблема функціонування навчально-виховних комплексів «Школа – дошкільна установа» була предметом низки дисертаційних досліджень. Окремими дослідниками висвітлено педагогічні основи виховного процесу цих педагогічних об'єднань (В. Кузь, Е. Луніна, Н. Манжелій, А. Муханбетжанова, Д. Струннікова, Л. Тимошенко, Г. Трішневська, В. Ферштейн). А. Богуш, З. Борисова, А. Бурова, О. Долинна, О. Кононко, В. Кузь, С. Ладивір, Н. Манжелій, І. Печенко, З. Плохій, Т. Поніманська, О. Савченко, Л. Федорович, Л. Якименко та ін., досліджуючи різні сторони функціонування комплексу «школа – дошкільний навчальний заклад» зробили висновок, що тут підготовка до школи та адаптація першокласників до навчання здійснюються ефективніше.

Метою публікації є характеристика особливостей функціонування навчально-виховного комплексу «Дитячий садок-школа».

«Дитячий садок-школа» став першою ланкою освітніх комплексів нового типу, де забезпечувались всі необхідні умови для життя і формування особистості, розвитку інтелекту, закладення основ фізичного і психічного розвитку дитини.

У комплексі «Дитячий садок-школа» діти мають можливість навчатися граючись, є спеціально відведені приміщення для сну, особистої гігієни, продумане триразове харчування і, що основне, діти не піддаються психологічному травмуванню при переході з однієї ланки освіти (Д/С) в іншу – (школу). Ретроспективний аналіз з питань наступності Д/С і школи показав, що оцінка рівня розвитку і поведінки випускників Д/С, які продовжували навчання у початковій школі є позитивною і високою. Дошкільнята отримують у комплексі належну фізичну, інтелектуальну, психологічну підготовку до школи, чим пояснюється найнижчий показник шкільної тривожності у дошкільнят.

Як слушно зауважив В. Кузь, у комплексі «Дитячий садок-школа» виховні стосунки, завдяки наявності двох підсистем – дошкільної та шкільної, стають значно різноманітнішими і тому, процес виховання в ньому характеризується більшою насиченістю [1, с. 230].

Ще в 50-х роках В. Сухомлинський практично розв'язав проблему наступності, відкривши в Павлишській школі «Школу радості», «Школу під голубим небом», в якій він уперше почав навчати своїх шестирічок. Слушною є думка В. Сухомлииського, що школа не повинна вносити різкий перелом у життя дітей: «Нехай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що вона робила вчора. Нехай вона (школа, – прим, автора) з'явиться в їх житті поступово і не приголомшує зливою вражень» [4].

Саме так і повинно бути, дошкільник має спокійно прийняти статус школяра і без страху перед невідомим пересісти з дитячого стільчика за шкільну парту. Найкраще це вдається реалізувати, об'єднавши в одну систему Д/С і школу.

У центрі уваги в навчально-виховному комплексі «Д/С – школа» – спілкування дітей різного віку. За таких умов виховні стосунки, завдяки наявності двох підсистем – шкільної та дошкільної, стають значно різноманітнішими. Доречним буде зауваження В. Сухомлинського щодо виховної сили колективу, яка великою мірою залежить від багатства і різноманітності стосунків між особистостями, які стоять на різних ступенях розвитку, тобто між вихованцями різного віку. Колектив впливає на особистість у процесі такої діяльності, коли старший передає молодшому свої переконання, знання, трудовий досвід, творчі вміння [5].

У комплексі «Д/С – школа» колектив вихованців нагадує багатодітну сім'ю, де кожен відчуває відповідальність за іншого. Дитина, перейшовши до першого класу Д/С-школа, значно відрізняється від дитини-першокласника загальноосвітньої школи. У навчально-виховному комплексі, вступивши в перший клас, дитина відчуває себе дорослішою, досвідченішою, є прикладом для наслідування, проявляє турботу та відповідальність за менших. Адже, як писав В. Сухомлинський: «Людина найкраще виховується тоді, коли вона виховує інших» [6].

Навчально-виховний комплекс «Д/С – Школа» належить до комплексів нового типу. На нашу думку, становлення подібних навчально-освітніх закладів забезпечує можливість навчання, та виховання дітей шестирічного віку, створивши їм найоптимальніші умови для організації життя та діяльності. Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо у дослідженні та обґрунтуванні особливостей навчально-виховного процесу у такому закладі освіти.

Список використаних джерел:

1. Кузь В. Виховання дітей дошкільного і шкільного віку в комплексі «Школа-дитячий садок» / Володимир Кузь Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 47. – 2013. – С. 229–235.
2. Положення про середні загальноосвітні навчально-виховні заклади // Освіта, 1993. – 3 вересня. – С. 4.
3. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») Кабінет Міністрів України; Постанова, Програма, Заходи від 03.11.1993 № 896 / <http://zakon2.rada.gov.ua>
4. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям // Вибр. тв.: В 5-ти т./К.: Рад.школа. 1977. – Т. 3. – С. 96.
5. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. тв.: В 5-ти т./К.: Рад. школа. 1977. – Т. 1. – С. 165.
6. Сухомлинський В. Сто порад учителю // Вибр. тв.: В 5-ти т.т. – К.: Рад. школа. 1977. – Т. 2. – С. 597.
7. Подожение о порядке образования и организации работы учреждения «Школа – Д/С» // Бюллетень нормативных актов Министерства просвещения СССР, 1985. – № 10. октябрь. – С. 10.
8. Щацкий С. Т. Доклад на пленарном собрании сотрудников Первой опытной станции по народному образованию 17 дек. 1917 // Пед. соч. В 4 т.т. –М., 1964. – Т. 2. – 417 с.

Семина Инна,

*к. п. н., доцент Северо-Кавказского федерального университета,
Ставрополь*

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ВУЗА

Умение выработать конструктивное отношение к состояниям эмоционального стресса и сведение к минимуму негативного влияния последствий должно составлять одно из профессионально важных качеств преподавателя, поскольку деятельность преподавателя непрерывно связана с общением, подвержена симптомам постепенного эмоционального утомления и опустошения, что отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности, ухудшении психического, физического, эмоционального самочувствия [2].

Синдром эмоционального выгорания представляет собой процесс постепенной утраты экспансивной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. Он рассматривается как результат неудачно разрешенного стресса на рабочем месте [3].

Синдром психического выгорания довольно широко исследуется в психологии, особенно в зарубежной. Вместе с тем, ряд проблем остаются невыясненными до конца. В частности ведущее значение имеет рассмотрение соотношения внутренних и внешних факторов, обуславливающих его возникновение.

К внешним факторам относятся характеристики профессиональной деятельности, такие как условия труда и его содержание, а внутренние традиционно сводятся к личностным особенностям и социально-демографическим характеристикам [1].

Синдром эмоционального выгорания включает в себя три основных составляющих: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Редукция профессиональных достижений представляет собой возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней. В. Орел и А. Рукавишников считают, что данный феномен является, во-первых, профессиональным, а, во-вторых, необратимым [1].

Развитие синдрома эмоционального выгорания связано с наличием напряженной психоэмоциональной деятельности: интенсивное общение, подкрепление его эмоциями, интенсивное восприятие, переработка и интерпретация получаемой информации и принятие решений. Другой фактор развития эмоционального выгорания – дестабилизирующая организация деятельности и неблагоприятная психологическая атмосфера. Это нечеткая

организация и планирование труда, недостаточность необходимых средств, наличие бюрократических моментов, многочасовая работа, имеющая трудноизмеримое содержание, наличие конфликтов.

Исследование синдрома эмоционального выгорания педагогов требует использования технологического подхода.

Анализ результатов диагностики наличия стрессовых состояний у педагогов показал, что наиболее часто переживаемыми состояниями являются: тревожность (64 %), фрустрация как переживание неудач (53 %), гневное самовыражение в словах и поступках (46 %), депрессия (39 %), дурные предчувствия (36 %), усталость, парализующая способность сопротивляться обстоятельствам (36 %), нервное потрясение (31 %), потеря сна (22 %).

Также в экспериментальном исследовании использовалась методика В. Бойко «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания».

Для определения такого компонента, как «Напряжение», мы исследуем показатели: переживание психотравмирующих обстоятельств, который проявляется усилением осознания психотравмирующих факторов профессиональной деятельности; неудовлетворенность собой, проявляющийся в чувстве недовольства собой, избранной профессией, занимаемой должностью; загнанность в клетку – проявляется в чувстве безысходности, остро переживается, когда психотравмирующие обстоятельства очень давят и устранить их невозможно; тревога и депрессия обнаруживается в тревожно-депрессивной симптоматике, касающейся профессиональной деятельности в особо осложненных обстоятельствах.

У большинства преподавателей наблюдаются складывающиеся симптомы, особенно это видно по показателю «Тревога и депрессия», который наблюдается у 58,8 % человек. Немного ему уступает показатель «Переживания психотравмирующих обстоятельств», он выражен у 52,9 %. Также можно заметить, что хоть и малое количество сотрудников ВУЗа, но имеют уже сложившийся симптом, это наблюдается по всем четырем показателям: переживание психотравмирующих обстоятельств (17,6%), неудовлетворенность собой (11,8 %), загнанность в клетку (5,9 %), тревога и депрессия (17,6 %). У остальных, либо нет признаков, либо они еще не значительные и поэтому оказались мало выраженными.

Полученные данные говорят нам о том, что данный компонент более выражен у педагогического персонала ВУЗа, чем фаза «Напряжения». Это видно по данным складывающегося и сформировавшегося симптома. Так, показатель «Неадекватного эмоционального реагирования» наблюдается как сложившийся симптом у 17,6 % педагогов, «Эмоционально-нравственная дезориентация», также как и «Расширение экономики эмоций» выражено у 29,4 %, а «Редукция профессиональных обязанностей» – у 23,5 % человек. Это уже достаточно много, для такой профессии.

Последним, но очень значимым компонентом является «Истощение», который выражается в эмоциональном дефиците, эмоциональной отстраненности, деперсонализации, где отмечается полная или частичная

утрата інтереса к человеку; понижении психического и физического самочувствия.

Результаты показывают, что данные показатели особо не сформированы и педагоги готовы эмоционально поддержать своих подопечных, но физически им дается это нелегко, об этом свидетельствуют результаты по последнему показателю, где наблюдается даже повышение количества человек, у которых он сформирован (29,4 %). Также достаточно большие данные показывает этот показатель и как формирующийся симптом (58,8 %). Положительные результаты показывают данные по «Эмоциональному дефициту» и «Эмоциональной отстраненности», так как данные симптомы не сформированы у 64,7 % соответственно.

Таким образом, исходя из полученных результатов, можно сказать, что сотрудники вуза нуждаются в квалифицированной коррекционной и профилактической помощи, как те у которых синдром сформирован, так и те у которых формируется. В связи с этим неотложного решения требуют проблема психологической поддержки профессионального и личностного саморазвития педагогов. При этом отмечается, что психологическая поддержка по структуре своей организации должна отражать три основные стороны события (В. Слободчиков), которые задают направления ее осуществления, – интеллектуальную, эмоциональную и технологическую поддержку.

Организационная поддержка и поддержка профессиональной активности реализуется через систему практикумов с передачей технологий активных методов работы и алгоритмов преодоления трудностей профессионально-личностного развития. Таким образом, определение технологического аспекта в исследовании и решении указанной проблемы является перспективой дальнейших научных поисков.

Список использованных источников:

1. Орел В. Е., Рукавишников А. А. Феномен «выгорания» как проявление воздействия профессиональной деятельности на личность // Психология субъекта профессиональной деятельности: Сб. научных трудов / под ред. А. В. Брушлинского, А. В. Карпова. – Москва, Ярославль: Институт психологии РАН, 2001. – 288 с. – С. 72–82.
2. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях: Психологический журнал. – М.: Наука, 2002. – Т. 23. – № 3. – 85 с.
3. Скугаревская М. М. Синдром эмоционального выгорания: Медицинские новости. 2002. – № 7. – 22 с.

Тарасюк Анастасія,

викладач кафедри теорії та методики початкової освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

ДО ПИТАННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

На сучасному етапі розвитку освіти одним із найважливіших завдань школи, яке зазначено в «Державному стандарті початкової загальної освіти», є гармонійний розвиток особистості дитини. Одним з дієвих засобів реалізації

цього завдання є залучення дитини до мистецтва хореографії, адже хореографія позитивно впливає на різні напрями розвитку особистості – фізичний, естетичний, духовний, моральний, психологічний тощо. У загальноосвітніх закладах створюються умови для хореографічного навчання дітей молодшого шкільного віку. Саме тому питання хореографічної освіти майбутніх учителів початкової школи є актуальним у наш час і вимагає нових підходів до їх професійної підготовки.

З цією метою на факультеті дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського для студентів спеціальності «Початкова освіта» викладається курс «Основи хореографії з методикою навчання». Як навчальна дисципліна, він логічно пов'язаний з педагогікою, психологією, валеологією, анатомією, фізіологією і гігієною школяра та методиками вивчення різних предметів початкової школи. «Основи хореографії з методикою викладання» реалізуються в контексті технологічного підходу, який дозволяє організовувати навчальний процес на якісно новому рівні ефективності, оптимальності, наукоємності. При вивченні дисципліни застосовуються різноманітні технології навчання, які можна розглядати як стиль сучасного науково-практичного мислення, який спрямований на досягнення гарантованого результату.

Курс «Основи хореографії з методикою навчання» передбачає формування у студентів елементарних знань, вмінь та навичок майбутнього вчителя хореографії у загальноосвітній школі. Завдання курсу: опанування студентами знаннями для викладання хореографії в школі; формування навиків складання і проведення уроків хореографії для дітей початкової школи, планування роботи і вміння реалізувати творчі набутки.

У результаті вивчення цього курсу студент повинен:

– знати: основні положення організаційної роботи в школі; форми і методи хореографічної роботи з учнями; теоретичні основи методики виконання хореографічних рухів і етапи їх вивчення;

– вміти: скласти і провести урок хореографії, планувати навчальну, виховну і організаційну роботу; створювати хореографічний репертуар; організувати і провести виступи дітей на концерті, фестивалі, конкурсі.

Навчальна робота з дисципліни проводиться у формі лекційних, практичних занять та самостійної роботи студентів у VII семестрі IV курсу навчання. Підсумком навчання є залік.

Таким чином, хореографічна освіта майбутніх Учителів початкової школи у контексті технологічного підходу, має на меті підготовку високоосвічених кваліфікованих педагогів, які зможуть реалізувати завдання сучасної освіти і виховати гармонійно розвинуту особистість дитини.

Уварова Наталия,
к. п. н., доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института образования и социальных наук, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, Россия

Пальцева Анна,
студентка Бруклинского колледжа, г. Нью-Йорк, США

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ США

Высшее образование в контексте подготовки будущих учителей за рубежом является серьезным шагом, которому должна предшествовать существенная подготовка. Получение высшего образования представляет собой достаточно растянутый процесс во времени, когда образование ведет к конечной цели, работа с перспективой карьерного роста.

Начнем с того, что согласно словарю Мирриам Вебстер образование – «это поле исследования, которое концентрируется, главным образом, на методах преподавания и обучения в школах» [2]. Образование служит нескольким целям и может быть также индивидуально. Цели образования зависят от экономических, социальных, религиозных, этнических и политических реалий современного мира и изменяются от страны к стране.

По словам Ким Джонс (журнал «Форбс») были сформулированы следующие цели американского образования в течение десятилетий:

- подготовка подрастающего поколения к социальной ответственности;
- разработка квалифицированных трудовых ресурсов;
- научить культурной грамотности;
- помочь студентам стать критическим мыслящими;
- помочь студентам быть конкурентно-способными на глобальной арене [3].

Система высшего образования в США включает в себя как колледжи, так и университеты и в настоящее время насчитывается 6742 высших учебных заведений [1]. США входит в десятку развитых стран по проценту взрослых, имеющих высшее образование. В 2009 году 70,1% выпускников средней школы поступили в колледж [4].

Интересной особенностью американского образования является то, что колледжи ориентированы на подготовку специалистов в конкретных областях. Как правило, на начальном этапе обучения они могут выбирать предметы в соответствии с их собственными интересами и дальнейшей специализации. Кроме того, большинство институтов дают возможность определения будущей профессии на втором или третьем курсе.

Как правило, в Соединенных Штатах Америки частные университеты являются более престижными по сравнению с государственными. В США признанные критерии включают широкий спектр тестов, таких как Эс-эй-ти или Эй-си-ти, средний балл по программе и рейтинг. Многие колледжи предпочитают студентов, участвующих во внешкольных мероприятиях, а также сдавших эссе и прошедших интервью.

Американское высшее образование включает в себя неполное высшее образование и магистратуру. Преддипломное образование (неполное высшее) призвано помочь студентам получить необходимые знания в выбранной ими сфере, чтобы получить степень бакалавра. Наиболее распространенные типы степеней бакалавра являются степень бакалавра искусств и бакалавра наук. Бакалавр изобретательных искусств, бакалавр социальной работы, бакалавр или бакалавр философии менее распространены. Пятилетняя программа по архитектуре предлагают степень бакалавра архитектуры. После завершения учебы в колледже, студенты могут получить степень магистра (искусств, наук или бизнес-администрирования).

В американских колледжах наиболее распространенными видами обучения является полный и неполный учебный день, а также хорошо развито онлайн обучение.

Американские студенты обычно видят преподавателя в качестве посредника в процессе обучения; профессора не такие авторитетные: на занятиях ожидаются оживленные обсуждения, преподнесение собственной информации и высказывания мнений. Студенты, получающие образование в США, имеют возможность предпочесть тот или иной курс, но и лучших преподавателей. Они сами строят свое расписание и выбирают преподавателей, которых хотят. Студенты сидят за индивидуальными партами, исключая возможность списывать, что карается непоколебимым отчислением. Оценка по курсу определяется сочетанием письменных работ, проектов и экзаменов или тестов, проведенных в течение семестра.

Более того, американские колледжи оснащены оборудованием по последнему слову технологии (компьютеры, принтеры, факсы). Американские инструкторы обычно ожидают, что все студенты приобретут индивидуальный учебный материал.

Таким образом, подготовка в высших учебных заведениях США, в частности – подготовка будущих учителей, весьма отличительна и имеет системный характер. Перспективой дальнейших исследований является изучение вопроса внедрения современных технологий обучения в высших учебных заведениях США.

Список использованных источников:

1. Educational institutions // [electronic source] <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=84>.
2. Merriam Webster. An encyclopedia Britannica company // [electronic source] <http://www.merriam-webster.com/dictionary/education>.
3. What is the purpose of education? Kim Jones. Forbes // [electronic source] <http://www.forbes.com/sites/sap/2012/08/15/what-is-the-purpose-of-education/>.
4. Zac Bissonette. College Enrollment Hits New Record, but That's Not Necessarily Good News // [electronic source] dailyfinance.com.

Хайрулліна Юлія,
*к. філос. н., доцент Миколаївського національного університету імені
В. О. Сухомлинського, Україна*

ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО ХУДОЖНЬОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО»

Формування світоглядної системи дитини є наріжною у процесі становлення цілісної гармонійної особистості. Розв'язання цієї проблеми залежить від багатьох складових: родини, соціуму, довкілля, але провідний вплив на становлення світогляду дитини має система освіти. Саме шкільний період є найпродуктивнішим та найзмістовнішим у справі накопичення інформаційно-чуттєвого контенту особистості. Дитина молодшого шкільного віку гармонійна у своєму світовідчутті, вона не відокремлює себе від навколишнього світу. Відшарування особистості від соціуму починається у підлітковому віці і є природним процесом, детермінованим гормональною перебудовою організму, станом соціалізації, рівнем самоусвідомлення та самооцінки. Тому вплив на процеси становлення цілісного світосприйняття молодших школярів має, насамперед, пропедевтичний характер, спрямований на подолання майбутньої пубертатної кризи світогляду.

Здатність мистецтва до опосередкованого відтворення явищ та процесів буття, провокування емоцій та почуттів створює умови для формування системи поглядів на світ та людину, об'єктивованих за допомогою художніх образів. Таким чином, складається своєрідний аналог світогляду – художній, характерною ознакою якого є домінування емоційних рівнів – світовідчуття та світосприйняття над раціональним світорозумінням. На думку вчених (В. Діденка, О. Рудницької, Л. Масол) [3; 4], світоглядна функція мистецтва є головною, інші ж: аксіологічна, регуляційна, виховна, комунікативна, тощо, є другорядними. Утворена таким чином форма художнього світогляду так само важлива для розвитку особистості, як і решта: міфологічна, релігійна, наукова, побутова.

Цілісне художнє світосприйняття складається зі сприйняття оточуючого світу, відображеного в мистецьких творах та сприйняття себе, як суб'єкта художнього пізнання. Очікуваним результатом повинно стати утворення власної художньої картини світу, як бази цілісного художнього світосприйняття особистості.

Цілісність як атрибут буття присутній у живий та неживий природі. Взаємодія людини з оточуючим світом нерідко призводить до порушення цілісності. Відновлення її, з наступною втратою є постійним сенсом існування.

Процес освіти є цілеспрямованим набуттям цілісного уявлення про світоустрій, яке постає у різних інформаційних формах. Розрізненість форм знання про оточуючий світ історично складалося з доби Просвітництва, з того часу сутність системи загальної освіти зазнала незначних змін. Галузі знань: природнича, гуманітарна, естетична формують окремі дистрикти знань про світ. Тенденції до відокремлення інформаційних потоків просліджуються навіть у рамках однієї освітньої галузі, так, відповідно до державного стандарту,

змістові лінії освітньої галузі «Мистецтво» включають музичне, візуальне (образотворче), хореографічне, театральне та екранні види мистецтва. Метою впровадження галузі проголошується «цілісне художнє світосприйняття і світовідчуття, система естетичних ідеалів і смаків, почуття реальної відповідальності за збереження культурних надбань суспільства, сенсорний, емоційний та інтелектуальний розвиток учнів» [1]. Досягнення цілісної якості можливо за допомогою цілісних засобів. Таким якраз і є курс «Мистецтво», побудований на засадах поліхудожньої інтеграції. Особливістю цього курсу є подолання предметної автономії дисциплін галузі та надання уявлень про явища світу за допомогою сінестезійних засобів. Так, тематика курсу «Мистецтво» розкриває розмаїття світу у загальносформульованих аспектах, як от:

– 1 клас: «Краса навколо нас»; «Мистецтво – чарівне вікно у світ»; «Загадки художніх мов»; «Як митці створюють красу».

– 2 клас: «Пори року й народні свята»; «Мистецтво і рукотворний світ»; «Бринить природи мова кольорова»; «Образи рідної землі».

– 3 клас: «Мистецькі мандри казкових персонажів»; «Комічні та фантастичні образи»; «Легендарні герої в мистецтві»; «Краса людської духовності»;

– 4 клас: «Мій мальовничий світанковий край»; «Ми діти твої, Україно!»; «Подорожі країнами і континентами»; «Дзвони минулого, шляхи майбутнього» [2].

Здатність творів мистецтва до безпосереднього впливу на свідомість дитини створює умови для моделювання художнього досвіду дитини, при цьому особливого впливу піддається емоційний рівень – світосприйняття.

Звернення до інтегрованого курсу «Мистецтво» дозволить повною мірою реалізувати здатність мистецтва до цілісного відтворення світу: видимого світу – через кольори та об'єми, чутного – через звуки, динамічного – за допомогою рухів тощо. Отже, головним результатом поліхудожнього впливу інформаційного поля інтегрованого курсу «Мистецтво» має стати вплив на формування цілісної світоглядної системи дитини з метою пропедевтики кризових явищ пубертатного віку та загальної гармонізації особистості.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/

2. Левченко Є., Крук Т. МИСТЕЦТВО 1–4 кл.: педагогічно-програмний засіб (ППЗ) освітніх галузей «Мистецтво» та «Естетична культура» – ПП «Контур плюс». – 2007. – 34 с.

3. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.

4. Рудницька Л. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. Посібник / Рудницька Л. / – К., 2002. – 270 с.

Хортів Ганна,
*старший викладач кафедри психології, педагогіки та менеджменту освіти
Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти,
Україна*

РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку освіти України, у період інформатизації суспільства, активно здійснюється модернізація системи освіти. Нині відбувається реформування освіти, яке передбачає реалізацію особистісно орієнтованого і компетентісного підходів та оволодіння учнями ключовими компетентностями: умінням учитися, соціальна, громадянська, загальнокультурна, інформаційно-комунікативна, здоров'язберезувальна. Визначальною рисою сучасної освіти є перехід від знанневої до компетентісної освіти.

У державних документах (Закони України «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», Державна програма «Вчитель» Національна Доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти, Державний стандарт початкової загальної освіти тощо) чільне місце посідають питання підвищення професійної компетентності педагогів, здатних через власну діяльність забезпечувати якісну, конкурентоспроможну освіту в сучасних умовах розвитку суспільства; творчо працювати в умовах оновлення змісту освіти. Особливого значення ці зміни набувають у діяльності вчителів початкової школи, які значною мірою визначають подальший успіх дитини в навчанні, її розвиток як вільної і свідомої особистості. Оновлення освіти вимагає від педагогів умілого використання як традиційних, так й інноваційних форм діяльності.

Сучасна школа потребує сучасного вчителя. Продиктований потребами сьогодення високий рівень вимог до якості освіти молодших школярів може бути реалізований тільки тоді, коли вчитель початкової школи буде професійним, компетентним фахівцем у своїй галузі. Такий фахівець повинен мати не тільки фундаментальну теоретичну підготовку, а й володіти практичними вміннями, що відповідають рівню сучасної психолого-педагогічної науки. Учитель початкової школи має усвідомлювати цілі та значення своєї професійної діяльності в цілісній системі неперервної освіти, бути професійно мобільним, гнучко реагувати на зміни соціальної ситуації розвитку школярів, оволодівати новими психолого-педагогічними знаннями щодо організації навчального процесу і новими педагогічними технологіями, бути творчим суб'єктом власної професійної педагогічної діяльності.

Професійна компетентність учителя початкової школи, його здатність до самовдосконалення та самоосвіти, професійно значущі особистісні якості, забезпечують успішну педагогічну діяльність, а саме методична компетентність учителя (володіння знаннями методологічних і теоретичних основ методики навчання предметів, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання та уміння творчо застосувати ці знання в педагогічній діяльності) є важливим показником його професійної компетентності.

Реформування сучасної системи освіти ставить перед закладами післядипломної педагогічної освіти особливі завдання, які визначаються потребою суспільства в педагогах, здатних гнучко реагувати на зміни, що відбуваються в сучасному освітньому просторі, готових до розв'язування складних проблем навчання, виховання і розвитку учнів, формування їхньої особистості. Зазначене зумовлює необхідність змін та створення відповідних умов підвищення професійної компетентності учителів початкової школи, передбачає розвиток учительського потенціалу, рівня кваліфікації, неперервність особистісного і професійного розвитку вчителя.

Чичук Антоніна,

к. п. н., доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

ПЕРІОДИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Базуючись на ключових напрямках освітніх реформ Великої Британії, використовуючи праці попередніх дослідників, нами прослідковано розвиток педагогічної освіти країни, виділено етапи цього розвитку й схарактеризовано їх. Виділено шість етапів становлення та розвитку освіти у Великій Британії

1. У кінці XIX ст. (етап: «Зародження систематичної підготовки вчителів») під впливом соціального-економічного розвитку й технічного прогресу та розвитку наук про людину й суспільство почалась систематична підготовка вчителів.

2. У період 1901–1943 рр. (етап: «становлення системи педагогічної освіти»), коли розширюється мережа середніх навчальних закладів, учителів готують на педагогічних відділеннях університетів та в педагогічних коледжах. Головним завданням була теоретична підготовка майбутніх учителів, але не існувало координувального освітянського органа. Як зазначає К. Зискін, до 1944 року університети були єдиними навчальними закладами Великої Британії, випускники яких працювали вчителями малочисельних середніх шкіл переважно елементарного характеру [1, с.135].

3. У період 1944–1960-тих рр. (етап: «Створення і розвиток державної системи педагогічної освіти»), коли в 1944 р. новий Закон «Про освіту» проголосив обов'язкову середню освіту, була створена державна система педагогічної освіти. На практичну підготовку відведено 30% годин, теоретичних курсів – 600 навчальний годин. Недоліки: низький рівень теоретичної підготовки, малоефективна педпрактика. Шукають шляхи ведення принципів і методів навчання.

Організована у 1949 р. Національна Рада з проблеми підготовки вчителів і забезпечення педагогічними кадрами навчальних закладів, яка проіснувала до 1965 року, забезпечувала рекомендаціями структуру системи педагогічної освіти, що почала формуватися після ліквідації зазначеної Національної Ради. Зокрема, основою системи підготовки вчителів у Великій Британії до середини 60-х років XX ст. були територіальні структури з підготовки вчителів, створені

згідно з рекомендаціями комісії Мак-Нейра. У результаті дискусії, що проходили між членами комісії для забезпечення підготовки вчителів, на базі університетів були «педагогічні школи» (School of Education), які пізніше почали називатися в основному «інститутами педагогіки» (Institute of Education), які й стали основою всієї системи освіти у Великій Британії.

У 60-ті роки ХХ ст. діяльність педагогічних відділень університетів піддавалась критиці з боку шкільних адміністрацій і Міністерства освіти за зайву академічність, недостатній контакт із практикою роботи школи, хоча, як виявилось, взаємозв'язок професорського складу і вчителів був. До того ж, на педагогічних відділеннях почали створюватися спеціальні наукові групи, які пізніше перетворювались в лабораторії і дослідницькі центри з дослідження змісту освіти, застосування активних методів навчання в середній школі тощо [1, с. 79].

4. У період 1970–1980-тих рр. ХХ ст. (етап: «Практична спрямованість підготовки вчителя для середньої школи») з'явилися масові об'єднані школи, яким рівня освіти не вистачало. У 1988 р. згідно із законом зобов'язано вчителів мати вищу освіту. Недоліки: підготовка вчителя-предметника, загальнопедагогічна підготовка майже зникла. Однак, на кінець періоду програми й заняття у ВНЗ носили більш теоретичний характер – відбувалося підвищення рівня освіти вчителів. Створювалися навчально-наукові центри підвищення кваліфікації вчителів.

До початку 70-х років система педагогічної освіти у Великій Британії надзвичайно поширилась, у зв'язку з чим була введена обов'язкова професійно-педагогічна підготовка для вчителя початкової (1969 р.) і середньої (1973 р.) школи.

Ми вважаємо, що це важливий крок – тенденція щодо підвищення рівня освіти (і вчителя, і учня) у Великій Британії у 70-ті роки ХХ ст.

У кінці 70-х рр. для бажаючих поступити на педагогічне відділення університету були введені тести з англійської мови й математики, останнім часом – і тести в галузі інформаційних технологій (користування персональним комп'ютером, інтернетом, основними прикладними програмами). У 70-ті роки була введена і вимога для проходження методичного обстеження з метою виявлення фізичних і психічних розладів, що буде заважати в роботі вчителя [1, с. 89–90].

Крім визначених, до посилення вимог до вчителя належить і те, що кожен, поступаючи на педагогічне відділення, мав пройти співбесіду з метою виявлення схильності до педагогічної професії. З 1989 р. університетські викладачі проводять співбесіду разом із досвідченими вчителями шкіл [1, с. 90].

У 70-х роках певний вплив на зміст психологічної підготовки здійснювали ідеї гуманістичної психології.

5. У 90-ті рр. ХХ ст. (етап: «Фундаментальне реформування державної педагогічної освіти» (90-ті роки ХХ ст.) у Великій Британії відбулося широкомасштабне реформування державної педагогічної освіти. На цьому етапі формуються механізми забезпечення якості освіти; відбувається зменшення нерівності в досягненні цілей. Дітей з різних соціо-економічних

груп, здійснюється перехід до більш гнучкої та глибокої освіти, до розвитку системи педагогічного стажування випускників, до поширення загальноосвітньої підготовки вчителів.

На зазначеному етапі на методичну підготовку відводиться значно більше годин, ніж на загальнопедагогічну (інколи більше, ніж у 2 рази). Навіть у Національній програмі, у навчальних планах педагогічних відділень університетів курс методики викладання називається «Основний предмет» (Main Subject), а загально педагогічна підготовка – «Професійне доповнення» (Professional option) [1, с. 92].

У 90-ті рр. ХХ ст. число кваліфікованих учителів становило 181394 осіб [2, с. 143]. З 1994 р. на базі міських технологічних коледжів почали відкриватися спеціалізовані школи, в яких особлива увага приділялася певній обраній галузі знань (математика й ІКТ, природознавство, мови, спорт, мистецтво), одночасно виконуючи всі вимоги національного навчального плану [2, с. 143].

Не дивлячись на інтенсивний розвиток педагогічної освіти у великій Британії, передові кола (вчені, викладачі, громадськість), Міністерство освіти висловлювали незадоволеність рівнем підготовки і положенням учителів, у зв'язку з чим у кінці 1998 р. опубліковано проект широкомасштабної реформи підготовки до вчительської професії під назвою «Вчителі – назустріч змінам» (Teachers, meeting the challenge of change), яку прем'єр-міністр країни Ентоні Блер назвав фундаментальнішою реформою вчительської професії від виникнення державної освіти. Після національного обговорення проекту його було затверджено у 1999 р. в якості закону, яким було визначено основні положення педагогічної освіти.

6. На початку ХХІ ст. (етап: Випереджувальний характер підготовки вчителя (початок ХХІ століття) центральні органи влади зберігають тенденцію переходу до навчання упродовж життя, введення освітніх стандартів, забезпечують якість освітніх послуг, широке впровадження інновацій.

На основі аналізу літературних джерел вітчизняних і зарубіжних дослідників з'ясовано, що структура і зміст професійно-педагогічної підготовки вчителів упродовж ХІХ–ХХІ ст. зазнавали значних змін під впливом нового розуміння завдань школи, функції учителя, що дало можливість виділити 6 етапів розвитку вищої педагогічної освіти у Великій Британії.

Отже, у процесі аналізу розвитку вищої педагогічної освіти у великій Британії виявлено його тенденції: від запровадження вищої педагогічної освіти (1 етап) до переважно теоретичної підготовки майбутніх учителів (2 етап) – до створення державної системи педагогічної освіти, проголошення обов'язкової середньої освіти (3 етап), до проголошення обов'язкової вищої освіти для вчителів (4 етап), до більш гнучкої і глибокої освіти, до розвитку системи педагогічного стажування, до поширення загальноосвітньої підготовки (5 етап), до забезпечення якості освітніх послуг, створення системи спеціалізованих шкіл (6 етап).

Список використаних джерел:

1. Зискин Константин Евгеньевич. Профессионально-педагогическая подготовка учителей средней школы на педагогических отделениях университетов Великобритании во второй половине XX в.: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01. – Москва, 2002. – 157с.
2. Шмакова Александра Павловна. Опыт развития правовых отношений в образовательной системе Великобритании на рубеже XX–XXI вв.: 13.00.01: Дис. ... канд.пед.наук. – Омск, 2006. – 214с.

Чосік Леся,

к. п. н., доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙ У МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Побудова національної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до професійної підготовки майбутніх кадрів. Відбувається заміна освітньої парадигми, пропонується новий зміст, інші підходи, інший педагогічний менталітет. За цих умов викладачеві необхідно орієнтуватися у широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей і шкіл. Нині бути педагогічно грамотним фахівцем неможливо без оволодіння інноваційними технологіями навчання.

У нинішній час є чимало фундаментальних і предметних вітчизняних педагогічних досліджень з питань нових технологій навчання у вищому навчальному закладі, з удосконалення його навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський, В. Беспалько, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Тализіна, М. Ярмаченко та ін.). Досліджувались ідеї сумісної продуктивної діяльності (О. Киричук, Я. Коменський); контекстного навчання (А. Вербицький); технології застосування завдань (Т. Кириленко, А. Спірін); цілісного педагогічного процесу (О. Абдуліна, В. Раєвський, І. Лернер); теорії педагогічної рефлексії (Ю. Конюшкін, Г. Сухобська); технології диференційованого навчання в процесі дидактичної підготовки майбутніх учителів (П. Гусак) та ін.

Мета статті – визначити роль інноваційних технологій у методичній підготовці майбутніх учителів початкової школи та виокремити можливості використання інноваційних технологій під час вивчення курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика»».

Перебудова освіти вимагає вдосконалення загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема її конкретизація і наближення до їх професійної діяльності. Тому, потрібне оволодіння студентами сучасними педагогічними технологіями, необхідними для їхньої педагогічної роботи. Мета оптимізації навчально-виховного процесу зумовила появу нових і вдосконалення вже існуючих педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості.

Необхідність вивчення педагогічних технологій пов'язана з визначенням їх важливим чинником навчально-виховного процесу. З одного боку, це спричинено поглибленням наукового і практичного інтересу до педагогічних

технологій як засобу підвищення ефективності навчально-виховного процесу, з іншого – розвитком конкретних педагогічних технологій, у процесі якого розкривалися нові їх універсальні сутнісні дані [2].

Перебудова вищої школи вимагає докорінної зміни організації і ведення процесу навчання та виховання і неможлива без упровадження нових педагогічних технологій та удосконалення підготовки високопрофесійних фахівців. Вона здійснюється у напрямі забезпечення підготовки майбутнього спеціаліста до професійної творчої діяльності шляхом використання нових технологій навчання.

Аналіз технологій навчання з освітніх, дидактичних, управлінських та інших позицій дає підстави визначати їх як організацію навчального процесу за діагностично вираженими ієрархічними цілями навчання, цілісною побудовою його структурних компонентів, об'єктивною оцінкою результатів навчальної діяльності студентів та корекцією засвоєння їх знань та умінь [1].

У практиці навчання у ВНЗ використовуються творчі інноваційні напрацювання, які забезпечують ефективне засвоєння студентами педагогічних знань та умінь. Найпоширенішими є такі технології навчання: диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання, особистісно-орієнтоване навчання [4].

Сучасні технології навчання у ВНЗ спрямовані на формування творчої особистості майбутнього спеціаліста.

Впровадження в навчальний процес ВНЗ нових технологій навчання передбачає розробку науково-методичного забезпечення, застосування інструментальних засобів навчання і контролю знань, поступове доповнення цими технологіями існуючих традиційних форм і методів організації навчання.

Ключовою ланкою розвитку професійної підготовки педагогів виступає реалізація підготовки носіїв відповідних ідей та знань, які могли б упровадити їх у практику навчання. Тому питання підготовки педагога, який би володів сучасними вузівськими технологіями навчання, є особливо актуальним, а, отже, постає необхідність розгляду питання використання нових технологій навчання.

Розв'язанню цих проблем сприяє запровадження педагогічних інновацій у зміст методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика»».

З цією метою пропонуємо використовувати в процесі методичної підготовки студентів педагогічні технології, які сприяють формуванню їхньої готовності до роботи вчителем початкової школи та застосування інноваційних технологій.

Особливу увагу слід звернути на характеристику вузівських технологій навчання (особистісно орієнтованих, модульно-рейтингової, інформаційних та технології інноваційної організації навчального процесу).

Засвоєнню цього курсу сприяє взаємозв'язок теоретичних знань та практичних умінь і навичок, які отримують студенти на заняттях,

консультаціях, під час самостійної роботи та підготовки індивідуальних завдань.

Під час вивчення курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика»» доцільно ознайомити студентів з інноваційними технологіями навчання, впроваджувати нові педагогічні технології у навчально-виховний процес; сприяти формуванню особистості майбутнього вчителя початкової школи, розвитку його культури і ерудиції.

Зокрема, пропонуємо використовувати в навчально-виховному процесі методичної підготовки студентів новітні інформаційні технології навчання (інноваційні гнучкі технології, інформаційні технології, комп'ютерні технології). Організація навчально-виховного процесу, в якій нові інформаційні технології зважає поєднуються з досягненнями традиційної педагогіки, надає викладачам і майбутнім учителям початкової школи нові можливості та переваги: від пасивного сприйняття навчального матеріалу до самостійної продуктивної діяльності, від повідомлювального навчання до дискусій і спільного творчого пошуку [3, с. 19].

На практичних заняттях доцільне заслуховування повідомлень студентів щодо використання інноваційних методик у процесі навчання математики молодших школярів, проведення ділових ігор, проблемних бесід, елементів дискусії з окремих питань, формування вміння аналізувати навчальні технології, наголошується на тому, що слід добре вивчити можливості різних навчальних технологій. У результаті цього створюється чітка уява про перспективи використання різних технологій у навчанні.

Другий результат – це розуміння тих дидактичних завдань, які переважно можна розв'язати, використовуючи певні технології в навчальному процесі.

Забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки студентів досягається завдяки інтеграції форм організації навчального процесу, використанню різноманітних методів навчання.

Як висновок, зазначимо, що використання інноваційних технологій навчання у вищому навчальному закладі формує у майбутніх учителів початкової школи професійно-прикладні знання та вміння використання різних технологій навчання, сприяє розвитку їхньої професійної компетентності. Слід раціонально добирати шляхи та підходи до побудови методичної системи навчання з використання інноваційних технологій навчання, щоб забезпечити їх ефективність.

Список використаних джерел:

1. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти / П. М. Гусак. – Луцьк: ВДУ, 1999. – 115 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник / І. М. Дичківська. – 2-е вид. допов. – К.: Академвидав, 2012. – 352 с.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. – М.: Издат. Центр «Академия», 2003. – 192 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 356 с.

Яцишин Наталія,

*к. п. н., доцент Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки, Україна*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

В умовах соціально-економічних перетворень та реформування усіх сфер суспільного життя України, відродження її національної самобутності та переходу від індустріального до інформаційного суспільства постають нові вимоги і до системи вищої освіти. Вища педагогічна освіта України має сприяти забезпеченню участі держави у формуванні західноєвропейського освітнього простору, розширенню співробітництва з іншими державами в галузі освіти.

Підготовка вчителів є одним із провідних завдань освіти, оскільки вчитель був, є і залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цілі.

Важливим джерелом для визначення сучасної стратегії розвитку системи освіти в Україні є аналіз світового досвіду підготовки вчителів. У цьому контексті важливе значення має вивчення сучасних процесів розвитку педагогічної освіти у країнах Європейської спільноти. Значний інтерес, відповідно, становить організація педагогічної освіти в Англії з її багатовіковими традиціями, оскільки саме тут значна увага у практиці вищої школи приділяється високопродуктивним методам навчання. Отже, одним з джерел інноваційних перетворень у підготовці вчителів початкової школи має стати аналіз організації професійної освіти у вищих навчальних закладах даної країни.

Проблеми реорганізації педагогічної системи Англії вивчалися в роботах англійських науковців С. Бола, Т. Бітчера, Г. Вітті, І. Гудсон, Б. Мун, В. Халстід та ін. Аналіз їхніх робіт показав, що в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. в Англії бурхливо відбуваються процеси оновлення та вдосконалення змісту, форм і методів підготовки вчителів, у тому числі й учителів початкової школи.

Реформування системи підготовки майбутніх учителів початкової школи триває на фоні внутрішніх і зовнішніх чинників. До внутрішніх чинників ми зараховуємо оновлення початкової ланки освіти, розширення функцій учителя в школі, а до зовнішніх – входження в освітній простір Європи, здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог, підвищення рівня підготовки вчителів. Щоб зрозуміти вплив цих чинників на розвиток і формування системи початкової освіти, ми повинні прослідкувати хід реформування цієї системи, оновлення організаційно-змістових засад з урахуванням Європейського виміру освіти.

Професійна підготовка вчителів є головною потребою суспільства, що створює єдиний європейський простір. У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. у Європі було прийнято і затверджено низку документів, у яких визначаються стратегії розвитку системи професійної підготовки у ХХІ ст. У 1996 р. у рамках ЮНЕСКО була проведена Міжнародна конференція «Зміцнення ролі вчителів у стрімкозмінному світі», на якій піднімалося питання розвитку і модернізації системи підготовки вчителів. У матеріалах конференції зазначалося, що

основною метою професійної підготовки є становлення вчителя, який зможе задовольнити потребу сучасного суспільства і буде спроможний:

- 1) озброїти учнів високим рівнем знань з письма і рахування (literacy and numeracy);
- 2) сприяти передачі учням знань та традицій;
- 3) розвивати здатність учнів до адаптації у сучасному стрімкозмінному суспільстві;
- 4) стати прикладом для учнів;
- 5) розвивати партнерські зв'язки з батьками;
- 6) нести відповідальність за фізичне здоров'я учнів [1].

У 2001 р. у рамках Лісабонської стратегії було затверджено низку документів, у яких зазначалися функції й цілі професійної підготовки 10 вчителів.

Одним із таких стратегічних документів є «Педагогічна освіта і підготовка 2010», у якому вміщено перелік основних вимог до освіти і професійної підготовки вчителів:

- 1) залучення молоді до педагогічної діяльності;
- 2) підвищення престижу професії вчителя;
- 3) реорганізація системи професійної підготовки;
- 4) підготовка майбутніх учителів до праці в суспільстві знань [4].

Даний документ наголошує на необхідності створення Європейського виміру в змісті педагогічної освіти та трансформації професійних дій учителя в нових умовах.

З 29 по 30 листопада 2002 р. в Копенгагені Європейською комісією була прийнята резолюція з модернізації професійної освіти і навчальних систем у європейських країнах, яка відома як Копенгагенська Декларація. Представниками Комісії зазначалося, що на сучасному етапі формування єдиного європейського простору найголовнішою ознакою професійної підготовки вчителя має бути її сконцентрованість навколо ідей демократії та модернізованого навчання.

Для досягнення вищезазначених цілей необхідно:

- 1) підвищити рівень якості й використання інноваційних підходів у підготовці майбутніх учителів;
- 2) підготувати висококваліфікованих спеціалістів відповідно до вимог ринку праці;
- 3) сприяти розвитку системи освіти впродовж життя [3].

У лютому 2004 р. Радою Європи було видано документ «Освіта і підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ», у якому зазначалися вимоги до професійної підготовки вчителів:

1. Педагогічна професія повинна бути висококваліфікованою: учителі повинні закінчувати вищі навчальні заклади чи їх еквіваленти; ті вчителі, які працюють у галузі базової професійної освіти, повинні бути висококваліфікованими спеціалістами у професійній сфері й мати відповідну педагогічну кваліфікацію; програми педагогічної освіти повинні надаватися на всіх трьох циклах вищої освіти (бакалаврат, магістратура і докторантура в

межах Болонського процесу) з тим, щоб зайняти певне місце в галузі європейської вищої освіти і збільшити можливості просування і мобільності в професії; внесок досліджень і найкращих прикладів практичної діяльності у розвиток нового знання про освіту і підготовку має бути розповсюджений.

2. Педагогічну професію необхідно сприймати в динаміці – як неперервний процес руху цілісної системи, до якої включається базова педагогічна освіта, введення вчителя в професію і постійний професійний розвиток: необхідні логічно послідовні та адекватно забезпечені ресурсами стратегії неперервного навчання в межах розвитку формальної й неформальної діяльності для того, щоб забезпечити неперервний професійний розвиток учителів. Ця діяльність, що включає предметну і педагогічну підготовку, повинна бути доступною на всіх етапах професійної кар'єри і має відповідно визнаватися; зміст програм базового і подальшого професійного розвитку повинен відображати важливість міждисциплінарного і спільного партнерського підходів до навчання.

3. Мобільність педагогічної професії необхідно підтримувати: мобільні проекти для вчителів мають стати невід'ємною частиною програм базового і подальшого професійного розвитку; програми базового і подальшого професійного розвитку повинні забезпечувати вчителів знаннями і досвідом європейської співпраці з тим, щоб вони навчилися цінувати і поважати культурну різноманітність, а також виховували своїх учнів як глобально відповідальних громадян ЄС; потрібно розширювати доступ та підтримувати можливості вивчення європейських мов, включаючи використання спеціалізованого словникового запасу, під час проходження програм базової педагогічної освіти і подальшого професійного розвитку; надавати пріоритет розвитку більшої довіри і прозорості кваліфікацій учителів у Європі для того, щоб забезпечувати спільне визнання і підвищувати мобільність.

4. Педагоги повинні працювати у партнерстві з іншими зацікавленими сторонами в культурно-освітньому процесі: партнерство між закладами, де вчителі працюватимуть, між промисловими підприємствами, постачальниками освітніх послуг, вищими освітніми закладами повинно заохочуватись з тим, щоб підтримувати високу якість підготовки й ефективної практики і розвивати інноваційні мережі на локальному та регіональному рівнях [2].

Отже, у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. в Європі було розроблено низку міжнародних правових актів, які є орієнтирами розвитку суспільства. Зазначені в них основні принципи педагогічної освіти та ключові вимоги до підготовки педагогів-європейців повинні бути введені у кожній Європейській країні як системні комплекси програм та напрямів діяльності з модернізації системи професійної підготовки в руслі Лісабонських цілей і завдань розбудови Європи Знань.

Список використаних джерел:

1. Укрепление роли учителей в меняющемся мире : проблемы, перспективы и приоритеты / Международная конференция по образованию. Сорок пятая сессия. – Международный центр конференций. – Женева, 1996. – 35 с.
2. Education Innovation : Alternatives in Curriculum and Instruction / Ed. by A.D.Roberts. – 2-nd print. – Boston, 1976. – 132 – 133 p.

3. The Copenhagen Declaration of European Ministers of Vocational Education and Training and European Commission . – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://EC.EUROPA.EU/EDUCATION/PDF/DOC125_EN.PD

4. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms: First Joint Inrerim Report to the European Council 2004 – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.Europe.Eu.int/comm/education/policies/2010/et_20010_en/html.

Секція 2

Технології виховання в початковій школі та професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи

Дячук Валентина,

*директор Миколаївської загальноосвітньої школи
I–III ступенів №50 імені Г. Л. Дівіної м. Миколаєва, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

За сучасних умов динамічних змін у житті українського суспільства, визначення його орієнтиру на входження в освітній Європейський простір, полікультурності інформаційного, економічного, правового простору та сучасної гуманістичної освітньої парадигми, виникає соціальна потреба у формуванні полікультурної особистості, яка приймає етнокультурні духовні цінності, толерантність і здатність до міжкультурного діалогу. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «держава повинна забезпечити: виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації; збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин; виховання людини з демократичним світоглядом, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу» [1, с. 4].

Таким чином, потреба у формуванні полікультурної компетентності учнів, заснованої на діалозі культур, толерантній свідомості, а також толерантній поведінці продиктована глобалізацією, прискоренням процесу інтеграції культур і культурних цінностей, створенням світового освітнього простору.

Українські вчені В. Вихрова, Л. Воротняк, Л. Голік, Л. Гончаренко, О. Гриценко, М. Красовицький, В. Кузьменко, Н. Ничкало, М. Сімоненко, О. Сухомлинська, Є. Чорний, Н. Якса, М. Ярмаченко та ін. активно досліджують питання формування полікультурної компетентності особистості в європейському освітньому просторі.

Метою статті, як складової нашого дослідження, є аналіз поняття «полікультурна компетентність», його структури та змісту формування полікультурної компетентності особистості.

У сучасній науково-педагогічній літературі використовуються синонімічні поняття «міжкультурна компетентність» та «полікультурна компетентність». Визначаючи зміст педагогічної категорії «полікультурна компетентність».

На думку Л. Воротняк «полікультурна компетентність це – здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної та міжкультурної взаємодії, що в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір» [13, с. 106].

Структурна і змістовна складова полікультурної компетентності особистості визначені в концепції дослідника Г. Дмитрієва, який їх характеризує на основі шести категорій (рівнів) когнітивного розвитку – знань, розуміння, застосування, аналізу і синтезу, оцінки, зокрема компетентнісна складова включає знання, вміння та навички Автор вважає, що змістовна складова зосереджена на знаннях: про культуру і багатокультурність; про расизм і дискримінацію; про сенс привілеїв і упереджень; про основи толерантності, солідарності, прийняття інших людей як носіїв культури. Стосовно визначення вмінь, то учений Г. Дмитрієв відносить до них наступні: вміння бачити відмінності і подібності між культурами, наводити приклади, що підтверджують їх; вміння інтерпретувати іншу культуру (її символи, зразки, традиції, стиль одягу тощо), переводити ці символи в словесний опис культури; вміння застосовувати схему характеристики своєї культури до іншої і бачити при цьому зв'язок між своєю і іншою культурою; вміння демонструвати толерантність, показувати і визначати негативні стереотипи в ЗМІ, в поведінці; вміння пояснювати природу культури тієї чи іншої групи, планувати свою поведінку в іншокультурному середовищі.

На думку вченого ставлення і судження особистості простежуються: у формулюванні власних суджень про прояви неповаги, дискримінації представників іншої культури; у критичному сприйманні неетичних етнічних тем; у виробленні власних критеріїв полікультурної поведінки, оцінки вчинків людей через призму багатокультурності [14].

М. Карпенко, розкриваючи поняття «формування полікультурної компетентності», відзначає його інтегрований зміст, як – процесу оволодіння культурою, спрямованого на зміну – розвиток, цілісне перетворення особистості; розвитку духовних сил, становлення як суб'єкта культури; засобу одержання соціального та багатокультурного досвіду, що є основою вирішення життєво важливих завдань; самовизначення, самоідентифікації і набуття полікультурної компетентності та культурної ідентичності як результату освітнього процесу» [16, с. 27]. У розробленій Ю. Давидовим, Л. Супруновою Концепції полікультурної освіти зазначено, що «ефективність технологій полікультурної освіти виражається в тому, що в результаті їх застосування в педагогічному процесі учні приходять до усвідомлення того, що культурні особливості кожної конкретної людини визначаються об'єктивними і

суб'єктивними чинниками, приймають ці особливості як даність і враховують їх у взаєминах з представниками різних культур» [18].

Резюмуючи підходи вчених до формування полікультурної компетентності учнів, слід зазначити, що в основу названого процесу покладена ідея культуровідповідності, якій притаманна гуманістична позиція, що визнає учня суб'єктом культури, який здатний не лише усвідомлювати набуті знання, а й одночасно виробляти нові, спрямовані на саморозвиток як людини культури і цілісної особистості, яка допомагає визначити цінності і смисли життя.

Таким чином, у процесі дослідження проблеми полікультурної компетентності старшокласників ми дійшли такого висновку: незважаючи на існування різних поглядів вчених щодо змісту поняття «полікультурна компетентність», її структури, дослідники одностайні в актуальності зазначеної проблеми та необхідності теоретичної розробки конкретних технологій формування полікультурної компетентності особистості.

Перспективу дослідження ми вбачаємо в подальшому глибокому вивченні названого вище педагогічного феномена.

Список використаних джерел:

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – с. 4–5.
2. Воротняк Л. І. Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах // Вісник Житомирського державного університету (Педагогічні науки). – 2008. – № 39. – С. 105–109.
3. Дмитриев Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–10.
4. Карпенко Н. Н. Педагогические условия построения культуросообразного содержания образования в современной школе : дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Карпенко. – СПб., 2003. – 189 с.
5. Давыдов Ю. С., Супрунова Л. Л. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации. Пятигорск: ПГЛУ, 2003. – С. 32–34.

Заворотченко Ліля,

*здобувач Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, практичний психолог Першої української
гімназії імені Миколи Аркаса м. Миколаєва,
Україна*

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

На контрольному етапі дослідно-експериментальної роботи ми порівняли статистично оброблені, узагальнені показники результатів дослідно-експериментальної роботи з даними початкового рівня соціальної зрілості старшокласників і контрольних результатів дослідження.

Філософське осмислення проблеми соціальної зрілості відображено у працях (Ю. Бардіна, О. Гундар, М. Драганова, М. Заплавного, Н. Корицької, Г. Фурманюка та ін.); соціологів (О. Здравомислова, Л. Сохань, В. Ядова та ін.); психологів (І. Бех, Л. Божович, А. Гудзовська, Е. Еріксон, Дж. Келлі,

Л. Кольберг, О. Кононко, О. Лазурський, В. М'ясищев, Г. Олпорт, К. Роджерс, Е. Фромм, Р. Харре, К. Хорні, та ін.).

Найбільш вдало умови та механізми соціального дорослішання, досягнення відповідної зрілості розглянуто у концепціях зарубіжних та вітчизняних педагогів (А. Біне, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, А. Лай, Х. Лийметс, А. Макаренко, Т. Мальковська, Є. Мейман, О. Мудрик, Л. Новікова, В. Семенов, С. Шацький). Проблема виховання соціальної зрілості знайшла відображення у працях українських педагогів (Б. Кобзар, Є. Постовойтов, В. Радул та ін.).

Мета роботи полягає в тому, щоб на основі експериментальних досліджень проаналізувати та з'ясувати ефективність формування соціальної зрілості старшокласників у позакласній діяльності.

Після завершення формувального експерименту було проведено контрольні зрізи, які за методикою були аналогічні тим, що застосовувались під час констатувального експерименту.

З метою перевірки ефективності впровадження програми науково-методичної роботи з суб'єктами позакласної роботи зі старшокласниками щодо підвищення їхнього рівня готовності до формування соціальної зрілості була проведена контрольна діагностика.

Крім тестування суб'єктів позакласної роботи зі старшокласниками були проведені методичні заходи: засідання науково-методичної ради, «Мозковий штурм», які дозволили експертам у процесі інтерактивної взаємодії виявити зміни у структурі їхньої готовності до формування соціальної зрілості.

Результати діагностики суб'єктів позакласної роботи зі старшокласниками на контрольному етапі експерименту свідчать про підвищення рівня готовності суб'єктів позакласної роботи зі старшокласниками до формування соціальної зрілості.

Результати дослідження педагогічного стилю спілкування на контрольному етапі експерименту свідчать про дієвість психологічних тренінгів, які були сплановані та проведені на формувальному етапі експерименту.

Як показав аналіз соціально-педагогічних досліджень, у старшокласника якісно змінився інтерес до змісту позакласної діяльності, який передбачав як внутрішні мотиви, які мають особисту смислову цінність, так і широкі соціальні мотиви. Під час контрольного анкетування старшокласників було з'ясовано, що позакласна діяльність стала для них «засобом реалізації життєвих планів», пов'язаних з підготовкою до отримання професійної освіти. Мотивами старшокласників для участі в позакласній діяльності стали: «задоволення освітніх потреб»; «розвиток творчих здібностей», «створення умов для спілкування», «отримання знань про професії», «цікаве дозвілля».

Основними чинниками, що вплинули на формування позитивної стійкої мотивації до позакласної діяльності старшокласників стали: цікавий зміст; проектна діяльність; інтерактивні форми діяльності; демократичний стиль спілкування.

Проектне управління позакласною роботою змінило педагогічний вплив її форм і змісту на формування компонентів соціальної зрілості учнів.

Компетентнісний підхід суб'єктів позакласної роботи зі старшокласниками до її організації враховував позакласні досягнення учнів, їх компетентність у різних напрямках діяльності та соціальну активність.

Однією з характеристик громадянської зрілості як результату громадянського виховання старшокласників є сформованість в їх свідомості соціальної цінності права, активних правових установок та орієнтацій.

Формування громадянських ціннісних орієнтацій здійснювався завдяки становленню соціальної відповідальності особистості і орієнтування на їх засвоєння у спеціально організованій соціально-орієнтованій позакласній діяльності. У процесі дослідження нами узагальнена система показників прояву компонентів соціальної зрілості старшокласників: розуміння соціально-політичних процесів, обізнаність з соціально-політичних проблем; усвідомлення себе як соціально відповідального майбутнього громадянина; основні громадянські ціннісні орієнтації (позитивне ставлення до загальнолюдських і громадянських цінностей; готовність до громадянської дії).

Соціальна діяльність старшокласників характеризується: визначенням цілей діяльності, безпосередньою участю в ній, виконанням певних дій, що приносять особистості задоволення власних інтересів і потреб, задоволення міжособистісними відносинами, що виникають у процесі позакласної діяльності.

Включення старшокласників у ситуативно-рольову діяльність дозволило встановити рівень сформованості їхньої особистісної зрілості: прагнення старшокласників до участі у діяльності; усвідомлення власних прийомів діяльності і взаємодії; індивідуальне самовизначення та його реалізація в співтворчості; адекватна оцінка власної навчально-пізнавальної, трудової, етичної життєдіяльності; принциповий і об'єктивний самоаналіз, самооцінка особистих якостей, постановка соціально значущих, реальних цілей і прагнення до їх реалізації.

Розглянувши результати експерименту, ми дійшли до висновку, що впровадження інтерактивних форм позакласної роботи зі старшокласниками експериментальної групи позитивно вплинуло на формування міжособистісних стосунків учнів: вони проявляють активність, демонструють готовність до співробітництва, дипломатичність, знання правил поведінки, але не сприймають нічого на віру, виявляють незалежність у соціальній поведінці, обережність та розсудливість. У них не виникають труднощів у спілкуванні, вони легко вступають у контакти, люблять бути на очах, не бояться публічних виступів, схильні швидко приймати рішення.

Дослідно-експериментальна робота підтвердила гіпотезу дослідження, яка ґрунтувалась на припущенні, що рівень сформованості соціальної зрілості старшокласників у позакласній діяльності може бути підвищений у процесі впровадження наступних організаційно-педагогічних умов:

- 1) підвищення рівня готовності суб'єктів позакласної роботи зі старшокласниками до процесу формування їх соціальної зрілості;
- 2) модернізація структури та змісту діяльності учнівського самоврядування щодо формування соціальної зрілості старшокласників;

3) упровадження інтерактивних форм та методів позакласної діяльності старшокласників;

4) забезпечення соціально-педагогічної взаємодії школи з соціальними партнерами у процесі формування соціальної зрілості старшокласників.

Водночас подальшого дослідження потребує итання формування елементів соціальної зрілості у молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Абсалямова Л. М. Аналіз основних наукових підходів до феномена зрілості особистості в психології / Л. М. Абсалямова // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. – Харків : ХНПУ, – 2010. – Психологія. Вип. 37. – С. 6–14.

2. Базильчук Л. В. Організація позакласної роботи в загальноосвітній школі як педагогічна проблема / Л. В. Базильчук // Методи і засоби забезпечення інноваційності едукативного процесу в закладах освіти / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції м. Черкаси, 24 – 25 квітня 2008 року. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 104 с. – С. 4–5.

3. Заворотченко Л. А. Організаційно-педагогічні умови формування соціальної зрілості старшокласників у позакласній діяльності : [метод. посіб.] / Л. А. Заворотченко. – Миколаїв, 2010. – 110 с.

4. Заворотченко Л. А. Організаційно-педагогічні умови формування соціальної зрілості особистості у позакласній діяльності / Л. А. Заворотченко // Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. [«Вересень»]. – Миколаїв, 2011. – С. 109.

5. Ядов В. А. Социологическое исследование : методология, программы, методы / В. А. Ядов. – Самара : Самарский университет, 1995. – 331 с.

Ивлева Надежда,

к. п. н., доцент, заведующий кафедрой «Туризма и сервиса» Казахской Академии спорта и туризма г. Алматы, Казахстан

ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Государственная политика в области воспитания детей и молодежи нашла отражение в Послании Президента страны народу Казахстана «Стратегия «Казахстан–2050» – новый политический курс состоявшегося государства». Главная задача казахстанской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства [1–3] (табл. 1).

Таблица 1

Стабильные формы ТКД, приемлемые для школы

Форма	Приемлемость
1. Поход	Экономическая приемлемость, используется во всех возрастных группах.
2. Путешествия	Высокая воспитательная эффективность: трудолюбие, любознательность, лидерские качества.
3. Экскурсия	Использование близкорасположенных зон и регионов.
4. Лагерь	Активная деятельность, культура поведения

5. Экспедиции: используется в старших возрастах	Имеет целевую направленность, приуроченность к конкретной личности, дате, событию. Эффект – воспитание чувства гордости, долга. Радиус маршрута невелик.
	Экономически приемлема.
6. Слет-соревнования: средний и старший возраст	Обогащение навыков, умений. Контакт со сверстниками, коммуникабельность, лидерство, целеустремленность. Частичная экономическая приемственность. Допрофессиональная подготовка.
7. Краеведческие кружки: поэтапно во всех группах возрастов	Допрофессиональная подготовка, мотивация, познавательная, активность, умение планировать работу, оформление сообщений, саморегуляция
8. Музей: поэтапно во всех возрастных группах	Допрофессиональная подготовка, активизация научной деятельности, умение и навыки выступлений и обоснование собственной позиции.
9. Конференции	Работа с аудиторией, умения высказывать собственную позицию, навыки дискуссии, слушать и оценивать оппонента.
10. Контрольно-комбинированный и контрольно-туристский маршруты	Имеет целевую направленность. Воспитывает коллективизм, выносливость, волю, взаимопомощь. Эффективное средство самовоспитания, самосовершенствования.

Внешкольное краеведение и туристско-экскурсионная работа (ТКД) является как раз тем педагогическим средством, которое помогает общеобразовательной школе выполнять ее основную цель – готовить всесторонне развитых детей, используя технологический подход.

ТКД интегрирует в себе все уровни воспитания молодого человека, а также: способствует переосмыслению поступков и поведения; восприятию новых качественных ориентиров; расширению знаний о собственных возможностях; пониманию оптимальности и рациональности потребностей (табл. 2).

В аспектах формирования нравственной личности школьников средствами ТКД имеются две особенности, которые значительно повышают результативность процесса на основе технологического подхода:

– ТКД в сравнительно короткий временной период вводит учащихся в социальную среду, которая не была им знакома. Средства ТКД позволяют ознакомиться с элементами макросреды активными способами. Процесс воспитания значительно ускорен.

– ТКД выводит учащегося из микросреды на значительный промежуток времени, позволяя провести переоценку ценностей самостоятельно каждому подростку.

Мы отмечаем, что ребенок сохраняет эмоциональные впечатления всю жизнь, периодически возвращаясь к ним и сопереживая своему положению. ТКД способен усилить впечатления детства и провести психолого-педагогические границы, которыми молодой человек будет пользоваться в определенные периоды жизни. Одной из задач ТКД является проведение ярких, запоминающихся мероприятий. Цель мероприятий должна быть ориентирована на воспитание нравственной ориентации личности.

В Казахстане в последние годы заметно усилился интерес к отечественной истории, природе и краеведению, что способствует воспитанию уважения к истокам, национальным традициям, местной культуре, природному достоянию. Органам и учреждениям системы образования в этот сложный период необходимо сохранить бесценный опыт организации школьных музеев разных профилей, туристско-краеведческих объединений учащихся, изыскать различные возможности для дальнейшего школьного краеведения.

В результате проведенных исследований нами предлагаются формы реализации ТКД по способу вовлечения учащихся в учебный процесс и по отношению к действительности в условиях формирования нравственной личности школьников (табл. 2).

Таблица 2

Формы реализации туристско-краеведческой деятельности

Формы	Индивидуальные	Коллективные
Виртуальные	Разработка тематических экскурсий в форме презентаций отдельными учащимися	Обсуждение разработанных экскурсий на итоговом занятии
Реальные	Индивидуальная работа школьников в «научном обществе учащихся» над научными проектами.	Комплексные полевые исследования, походы, защита научных проектов на конференции.

В формировании нравственной личности подростков средствами туризма и краеведения нами использовалась *виртуальная* деятельность. Экспериментальные исследования показывают, что в ТКД подростков нужно включать компьютерные технологии т.к. это не только процесс получения, интериоризации новой информации и освоение современных способов учебной деятельности. Это интеллектуальное развитие, овладение другими типами мышления, выражение мыслей новыми средствами. В компьютерном образовании можно успешно развивать важные личностные качества школьников (креативность, рефлексивность, критичность, ответственность и др.). Рационально сконструированная компьютерная среда создает предпосылки для выявления, раскрытия и развития способностей к творческой деятельности, позволяет ученикам самостоятельно добывать знания, используя не репродуктивные, а существенно более рациональные продуктивные методы, основанные на теоретическом мышлении.

В рамках проведения в школе учебно-воспитательного мероприятия «Неделя географии», мы предложили учащимся составить виртуальную экскурсию

«Моя Родина – Казахстан». Учащиеся с интересом включились в данную работу, т.к. компьютерные технологии являются для них наиболее интересным видом творческой деятельности. При этом формировалась учебно-познавательная активность, любознательность, патриотизм, ответственность. Многие учащиеся выполняли данную работу вместе с родителями, что на наш взгляд, благоприятно сказывалось на взаимоотношении в семье и нравственном воспитании детей. Наиболее интересные экскурсии демонстрировались на заключительной конференции, и это создало положительный эмоциональный настрой у ребят.

Таким образом, основными формами туристско-краеведческой работы в общеобразовательной школе являются поход, путешествия, экскурсия, лагерь, экспедиции, слёт-соревнование и др. Описание методики использования каждой из этих форм в условиях современной школы – перспектива дальнейших исследований.

Список использованных источников:

1. Назарбаев Н. А. «Стратегия «Казахстан–2050» – новый политический курс состоявшегося государства» Послание Президента страны народу Казахстана. – Алматы. – 2013. (3)
2. Никонова М. А. Землеведение и краеведение. – М. – АСАДЕМА 2000г. (1)
3. Остапец А. А. Туристско-краеведческая деятельность детско-юношеского клуба «Родина» г. Москвы. – М.: Прометей 1992 г. (4)

Ізбаш Леонід,

*здобувач Миколаївського національного університету імені
В. О. Сухомлинського, викладач фізичного виховання та фізичної культури
Миколаївського політехнічного коледжу,
Україна*

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ПОЛІТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 р., зазначено: «У глобалізованому світі третього тисячоліття шанс на успіх перед Україною відкриває лише ефективна реалізація її людського потенціалу» [1]. Національна доктрина розвитку освіти визначила стратегію державної політики у галузі освіти, яка «спрямована на забезпечення здоров'я людини в усіх її складових: духовній, соціальній, психічній, фізичній. Пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини відповідальному ставленню до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих індивідуальних і суспільних цінностей, що здійснюється через розвиток ефективної валеологічної освіти, повноцінне медичне обслуговування, оптимізацію режиму навчально-виховного процесу, створення екологічно сприятливого життєвого простору, залучення до фізичної культури і спорту всіх учасників навчально-виховного процесу» [2, с. 1].

У реалізації цих завдань велике значення належить правильній організації процесу формування культури здоров'я, що є одним з перспективних напрямів підвищення ефективності діяльності студентської молоді.

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми формування культури здоров'я студентів дозволив виявити три групи досліджень: теоретико-методологічні, концептуально-теоретичні та прикладні.

Метою публікації є аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми включення здоров'язберігаючих технологій у процесі формування культури здоров'я студентів політехнічного коледжу

Впровадження в освітній процес коледжу у процесі формування культури здоров'я студента здоров'язберігаючих технологій забезпечує умови фізичного, психічного, соціального та духовного комфорту, що «сприяють збереженню і зміцненню здоров'я суб'єктів освітнього процесу, їх продуктивної навчально-пізнавальної та практичної діяльності, заснованої на науковій організації праці та культурі здорового способу життя особистості» [3, с. 24].

За визначенням Г. Соловйова «здоров'язберігаючі технології в освіті – це спосіб організації і послідовних дій у ході навчально-виховного процесу, реалізації освітніх програм на основі всебічного врахування індивідуального здоров'я студентів, особливостей їх вікового, психофізичного, духовно-морального стану і розвитку» [3, с. 14].

Здоров'язберігаюча технологія – це побудова послідовності факторів, що попереджають руйнування здоров'я при одночасному створенні системи сприятливих для здоров'я умов. Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти [4]:

- сприятливі умови навчання студентів у вищому навчальному закладі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);

- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм);

- повноцінний та раціонально організований руховий режим.

Слід зазначити, що впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій пов'язано з використанням медичних (медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих), соціально-адаптованих, екологічних здоров'язберігаючих технологій та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності. Здоров'язберігаючі технології дозволяють:

- забезпечити можливість студентам реалізувати свій потенціал;

- зберегти і підтримати фізіологічне здоров'я студентської молоді.

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігаючих технологій дає можливість виокремити такі види:

- захисно-профілактичні – спрямовані на захист студентів від несприятливих для здоров'я впливів (санітарно-гігієнічні вимоги, чистота, щеплення тощо);

- компенсаторно-нейтралізуювальні – використовуються для нейтралізації будь-якого негативного впливу (фізкультхвилинка, вітамінізація харчового раціону тощо);

- стимулювальні технології – дозволяють активізувати власні ресурси молодого організму (загартовування, фізичні навантаження);

- інформаційно-навчальні – покликані забезпечити рівень грамотності в питаннях здоров'я.

Таким чином, здоров'язберігаюча технологія, виконуючи роль функціональної системи організаційних способів управління навчально-пізнавальною і практичною діяльністю студентів, науково та інструментально забезпечує збереження і зміцнення їх здоров'я. Одним з провідних резервів здоров'язбереження вчені вважають «...включення в процеси освіти когнітивних і креативних аспектів діяльності, залучення учасників освіти до збереження і зміцненню власного здоров'я і партнерів» [5, с. 186].

Водночас подальшого дослідження потребує питання застосування здоров'язбережувальних технологій навчання у початковій школі.

Список використаних джерел:

1. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kievcity.gov.ua/administratsija/struktura/golovni-upravlinnja/guz-pytan-vnutrishnoi-polityky-tazvjazkiv-z-gromadskistju/den-informuvannja/264>.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – № 7 (85), липень.
3. Здоровье-21: Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ. Введение // Европейская серия по достижению здоровья для всех. – Копенгаген: ВОЗ (ЕРБ), 2009. – № 5. – 98 с.
4. Панькова Н. Організація здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу / Н. Панькова // Директор школи (Шкільний світ). – 2013. – № 4: Освітній простір управління. – С. 1–5.
5. Серіков Г. М., Серіков С. Г. Здоров'язбереження в гуманній освіті: Монографія. – Скатеринбург-Челябінськ, 1999. – 242 с.

Kempińska Urszula,

adiunkt, Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Polska

PROBLEMY NIKOTYNIZMU WŚRÓD POLSKICH STUDENTÓW

Uzależnionych od nikotyny jest 2,3 miliarda osób. W Polsce codziennie pali 8,7 mln dorosłych Polaków, co stanowi 27% społeczeństwa. Dodatkowo ponad milion sięga po papierosy okazjonalnie [1]. Według szacunków WHO, jeśli nie będziemy podejmować skutecznych działań ograniczających rozprzestrzenianie się epidemii nikotynizmu to koszty leczenia następstw palenia niebotycznie wzrosną, a liczba zgonów wśród palaczy w XXI wieku przekroczy 10 milionów osób rocznie [2].

Badania pilotażowe do projektu badawczego: *Postawy zdrowotne studentów* realizowano od listopada 2013 do stycznia 2015 r. Dla potrzeb badań została wykorzystana procedura diagnostyczna, skonstruowana w oparciu o wielostronną eksplorację literatury przedmiotu i badań z omawianego obszaru. Przeprowadzone analizy stanowią wstęp do pełniejszego opracowania zagadnienia postaw zdrowotnych. Ze względu na ograniczony dobór próby nie mogą być one uogólnione na całą populację studentów. Na potrzeby badań skonstruowano kwestionariusz do badania postaw wobec zdrowia i wybranych zmiennych demograficznych. Pytania dotyczyły m.in. wieku kontaktu z papierosem, częstotliwości palenia, czy uwarunkowań rodzinnych nałogu. Badania zostały przeprowadzone na Wyższych Uczelniach w Toruniu, Płocku i Włocławku (kierunek pedagogika, informatyka, ekonomia, administracja, fizjoterapia.) Próba została przeanalizowana ze względu na

3 zmienne: wiek studentów, płeć i miejsce zamieszkania. W niniejszym opracowaniu zostaną przedstawione wyniki badań dotyczące tylko palenia papierosów.

W badaniach wzięło udział: 150 studentów 85 kobiet i 65 mężczyzn. Kobiety- 64 respondentki studiuje na studiach stacjonarnych i znajdują się w przedziale wiekowym 18-25 lat; pozostałe studiuje w trybie niestacjonarnym; 13 ma od 26-35 lat, 8- 36-43. 40 badanych mieszka w miastach: Toruń, Płock, Włocławek, Inowrocław, Gostynin, 45 w okolicznych wsiach i miasteczkach. Mężczyźni- 34 studiuje w trybie stacjonarnym i znajduje się w przedziale wiekowym 18-25 lat, 18 ma od 26-35 lat, a 13 36-44 lata. 28 mieszka w mieście, 37 na wsi.

Wnioski z badań:

– 51 kobiet (60%) nigdy nie paliło papierosów; 10 zapaliło w wieku poniżej 16 r. życia, w tym 4 miały wtedy 12-13 lat, 21 zapaliło mając 16-17 lat, a 4 w wieku 18 lat. Średni wiek inicjacji nikotynowej wyniósł- 15,82 lata. Istnieje zależność pomiędzy wiekiem badanych oraz miejscem zamieszkania a pierwszym kontaktem z papierosem. Najwcześniej w wieku 12-13 lat zaczęły palić najmłodsze studentki mające w chwili badania 18-19 lat (średni wiek 15,6), natomiast kobiety z najstarszej grupy, obecnie ponad 40 letnie zapaliły pierwszego papierosa z chwilą uzyskania pełnoletniości. W młodszym wieku zaczęły też palić mieszkanki miast (średni wiek 15,82) niż wsi (średni wiek 16,53)

– Aż 24 badane pierwszy raz zapaliły papierosa w szkole, 4 na dyskotecce, 3 na koloniach (wszystkie badane zadeklarowały, że zaczęły palić za namową lub pod wpływem presji kolegów), 2 na studiach i 1 w pracy.

– 15 kobiet już nie pali, czyli łącznie kontaktu z papierosami nie ma 66 respondentek, pozostałe 19 pali codziennie, w tym 7 wypala paczkę papierosów, 5 pół paczki (10 sztuk). Częściej palą studentki pochodzące z miast, (co 4-ta), niż wsi (co 6-ta) oraz badane w wieku 26-35 lat (co 3-cia). Studentki starsze powyżej 30 r. życia oraz mieszkanki miast wypalają zdecydowanie więcej papierosów (minimum pół paczki), młodsze palą 3-4 sztuki.

– Studentki za główny powód palenia podały: nałóg- 10 osób, odprężenie- 5, odmłodzenie -1, 3 nie potrafiły odpowiedzieć na pytanie. Częściej na stwierdzenie, że *papierosy odmładzają lub odprężają* wskazywały badane w wieku poniżej 25 lat oraz mieszkanki wsi.

– W rodzinach u 30 badanych nikt nie pali, 43 zadeklarowały, że nałogowo pali ojciec, 9, że matka, 2, że brat, 1, że pali cała rodzina.

Wśród mężczyzn: 35 (53,8%) zadeklarowało, że nigdy nie miało kontaktu z papierosami, 23 zapaliło przed ukończeniem 16 lat, w tym 3 miało 8, 2-9-10 lat. Średni wiek inicjacji nikotynowej wyniósł 13,4 lat. Zdecydowanie wcześniej zaczęły palić mieszkańcy wsi- 12,68 niż miast 14,72 oraz studenci powyżej 30 r. życia (12,59 lat)

– 9 mężczyzn już nie pali, czyli łącznie kontaktu z papierosami nie ma 44 respondentów, pozostałych 21 pali codziennie, w tym 11 wypala paczkę. Więcej papierosów średnio o pół paczki wypalają starsi wiekiem mężczyźni i mieszkańcy miast.

– 10 badanych stwierdziło, że palą, bo już są nałogowcami, 3 palenie odpręża, 3 lubi palić, 1 pali tylko w sytuacjach stresowych, 4 nie wie, dlaczego to robi. Palenie odpręża studentów młodszych i mieszkańców wsi.

– 24 badanych zapaliło po raz pierwszy w szkole, 2 na dyskotecę, 1 na koloniach (wszyscy chcieli dorównać kolegom), 3 zapaliło w domu biorąc za przykład palących rodziców.

– w rodzinach u 25 respondentów nikt nie pali, 32 ma palącego ojca, 5 matkę, 2 dziadków i 1 brata.

Z krótkiego wywodu wynika, że samo studiowanie nie determinuje wejścia w nałóg nikotynowy. Natomiast studencki styl życia, szczególnie na pierwszych latach studiów może nałóg podtrzymywać. Papieros staje się symbolem wejścia w dorosłość, symbolem autonomii nastolatka, buntu przeciwko normom narzucanym przez dorosłych. Z przytoczonych badań wynika, że studenci odczuwają potrzebę zapalenia z powodu stresu, napięcia, żeby rozładować emocje. Palą dla towarzystwa, w czasie zabawy. Część jest uzależniona w takim stopniu, że odczuwają przymus palenia bez względu na okoliczności.

Spys literatury:

1. Globalny sondaż dotyczący używania tytoniu przez osoby dorosłe (GATS), Polska 2009–2010, s. 19.
2. WHO

Князева Тетяна,

магістрант факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Україна

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ІДЕЯМИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується.

В. О. Сухомлинський

Проблема патріотичного виховання громадян України і, зокрема молодших школярів, є надзвичайно актуальною на сучасному етапі розвитку нашої держави. У контексті подальшої розбудови суспільства виникає потреба у формуванні активної, творчої особистості учня патріота, від діяльності якого у майбутньому значною мірою залежатиме духовний розвиток і добробут Української держави. Чітке визначення ідеалів патріотичного виховання і ціннісних орієнтацій учнів сприятиме оптимізації цього важливого напрямку виховання та подоланню негативних явищ у суспільній свідомості, зокрема відсутності чітких світоглядних основ поведінки і діяльності, байдужості до державних проблем, низького рівня моральності та культури.

Особливе значення в дослідженні питань патріотичного виховання мають роботи В. О. Сухомлинського, який вважав, що школа повинна виховувати у молодших школярів прагнення до беззавітного служіння Батьківщині, до активної трудової і громадської діяльності. В. О. Сухомлинський підкреслював, що одним з головних виховних завдань школи є підготовка учнів до простої,

буденної, повсякденної праці, праці для суспільства, як до патріотичної діяльності, причому сама діяльність дітей, організована педагогом з даною метою, є рушійною силою формування особистості громадянина, що росте.

В. О. Сухомлинський писав: «Виховання патріотичної свідомості, почуттів і переконань нерозривно пов'язане з розумовим, моральним, трудовим, ідейно-світоглядним, естетичним, емоційним становленням особистості. Патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яке проникає в усе, що пізнає, знає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людину, яка формується. Патріотизм як діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів, як єдність думки і діла пов'язаний з освіченістю, етичною, естетичною, емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею».

У своїх роботах В. О. Сухомлинський також вказував і на труднощі у вихованні патріотизму, пояснюючи їх тим, що в повсякденному житті ми не зустрічаємося з мірою, за допомогою якої можна було виявити цю «тяжко зрозумілу цінність» – патріотизм. Любов до Батьківщини стає силою духу тільки тоді, коли у людини відображені в свідомості образи, пов'язані з рідним краєм, мовою, коли з'являється відчуття гордості від того, що все це - твоя Батьківщина .

Проблема виховання патріотичних цінностей засобами слова, на думку В. О. Сухомлинського, – одна з найскладніших і найгостріших проблем, над якими треба працювати і в теоретичному, і в практичному планах, адже слово вчителя, як інструмент впливу на душу молодшого школяра, нічим не замінити. Особливу увагу В. О. Сухомлинський приділяв школі як осередку патріотизму і культури. Проте цю роль, на його думку, вона може виконати лише за умови, що в її діяльності пануватимуть чотири культу: Батьківщини, Людини, Матері й рідного Слова.

Педагогічні переконання В. О. Сухомлинського побудовані на педагогічному оптимізмі. Він заявляв про свою непохитну впевненість у тому, що немає дитини, яка не могла б стати, при належних зусиллях вчителя, людиною патріотом, морально вихованою, працелюбною. Отже, віра в молодшого школяра – фундамент педагогічного оптимізму.

Погляди та наукові доробки В. О. Сухомлинського щодо виховання особистості й нині активно вивчаються та аналізуються. Його педагогічні засади виховання особистості базуються на моральності, духовності, формуванні культури почуттів, сім'ї та родинному вихованні, патріотизмі і громадянськості, та при цьому залишаються актуальними й привертають увагу до твердження, що особистість повинна реалізуватися у контексті соціального запиту та педагогічного впливу, що зумовлює стійку соціальну активність, патріотичний запал, громадянську позицію у демократичному суспільстві.

Кузьмінський Анатолій,

*д. п. н., професор Черкаського національного університету імені Богдана
Хмельницького, Україна*

СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДІ

У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» одним із пріоритетних напрямів реформування виховного процесу проголошується утвердження принципів загальнолюдської моралі: справедливості, патріотизму, доброти, краси, працелюбності тощо [3, с. 4].

Щоб спрямувати виховну роботу в українському суспільстві на формування у дітей і молоді духовних цінностей, сучасній школі необхідно подолати негативні стереотипи попередніх систем виховання, поставити особистість у центр виховної системи.

Творча спадщина О. Захаренка є благодатним матеріалом, який сприятиме становленню духовно-моральних цінностей молоді у процесі впровадження в роботу шкіл.

Нині підвищеної уваги до духовності важливим для організації роботи учнівського колективу є ідеї, досвід творчої діяльності О. Захаренка стосовно формування духовних цінностей в учнів, підхід до створення у школі атмосфери, де б панував культ духовності.

На думку І. Беха, «Нова школа матиме справу з індивідуальністю, самобутністю особистості, оскільки індивідуальність є головним принципом етики і мусить виступити керівним методологічним положенням у вихованні і навчанні. Особистісно-орієнтоване виховання є досить перспективним, оскільки воно виходить із самоцінності особистості, її духовності та суверенності. Його метою є формування людини як неповторної особистості, творця самої себе і своїх обставин» [1, с. 273].

Впевнено можна констатувати, що першочергове завдання Сахнівської школи, в чому вчений, педагог-практик досяг значних успіхів, є формування духовно-моральних цінностей особистості. Головною стратегічною лінією виховання учнів Сахнівської школи стала доброта, милосердя, працьовитість. Тому досвід роботи цієї школи необхідно вивчати, узагальнювати, поширювати та впроваджувати в життя.

Педагогічні ідеї Захаренка творчо переосмислюються та використовуються в школах Черкащини, України – це доводить досвід роботи Шевченківської спеціалізованої школи-інтернату з поглибленим вивченням предметів гуманітарно-естетичного профілю Звенигородського району Черкаської області. Це школа-комплекс (сукупність загальноосвітньої та мистецької школи), де сільські діти з Черкащини, Київщини, Кіровоградщини мають можливість, як говорить директор цієї школи Л. Терещенко, розвинути їх дар божий до музики, образотворчого мистецтва, хореографії, адже в селах тепер майже не збереглися такі школи, хоч здібних до мистецтва дітей тут багато. В цій школі панує гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, дитина може розвиватися відповідно до її нахилів, здібностей, що забезпечує можливість її розвитку. В школі створюються такі умови, щоб

дитині було затишно як удома. Учні є активними учасниками створення комфортних умов шкільного життя.

Використовуючи ідеї О. Захаренка спільними зусиллями школи сім'ї та громадськості, в Шевченківській школі здійснюються цільові заходи. Так, щороку вчителі, вихователі, учні, обслуговуючий персонал, батьки старанно готують до початку нового навчального року шкільні приміщення, з допомогою шефів здійснюють капітальний ремонт окремих шкільних об'єктів. Маючи ягідник, плодовий сад, працівники школи разом з дітьми заготовляють для своєї їдальні яблука, смородину, сік, компоти, консервують огірки, помідори тощо.

Цікавим у роботі Шевченківської школи є запозичена у О. Захаренка традиція звітуватися перед керівниками району, громадськістю, батьками учнів, перед учителями інших шкіл. У день творчого звіту школи мистецьке відділення радує всіх музикою, піснями, танцями, гості відвідують змагання учнів на стадіоні та в спортивному залі, уроки, виховні години, заняття клубів і гуртків, знайомляться з витворами рук умільців у галузі декоративно-прикладного мистецтва, роботами юних художників школи.

Шевченківська школа підтримує зв'язки з: Черкаським національним університетом імені Богдана Хмельницького, лабораторією сільської школи АПН України, Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини. Реалізуючи продуктивну ідею О. Захаренка про те, що «практична освітня діяльність не може не опиратися на науку, а наука, особливо педагогічна, – слугувати практиці».

В умовах інших шкіл Черкащини також творчо використовується досвід О. Захаренка щодо формування духовних цінностей учнів: у Городецькій ЗОШ Уманського району, Тернавській ЗОШ Смілянського району, Червонослобідській № 2 Черкаського району, Чапаївській Золотоніського району. Створені в них Алеї Пам'яті сприяють формуванню патріотичних почуттів, а шкільні ботанічні сади – екологічному вихованню, бережливому ставленню до природи. Досвід роботи О. Захаренка впроваджується не лише в сільських, а й у міських школах: Черкаських № 1, 9, 28, 29, 32; Смілянських № 2, 5, 11, школі-гімназії ім. Сенатора та ін.

Серед виховних ідей О. Захаренка виділяється робота з батьками. Цю одну із продуктивних ідей виховної роботи вченого втілює в життя колектив Уманської гімназії ім. І. Франка. В 1996–1997 н.р. на її базі була створена опорна школа з проблеми роботи з батьками. Робота опорної школи спрямована на узагальнення досвіду спільної роботи класних керівників з (аналіз успішності і поведінки учнів, анкетування, тестування батьків, створення педагогічних задач та ситуацій, проведення нестандартних батьківських зборів). В школі створені розробки нестандартних батьківських зборів, що проводяться двічі на рік. На зборах вирішуються питання спільної роботи батьків і школи. На них запрошуються представники правоохоронних органів, проводяться звітні концерти перед батьками. В школі вже стало традицією залучати батьків до участі в позакласних виховних заходах. Діти вивчають обряди та традиції українського народу, а по завершенню вивчення певної тематики проводять свята, вечорниці: «Без верби і калини немає України»,

«Козацькому роду нема переводу», «Андріївські вечорниці», «Новорічні вечорниці», родинне свято. Традиційно на цих заходах виступають і батьки. Одні – в ролі ведучих, інші – господарів.

У деяких класах створені вокальні ансамблі батьків. Щороку у лютому для батьків, випускників і гостей проводяться день відкритих дверей, тобто відзначається день школи. Протягом останніх років усі заходи проводяться спільно з батьками: спортивні змагання «Тато, мама, я – спортивна сім'я», конкурс української інсценізованої пісні, де ведучими є батьки. На вечірні програми виносяться шоу: КВК, де виступає збірна батьків, збірна учнів; брейн-ринг. Таким чином, ми намагаємося охопити і залучити до співпраці якомога більше батьків [2, с. 41–42].

Отже, міська школа впроваджує в навчально-виховний процес одну із педагогічних продуктивних ідей теоретичної спадщини і практичної діяльності О. Захаренка «Гармонійний і всебічний розвиток кожного учня спільними зусиллями школи, сім'ї, громадськості».

Значну роботу в цьому напрямі проводять викладачі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Тут працює лабораторія з вивчення спадщини О. А. Захаренка. Її члени вивчають актуальні питання творчої спадщини видатного педагога з проблеми формування морально-духовних цінностей, публікуються статті, методичні рекомендації, видаються хрестоматії, посібники тощо. З участю працівників Черкаського обласного ІПОПП, викладачів, аспірантів Черкаського національного та Уманського державного педагогічного університетів проводяться Міжнародні, Всеукраїнські та регіональні конференції, педагогічні читання.

О. Захаренко – мрійник, свої ідеї він упроваджував у навчально-виховний процес школи. Досліджуючи ефективність реалізації ідей академіка, їх зіставляли з аналогічними розробками філософів, педагогів попередніх епох нашої та країн зарубіжжя: Я. Коменського, Й. Песталоцці, Г. Сковороди, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін. На основі такого проведеного аналізу можна вважати, що феномен Захаренка проявився в результаті творчого опрацювання їх доробку, проникнення в продуктивні ідеї попередників і педагогічно доцільного їх застосування в своїй практиці.

Отже, зроблено перші кроки щодо вивчення, узагальнення та впровадження продуктивних ідей теоретичної спадщини і творчої діяльності О. А. Захаренка. Той факт, що розпочато роботу з вивчення, поширення і впровадження досвіду роботи відомого вчителя-новатора О. Захаренка в різних освітніх галузях – у школах, в обласних інститутах ІПОПП, у ВНЗ, свідчить про те, що в освітній практиці реалізується педагогічна продуктивна ідея О. Захаренка «Виховання має бути системним і систематичним в усіх ланках неперервної освіти».

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Післямова // Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280 с. – Бібліогр. с. 273–276.
2. Джим Т. Є. Роботи школи з батьками. Виступ на науково-практичній конференції «Авторська школа О. А. Захаренка». – Умань. – Уманський державний педагогічний

університет імені Павла Тичини / Ред. кол.: В.Г. Кузь та ін.. – К.: Наук. світ, 2000. – 43 с.

3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2001. – № 54–55. – 26 березня–3 жовтня. – С. 4–5.

Марущак Валентина

*к. п. н., доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, Україна*

ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНОЗНАВСТВА

Динамічні процеси, які відбуваються в економічному і політичному житті суспільства, актуалізують потребу в новому житті особистості, здатної самостійно приймати рішення, усвідомлено здійснювати свій вибір, гнучко реагувати на зміни обставин, нетрадиційно підходити до вирішення проблем, швидко адаптуватися до мінливих умов, створювати щось нове. У зв'язку з цим зростає значущість психолого-педагогічних досліджень спрямованих на вивчення сутності творчого потенціалу особистості, визначення можливостей і педагогічних умов його розвитку.

Розвиток творчих здібностей особистості є однією з центральних проблем у педагогічній науці, оскільки прогрес суспільства передбачає постійне оновлення знань, додання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і способів їх втілення. Одним з головних педагогічних завдань при цьому стає виховання людини, здатної акумулювати і творчо переосмислити набутий досвід, досягнення людства в науці, культурі, мистецтві.

Закон України «Про освіту» передбачає створення з метою розвитку творчого потенціалу учнів профільних класів спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів та інших типів навчально-виховних закладів. У державі взято курс на стратегію розвитку творчої активності студентів у ВНЗ, на інтелектуальне становлення особистості, її самореалізацію.

Проблема розвитку творчої активності особистості не нова і була однією з найважливіших суспільних турбот. Вона знайшла своє відображення в працях соціологів, психологів, філософів, педагогів. Сутність і зміст понять «творча активність», «творчі здібності», «креативність» досліджувалися у працях Б. Ананьєва, Дж. Гілфорда, Н. Лейтеса, К. Платонова, С. Рубінштейна, Б. Теплова, В. Рибалки, С. Сисоевої, Е. Торренса та ін.

Слід зазначити, що у більшості досліджень йдеться про різні засоби розвитку творчої активності особистості у контексті навчальної діяльності, але значно менше уваги приділяється з'ясуванню можливостей позааудиторної діяльності, як чинника розвитку творчих здібностей студентів. Саме позааудиторна діяльність володіє значними потенційними можливостями щодо розвитку творчої активності студентів, оскільки дозволяє в умовах неформального освітнього середовища задовольнити різноманітні, часто унікальні пізнавальні

інтереси, нахили студентів, сприяти їхньому творчому самовираженню і самореалізації.

Створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності людини і розкриття її духовних потенцій є однією із культурно-гуманістичних функцій освіти. І тому в освітянському процесі необхідно враховувати механізми саморозвитку особистості, її пізнавальну активність, сприяти формуванню й розвитку творчого потенціалу. Впровадження особистісно-розвивальних технологій, сутність яких існує в розвитку творчої індивідуальності та інтелектуально-моральній свободі особистості, сприяє співробітництву викладача та студента.

Розвиток гуманістичних тенденцій у побудові освітянського процесу у ВНЗ актуалізує проблему підвищення мотивації студентів. В сучасних дослідженнях багато говориться про навчально-пізнавальні та навчально-професійні мотивації. Проте при вивченні української мови в системі початкової освіти виникають певні труднощі, пов'язані зі становленням і розвитком цих видів мотивації.

Знайомство з культурними цінностями нашої держави, рідної мови, як матеріальними, так і духовними, – благодатне підґрунтя для розвитку інтересу до вивчення мовних реалій, що відображають ці цінності.

У рамках викладання предметів українознавчого циклу важливим є завдання розвитку міжнаціонального та міжособистісного спілкування. Вивчаючи рідну мову, культуру, ми забезпечуємо підготовку до діалогів культур інших народів.

Включення студентів до діалогу культури в результаті застосування лінгвістичного та культурологічного підходу в навчально-виховному процесі, використання особистісно-розвиваючих технологій, інноваційних методів, таких як інтерактивний і проектний, слугує стимулом для розвитку їхньої творчої активності.

Прыскина Елена,

к. п. н., доцент Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (Россия)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ

Патриотизм – «это отношение к необъятным просторам страны, ее природным богатствам, героическому историческому прошлому и сегодняшним противоречивым реалиям, народам, ее населяющим, их национальному достоинству, культурам, традициям, соотечественникам» [1].

Патриотическое воспитание молодежи является на сегодняшний день важной задачей государства для успешной реализации Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации.

Ориентация современной педагогики на народную культуру, приобщение к которой становится условием стабильности личности и общества в целом, идея этнокультурного воспитания актуализируют поиск педагогических механизмов

использования воспитательного потенциала народного опыта в образовательном процессе.

На современном этапе, в качестве важнейших условий успешности патриотического воспитания, отмечается необходимость системного подхода к организации этой работы с привлечением традиционных ценностей русской культуры, в частности народного искусства.

Народное искусство называют «сгустком» выражений национального характера, носителем этнического начала художественной культуры народа.

Одной из форм воспитания патриотизма на факультете начального образования поволжской государственной социально-гуманитарной академии г. Самары является кружковая работа по овладению студентами навыков декоративного рисования. На занятиях кружка будущие учителя начальных классов знакомятся с историей промыслов России, учатся изображать элементы различных росписей, составлять композиции на деревянных основах.

Декоративно-прикладное искусство – это часть народной культуры. Изделия декоративно-прикладного искусства имеют практическое значение в быту и отличаются декоративностью. Мотивы росписи мастер берет из природы. При знакомстве с изделиями декоративно-прикладного искусства раскрывается разнообразие и богатство культуры народа, усваиваются многогранные традиции и обычаи, передаваемые от поколения к поколению.

Чтобы научиться понимать смысл формы и цвета в композиции, нужно знать истоки зарождения промысла, т.к. история его создания может дать ответы на вопросы *как? и почему?* Каждый образ имеет свою структуру, которая обусловлена духовным содержанием, технологией и характером материала.

Знакомясь с названиями росписи (название идет от места ее возникновения), студенты расширяют свои географические знания о территории нашей страны. Совершая заочные путешествия на родину промысла, будущие педагоги выявляют возможности художественно-выразительных средств в зависимости от особенностей климатических условий, растительности, ископаемых и пр. конкретной местности.

Знакомство с изделиями народных мастеров обогащает словарный запас. Он пополняется названиями предметов (прялка, матрешка, гребень и т.д.), материалов (темперная краска), элементов росписи (розан, купавка, кудрина, усик), технологиями (подмалевок, оживка, грунтовка, вгонка, олифление, лужение и пр.).

Орнамент является важной частью декоративно-прикладного искусства. В орнаментах предстает поэтический образ живого мира, что свойственно русскому народному творчеству. И это не только повторяющиеся мотивы солярных знаков, неба, дождя, облаков в ткачестве, вышивке, керамике и росписи по дереву, варьируемых из века в век, это, прежде всего, живое чувство природы.

Патриотическое воспитание студентов через народное декоративно-прикладное искусство позволяет воспитывать у них определенную культуру восприятия материального мира. Народное искусство – «живое творчество и одновременно историческая живая память, память об истоках культуры. Оно

несет опыт познания мира» [2]. Любовь к Родине укрепляется на основе чувств патриотизма и национальных традиций, появляется чувство ответственности за ее могущество и независимость, сохранение материальных и духовных ценностей, развивается благородство и гордость за свое Отечество.

Список использованных источников

1. Омаров М.М. Патриотическое воспитание школьников в процессе приобщения к декоративно-прикладному искусству : диссертация ... кандидата педагогических наук. – Махачкала, 2009. – 259 с.

2. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. – М.: Академия, 2002. – 189 с.

Філімонова Тетяна,

аспірантка Миколаївського національного університету імені

В. О. Сухомлинського, Україна

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЯК ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПРОЦЕС У ДНЗ ТА ШКОЛІ І СТУПЕНЯ

Нині виховання у молодого покоління почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції нині визнані проблемами загальнодержавного масштабу.

У Державних національних програмах «Освіта» («Україна ХХІ ст.»), «Діти України», «Національній програмі патріотичного виховання громадян, розвитку духовності», Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 рр., Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України як світоглядного чинника.

Аналіз публікацій з проблеми дослідження показав, що проблемі патріотичного виховання, сутності таких понять, як «патріотична свідомість», «любов до Батьківщини», присвячені фундаментальні праці вчених-філософів В. Бичка, О. Забужка, І. Надільного, І. Стогнія, В. Шинкарука та ін. Для нашого дослідження цінними є роботи сучасних психологів: І. Беха, А. Богуш, М. Боришевського, В. Котирло, Ю. Трофімова, О. Чебикіна та ін., які в своїх наукових працях досліджують поняття «патріотизм».

Важливу допомогу в процесі теоретичного усвідомлення нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці надало вивчення робіт О. Вишневецького, О. Губко, Є. Зеленова, П. Кононенка, В. Кузя, Ю. Руденка, В. Сипченка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, Б. Чижевського, К. Чорної, Г. Шевченко, Л. Штефан, П. Щербаня, які основою патріотичного виховання вважають національну свідомість та наголошують на усвідомленні безперечної цінності Батьківщини.

Мета статті полягає у висвітленні національно-патріотичного виховання дітей як технологічного процесу у ДНЗ та школі І ст.

Виходячи з цього, патріотизм на даний час є нагальною потребою і держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно свідомими громадянами – патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі, і особистості, яка своєю діяльністю любов'ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювався на моральній основі.

Національно-патріотичне виховання – це складова виховного процесу, основною метою якого є:

- набутти молодими громадянами соціального досвіду, розвинути готовність до виконання громадянських і конституційних обов'язків;
- успадкувати духовні надбання, українського народу;
- досягнути високої культури міжособистісних взаємин;
- формувати особистісні риси громадянина Української держави, фізичну досконалість, моральну, художньо-естетичну, інтелектуальну, правову, трудову, екологічну культуру.

Принципи національно-патріотичного виховання:

- органічної єдності національних і загальнолюдських цінностей;
- природовідповідності;
- культуровідповідності;
- демократизації та гуманізації;
- гармонізації сімейного й суспільного виховання;
- неперервності та наступності виховної роботи.

Завдання національно-патріотичного виховання:

- забезпечити сприятливі умови для самореалізації особистості в Україні відповідно до її інтересів та можливостей;
- формувати правову культуру, повагу до Конституції України, законів, державної символіки (герба, прапора, гімну) та історичних святинь;
- сприяти набуттю молоддю соціального досвіду, успадкуванню духовних та культурних надбань українського народу;
- формувати мовну культуру, оволодіння та відтворення української мови як духовного коду нації;
- формувати духовні цінності українського патріота: почуття патріотизму, національної свідомості, любові до українського народу, його історії, Української держави, рідної землі, родини, гордості за минуле й сучасне на прикладах героїчної історії українського народу та кращих зразків культурної спадщини;
- відновлювати і вшановувати пам'ять;
- формувати психологічну та фізичну готовність молоді до виконання громадянського та конституційного обов'язків щодо обстоювання національних інтересів та незалежності держави, підвищення престижу й розвитку мотивації молоді до державної та військової служби;
- відроджувати та розвивати українське козацтво з метою військово-

патріотичного виховання молоді;

– забезпечити духовну єдність поколінь, виховувати повагу до батьків, людей старшого віку, турботу про молодших та людей з особливими потребами;

– утверджувати та розвивати кращі риси української нації: працелюбність, прагнення до свободи, любов до природи та мистецтва, повагу до батьків та родини [1, с. 4].

Патріотичне виховання є систематичною і цілеспрямованою діяльністю органів державної влади, громадських організацій, управління освіти і навчальних закладів з формування у громадян високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків. Патріотичне виховання включає у себе соціальні, цільові, функціональні, організаційні та інші аспекти, володіє високим рівнем комплексності, тобто охоплює своїм впливом усі покоління, пронизує усі сторони життя: соціальну-економічну, політичну, духовну, правову, педагогічну, спирається на освіту, культуру, історію, державу, право.

Головною метою роботи управління освіти і навчальних закладів міст, а також метою реалізації проектів у сфері патріотичного виховання дітей, є їх виховання у дусі патріотичного обов'язку, поваги до військової служби та готовності до захисту Вітчизни, повазі до чинного законодавства та засад демократичної, правової держави.

Патріотичне виховання дошкільників має інтегруватися зі змістом освітніх ліній Базового компоненту дошкільної освіти.

Для патріотичного виховання важливо правильно визначити віковий етап, на якому стає можливим активне формування у дітей патріотичних почуттів. Найсприятливішим для початку систематичного патріотичного виховання є середній дошкільний вік, коли особливо активізується інтерес дитини до соціального світу, суспільних явищ.

Вже у молодшій групі діти мають знати назву рідного міста (села), а в середній повинні мати певні уявлення про Батьківщину («Батьківщина – це місце, де людина народилась і живе, де народились і живуть її батьки. Вона така ж рідна для людини, як її батьки, тому й називається Батьківщиною. Наша Батьківщина – Україна»). Діти повинні знати, що люди, які мають спільну батьківщину, – це народ, а ті, що народилися і живуть в Україні – український народ. У народі з роду в рід передаються мова, пісні, повага до старших, любов до дітей і рідного дому. Програма передбачає формування у дітей уявлень про історію рідного міста, походження його назви і назв вулиць, географічні та історичні пам'ятки рідного краю.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує на опанування знань про нашу державу, виховання поваги до державних символів. Старші дошкільники мають знати прапор, гімн, герб України, назву її столиці, інших великих міст, значущі географічні назви (Крим, Карпатські гори, Дніпро), пам'ятні місця (Тарасова гора у Каневі, Хортиця, заповідник Асканія-Нова тощо).

Значну роль у вихованні дітей відіграють народні традиції – досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління (шанувати старших, піклуватися про дітей, відзначати пам'ятні дати тощо).

Прилучаючись до народознавства, діти поступово утверджуватимуться у думці, що кожен народ, у тому числі й український, має звичаї, які є спільними для всіх людей.

Нині перед суспільством і школою стоїть проблема розвитку особистості свідомого українського громадянина, який поєднує в собі національні риси та самобутність українського народу [2, с. 10].

У молодшому шкільному віці суттєво змінюється становище дитини серед навколишніх людей і характер її занять. Відбуваються кардинальні зміни всього її життя і стосунків. Провідною діяльністю стає учіння, міняється режим праці й відпочинку, з'являються нові обов'язки.

У вихованні молодших школярів великої уваги потребує формування патріотичних рис їхнього характеру: навичок поведінки, витривалості, чуйності, доброти й милосердя, вміння долати труднощі, вироблення цілеспрямованості й стійкості уваги, організованості, ощадності, хазяйновитості. Правильно організоване національно-патріотичне виховання формує повноцінну особистість, суверенну індивідуальність, яка цінує свою громадянську, національну й особисту гідність, совість і честь [3, с. 110].

Робота по вихованню патріотизму охоплює всі види діяльності школярів: навчальну, ігрову, трудову, художню, спортивну, громадську. Вчителем використовуються найрізноманітніші форми роботи. Передусім це навчальні заняття, на яких набуваються знання, що мають громадянське забарвлення. Великі можливості для формування громадянської культури мають екскурсії, походи «Козацькими шляхами», збирання краєзнавчих матеріалів, участь в експедиціях – археологічних, фольклорних, етнографічних, свята рідної мови, створення музеїв фольклору та етнографії, тематичні години про права людини, зустрічі з працівниками правоохоронних органів, ситуаційно-рольові ігри на громадянські й політичні теми («Вибори», «Парламент», «Суд») тощо.

Отже, патріотизм покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини. Аналіз становлення та розвитку ідей патріотичного виховання свідчить, що ця проблема завжди займала одне з провідних місць у вітчизняній педагогічній думці різних часів. Упродовж багатьох століть до неї зверталися видатні вчені, педагоги, психологи, філософи, політичні діячі.

Список використаних джерел:

1. Мартинюк С. Як козаки свій кіш будували / С. Мартинюк // Завуч. – 2015. – № 8 (554). – С. 4–30.
2. Пащенко Д. Патріотичне і національне виховання – складові становлення громадянина / Д. Пащенко // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 9–14.

3. Яроцький Л. В. Роль традицій у патріотичному вихованні молоді: Україна: минуле, сучасне, майбутнє: До 10-річчя незалежності України: [Матеріали обл. міжвуз. конф.], (Житомир, 30 трав. 2001 р.) – Житомир, 2001. – С. 109–115.

Чичканова Татьяна,

*к. истор. н., доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования
Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (Россия)*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Формирование у бакалавров педагогики – воспитателей дошкольных образовательных организаций и учителей начальной школы – профессиональных компетенций в процессе освоения изобразительной грамоты на занятиях курсов «Методика развития детского изобразительного творчества» и «Методика обучения предмету «Изобразительное искусство» предполагает постоянное обновление содержания с учетом актуализации той или иной модели художественного обучения. На данный момент в практике высшей школы в художественной дидактике используются несколько моделей: каноническая, академическая репродуктивная, этнокультурная, культурологическая, деятельностьная, свободного художественного обучения и воспитания, креативная. Последнюю, «лично-ориентированную, природо- и культуросообразную, связанную с полноценным раскрытием природного потенциала личности в процессе творчества, являющегося фундаментальной основой системы духовной культуры человека», многие современные исследователи рассматривают как наиболее перспективную [1, с. 18]. Также в литературе, обобщающей опыт педагогов, отмечается, что в «чистом виде» ни одна из указанных моделей не встречается, поскольку социально-экономические, субъективные факторы вносят свои коррективы в этот процесс [3].

Кроме того, специалист сферы профессий «человек – художественный образ» становится востребованным не в «изолированном», самостоятельном виде, а в контексте интеграции технической и гуманитарной составляющих современной культуры. Сегодня востребованы умения моделирования и конструирования, способности на основе глубоких знаний в художественной области находить решения в смежных областях – технической, научной. Эти процессы идут на фоне развивающихся дисциплинарных и набирающих силу междисциплинарных исследований: «активизировался процесс объединения в единой системе деятельности теоретической и экспериментальной частей и прямых (обратных) связей между ними. Как результат – стираются жесткие границы между «картинами реальности», которые определяют понимание предмета той или иной науки: эти «образы» приобретают зависимость друг от друга, как фрагменты составляют целостную общенаучную картину мира» [5, с. 107–108].

Всегда считалось (и подтверждалось практикой великих творцов), что художник опережает время на несколько десятилетий, он на уровне

художественного образа предвосхищает будущее, даже определяет тенденции в не свойственном ему направлении – в научно-техническом прогрессе. Это частично утраченное в настоящее время свойство вновь востребовано, его необходимо восстанавливать, создавать условия для его реабилитации и реализации уже на уровне художественного образования бакалавров педагогики.

Распространенным недостатком практики обучения изобразительной деятельности является отсутствие убеждения у педагога в необходимости продуманной, объединенной общей целью, стратегическими и тактическими задачами программы художественного образования. Большей частью этот процесс осуществляется фрагментарно, без учета вклада каждого занятия в развитие изобразительных умений, содержание и качество которых предусмотрены «на выходе». Целью занятия должно быть «содержание деятельности», которое «должно быть прибавлено к индивидуальному опыту» обучающегося и осознанно им усвоено [2, с. 75].

Как показывает практика, аналитическая работа на занятиях изобразительной деятельностью – естественная и обязательная составляющая процесса обучения, основанного на познавательной методике. Без нее результат не будет соответствовать задуманному. Критерием качества обучения является умение студента (учащегося, воспитанника) планировать, объяснять свою деятельность, контролировать (корректировать) ее, понимать логику работы над художественным образом, умение применять знания в изменяющихся условиях, в условиях усложнения творческой задачи, опираться на постоянно пополняемый в художественной практике «банк образов». Следует отметить, что необходимо разумное сочетание техники (художественной грамоты) и эмоциональной составляющей создаваемого художественного образа в работах студентов [4, с. 17–18].

Обязательное условие успешности художественного обучения и воспитания – коллективный характер этих процессов как на уровне «обучающийся – педагог», так и на уровне «обучающийся – коллектив (группа, класс, студенческая группа)». Это предполагает обсуждение работ обучающихся в процессе исполнения (под непосредственным руководством педагога, с показом алгоритма действий и объяснения логики взаимосвязи всех действий) и после их завершения, выявление в каждой из них наиболее удачных и неудавшихся приемов с разбором причин (как объективных, так и субъективных, последние часто определяют качество исполнения).

Одна из доказавших эффективность форм работы со студентами на занятиях изобразительной деятельностью – публикация их достижений. В обязательном порядке работы выставляются после каждого тематического цикла. Оформление работ (паспарту, фон, композиция выставки) дает повод для дополнительного обсуждения, «взгляда со стороны» на качественную сторону исполнения (техническую и художественно-образную).

По содержанию профессиональные компетенции студентов в области развития детской изобразительной деятельности предполагают знание: особенностей основных программ по изобразительной деятельности и

технологии развития изобразительного творчества детей; теоретических подходов к отбору содержания, средств, методов и приемов формирования художественно-творческой активности детей; особенностей развития изобразительного творчества детей; специфику региональной культурной образовательной среды; возрастные особенности развития изобразительного творчества детей дошкольного возраста; умения: отбирать содержание, методы и приемы работы, ориентируясь на современные технологии художественно-эстетического развития детей; планировать и осуществлять контроль совместной продуктивной деятельности по изобразительному искусству детей; анализировать современные тенденции в области художественного воспитания и развития; отбирать содержание, методы и приемы работы, ориентируясь на современные технологии художественно-эстетического развития; осуществлять индивидуальный подход к обучению детей изобразительной деятельностью; владение: приемами и техниками развития изобразительной деятельности детей; приемами организации групповой (коллективной) работы воспитанников в процессе продуктивной деятельности по изобразительному искусству; приемами организации продуктивной деятельности детей.

Список использованных источников:

1. Левин И. Л. Анализ и классификация парадигм обучения художественным дисциплинам / И. Л. Левин // Интернет-журнал «Наукovedение». – 2014. – № 5 (24). – С. 1–18. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/23PVN514.pdf>.
2. Калина Н. Д. Современные проблемы обучения изобразительной деятельности [Текст] / Н. Д. Калина // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2008. – № 1. – С. 74–78.
3. Лыкова Е. С. Влияние концепций художественного образования на современное состояние учебного предмета «Изобразительное искусство» [Текст] / Е.С. Лыкова // Омский научный вестник. – 2015. – № 3 (139). – С. 132–136.
4. Рошин С. П. Художественная грамота и образовательные дисциплины художника [Текст] / С. П. Рошин // Инновационная наука в глобализирующемся мире. – 2015. – № 1 (2). – С. 17–21.
5. Чичканова Т. А. Подготовка бакалавров образования к культурно-эстетической деятельности: опыт факультета начального образования [Текст] / Т. А. Чичканова // Поволжский педагогический вестник. – 2014. – № 2 (30). – С. 107–115.

Якименко Светлана,

*к. п. н., профессор Николаевского национального университета имени
В. А. Сухомлинского, Украина*

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Проблема эффективности общения педагога и воспитанника занимает одно из центральных мест в педагогической психологии. Традиционно, под педагогическим воздействием понимают совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и воспитанника. Оценка

эффективности развивающего или корригирующего воздействия на личность человека представляется чрезвычайно сложной.

Изучение этого вопроса является одним из основных условий успешного воспитания подрастающего поколения. В педагогическом научном сообществе постоянно проводятся различные исследования, которые помогают практикующим педагогам находить оптимальные пути построения успешного взаимодействия педагога и воспитанника посвящены труды отечественных педагогов-психологов – А. Бодалева, Б. Ломов, Е. Кузьмина, В. Знакова, А. Леонтьева, А. Реана. В работах И Зимней, Н. Коломинского, С. Кондратьевой, А. Леонтьева, Н. Кузьмина. также подчёркивается ведущая роль эффективного педагогического общения.

Цель статьи – выявление эффективности педагогического воздействия при формировании мировоззрения старших дошкольников и младших школьников.

Данная проблема неоднократно поднималась в рамках исследований эффективности терапевтического воздействия, и здесь мы несомненно можем заимствовать некоторые принципиальные схемы оценочных подходов, присутствует она также и при разработке современных педагогических программ. Например, в Базовом компоненте дошкольного образования Украины отмечается, что обеспечение ребенка минимальным «образовательным ядром», уровень освоения которого *отражается в количественно-качественных показателях деятельности и поведения ребенка*. В контексте Базового компонента понятие «минимальный уровень знаний» рассматривается как нижний *возрастной* порог овладения навыками и знаниями. Сам Базовый компонент представляет собой сумму навыков, знаний и умений, которыми должен обладать ребенок по окончании дошкольного учреждения. Такой подход с одной стороны является несомненным шагом вперед по сравнению с традиционным «объективно-оценочным» подходом. С другой стороны, как такой подход к оценке эффективности представляется несколько статичным и одномерным. Прежде всего, он обладает низкой прогностической ценностью, здесь не учитывается тот факт, что личностные трансформации ориентированы в будущее: ребенок может демонстрировать выдающиеся способности в дошкольном учебном учреждении и быть «посредственным» в школьном учреждении. Одной из функций оценки овладения учебным материалом должен быть прогноз дальнейшего развития ребенка.

С нашей точки зрения представляется также необходимым при оценке эффективности педагогического воздействия учитывать, так называемое, «субъективное» измерение – оценку самим учеником эффективности педагогического воздействия. Традиционно субъективное измерение оценки эффективности воздействия на человека преобладает в рамках гуманистического направления в педагогике и психологии. В психотерапии, как и в образовании экзаменует сама жизнь, отмечает К. Роджерс [1], таким образом, проверка достижений учащегося на экзамене прямо противоречит успешному обучению. Однако, столь радикальная оценка роли контрольных срезов знаний представляется несовместимой с современной практикой

обучения, где существенную роль играет общий стандарт знаний, минимальный их уровень и т.д. Поэтому, одним из выходов в данной ситуации может служить многомерное оценивание эффективности педагогического воздействия, одна из возможных моделей которого предложена нами в настоящем исследовании.

Список использованных источников:

1. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс; Пер. с англ. М. М. Исениной; Общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – Москва : ПРОГРЕСС, 1994. – 480 с.
2. Березовин Н. А. Учитель и детский коллектив (психолого-педагогическое исследование) / Березовин Н. А., Коломинский Я. Л. – Минск, 1975. – 160 с.
3. Якименко С. И. Интегрированный учебно-воспитательный комплекс в детском учреждении / С. И. Якименко // Ступени. – 1995. – № 2. – С. 88–89.
4. Якименко С. И. Модель интеграции содержания образования в детских учреждениях и в школе 1 степени / С. И. Якименко // Вересень. – 1996. – № 1. – С. 42.
5. Якименко С. И. Мировоззрение как интегральное усвоения действительности / С. И. Якименко // Вересень. – 1998. – № 1–2. – С. 50–53.

Секція 3

Технології навчання у початковій школі та професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи

Авраменко Квітослава,

*к. п. н., доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
Україна*

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Головні тенденції функціонування та розвитку системи освіти в Україні визначені в Державній національній програмі «Освіта України XXI ст.». Серед них: активізація суспільних і державних зусиль для виведення освіти на рівень міжнародних стандартів і досягнень у цій сфері, розвиток освіти на основі новітніх психолого-педагогічних технологій, відхід від принципів авторитарної, заідеологізованої педагогіки, нівелювання природних індивідуальних особливостей всіх, хто навчається, створення регіональних систем управління закладами освіти.

Таким чином, одним з пріоритетних завдань вищої педагогічної школи є підготовка вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати в сучасних навчальних закладах. Актуальність цього завдання підвищується у зв'язку з прийняттям «Державного стандарту початкової загальної освіти» (2011 р.), в якому передбачено реалізацію принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, визнання її самобутності.

Необхідність виокремлення поняття «методичної підготовки» як важливої складової професійної підготовки вчителів початкових класів узгоджується із сучасними вітчизняними та зарубіжними дослідженнями на засадах компетентнісного підходу Л. Арчажнікової, А. Богуш, С. Гончаренка,

І. Кобиляцького, О. Савченко, Т. Сущенко, Л. Сущенцевої, які дозволяють назвати методичну підготовку структурним компонентом системи професійної підготовки майбутнього педагога.

Проте визначення даного напрямку професійної підготовки сучасного вчителя донині викладає у вчених та вчителів-практиків ряд заперечень. Так, результати проведеного аналізу науково-методичної літератури дозволяють стверджувати про відсутність сталого підходу щодо трактувань методики як навчальної вузівської дисципліни. Наприклад, С. Гончаренко у «Педагогічному словнику» визначає методикау навчального предмета як галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності його вивчення. З названим висновком погоджується П. Гусак, який визнає, що дидактика складає методологічну базу окремим методикам. Крім того, оскільки методика певного навчального предмета є процесом творчим, то вона базується не лише на сумі знань, які треба подати учням, а й на досвіді вчителя, його інтуїції, особистих якостях.

У ґрунтовній праці О. Савченко «Дидактика початкової школи», яка присвячена проблемі фундаментальної підготовки вчителя початкових класів для сучасної української школи, зазначено, що методика набула статусу самостійної педагогічної дисципліни з власною теоретичною та практичною частинами. Між методикою та дидактикою існує тісний зв'язок: «методика конкретизує на навчальному матеріалі основні категорії дидактики», тому остання «виконує щодо методики теоретико-методологічну функцію».

Проте на відміну від методики, технологія акцентує увагу на процесі створення, а не лише на застосуванні конкретних методів, організаційних форм і засобів навчання. Технологія орієнтується на заданий, а не передбачуваний результат; на відміну від методики, вона не допускає, варіативності, пошукової діяльності.

Аналіз наукових джерел, нормативно-правових документів, досвіду діяльності вищих навчальних закладів в умовах сьогодення переконує у подальшому розвитку професійно-методичної підготовки педагогів для початкової школи. Вона набула нового змісту завдяки напрацюванням Н. Будної, Н. Глузман, Л. Коваль, Н. Листопад, О. Онопрієнко, С.Скворцової та інших дослідників та методистів. Серед основних технологій математичної освіти більшість з них визначають: технологію індивідуального та диференційованого навчання, раннього вивчення математики, здоров'язбережувальні технології тощо.

Підсумовуючи, ми можемо зробити висновок, що методико-математична підготовка як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів ґрунтується на засадах компетентнісного підходу, що, з одного боку, дозволяє зберегти кращі традиції вищої педагогічної школи, а з іншого – забезпечує інтеграцію дидактичних та методичних знань та умінь в умовах ступеневої підготовки педагогів, що істотно змінює характер взаємодії викладача та студентів у практиці сучасних вітчизняних вищих педагогічних закладів.

Білюк Олена,
*к. п. н., доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
Україна*

МЕРЕЖЕВІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи має бути усвідомленим, цілеспрямованим, таким, що змінюється сам, з метою досягнення високих результатів у майбутній професійній діяльності. Для цього в процесі професійної підготовки необхідно використовувати сучасні технології навчання.

Питанням сучасної дидактики присвячені докторські дисертації К. Дурай-Новакової, А. Капської, Л. Кондрашової, К. Ліненко, О. Мороза, І. Осадченко та ін. Значний інтерес для розуміння суті готовності майбутніх педагогів до впровадження технологій мають дослідження вітчизняних та зарубіжних учених про свідомість, самосвідомість, самопізнання людини (М. Бердяєв, М. Боришевський, І. Кон, Г. Кириленко, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Р. Берне, С. Куперсміт, С. Роджерс, П. Тейяр де Шарден, Р. Штайнер та ін.).

Розглянемо мережеві технології, призначені для телекомунікаційного спілкування студентів з викладачами, колегами, працівниками бібліотек, лабораторій, установ освіти тощо.

Телекомунікаційний доступ до баз даних здійснюється через всевітню мережу Інтернет. Формами мережевої комунікації є: електронна пошта – призначається для обміну інформацією між суб'єктами зв'язку, здійснення консультування, організації дистанційного навчання; Вебінар-семінар – дозволяє: проводити аудіоконференції і відеоконференції з підтримкою в Інтернеті (викладачі та студенти, що знаходяться на значній відстані одне від одного, організують спільне навчання, обговорюють навчальні проблеми, беруть участь у ділових іграх, практикумах тощо в умовах так званого віртуального простору). Академічна група має можливості: демонструвати презентації, а також роботу будь-яких додатків з екрану монітора, записувати вебінари для повторного використання, проводити опитування і тестування, завантажувати результати у вигляді файлу, відео та аудіоконференцій.

Кейс-технологія – це загальна назва технологій навчання, що представляють собою методи аналізу. Суть технології полягає у використанні конкретних випадків, ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом» для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчання дисципліни. З методичної точки зору, кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, який «містить структурований опис ситуацій, що запозичені з реальної практики». Кейси або ситуаційні справи мають чітко визначений характер і мету. Як правило, вони пов'язані з проблемою чи ситуацією, яка існувала чи й зараз існує. При цьому проблема чи ситуація або вже мали якесь попереднє рішення, або їх вирішення є необхідним, а тому потребують аналізу. Кейс – це завжди моделювання життєвої ситуації, й те рішення, яке знайде учасник кейса, може служити як

відбиттям рівня компетентності й професіоналізму учасника, так і реальним рішенням проблеми. Як правило, кейси не мають єдиного рішення. Учасник завжди може придумати свій неповторний варіант рішення. Цінність кейс-технології полягає в тому, що вона одночасно відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним у реалізації сучасних завдань системи освіти. Застосовується навчальна технологія у відкритій та дистанційній освіті, в якій навчально-методичні матеріали чітко структуровані, скомпоновані у спеціальний набір («кейс»), які потім надають студентів для самостійного вивчення з періодичними консультаціями у викладачів-консультантів (координаторів, тьюторів) у створених для цього центрах дистанційного навчання.

Отже, сучасні технології будуть реалізовані такими методами і формами роботи: для пошуку додаткових і нових знань викладач повинен передбачати проблемний підхід до навчання, а студент досліджуватиме нові шляхи отримання знань та джерела збагачення цих знань.

Бреславська Анна,

*кандидат педагогічних наук Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського, Україна*

ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ НАПРЯМ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У період реформування системи вищої освіти України одним з основних завдань, визначених Законами України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Концепцією педагогічної освіти, Національною доктриною розвитку освіти в Україні в XXI столітті виступає оволодіння студентами ВНЗ методологією самостійної творчої науково-практичної діяльності, а також основами інноваційної діяльності. У Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір підкреслюється необхідність забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки [1].

Серед завдань удосконалення навчального процесу вищого навчального закладу пріоритетним виступає завдання – «розробити концепцію інноваційної моделі навчання у вищій освіті з метою проектування навчального середовища для особистісно орієнтованого підходу до студента та сприяння організації його самостійної та індивідуальної навчальної діяльності (форми, методи, методики, технології навчання у вищій освіті, які спрямовані на результати навчання (зовнішньо-орієнтовані) та орієнтовані на студента (у центрі яких знаходиться студент) [2].

Серед останніх інновацій чільне місце займає метод проектів, дослідженням якого присвячені роботи П. Андруховця, М. Бондаря, С. Сисоєвої, І. Єрмакова, Г. Волченкової. Метод проектів за своєю сутністю є особистісно орієнтованою

діяльністю студента, а його важливою характеристикою є гуманізм, увага та повага до особистості.

Проблеми проектування в галузі освіти досліджують такі вчені, як: М. Алексєєв, І. Бех, І. Зязюн, М. Коберник, В. Мадзігон, О. Пехота, В. Слободчиков, А. Фурман, М. Ярмаченко й ін.

Мета нашої публікації полягає в розкритті сутності методу проектів та умов його використання в позааудиторній діяльності.

Аналізуючи значення дослідницької роботи та діяльності на основі методу проектів, А. Савенков указує на їх відмінність і подає тлумачення терміну «метод проектів»: «Метод, який передбачає складання чіткого плану проведення пошукових робіт, формулювання і розуміння поставленої проблеми, вироблення гіпотез і їх перевірку відповідно до плану».

Отже, метод проектів дозволяє суб'єкту поставити проблемне завдання, запропонувати шляхи його вирішення, передбачити результати роботи, обґрунтувати його практичну необхідність та умови реалізації.

Перевагами застосування методу проектів є: розвиток ініціативи; привчання до планової роботи, до урахування всіх видів труднощів; формування вміння розраховувати свої сили в процесі позааудиторної роботи; інтерес до самостійної роботи; взаємодія учасників навчально-виховного процесу.

Переосмислення в сучасній педагогічній науці розуміння сутності методу проектів дозволяє запропонувати різні визначення, а саме: «Проектування – особливий тип інтелектуальної діяльності, характерною особливістю якого є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження» [3].

«Метод проектів – спосіб організації педагогічного процесу, основою якого є взаємодія педагога і вихованця між собою і навколишнім середовищем під час реалізації проекту – поетапної практичної діяльності для досягнення поставлених завдань» [4].

У наукових працях різних дослідників термін «проект» уживається в декількох значеннях:

- як діяльність з проектування;
- як матеріалізований продукт такої діяльності, який постає у вигляді розгорнутого розв'язання будь-якої проблеми матеріального, соціального, історичного, науково-дослідного характеру, яку вихованець визначає самостійно;
- як особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності, як спосіб організації мовного і мовленнєвого матеріалу.

У цьому значенні проект можна розглядати як систему комунікативних завдань, (проектування).

Ми використовували метод проектів як один із методів організації позааудиторної роботи зі студентами.

За сучасних умов проектна діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів стала важливою складовою підготовки майбутніх учителів і вирішує такі завдання в позааудиторний час:

- підвищує якісний рівень професійної підготовки студентів;

– створює умови для формування творчої та активної особистості майбутнього вчителя; формує високий рівень комунікативної культури студента; формує у студентів досвід приймати нестандартні рішення.

Принциповим здобутком педагогічної науки початку ХХ ст. стало усвідомлення потреби в дидактичному забезпеченні процесу пробудження суб'єктного потенціалу особистості та набуття нею потреби в системному саморозвитку. Період переходу від традиційної до проектної діяльності (як складової інноваційного підходу в освіті) відзначився необхідністю в перегляді та реформуванні традиційних освітніх моделей на шляху до плекання молоді, здатної на активну роль у житті та розв'язання найскладніших проблем сьогодення.

Відомий педагог В. Сухомлинський неодноразово підкреслював, що педагогіка має набути функції проектуючої науки і що «...проектування і творення людини, здатної стати активною силою суспільного розвитку і сьогодні, і в майбутньому, – це найважливіше завдання школи і кожного педагога зокрема» [5, с. 328]. Для реалізації цього завдання в практичній діяльності педагоги мають використовувати психологічні знання про особистість, впроваджуючи технологічний підхід у навчально-виховному процесі.

Отже, нині проект став дидактичним засобом активізації науково-дослідницької діяльності студентів, розвитку їхньої креативності і водночас формування конкретних якостей особистості.

Список використаних джерел:

1. Народна педагогіка : світовий досвід : навч. – метод. комплекс з педагогіки / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання – Прес, 2003. – 134 с.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України від 31.12.2004 р. № 998 «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/.
3. Пальчевский Б. В. Организационно-управленческая направленность проектирования современной образовательной среды. / Б. В. Пальчевский. – Минск. – «Тэхналагічная адукацыя». – 2012. – № 2. – С. 5–18.
4. Медиаобразование // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 томах / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993 – Т. 1. – 1993. – 608 с.
5. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976–1977. – Т. 1. – 1976. – С. 45–199.

Głowacka Mariola,

dr n. med., mgr pielęgniarstwa Instytut Nauk o Zdrowiu Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku, Polska Zakład Teorii Pielęgniarstwa Collegium Medicum Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska

DYDAKTYCZNY ASPEKTY KSZTAŁCENIA PIELEŃNIAREK W POLSCE

Studia na kierunku pielęgniarstwo mają profil praktyczny dlatego sylwetka absolwenta powinna być zgodna z przyjętą polityką kształcenia na potrzeby rynku

pracy. Absolwent kończący studia powinien osiągnąć standardowe efekty kształcenia [1]. W oparciu o standard kształcenia [1] uczelnie przygotowują matrycę efektów kształcenia uwzględniającą kierunkowe ogólne i szczegółowe efekty kształcenia przypisane do poszczególnych modułów i przedmiotów.

Dla osiągnięcia efektów kształcenia niezbędne jest przygotowanie właściwego programu kształcenia. Program studiów, np. pierwszego stopnia powinien zawierać efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych określone ogólnie dla całego kierunku, dla poszczególnych grup nauk tj. nauk podstawowych, nauk społecznych [2], nauk w zakresie podstaw opieki pielęgniarstwa i nauk w zakresie opieki specjalistycznej oraz dla poszczególnych przedmiotów. Opracowane ogólne i szczegółowe efekty kształcenia powinny być ze sobą spójne i odnosić się do studiów o profilu praktycznym. Dla osiągnięcia efektów kształcenia realizacja programu winna się odbywać w formie kształcenia teoretycznego i praktycznego [3]. Bardzo ważnym elementem jest również sekwencja przedmiotów, podobnie jak umiejscowienie poszczególnych praktyk w toku studiów, co warunkuje uzyskanie zakładanej struktury kwalifikacji absolwenta. Studenci powinni mieć również możliwość wyboru jednego z trzech przedmiotów fakultatywnych: zakażenia szpitalne, język migowy, promocja zdrowia psychicznego [1].

Kolejną determinantą osiągnięcia założonych efektów kształcenia jest realizacja zajęć w formie wykładów, seminariów, ćwiczeń, w tym ćwiczeń praktycznych w laboratoriach i pracowniach umiejętności zawodowych, zajęć praktycznych i praktyk zawodowych. Na studiach pierwszego stopnia zajęcia praktyczne, w wymiarze 1100 h, winny być prowadzone przez nauczycieli akademickich z aktualnym prawem wykonywania zawodu pielęgniarki lub położnej, co najmniej rocznym stażem pracy w określonej specjalności, będące jednocześnie w większości pracownikami danej placówki, w której odbywają się zajęcia. Również każda placówka/oddział powinna spełniać kryteria doboru do prowadzenia zajęć praktycznych. Z tymi placówkami uczelnia powinna mieć podpisane stosowne umowy/porozumienia na realizację zajęć praktycznych oraz powołać z ramienia uczelni koordynatora czuwającego nad całością realizacji zajęć praktycznych. Zaliczenie zajęć praktycznych dokonywane jest poprzez potwierdzenie, osiągniętych przez studenta efektów kształcenia, w dokumentacji indywidualnej kształcenia praktycznego studenta. Analogicznie praktyki zawodowe (1200 h) winny być realizowane przez opiekunów praktyk zawodowych czyli pielęgniarki, które posiadają aktualne prawo wykonywania zawodu, co najmniej roczny staż pracy w określonej specjalności, będące jednocześnie pracownikami danej placówki, w której odbywają się praktyki zawodowe [1]. Każdy z nich musi spełniać kryteria wyboru opiekuna do prowadzenia praktyk zawodowych. Uczelnia powinna również zapewnić studentom placówki do realizacji praktyk zawodowych, z którymi ma podpisane stosowne porozumienia. Także praktyki zawodowe powinny być koordynowane z ramienia uczelni. Dopuszcza się, by student odbywał praktykę w wybranym przez siebie podmiocie leczniczym, jeżeli charakter świadczeń zdrowotnych wykonywanych w tym podmiocie jest zgodny z programem praktyki oraz po spełnieniu przez placówkę kryteriów doboru placówki. Dla właściwego zapewnienia toku realizacji praktyk

zawodowych powinien zostać opracowany i udostępniony studentom regulamin kształcenia praktycznego [1].

Końcowym etapem kształcenie pozwalającym na ocenę osiągnięcia założonych efektów jest dyplom zawodowy, obejmujący trzy części: teoretyczną, praktyczną i obronę pracy dyplomowej.

Studenci powinni mieć możliwość wcześniejszego zapoznania się z planem i programem studiów, efektami kształcenia, kartami przedmiotów, regulaminem kształcenia praktycznego wykazem placówek, regulaminem egzaminu dyplomowego. Dokumenty te winny być przygotowane zgodnie z obowiązującym prawem i w sposób zrozumiały dla studenta.

Osiągnięte efekty kształcenia powinny stanowić podstawę do uzyskania prawa wykonywania zawodu pielęgniarstwa nadawanego przez okręgowe rady pielęgniarstwa i położnych oraz do wykonywania tego zawodu na obszarze Unii Europejskiej zgodnie z Dyrektywą 36/2005r. W polskim systemie szkolnictwa wyższego dla zwiększenia efektywności kształcenia wprowadzono uczelniane systemy zapewnienia jakości kształcenia, podlegające monitorowaniu wewnątrzuczelnianemu i zewnętrznemu przez Krajową Radę Akredytacyjną Szkół Pielęgniarek i Położnych (działającą przy Ministerstwie Zdrowia) oraz Polską Komisję Akredytacyjną (działającą przy Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego).

Spis literatury:

1. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa (Dz. U. 2012 poz. 631)
2. Włosiński M.: Wychowawcze możliwości ikonosfery. W: Włosiński M.: Pedagogika wobec ikonosfery. WSHE we Włocławku, Włocławek 2013, s. 42.
3. Haor B.: Efekty kształcenia w procesie przygotowania zawodowego studentów kierunku pielęgniarstwo. Visnik Cerkaskogo Universitetu 2013,1, s. 142–145.

Жиденко Тамара,

*старший викладач кафедри іноземних мов Національного університету
оборони України, Україна*

ПОЛІПШЕННЯ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ВАЛЕНТНОЇ ГРАМАТИКИ

Вивчення слова та речення як основних одиниць мови є найважливішим завданням лінгвістики. Велику роль у його вивченні грає теорія валентності, яка вже кілька десятиліть залишається одним з важливих напрямів лінгвістики. Найважливіший внесок теорії валентності полягає у вивченні плану змісту і плану вираження, дослідженні їх взаємин, у вивченні сполученні слів і структури речення. Валентність [від лат. *valentia* – сила] «здатність дієслова певним чином реалізовуватися в реченні і вступати в певні комбінації з іншими словами». Це поняття було введено в мовознавство видатним французьким лінгвістом ХХ століття Л. Теньєр. Валентність подано Л. Теньєром, насамперед, як здатність дієслова сполучатися з певною кількістю актантів – діючих членів та сирконстантів – обставинних членів речення – при побудові

висловлювання. Існують суперечливі питання, пов'язаних з валентністю, що деяким чином ускладнює вивчення і викладання німецької мови.

Дана наукова робота присвячена структурному синтаксису. У структурному синтаксисі існує теорія про вузли зв'язку, яка і знаходиться в центрі цього наукового дослідження. За структурним синтаксисом, кожне повнозначне слово формує вузол. Вузол – це таке об'єднання слів, в якому одне керуюче слово об'єднує інші слова навколо себе і керує ними. А відношення між цими елементами називається синтаксичним зв'язком. Вузол, утворений словом, яке підпорядковує собі всі слова у реченні, називається центральним вузлом.

Під терміном «актант» мається на увазі елемент подієвої пропозиції, обов'язковий учасник ситуації, якому відповідає змінна у словниковому тлумаченні дієслівної лексеми.

У роботі вказується на те, що теорія про центральний дієслівний вузол усуває незручності при аналізі речень. Теорія актантів є досягненням структурного синтаксису.

Поняття синтаксичної предикативності як істотної ознаки речення пов'язано з граматичними категоріями особи, часу, модальності, що виражаються особовими формами дієслова. У побудові комунікативної синтаксичної конструкції визначальна роль належить дієслову, оскільки саме дієслово наповнює речення часовим значенням, указує на певний спосіб дії, граматичний вид, у дієслово транспонується й морфологічно закріплюється властиве іменникові граматичне значення особи, числа й роду. Основним же показником центральної ролі дієслова в реченні є його семантико-синтаксична валентність, яка «прогнозує» семантико-синтаксичну структуру речення.

Дієслово-предикат виступає синтаксичним ядром структури речення. С. Кацнельсон зауважує, що дієслівний предикат, виражаючи певне значення, містить у собі макет майбутнього речення. Предикат має «гнізда», які в реченні заповнюються словами, категорійні ознаки яких відповідають категорійним ознакам «гнізда» [13, с. 83].

Валентність дієслова, передусім, пов'язана з його первинною синтаксичною функцією бути ознаковим словом, тобто предикатом. Дієслово-предикат визначає склад речення: від нього залежить, які валентнісні партнери його супроводжуватимуть. Реалізація валентнісних зв'язків предикатів спричиняє до появи в структурі речення другорядних членів. На основі дієслова і валентно пов'язаних із ним іменників формуються різні типи семантико-синтаксичної структури елементарних простих речень. Синтаксична структура речення визначається в основному граматичними властивостями слів, які до нього входять, насамперед – їхніми сполучувальними ознаками, які включають його синтаксичні й семантичні валентності. Синтаксичні валентності слова утворюють ті мовні одиниці, які можуть вступати з ним у стосунки безпосередньої синтаксичної залежності. Розрізнено синтаксичні валентності, що відповідають деякій семантичній валентності слова: «актанти», і синтаксичні валентності, які не відповідають ніякій семантичній валентності («сирконстанти» або «детермінанти»).

Кількість елементарних валентностей може збільшуватися за рахунок типів об'єктів. Модифікація окремих дієслів веде до збагачення їхнього валентного потенціалу, приєднання до них додаткової семи. Отже, предикатна синтаксема за кількістю її поширювачів (інакше – за потужністю необхідного й достатнього оточення) може кваліфікуватися як одномісна (одновалентна) або багатомісна (багатовалентна):

z.B.

stattfinden findet statt – fand statt – hat stattgefunden
stattfinden 1 irgendwo irgendwann veranstaltet werden
stattfinden 2 sich vollziehen

SBP stattfinden 1 NomE (AdvE1) (AdvE2)

BED irgendwo irgendwann veranstaltet werden. (1) Die
Versammlung findet morgen Abend um 18 Uhr vor dem Rathaus
statt.

(AdvE1): Ort

AdvG/*an* +D/*in* +D/...: Ortspunkt

Bei gutem Wetter findet die Party draußen statt.
statt.

(AdvE2): Zeit

AdvG/*an* +D/*um* +A/.../NG im A: Zeitpunkt

bis-Gruppe: Endpunkt

seit +D: Anfangspunkt

von +D bis-Gruppe: Zeitdauer

AdvG/NG im A: Zeitintervall

Die Vorträge finden vormittags statt.

W.BED stattfinden 2 NomE

[geh] etwas [Vorgang/Handlung] vollzieht sich; geschehen,
sich ereignen

Herr Eco, bedeuten Ihre Artikel, dass eine Annäherung
zwischen Philosophie, Literatur und Naturwissenschaft stattfindet?

Вже саме значення дієслова містить у собі граматичні елементи, які визначають кількість місць при дієсловах певного типу. Змістова валентність вимірюється кількістю «місць», що відкриває предикат. У словнику валентності та дистрибуції німецьких дієслів Г. Хельбіг і В. Шенкель [9] розуміють під валентністю здатність дієслова створювати навколо себе певні відкриті позиції, які повинні бути заповнені облігаторними або факультативними актантами.

Можна сказати, що актанти – це члени речення, що заповнюють відкриті позиції на синтаксичному рівні.

Слід зауважити, що функцію сірконстантів у реченні завжди бере на себе слово, яке належить до прислівника, або групи слів, словосполучень, еквівалентам прислівнику. Тому скільки видів прислівників є в мові, стільки ж видів сірконстанти вживається: часу, місця, способу дії.

Сірконстанти розташовуються певним порядком. Цей порядок, у залежності від типу мови, розрізняється. У європейських мовах (англійською, німецькою, французькою) цей порядок є таким: сірконстанти способу дії передують

сірконстантам загального часу, сірконстанти загального часу передують сірконстанти кількості, сірконстанти кількості передують місця, сірконстантам часу.

Практична цінність цієї наукової роботи полягає в тому, що аналіз категорії валентності в німецькій мові дає можливість використовувати його положення і висновки в прикладних цілях, а саме, при навчанні німецької мови на початковому рівні. Висновки та практичні результати даної статті зможуть допомогти студенту-практиканту при складанні методичних розробок і вказівок до граматичної частини уроку.

Список використаних джерел:

1. Brinkmann H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Dusseldorf. 1962
2. Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Mannheim, Leipzig,
3. Helbig / Schenkel 1968 / 1973 Valenzwörterbücher. Leipzig, 1975.
4. Helmut Schumacher/Jacqueline Kubczak/ VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben Gunter Narr Verlag Tübingen, 2004.
5. Л. Теньєром Основы структурного синтаксиса. / Пер. с франц. – М.: Прогресс, 1988. – 656 с.
6. Ахманова, Словарь лингвистических терминов, – М.: Советская энциклопедия, 1966. – с. 137

Зенченко Алла,

преподаватель кафедры романских языков Белорусского государственного университета, Минск, Беларусь

К ВОПРОСУ О ЗАДАЧАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Уже с начальной школы детям преподают, по крайней мере, один иностранный язык. В современном мире, с его постоянным социумом изучение иностранных языков становится фундаментальным. Эксперты начинают понимать значение изучения иностранных языков для детей, в том числе. Помимо преимуществ, связанных с общением, мировые исследования показывают, что билингвальные дети обладают более высокими баллами при стандартном тестировании, а также гораздо лучше решают разного рода проблемы по сравнению со своими монолингвальными сверстниками. Преподавание иностранного языка детям становится чрезвычайно важным и почти необходимым для их будущего.

Мы же наблюдаем, что несмотря на хорошую подготовку самих специалистов иностранного языка, большинство наших учеников, выпускников школ, не владеют языком и/или говорят на плохом иностранном, или же не говорят вовсе. Из интервью министра образования Италии газете «Республика»: «К 18 годам необходимо владение хотя бы уровнем С2, который бы позволил вести диалог с миром, работать... Английский язык как лыжи: или мы выучиваем его в раннем возрасте или хромаем всю жизнь».

Красноречиво, но неоспоримо опыт ведущих психологов доказывает, что в раннем возрасте закладывается практическая основа владения иностранным языком. Даже если некоторые родители и специалисты беспокоятся, что

введение вместе с родным других языков ребенку может создать некоторый дискомфорт, исследования показывают, что дети в состоянии идентифицировать новые лингвистические техники уже в возрасте 3 лет (в более редких случаях даже ранее). Как раз психологические особенности младших школьников и дают им преимущества при изучении иностранного языка. А вот с годами способность детей к усвоению языка уменьшается. Учитывая сензитивный период для ребёнка к восприятию и воспроизведению речи, в раннем возрасте можно развить и сохранить гибкость речевого аппарата для формирования и совершенствования речевой способности человека в течение всей его жизни. В раннем школьном возрасте у ученика так развивается процесс мышления, что чужой язык еще не кажется ему сложным. У младших школьников хорошо развита долговременная память (то, что выучено, помнится очень долго или при необходимости легко восстанавливается). Дети легко и прочно запоминают материал и хорошо его воспроизводят. Им присущи непосредственность и любознательность, отсутствует психологический барьер боязни в использовании иностранного языка как средства общения. В этот период у детей ярко выражается способность к имитации: они абсолютно точно воспроизводят чужую фонетику. Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства и во многом определяющим для последующих лет обучения.

Но только тогда, когда ребенок в состоянии использовать полученные знания для общения, то есть овладеет умением общаться на нем в устной или письменной форме, можно говорить, что он овладел в определенной степени иностранным языком, ибо единственный критерий владения языком - владение коммуникацией на нем. И далее удовлетворение от понимания и свободного общения на языке рождает интерес, уважение к культурным традициям разных народов, готовность к межкультурному сотрудничеству, что в свою очередь и является задачей обучения иностранному языку.

Какова же роль учителя и начальной школы? Кто «поставит на лыжи» и как научить и обеспечить успех?

Цели и задачи образования должен решать методически грамотный учитель, владеющий современными технологиями обучения иностранному языку, знающий психолого-педагогические особенности учащихся младшего школьного возраста. Отсюда:

– Необходимо специально готовить учителей для работы по иностранному языку в начальной школе. Учитель должен хорошо владеть всеми аспектами языка, знать возрастные особенности, учитывать особенности физического развития младшего школьного возраста.

– Развивать познавательный интерес, творческую мыслительную активность через интересные и нескучные занятия. Ребенок сопротивляется любому давлению со стороны взрослых, и объяснять младшему школьнику, что знание английского понадобится ему в будущем, бесполезно. Поскольку ребенок хочет получить все здесь и сейчас, процесс обучения следует сделать творческим

- Формировать у детей готовность к общению на иностранном языке и положительный настрой к дальнейшему его изучению.
 - Учитель должен сформировать элементарные коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении и письме с учётом речевых возможностей и потребностей младших школьников.
 - Осуществлять индивидуальный подход к каждому ребёнку, создавая на уроке атмосферу комфорта, радости и успеха, веры в свои силы и доверия к учителю. Необходимо, чтобы каждый ребёнок активно участвовал в процессе общения и чувствовал свою значимость. В противном случае учащийся потеряет интерес к предмету.
 - Ознакомить младших школьников с культурой изучаемого языка и миром зарубежных сверстников, доступными детям образцами детской художественной литературы на изучаемом иностранном языке.
 - Приобщить детей к новому социальному опыту с использованием иностранного языка за счёт расширения спектра проигрываемых социальных ролей в игровых ситуациях, типичных для семейного, бытового, учебного общения; формировать представления о наиболее общих особенностях речевого взаимодействия на родном и иностранном языках, об отвечающих интересам младших школьников нравах и обычаях стран изучаемого языка.
 - Формировать некоторые универсальные лингвистические понятия, наблюдаемые в родном и иностранном языках, развивая этим интеллектуальные, речевые и познавательные способности учащихся.
 - Формировать мотивацию через интерес, новизну, повышение самооценки учащегося, личный пример и ролевое поведение учителя, благоприятный психологический климат. Интерес к заданиям у младших школьников исчезает через 10-15 минут, поэтому хорошая методика преподавания английского языка в начальной школе должна предусматривать частую смену видов деятельности на уроке.
 - Учитель должен заранее четко определить, какими навыками речевой деятельности, в каком объеме, по какой тематике должен овладеть обучаемый и какой языковой материал (фонетический, лексический, грамматический) он должен знать и уметь пользоваться им для этого.
 - Определить количество времени по учебному плану на изучение иностранного языка. На начальном этапе идеальными являются 20-30 минутные ежедневные занятия. Необходимо и важно обеспечить преемственность с начальным звеном.
- Нельзя забывать, что дети учатся имитируя авторитеты, в связи с чем так важна роль учителя как носителя нового для них языка. Поэтому изначально важно подготовить должным образом учителя и организацию обучения.

Список использованных источников:

1. Гришанова И. А. Коммуникативная успешность младших школьников: Теоретический и практический аспекты // И. А. Гришанова. Ижевск: Институт компьютерных исследований. – 2006.
2. Загребина И. В. Интегративное обучение как средство целостного развития личности младшего школьника // И. В. Загребина. Иностранные языки в школе, №1. – М., 2008. – С. 32–35.

3. Тарасова Н. А. Игра как способ освоения иностранного языка дошкольниками // Н. А. Тарасова. Иностранные языки в школе. – № 6. – 2007. – С. 42–46.

Зубова Светлана,

к. пед. н., доцент кафедры начального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, Самара, Россия

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Учебная деятельность становится значимой для ребенка уже в возрасте от 5,5–6 лет. Однако она не появляется сама по себе, а начинает постепенно формироваться в процессе игровой деятельности. Поэтому в переходный период от ведущей игровой к ведущей учебной деятельности целесообразно вовлекать обучающихся в игры, целью которых является овладение детьми дошкольного и младшего школьного возраста приемами учебной деятельности (универсальными учебными действиями).

Важность организации игровой деятельности отмечал Д. Эльконин, который понимал игру как вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. Целесообразность организации игровой деятельности следует из того, что она в большинстве случаев является активной, свободной, осуществляемой только по желанию субъекта, творческой, эмоционально окрашенной, предполагает состязательность, конкуренцию, соперничество, что является фактором «эмоционального напряжения».

В жизни человека игры выполняют различные функции: развлечение, (доставление удовольствия), освоение коммуникативными умениями, самореализация, самопознание, коррекция, социализация.

Игра позволяет создавать ситуации, в которых дети вынуждены осуществлять такие регулятивные действия, как целеполагание, планирование, реализацию цели, а также анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

В учебном процессе в начальных классах в качестве технологий обучения и развития используются разные типы игр: сюжетно-ролевые (например, игра в «Магазин» – ее целью может являться осознание взаимосвязи между величинами «цена», «количество», «стоимость»), дидактические (их цель – овладение новыми понятиями или способами действий), спортивные (цель – физическое развитие) и т.п. Рассмотрим подробнее интеллектуальные игры, целью которых является развитие структур разных видов мышления, овладение интеллектуальными (универсальными познавательными) действиями.

Термин «интеллектуальные игры» в настоящее время стали использовать как обобщенное название для обозначения всех видов логических, настольных, компьютерных и азартных игр. В то же время единое определение данному понятию еще не выработано. Мы будем понимать под интеллектуальной игрой индивидуальное или коллективное выполнение заданий, требующих использования продуктивного мышления в условиях ограниченного времени и соревнования. Этот вид игр для нас интересен тем, что он объединяет в себе черты как игровой, так и учебной деятельности и направлен на развитие теоретического мышления, требует формулирование понятий, выполнение основных мыслительных операций (классификации, анализа, синтеза и т. п.), способствует развитию внимания, памяти, реакции, воображения. Кроме того, являясь командными играми, интеллектуальные игры способствуют развитию коммуникативных способностей. С другой стороны, сама по себе эта деятельность является не целью, а средством достижения игрового результата (победы в соревновании), причем и этот результат быстро теряет ценность сам по себе, и цель смещается с результата непосредственно на процесс поиска и принятия решения.

Использование интеллектуальных игр и упражнений в учебном процессе способствует развитию познавательного интереса, структур мышления и положительной мотивации к учению.

Интеллектуальная игра учит принимать сложные, часто нестандартные решения, помогает разобраться в задачах коллектива, формирует профессиональные навыки, быстроту индивидуальной реакции играющего, быстроту коллективной реакции; в ней приобретает новое качество – синтезированная информация, появляются сведения и знания, которые ни один из участников часто не может получить в одиночку.

Интеллектуально-творческая деятельность участников игры состоит в отыскании проблемы и способов ее решения, в выборе наиболее эффективного способа решения. Кроме того, непредсказуемость делает интеллектуальную игру совершенно специфической формой познавательной творческой деятельности. В интеллектуальной игре успех достигается, прежде всего, за счет мыслительных способностей человека, его ума.

Содержанием интеллектуальной игры являются:

- конкретное (реальные предметы или их изображение);
- символическое (буквы, знаки, цифры);
- семантическое (значения слов);
- поведенческое (поступки другого человека и самого себя).

Конечный «продукт» интеллектуальной игры может быть представлен в следующих основных разновидностях:

- единицы объекта (найти недостающие буквы и слова);
- классы объектов (рассортировать, классифицировать предметы);
- отношения (установить связи между объектами);
- системы (выявить правила организации множества, нескольких объектов);
- трансформация (изменить и преобразовать заданный материал);
- импликация (предвидение результатов в рамках неопределенной ситуации).

С учетом всего изложенного мы разработали интеллектуальную игру для первоклассников «Строим город Науки». Игра является командной, проводится во внеурочное время, поскольку ее задания носят надпредметный характер, но отдельные ее задания можно использовать и на уроках математики, обучения грамоте. Приведем примеры заданий игры.

Задание 1. В Город Науки приехали иностранные ученые. Они общаются между собой с помощью схем. Перевод некоторых схем приведен в таблице. Нужно перевести два предложения и ответить на вопрос с помощью схемы (рис. 1).

Справочная информация. Университет находится в трех кварталах от библиотеки. Здание вокзала самое красивое в городе. Вечером библиотека работает. Вокзал работает круглосуточно. Здание библиотеки имеет 5 этажей.

Задание 2. Архитекторы разработали несколько проектов домов. Нужно определить, как будут располагаться в Городе Науки эти дома по улицам. Условие: на каждой улице должны быть чем-то похожие дома. По каким признакам это можно сделать (рис.2).

Задание 3: Постройте и наклейте дом по признакам (рис. 3).

Задание 4. Нужно выложить дорожку из желтых и коричневых плиток. Какие плитки и куда нужно класть, помогут определить утверждения. Если утверждение рядом с пустым квадратом истинно, его нужно закрасить желтым карандашом, а если ложное – коричневым (рис. 4).

Каждое из приведенных заданий направлено на диагностику и формирование познавательных универсальных учебных действий (анализ и синтез – 1-е задание, классификация – 2-е задание, сравнение – 3-е задание, анализ, установление истинности и ложности высказываний – 4-е задание).

Такие задания создают ситуации, в которых ученики вынуждены выполнять названные действия, которые в дальнейшем составят их умение учиться, самостоятельно «добывать» новые знания.

Схема	Перевод
■ ▲ ● ↗	Где находится библиотека?
● ○ □ ▽ →	Здание университета очень красивое.
● ▲ ● →	Библиотека имеет 4 отдела.
○ ▲ ● □ ● →	Два квартала отделяют университет от вокзала.
■ ● ▬ □ ▬ ↑	В городе вечером очень красиво!
■ ▲ ● ↗	
● ▲ ● →	

Рис. 1 – Рисунок к заданию 1.

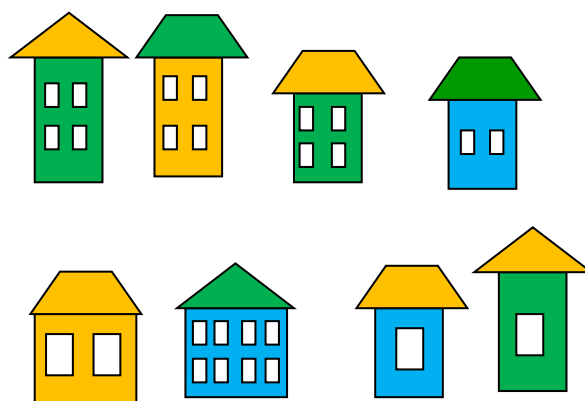


Рис. 2 – Рисунок к заданию 2.

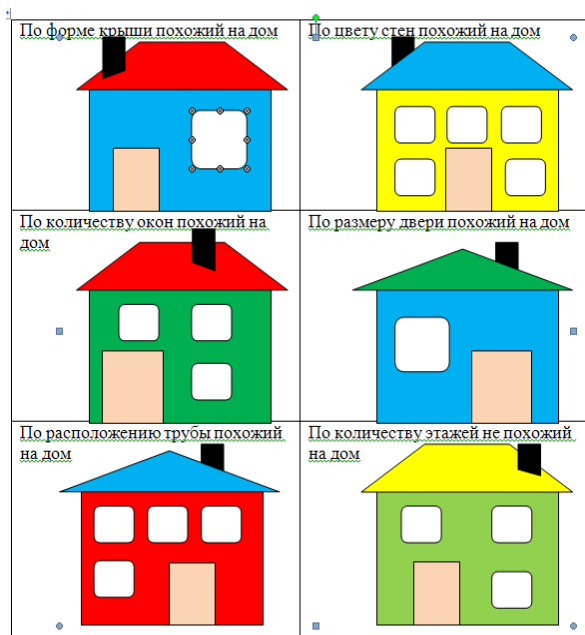


Рис. 3 – Рисунок к заданию 3.

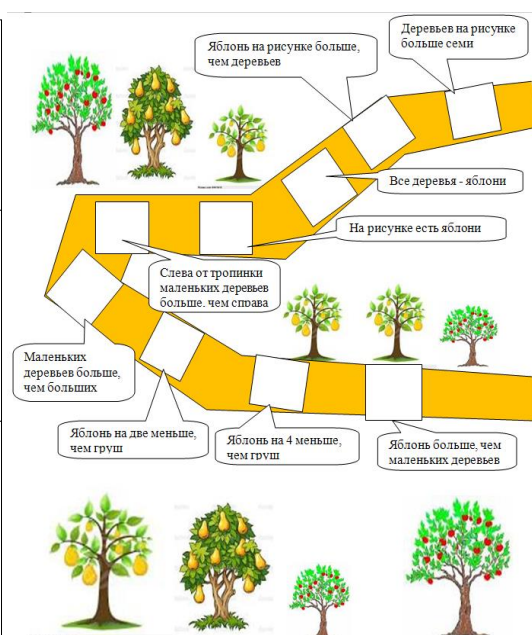


Рис. 4 – Рисунок к заданию 4.

Калилец Людмила,
ст преподаватель Брестского государственного
университета имени А. С. Пушкина, Беларусь

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий на неязыковых специальностях вуза. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, обучение практическому овладению иностранным языком.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого студента, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, своё творчество. Задача преподавателя – активизировать познавательную деятельность студента в процессе обучения иностранным языкам. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей студентов.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включают: изучение лексики; отработку произношения; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку грамматических явлений.

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой студентам и

преподавателям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т.д.

В настоящее время имеется много компьютерных учебных курсов и компьютерных программ, где можно найти достаточно упражнений для обучающихся всех возрастов и разных уровней знаний. Первоначально компьютерные учебные курсы рассматривались в качестве вспомогательного материала, дополняющего традиционный текстовый учебник, и представляли собой переложение традиционных учебных материалов на новый компьютерный носитель с добавлением анимации, аудио- и видеоматериалов. В настоящее время распространение мультимедийных, гипертекстовых и сетевых технологий приводит к качественному изменению структуры и содержания таких курсов. Основу компьютерных учебных курсов составляют базы данных, которые включают текстовые описания, видеозаписи, аудиотексты, анимацию, а также системы, организующие тренировку и контроль.

Существующие компьютерные учебные программы можно разделить на три основные группы: программы, посвященные изучению тех или иных разделов системы языка (главная задача таких программ – введение и активизация языковых форм и структур); программы, направленные на обучение видам речевой деятельности; контролирующие программы, обеспечивающие контроль за уровнем сформированное речевых и языковых навыков. Компьютерные программы обеспечивают введение учебного материала, моделирование ситуаций общения, организацию игровых заданий, контроль и оценку знаний, позволяя использовать все виды наглядности.

Применение компьютерных технологий основывается не только на достижениях методики преподавания иностранных языков, но и на данных базисных для методики и смежных по отношению к методике областях знания: педагогике, психологии, лингвистике, психолингвистике, лингвострановедении, социологии. Это дает возможность студентам более полно реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал, шире использовать в учебном процессе их интересы и склонности. Использование компьютерных технологий в предметной области «Иностранный язык» может способствовать повышению у студентов интереса к данной дисциплине учебного плана как области практического применения имеющихся знаний по информатике, психологии, менеджменту. Преимущества использования компьютерных технологий для работы с профессионально ориентированным текстом могут быть следующими:

а) обучение просмотру иноязычного текста на компьютере, которое характеризуется быстротой и поверхностностью (существующее различие между восприятием текста на бумаге и на экране связано (возрастными и психолого-педагогическими особенностями студентов);

б) компьютерная форма презентации материала учит пользователя не только выбору оптимальных форм представления на экране различных видов информации, но и организации передаваемого сообщения (созданию гипертекста), поиску средств выделения главной информации и т.д.;

- в) возможность для расширения знаний по страноведению;
- г) совершенствование профессиональной мультимедийной компетенции, развитие навыков работы текстовыми программами;
- д) повышение степени учета эргономических требований к учебным материалам: учащийся может сам выбирать цвет и размер шрифта, убирать или добавлять рисунки, изменять цвета, используемые для оформления текста, подбирать степень яркости и контраста, выбирать символы разметки;
- е) изучение получившегося шаблона работы с текстом, возможность использования получившихся материалов и приобретенных знаний в будущем.

В методике преподавания иностранных языков накоплен интересный опыт использования компьютерных учебных курсов и программ. Среди компьютерных курсов и программ по английскому языку наибольшее распространение получили следующие: «Профессор Хиггинс. Английский без акцента», «Английский базовый курс», «Английский. Путь к совершенству», «English Course», «English Platinum», «Oxford Platinum», «Bridge to English», «Focus on Grammar».

Материал мультимедийного учебника «Business Result» соответствует программным требованиям вуза по обучению английскому языку, повышает лексический и грамматический уровень знаний студентов, расширяет их кругозор, улучшает умения и навыки студентов не только по аудированию и чтению, но и по оформлению делового письма. С помощью аудиотренажера можно работать над произношением, так как программа озвучена профессиональными дикторами Би-Би-Си. В основу обучения устной речи положены диалоги, которые охватывают основные темы деловой коммуникации между партнёрами. В мультимедийной программе «Business Result» в каждом из 16 уроков имеются тематические ролевые игры, что создаёт предпосылку для овладения творческой речью и помогает сосредотачивать внимание не на форме, а на содержании. Это, в свою очередь, поможет подобрать соответствующие ситуации на занятиях без компьютера и продолжать эффективно стимулировать речь студентов. Данный курс позволяет обучаемым не только наблюдать за использованием изучаемого ими лексико-грамматического материала, но и сформировать представление о различных ситуациях, возникающих в деловом общении.

Цели использования компьютерных технологий для работы с профессионально-ориентированным текстом конкретизированы следующим образом: их использование экономит время на презентацию учебного грамматического и лексического материала, способствует реализации интеллектуального и творческого потенциала студентов, формированию профессиональной компетенции, упрощает обучение основным стратегиям (запоминания, понимания) при работе с профессионально-ориентированным текстом.

При обеспечении индивидуализации обучения и ориентации на автономное обучение нужно учитывать, что процесс работы с текстом с использованием компьютера не должен быть длительным, включать в себя большого количества однородных репродуктивных упражнений и должен служить практическим

целям овладения методикой работы с текстом в аудитории и в процессе самостоятельной работы.

На начальном этапе обучения профессиональному общению, когда опора на профессиональные знания и опыт студентов еще невозможна, обучение можно проводить на материале тематики, охватывающей межличностное общение. Такой подход к выбору текстов вполне оправдан, так как курс иностранного языка в высших и средних специальных учебных заведениях носит коммуникативно-ориентированный характер, его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями обучаемых.

Контроль успешности подобного обучения должен быть *оперативным* и предусматриваться при разработке соответствующих учебных материалов и *итоговым* со стороны ведущего преподавателя в виде телепрезентаций, творческих работ.

Список использованных источников:

1. Гальскова Н. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе, 2009, № 7. – С. 9–15.
2. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4 – С. 9–15, № 5. – С. 17–22.
3. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.

Мельник Оксана,

*студентка 448 групи спеціальності «Початкова освіта»
факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного
університету імені В. О. Сухомлинського*

Науковий керівник: Білюк Олена,

*к. п. н., доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*

ІНФОГРАФІКА ТА WEBOMETPIЯ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Навчання та виховання здійснюються в умовах постійного оновлення змісту, на основі вдосконалення старих і створення нових форм та методів. Відтак навчально-виховний процес інтегрує традиційні теми з новими прийомами як-от: інфографіка та вебометрія.

Інфографіка – інформаційна графічна модель, допомагає швидше зрозуміти й засвоїти будь-яку інформацію!

На сторінках інфографічних колажів на молодших школярів чекають кольорові малюнки й зображення, цікаві факти та приголомшуючі цифри (Рис. 1). Завдяки порівнянням та поясненням до кожної теми дитина легко засвоїть матеріал, тим більше що тематика викличе захоплення навіть у дорослого. Інфографіка дає інформацію про флору та фауну, тіло людини, цікавинки про тварин, планети й континенти та найвідоміші споруди. А супроводжується інформація додатковими завданнями, що допоможуть хлопчикам та дівчаткам запам'ятати матеріал, а також розвинути увагу та

фантазію. Цілий світ, втілений в інфографічних сторінках, — це справжній подарунок для маленьких інтелектуалів [1].



Рис. 1 Інфографічний колаж.

Вперше термін «вебометрія» було введено у 1997 році Т. Алміндом і П. Інверсеном з метою побудови когнітивних карт і математичних моделей використання Web-ресурсів. Спочатку вебометрія передбачала «bibliometrics on the Web», тобто використання бібліометрії при аналізі Web-ресурсів. Вебометрія – це статистика цитування веб-сайтів. Вебометрія – це область, яка вивчає характер і властивості мережі Web за допомогою бібліометричних методів. Вебометрія – це методологія дослідження World Wide Web. На сьогодні вебометрія має такі напрямки дослідження: Аналіз соціальних феноменів в Веб; Розробка та використання Веб індикаторів; Збирання даних про Веб; Аналіз гіперпосилань.

Популярність сайтів визначається кількістю відвідувачів, що переглянули принаймні одну сторінку. Принципи вебометрії направлені на: Оцінку вищої освіти в Інтернеті – розвиток веб-публікацій, оцінку інформаційних ресурсів. Цільові групи рейтингу – вимірювання об'єму, авторитету і ефективності веб-сторінок.

Мета вебометрії полягає в тому, щоб оцінювати Web-показники з урахуванням їх актуальності і впливу на користувачів. Web-присутність повинна бути надійним дзеркалом згідно з параметрами рейтингу. Сайт несе відповідальність за сайти підрозділів. Тому контроль роботи сайтів повинен бути постійний.

У Scopus впроваджено новий модуль *Article Metrics*, що дозволить дізнатись не просто загальну кількість цитувань статті, а надасть її усесторонню оцінку згідно чотирьох категорій: наукова активність, соціальна активність, коментарі науковців та реакція мас-медіа. Звісно, усе задумано для блага користувачів і нам стане легше орієнтуватись коли варто шукати повний текст статті, а коли можна обмежитися й анотацією.

У рейтинг же топових вчених включають лише тих, у кого, згідно даних Google Scholar, індекс Гірша перевалив за 100. Поки таких назбиралося 669 і очолює даний рейтинг австрійський психолог Зигмунд Фрейд [2, 3].

Список використаних джерел:

1. С'юзан Мартіно. Інфографіка для дітей / [пер. з англ. Анни Вавенко, ілюстрації Вікі Баркер]. – Х.: Віват, 2015. – 48 с.: іл. – (Стисло. Наочно. Зрозуміло).

2. panbibliotekar.blogspot.com/search/
3. www.ekmair.ukma.edu.ua/.../browse

Паршук Світлана,
*к. п. н., доцент Миколаївського національного університету імені
В. О. Сухомлинського*
Матвієнко Катерина,
*студентка 358 групи факультету дошкільної та початкової освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
Україна*

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ПИСЬМА ЯК ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКА

Формування фахових компетентностей учителів початкової школи стало предметом уваги багатьох науковців і методистів, адже належний професіоналізм учителя і вміння застосовувати набутий досвід на практиці забезпечують якісну підготовку молодших школярів до подальшої навчальної діяльності.

Однією з початкових стадій формування учнівської комунікативної компетентності є процес навчання письма в першому класі. Для того, щоб навчити молодших школярів успішно володіти письмом як видом мовленнєвої діяльності, учителю необхідно, на думку О. Прищепи, В. Трунової та ін., на початковому етапі сформувати в дітей техніку письма, уміння користуватися системою умовних лінійних графічних знаків для передавання тих чи інших елементів мови.

Метою статті є ознайомлення вчителів початкової школи з основними положеннями технології формування навички письма з опорою на наочно-образні вправи.

Особливістю технології формування в першокласників навички письма є систематичне використання наочно-образних вправ, зокрема художніх образів рукописних літер, які допомагають сформувати в учнів уявлення про форму буквенного знака за допомогою: художнього зображення; що нагадує форму букви; малюнка, створеного на основі накреслення букви.

Сутність технології формування навички письма полягає в інтеграції словесно-логічних вправ і прийомів із тими, що зорієнтовані на залучення уявних і образних компонентів мислення першокласника на рівноцінних засадах використання під час опанування процесу письма.

Спираючись на дослідження Н. Агаркової, Р. Арнхейма, М. Безруких, Є. Гур'янова, І. Карабаєвої, І. Кирея, В. Мухіної, О. Прищепи, Р. Рождественської, В. Трунової, І. Цепової, М. Щербак, схарактеризуємо вихідні положення комплексної технології формування в першокласників навички письма:

1. Технологія повинна забезпечувати єдність аналітичного й образного компонентів процесу письма.

2. У процесі навчання мають бути враховані індивідуальні особливості учнів.

3. Зміст технології, її засоби й методи організуються так, щоб учень мав змогу проявити свій творчий потенціал у процесі навчання письма.

4. Наочно-зорові образи літер є обов'язковим засобом становлення навички письма учнів першого класу.

5. Найважливішими чинниками технології є ті, що спрямовані на розвиток емоційно-вольової сфери учні.

6. Технологія спрямована на цілісне, взаємопов'язане формування в дітей технічної, графічної й елементарної орфографічної навичок письма.

Для доповнення традиційної методики навчання письма комплексом вправ з опорою на уяву і наочно-образне мислення першокласників, сконцентрованих на розвитку емоційно-чуттєвої сфери дітей, І. Цеповою та Н. Звірковою опубліковано у видавництві «Ранок» прописи з калькою «Мій перший зошит» до букваря М. Захарійчук, В. Науменко, «Моя первая тетрадь» до букваря О. Рудякова, Т. Фролової, Н. Миронової, додатковий зошит для письма «Мої перші літери» до прописів А Заїки. Усі навчальні посібники мають на меті поліпшити процес навчання письма першокласників шляхом упровадження наочно-зорових вправ, завдяки яким у цікавій формі діти навчаються аналізувати рукописні букви поелементно, запам'ятовувати їхні зорові та рухові образи, порівнювати рукописні літери між собою та з відповідними друкованими, використовувати правильні види поєднань букв під час запису складів і слів.

Існують деякі види вправ за дидактичною метою, які рекомендуються використовувати під час навчання письма першокласників.

У добукарний період навчання письма пропонується застосовувати вправи на:

1. Прийняття правильної постави перед початком письма.
2. Орієнтування на сторінці зошита.
3. Орієнтування у графічній сітці зошита.
4. Зображення різних видів ліній (прямих, ламаних, хвилястих, петельних).

Букварний період навчання письма характеризується значним збільшенням обсягу завдань, а отже, розширюються можливості застосування наочно-образних вправ:

- розрізнювання друковане і рукописне письмо;
- упізнавання і називання за алфавітом малі і великі рукописні букви;
- написання літер з дотриманням правильної форми, висоти і ширини;
- правильне поєднування елементів букв природного злиття;
- використання правильних типів поєднань літер у складах і словах;
- розрізнювання схожі рукописні літери між собою.

Під час післябукварного періоду навчання письма з метою вдосконалення навичок письма рекомендуються застосовувати вправи, які націлені на: формування правописної грамотності першокласників; повноцінне використання набутих умінь і навичок письма.

Отже, застосування комплексної технології формування навички письма як початкової ланки комунікативної компетентності першокласників забезпечує повноцінний розвиток потенційної комунікативної обізнаності учнів, сприяючи при цьому гармонійному зростанню особистості школярів, урахуваючи їхні вікові і психологічні особливості та емоційне налаштування. Інтегрованість і взаємодія в роботі логічного й наочно-образного матеріалу дає поштовх до формування культури школяра, до успішного формування комунікативної компетентності як базової складової успішності особистості.

Рехтета Любов,

*к. п. н., доцент Миколаївського національного університету імені
В. О. Сухомлинського, Україна*

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОВЕДЕННЯ СУЧАСНОГО УРОКУ «ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я»

Сьогодні об'єктивно вимагає переведення освітнього процесу на технологічний рівень, активізації пошуку та застосування перспективних інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток і саморозвиток особистості, плекання людини як творця і проектувальника свого життя.

Для сучасного уроку характерними ознаками є гуманізація навчання; варіативність і гнучкість структури заняття; спрямованість змісту на особистість учня; системний підхід до архітектури уроку та процесу навчання; його генералізація; оптимізація форм роботи; повне засвоєння навчального матеріалу тощо.

Науковий підхід до конструювання уроків, майстерність учителів та їхнє прагнення підвищити ефективність навчально-пізнавальної діяльності учнів є запорукою того, що в майбутньому урок набуватиме нових оригінальних модифікацій і за умов появи новітніх організаційних форм навчання він не втратить своєї значущості у розв'язанні виховних, розвивальних і освітніх завдань. Необхідно, щоб урок став простором живого та самостійного розвитку дитини.

Аналіз праць із проблеми створення такого навчального середовища, яке не тільки забезпечить високі знання, відповідні уміння і навички, а й збереже та зміцнить здоров'я учнів, розкриває різні підходи щодо створення моделі освітнього середовища, де значне місце повинні займати здоров'язберігаючі технології. Бачення такого середовища в системі вітчизняної освіти розкривають О. Єльченко, В. Ільченко, С. Крамаренко, А. Ляшенко, П. Матвієнко, В. Моляко, В. Морозова. Науковці загострюють увагу на проблемі зміцнення здоров'я школярів, вказують на окремі кроки у вирішенні цієї проблеми. Постає необхідність визначення способів формування здоров'язберігаючого навчального середовища у навчально-виховному процесі початкової школи.

У педагогічній технології можна виділити такі функціональні компоненти діяльності вчителів: гностичний, проєктивний, конструктивний, організаторський та комунікативний (Н. Кузьміна). Таким чином, педагогічні

технології вчителя будуть складатися з операцій щодо накопичення знань, проектування мети навчання та виховання, організації навчально-виховного процесу, засвоєння та формування компетентності учнів.

Нині є актуальним використання всіма педагогами здоров'язберігаючих технологій, щоб отримання знань учнями відбувалося без шкоди для здоров'я, а також виховувало культуру здоров'я.

Поняття «здоров'язберігаючі освітні технології» з'явилося давно (Л. Занков, С. Френе, В. Зайцев, М. Монтесорі та ін.). Здоров'язберігаючі технології належать до якісної характеристики будь-якої педагогічної технології, яка показує, наскільки під час реалізації поставленої мети навчання і виховання вирішується завдання збереження здоров'я основних суб'єктів навчального процесу – учнів та педагогів.

Шляхом доцільного використання педагогічних технологій на заняттях основ здоров'я необхідно забезпечити формування самосвідомості та поведінки учнів через розвиток у них цінностей, життєвих і спеціальних навичок, сприятливих для здоров'я, безпеки, гармонійного розвитку і самореалізації.

На цих уроках реалізуються гуманістичні підходи й кращі здобутки фундаментальних теорій виховання та впливу на поведінку, а саме:

- підхід, зосереджений на учнях;
- інтерактивні методи навчання, які базуються на співпраці вчителя та учнів;
- процес навчання – енергійний, привабливий і продуктивний;
- урахування індивідуальних стилів навчання і мислення, застосування опорних когнітивних схем;
- надання можливості для негайного відпрацювання життєвих навичок.

Головним у навчальному процесі стає переорієнтація з пасивних форм навчання на активну творчу працю як учнів, так і вчителів. Разом із тим, традиційні методи навчання не можуть бути вилучені з педагогічної практики, оскільки продуктивне мислення спирається на репродуктивне, на вихідні знання, що надаються шляхом ознайомлення, вивчення та застосування на практиці. Вони зберігають свою додаткову функцію. Головне ж місце в арсеналі методів та форм мають посісти ті, які насамперед скеровані на реалізацію творчого потенціалу учнів, ті, які допоможуть дитині навчатися.

Активні методи – це сукупність засобів і прийомів організації навчально-пізнавальної діяльності, яка забезпечує активність учнів у здобутті знань. До активних методів належать ті, що інтенсифікують процес навчання, спеціально орієнтовані на розвиток самостійності учня, органічно поєднують у єдиний пізнавальний процес навчання (засвоєння знань) наукову творчість, оволодіння науковою теорією й розв'язування практичних проблем.

Інтерактивність у навчанні – це здатність до взаємодії, перебування в режимі бесіди, діалогу, дії.

Інтерактивні методи характеризуються такими особливостями:

- забезпечують активну участь і ефективну взаємодію учнів один з одним і з учителем у процесі навчання, співпрацю викладача й учня, а не домінування

вчителя;

- використовують зміст, який має життєве значення для учнів;
- стимулюють учнів застосовувати отриманий досвід у реальних життєвих ситуаціях.

На уроці «Основи здоров'я» виникає необхідність перейти до методів, які реалізують принцип «навчатися, діючи».

Серед методів навчання, що базуються на принципі активної участі самих учнів, слід назвати:

- обговорення в класі актуальних проблем;
- «мозкова атака»;
- рольова гра;
- робота та виконання вправ у малих групах;
- аудіовізуальна діяльність;
- дебати, дискусії, ток-шоу;
- тренінги;
- конкурси, вікторини, змагання кмітливих та винахідливих тощо;
- розгляд та аналіз конкретних життєвих ситуацій;
- навчання однолітків та молодших школярів за методом «рівний-рівному»;
- складання планів дій у проблемних ситуаціях тощо.

Для ефективного застосування названих методів учителю необхідно оволодіти базовим мінімумом тренінгових методів колективної роботи. На результативність уроку мають вплив особистість учителя, його стиль спілкування з учнями, рівень фахової підготовки, ступінь володіння методичними прийомами та вміння враховувати психологічні особливості кожного учня під час управління навчальною діяльністю.

Під час проведення сучасного уроку «Основи здоров'я» слід враховувати також його специфіку, методологічну основу щодо формування навичок здорового способу життя на засадах розвитку життєвих навичок.

Тому в ході педагогічного аналізу такого уроку слід звертати увагу, перш за все, на такі параметри:

- створення психологічного комфорту, сприятливого емоційного настрою;
- урахування вікових, психофізіологічних особливостей кожного учня;
- дотримання гігієнічних правил учнями (чистота тіла, правильні постава та дихання, збереження зору);
- проблемно-творча побудова уроку;
- практична спрямованість, інтеграція навчального матеріалу;
- доцільний обсяг інформаційного, навчального та наукового матеріалу;
- прийоми і методи роботи, що забезпечують навчання на засадах розвитку життєвих навичок;
- організація пошукової, дослідницької та творчої роботи, ситуаційного навчання;
- використання завдань різних рівнів (репродуктивних, конструктивних, творчих);

- чергування видів розумової та практичної діяльності, профілактика розумової перевтоми;
- профілактика гіподинамії (використання рухових та валеологічних пауз, забезпечення режиму динамічних поз);
- розвивальна спрямованість уроку та його виховний вплив;
- контроль за роботою учнів, оцінка їхніх знань, умінь, навичок; система стимулювання та заохочення;
- формування вмінь учнів аналізувати та робити висновки;
- застосування домашніх завдань різного обсягу складності та варіативності; їх дозування;
- дотримання безпеки життєдіяльності.

Урок основ здоров'я повинен базуватися на інноваційних технологіях навчання та виховання, бути не тільки соціально спрямованим, давати учням фундаментальні знання, розвивати мислення, формувати практичні навички, розвивати комунікативну культуру, але й обов'язково здоров'язберігаючим, здоров'яформуючим, учити культури здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій // Початкова школа. – № 10. – С. 8–9.
2. Сиротинко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – Харків: Основа, 2003. – 80 с.
3. Холодова Н. О. Технологія проведення сучасного уроку «Основи здоров'я» // Основи здоров'я. – 2011. – № 1. – С. 11–15.
4. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. – К., 2006. – 220 с.

Сидоренко Світлана,

*учитель вищої категорії Черкаської спеціалізованої школи I–III ст. № 33
імені Василя Симоненка*

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІГРОВОГО НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Дотримання вимог Державного стандарту початкової школи спрямовує сучасного учителя на застосування інноваційних технологій навчання. Водночас, формування соціально активної особистості формується шляхом використання нестандартних форм педагогічної взаємодії, однією з яких є гра як засіб розвитку творчого потенціалу молодшого школяра.

Саме тому нині досить популярна технологія ігрового навчання, яка, за словами І. Нікішиної, «характеризується наявністю ігрової моделі, сценарієм гри, рольових позицій, можливостями альтернативних рішень, передбачуваних результатів, критеріями оцінки результатів роботи, керуванням емоційного напруження» [1]. Далі авторка наводить таку класифікацію ігор: «за характером ситуації, що моделюється; за характером ігрового процесу; за способами передавання і переробки інформації» і додає, що також застосовуються ігри: пізнавальні, театралізовані, ігрові, імітаційні, індивідуальний тренінг, розв'язування практичних ситуацій тощо. Важливим щодо технології ігор є

наявність відповідно розроблених трьох компонентів: організаційної форми, дидактичного процесу, кваліфікації педагога [1].

Технології ігрового навчання (А. Вербицький, Н. Борисова, І. Нікішина та ін.) характеризуються наявністю ігрової моделі, сценарієм гри, рольових позицій, можливостями альтернативних рішень, передбачуваних результатів, критеріями оцінки результатів роботи молодших школярів, управлінням їхньої емоційної напруги. Існують різні підходи до класифікації навчальних ігор (за характером модельованої ситуації чи ігрового простору; за способом передачі і переробки інформації; пізнавальні, театралізовані, імітаційні, комп'ютерні ігри, ігрове проектування, індивідуальний тренінг, вирішення практичних ситуацій і завдань). Вибір кожної гри визначається її можливостями, узгодженням з особливостями дидактичного завдання певного уроку, за умови дотримання технології гри у навчанні: організаційної форми, дидактичного процесу, кваліфікації вчителя початкової школи. Технологія ігрового навчання забезпечує єдність емоційного і раціонального в навчанні, оскільки у процесі гри молодші школярі стикаються із ситуаціями вибору, в яких він виявляє свою індивідуальність. Однак, розробка і застосування технології ігрового навчання вимагають високої творчої активності і вчителя початкової школи, і молодших школярів, адже педагог повертає учнів до творчої участі в розробці технологічного інструментарію, складання технологічно чітких форм навчання і виховання, враховуючи психологічні особливості дітей, вносячи індивідуальні корективи у технологічний процес [1].

Технологія ігрового навчання передбачає визначення мети, спрямованої на засвоєння змісту початкової освіти, вибір виду навчально-пізнавальної діяльності і форми взаємодії вчителя початкової школи і молодшого школяра. Застосування цього методу навчання вимагає від вчителя початкової школи:

- з'ясування і усвідомлення його цілей (бажаного результату);
- вибору способу діяльності вчителя та учнів для досягнення мети;
- необхідних засобів практичного або предметного характеру;
- наявності у молодших школярів певних знань про об'єкт діяльності.

Технологія ігрового навчання характеризується наявністю ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності; активізацією мислення й поведінки молодших школярів; високим ступенем задіяності в навчальному процесі початкової школи; обов'язковістю взаємодії учнів між собою та вчителем; емоційністю і творчим характером уроку; самостійністю молодших школярів у прийнятті рішення; їхнім бажанням набути умінь і навичок за порівняно короткий термін [2].

Головною метою навчальної гри є формування у молодших школярів умінь поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними вміннями і навичками молодший школяр зможе лише тоді, коли сам достатньою мірою виявлятиме до них інтерес і докладатиме певних зусиль: у процесі навчальної гри.

Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес у молодших школярів); комунікативну (засвоєння елементів культури спілкування); розважальну (отримання емоційного задоволення); діагностичну

(виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості молодшого школяра [2]).

Таким чином, технологія ігрового навчання – дидактично обґрунтована та, зважаючи на провідний вид діяльності молодших школярів (гру) необхідна для повсякденного застосування у початковій школі. Водночас подальшого дослідження потребує питання виокремлення дидактичних умов застосування зазначеної технології у початковій школі.

Список використаних джерел:

1. Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И. В. Никишина. – 2-е изд., стереотип. – Волгоград : Учитель, 2008. – 91 с.

2. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – вид. 2-ге, випр., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.

До друку матеріалів
Методичного вісника науково-дослідницької лабораторії
дидактики початкової освіти
Випуск 4
«Технологічні аспекти професійної підготовки
майбутніх учителів початкової школи»

надійшли публікації з таких країн:

1. Білорусія
2. Казахстан
3. Польща
4. Росія
5. США
6. Україна

від представників таких закладів освіти:

1. Белорусский государственный университет (Беларусь)
2. Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (Беларусь)
3. Бруклинский колледж (г. Нью-Йорк, США)
4. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku (Polska)
5. Zakład Teorii Pielęgniarstwa Collegium Medicum Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (Polska)
6. Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти (Україна)
7. Instytut Nauk o Zdrowiu Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku (Polska)
8. Інститут педагогіки НАПН України (Україна)
9. Казахская Академия спорта и туризма (г. Алматы, Казахстан)
10. Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (Україна)
11. Миколаївська загальноосвітня школа I–III ступенів № 50 імені Г. Л. Дівіної (Україна)
12. Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського (Україна)
13. Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (Україна)
14. Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (г. Самара, Россия)
15. Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь, Россия)
16. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Україна)
17. Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т. Г. Шевченка (Україна)
18. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Україна)

Жодна частина цих публікацій не може бути відтворена в будь-якому вигляді та будь-якими засобами без попередньої згоди з авторами

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідність за достовірність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей.