

OPEN ACCESS
PEER-REVIEWED JOURNAL

SCIENCE REVIEW

Scientific Edition
Published by:



RS **Global**

Open Access Peer-reviewed Journal

Science Review

1(8), January 2018
Vol.5

Chief editor

Laputyn Roman

PhD in transport systems,
Associate Professor,
Department of Transport
Systems and Road Safety
National Transport University

Editorial board:

Lina Anastassova

Full Professor in Marketing, Burgas
Free University, Bulgaria

Mikiashvili Nino

Professor in Econometrics and
Macroeconomics, Ivane Javakhishvili
Tbilisi State University, Georgia

Alkhalwaldeh Abdullah

Professor in Financial Philosophy,
Hashemite University, Jordan

Mendebaev Toktamys

Doctor of Technical Sciences,
Professor, LLP "Scientific innovation
center "Almas", Kazakhstan

Yakovenko Nataliya

Professor, Doctor of Geography,
Ivanovo State University, Shuya

Imangazinov Sagit

Director, Ph.D, Pavlodar affiliated
branch "SMU of Semei city"

Peshcherov Georgy

Professor, Moscow State Regional
University, Russia

Mustafin Muafik

Professor, Doctor of Veterinary
Science, Kostanay State University
named after A.Baitursynov

Ovsyanik Olga

Professor, Doctor of Psychological
Science, Moscow State Regional
University

Nino Abesadze

Associate Professor Tbilisi State
University, Faculty of Economics and
Business

Sentyabrev Nikolay

Professor, Doctor of Sciences,
Vologograd State Academy of Physical
Education, Russia

Harlamova Julia

Professor, Moscow State University
of Railway Transport, Russia

Publisher –
RS Global Sp. z O.O.,

Scientific Educational
Center
Warsaw, Poland

Numer KRS: 0000672864

REGON: 367026200

NIP: 5213776394

**Publisher Office's
address:**

Dolna 17,
Warsaw, Poland,
00-773

Website:

<https://ws-conference.com/>

E-mail:

rsglobal.poland@gmail.com

Tel:

+4(857) 898 55 10

Copies may be made only from legally acquired originals.
A single copy of one article per issue may be downloaded for personal use
(non-commercial research or private study). Downloading or printing multiple
copies is not permitted. Electronic Storage or Usage Permission of the
Publisher is required to store or use electronically any material contained in
this work, including any chapter or part of a chapter. Permission of the
Publisher is required for all other derivative works, including compilations and
translations. Except as outlined above, no part of this work may be
reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any
means without prior written permission of the Publisher.

The authors are fully
responsible for the facts
mentioned in the articles.
The opinions of the authors
may not always coincide
with the editorial boards
point of view and impose
no obligations on it.

CONTENTS

Nazaretyan N. R. ANALYSIS OF THE PRESENT LINGUISTIC SITUATION AMONG MEDICAL PROFESSIONALS OF ARMENIA BASED ON SURVEY INQUIRY.....	4
Olena Khomych THE EFFECTIVENESS OF THE PROJECT “LEARNING TO LIVE TOGETHER” IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF PROSOCIAL BEHAVIOR OF PUPILS 5-9 GRADES.....	8
Голюк О. А., Гайдукевич Анна, Пахальчук Н. А., Карук И. В., Колесник К. А. ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ ЧУВСТВА СОБСТВЕННОГО ДОСТОИНСТВА КАК ПРОЕКЦИИ МОРАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ.....	13
Демчик К. І. СИСТЕМА РОБОТИ З НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА НАРОДОЗНАВЧОМУ МАТЕРІАЛІ.....	18
Кашинська О. Є. СПОСОБИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ФАХОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОРГАНІЗАЦІЯ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА».....	21
Кравченко Олена Іванівна МОДЕЛЮВАННЯ СТРАТЕГІЧНОГО РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ.....	25
Кудышева Айнаш Амангелдыевна, Абилова Орынгуль Асылбековна, Ауелбаева Гулсара Саламатовна ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИКО-ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	29
Підлубна О. М. РОЛЬОВА ГРА ТА СЦЕНАРІЇ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	33
Підлужна Г. В. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ.....	38
Танирбергенов Медеубек, Жанбыришев Султан, Нуржанова Гулмира, Муратхан Алия, Досалиева Нурила НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ – ДРЕВНИЙ ПРОЦЕСС.....	42
Шара С. О. АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ.....	45
Koziko N., Polova Z., Nehoda T., Sakhanda I. PROFESSIONALLY IMPORTANT PERSONAL QUALITIES OF THE TEACHER OF THE HIGHER EDUCATION IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES.....	49
Кисіль Н. Р., Коновальчук М. В. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ПОТЕНЦІАЛ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	53
Єрмакова Світлана Станіславівна ЕКОЛОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ АРХІТЕКТУРНОЇ ОСВІТИ.....	56

Избамбетова Гульнар Наженевна ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА ПЕДАГОГОВ.....	59
Georgieva – Hristozova V., Slavov I. PAULINE KERGOMARD AS THE FOUNDER OF KINDERGARTENS AND PUBLIC PRE-SCHOOL EDUCATION IN FRANCE.....	65
Безсонова Ольга Костянтинівна ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ ПОРТРЕТ НАСТАВНИКА МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ В ДНЗ.....	68
Федоренко С. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В США.....	74
Караван Анастасія Миколаївна, Федорчук Лілія Вікторівна, Чернецька Віра Іванівна, Янчевська Аліна Анатоліївна ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ОСОБИСТІСНОГО РОСТУ.....	81
Абрамович В. Є. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ КОНТЕКСТУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ В МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ ФРАНЦІЇ.....	86
Rakhmonov Azizkhon THE ENRICHMENT OF THE VOCABULARY WITH THE MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.....	90
Кільдеров Д. Е. ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНИХ НАУКОВО-ПРЕДМЕТНИХ ДИСЦИПЛІН: ПРИНЦИПИ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ.....	92
Бабій І. В., Дичок Т. П. ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	96
Зьома Наталія Олександрівна ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОГО ВІДНОШЕННЯ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ.....	100

ANALYSIS OF THE PRESENT LINGUISTIC SITUATION AMONG MEDICAL PROFESSIONALS OF ARMENIA BASED ON SURVEY INQUIRY

assistant professor Nazaretyan N. R.

*Republic of Armenia, Yerevan,
Yerevan State Medical University after M. Heratsi, The Chair of Foreign Languages*

Abstract. Traditionally Armenia has always been a monoethnic country and that's why, a monolingual country with the Armenian as its national language, though the Russian was the language of international communication within the former Soviet Union. For the last 20 years the situation has abruptly changed. With the aim to clear up these changes a survey concerning the use of any foreign language in professional sphere has been carried out. The results have also demonstrated deep integration of English vocabulary into professional speech of the survey participants. Taking into account the present demands, certain changes have been carried out in the development of academic program for training medical professionals.

Keywords: *linguistic situation, survey inquiry, analysis results, ways of improvement*

Introduction. Armenia has always been considered to be a monoethnic and that's why, a monolingual country with the Armenian as its national language, though the Russian was the language of international communication within the whole union, a part of which our country was for over than 7 decades. For the last 20 years the situation in the country and, particularly, the linguistic situation has obviously changed. To clear up these changes the present survey concerning the use of any foreign language in professional sphere has been carried out.

The aim of the present research is to reveal:

- common linguistic situation among young medical professionals in Armenia,
- modern trends of development,
- strengths and weaknesses,
- ways of improvement,
- updating of the appropriate academic curriculum.

Materials and methods. According to V. A. Avrorin (1975, 248) the use of anonymous questionnaires is “one of the most wide spread and extremely reliable method” “to collect linguistic information” (V. I. Belikov et al, M, 2001, 287.). Having taken the statement of these eminent scholars as a basis we have worked out the questionnaire in the Armenian language, involving both open-ended and close-ended questions on a wide range of issues which was offered to be anonymously filled by medical professionals, both practicing and future specialists (medical students and residents). The above-mentioned process started in 2011 and is still in the focus of our attention. The results obtained at the first inquiry are continuously revised.

The questions were as follows with such options of choice as:

1. Do you master any foreign language?
 - a. Yes b. No
2. Which language do you master?
 - a. Russian b. English c. German d. French e. Spanish
 Other (specify) _____
3. Why do you need to use a foreign language in your professional activity/everyday life?
 - a. to read professional literature
 - b. to present papers/reports at the conferences/symposia
 - c. to watch films both documentaries and fiction
 - d. to use computer/internet
 - e. to communicate with people/colleagues/scientists abroad
 - f. don't need
 - g. other (specify) _____
4. Which language would you like to master?
 - a. Russian b. English c. German d. French e. Spanish

Other (specify) _____

5. How often do you use a foreign language in your
 A. professional activity _____ B. everyday life _____?
 a. always b. often c. sometimes d. seldom e. never

Some issues concerning economic background of the family were also included.

250 respondents studying or working in the Yerevan State medical university after M. Heratsi and whose mother tongue was the Armenian language were involved in the survey; among them

- 50 medical students both junior and senior (25 in each subgroup respectively) from all the faculties,
- 50 clinical residents,
- 50 young medical professionals working at the theoretical chairs of the state medical University,
- 50 medical professionals working at the clinical chairs of the same University and
- 50 randomly chosen medical professionals working in the different municipal (community) hospitals and out-, patient departments and other medical facilities (drug-stores, NGO staff, dentist's, etc.)

The age of the respondents varied from 17 to 42. After filling the questionnaire the data obtained were processed and the following picture was revealed. The data obtained are shown in Table 1.

Table 1. Contingent of the survey according to age, place of residence and personal/family foreign language background

Respondents	Age group	Place of residence (Cap./not cap. (including commuters) in % and number	Knowledge of foreign language (yes/no - number of the respondents)	Knowledge of foreign language in the family (yes/no - number of the respondents)
Students (25+25)	17-24	40/60 % (20/30)	15/35	12/38
Clinical residents (50)	23-28	60/40 % (30/20)	28/22	21/29
Theoretical chairs staff (50)	26-35	70/30 % (35/15)	45/5	24/26
Clinical chairs staff (50)	29-42	82/18 % (41/9)	44/6	18/32
Other medical facilities (50)	25-42	86 /14 % (43/7)	31/19	15/35
Total	250	169/81	163/87	90/160

Discussion and results. Summarizing the all results we have found out an interesting linguistic situation among the studied target group: there is a certain number of the respondents who use at least 2 foreign languages in their everyday life (mainly Russian and English). This bi- and three-lingualism is observed mainly in the families with a higher cultural, educational and economic background, living mainly in the capital.

The data obtained allow us to come to the following conclusion: the majority of the University student contingent lives in the places other than the capital and only during the following years of study and consequent work they change the place of residence (gradually relocating to the capital).

It is probably just the named factor which could explain the least number of the respondents in the 1st group, i.e., the respondents, who (as well as the member of their families) know any foreign language. Among the group of clinical residents we could observe almost equal figures in this issue.

The groups of both theoretical and clinical chairs staff show the highest values in foreign language knowledge and it could be explained by an urgently increasing necessity to gain information for their professional activity, to teach foreign students in foreign language (English- and Russian-speaking students), as well as by the increasing wider possibilities to take part in international conferences, symposia, etc. Besides, it has been cleared out that the dominating majority of the respondents are eager to master as many foreign languages as there were mentioned in the questionnaire with receding domination in English, Russian, German, French and Spanish.

Table 2. Language study/knowledge preference among young medical professionals

Language	Number of the respondents	Percent expression
English	245	98 %
Russian	242	96.8 %
German	143	57.2 %
French	102	40.8 %
Spanish	51	20.4 %

As these languages are taught in the Yerevan State Medical University after M. Heratsi all of them were included in the questionnaire. It is also interesting to mention that there were single (2) responses concerning the interest in leaning Chinese, - an evidence of arising interest towards China due to gradually enlarging relations between two countries – Armenia and China, and traditional Chinese medicine in particular.

It is also worth mentioning that the family background, both that of language knowledge and economic, greatly influences the importance of mastering any foreign language and language choice. If there is (are) one or more members of the family who know any foreign language the respondent also knows at least one (usually Russian) or more languages (+ English). At the same time it is interesting to note that the high income level of the family doesn't occupy the first place among the answers of the respondents with language knowledge. It is only on the second place while the priority belongs to the contingent with medium income.

So, the majority of the survey participants mentioned that they would like to learn/know (or are now learning English) - 173 (69.2 %) respondents from 250. Among the motivation factors there were mentioned the following ones:

- necessity in work, 188 - (75.3 %) (age group 22-42)
- wish to understand foreign students/ colleagues; 168 - (67.2 %) - (age group 22-42)
- wish to take part at the conferences, make presentations; 147 -(58.8 %) - (age group 22-42)
- just liked that language; 65 - (26.0 %) - (age group 18-34)
- wish to watch films; 28 - (11.2 %) - (age group 18-24)
- to use computers; 38 - (15.2 %) - (age group 18-42).

Then, 32 (12.8 %) participants responded that they are now learning German as they wish to take part in a number of educational programs in Germany or taking internships there, meanwhile some of them have already known/learned English and/or Russian.

An interesting phenomenon has been observed when it concerns the Russian language: even if a person doesn't have colloquial ability in Russian he/she understands it well enough and he/she even really tries to maintain conversation in that language despite poor knowledge, with grammar and pronunciation mistakes, but if it comes to English (the same with German, French and Spanish) respondents feel rather confused and avoid to use even such widely known in any language words such as –

- Yes (English), Ja (German), Oui (French), Si (Spanish),
- Please (English), Bitte (German), S'il vous plaît (French), Por favor (Spanish),
- Thank you (English), Danke(German), Mersi (French), Graciá s(Spanish),
- Good bye (English), Auf Wiedersehen (German) Au revoir (French), ¡Adios! (Spanish),
- Good morning (English), Guten morgen (German), Bon joir (French), ¡Buenos Días! (Spanish),

using non-verbal communication ways, such as facial expression, body language, gestures, interjections, etc.

We consider that it is due to the fact the Russian language is more widely used in Armenia nowadays as well, and many words have been borrowed earlier and are often used in the Armenian everyday speech in the same meaning (so called “inclusions”), like “vobshe” –вообще, “vobshem” – в общем, “dazhe” – даже, “vse” – все, “akkuratno” - аккуратно, “privet” - привет, etc. Besides, there are films, cartoons, TV channels broadcasting in Russian, so we have a certain reason to suppose that phonetically it is more familiar for the local population.

At the same time the results obtained have also demonstrated a deeper penetration of English vocabulary into professional speech of the survey participants. The following tendency has been observed: even if the medical term exists in Armenian, the majority of medical professionals (age group 29-42) tend to use its English/Russian, and more often, its Latin equivalent, like *pima gavida*, *cito*, *in vitro*, *in vivo*, etc. Among the reasons why they prefer to use the borrowed medical terms (usually Russian form of the borrowed English medical terms, which in its turn was borrowed from Latin) there were mainly mentioned the following ones:

- it is more commonly used in the specialized literature;
- it is easier/more clear to understand for medical professionals and even patients;
- (such terms as gynecologist (гинеколог) vs “knakhtaban”, cardiology (кардиология) vs “srtabanutyun”, anesthesiology (анестезиология) vs “tmaqun”, ECG (ЭКГ) vs “elektrasrtagutyun”, pulse (пульс) vs “anodazark”, etc.);
- it is shorter, etc.

Among students and clinical residents another layer of English vocabulary dealing with the spheres of informational technologies (computers, programming), music, movies, fashion, etc. is widely used which surely could have its impact on cultural background of our young generation. Such words as “to click” - klik ara, “ to minimize” – minimaizi, “fonts” - fonter , “to draw a table”- table

gtsel, “to mail” (get/send) - mail stanal/ugharkel, “the slides” - slider , “the clips”- kliper, “to apply make-up” - make-up anel, etc. are freely used and clearly understood by a wide range of population, and is used not only among medical professionals.

Along with the above mentioned with the development of new informational technologies, new opportunities and connections between different countries/cultures, as well as students/ specialists interchange, a tendency of creating/implementing new medical terms in the Armenian language has clearly been observed. Some of them have successfully been used in modern speech while the others are not widely used – such as anesthesia, (tmraqun), gynecologist (knahtaban). It could probably be explained by either inharmonious sounding or their artificial creation.

To improve the present situation and to make foreign language knowledge more available for medical professionals we have cardinally changed the existed routine way of teaching languages at the Department of Foreign Languages, so that the language study could become more achievable for more medical professionals and be more practical and appropriate for their activity. The above mentioned concerns all the languages taught in our University.

Groups of students, residents and teaching staff of the university have been reorganized according to their initial level of linguistic knowledge and corresponding programs have been worked out. Earlier all of them were taught according to a universal program approved by the University academic work department. All these reforms resulted in more efficient work and easier acquisition of language knowledge, which obviously boosted their career promotion both in the University, their work position and outside the country, as many of them used the opportunity for training abroad or got job offers from different foreign counties.

Conclusions. The carried out research allows us to conclude that the importance and the role of any foreign language knowledge has definitely risen as it results in a successful professional career promotion as well as formation of a highly qualified specialists in the sphere of natural sciences in general and medicine in particular. Unlike the former times the tendency to know even more than one foreign language can obviously be traced among young medical professionals which strongly positively influences the cultural and educational background of young generation and definitely promotes much easier integration into common (worldwide, global) cultural and professional spheres.

REFERENCES

1. Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (к вопросу о предмете социолингвистики). Л., 1975, 248.
2. Беликов.В. И и др. Социолингвистика., М., 2001, 287.
3. Nazaretyan N. R. Survey-based linguistic situation analysis among medical professional of Armenia, II Westminster Linguistic conference Book of Abstracts “Language-Contact-Change-Maintenance and Loss”, July 2011, London UK

THE EFFECTIVENESS OF THE PROJECT “LEARNING TO LIVE TOGETHER” IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF PROSOCIAL BEHAVIOR OF PUPILS 5-9 GRADES

Olena Khomych

Ukraine, Kyiv, Institute for Education Problems of National Academy of Sciences of Ukraine

Abstract. *The article analyzes the concept of «prosocial behavior». Considered the main approaches of prosocial behavior: social exchange theory, theory of social norms. The main functions of the teacher in the upbringing of the child are analyzed. Described the key skills that were developed within the project. Presents the results of an online survey of secondary school pupils on the formation of prosocial behavior the project “Learning to live together”. It is concluded that the project positively influences the formation of prosocial behavior of pupils in the main school.*

Keywords: *prosocial behavior, pupils of secondary school, formation of prosocial behavior, life skills.*

Relevance of research. Ukraine's entry into the European and world educational space requires holding the modernization of the content of education in the context of its conformity to modern needs. First of all, secondary education acquires great importance – the central element in the educational system of any country and the basis for the successful receiving education of the next levels and self-education throughout life. School education reform requires solving the most urgent problems, such as the fundamental updating of the content of education, modernization the mechanisms of educative activity of general educational institutions, strengthening the orientation development of meaningful value orientations for young people. L. Grinevich emphasizes: “The new Ukrainian upbringing should be based on universal human values – human dignity, freedom, awareness of their own national identity and recognition of the identity of others. During growth in school the child must learn to be aware of his rights and responsibilities, take responsibility for himself, carefully approach the solution of their own life and social problems” [8].

Such a turn in the system of national education is caused by the need for the formation of civil society in Ukraine, because “Ukrainian society as never needs people who are initiative, creative, capable of spiritual and moral self-building for the socio-cultural restoration of the state and society, the development of strategies and models of prosocial behavior” [4, p. 71 – 72].

Analysis of recent research and publications. The formation of prosocial behavior was unfolded by such scientists as V. Kyrychenko, O. Yezhova, V. Necherda, T. Tarasova who carried out complex analysis the main theoretical and methodological approaches to this problem in domestic and foreign science.

Study of the effectiveness of the project “Learning to live together” carried out on the basis of conclusions independent evaluation of the project, which was carried out by international consultants Christopher Talbot and Michael Wessel.

Statement of the main material. For today formation of prosocial behavior is one of the most popular areas of development of social psychology and pedagogy. Researchers M. Test, D. Rozenhan, G. White this term used to designate positive, constructive forms of socially useful behavior as opposed to asocial ones. Similar definition contains in great psychological encyclopedia, understanding prosocial behavior as any actions aimed at the benefit of social groups and helping to other people who are carried out in order to benefit them [6, p. 9]. However, this phenomenon is interpreted differently by researchers.

In the framework of the theory of social exchange (E. Aronson, T. Wilson, J. Homans, P. Blau), the idea was formed that prosocial behavior is a charitable activity of a person with the aim of receiving useful results for himself and for another person. Another theory – the theory of social norms (A. Gouldner, A. Aizenberr) considers prosocial behavior from the standpoint of peculiar causal-abstract schemes that play a role orientations in situations related to the necessity or need to help others. From the standpoint of altruism or “helping behavior”, the phenomenon of prosocial behavior is revealed in the works of H. Heckhausen, V. James, V. Zander, T. Gavrilova, V. Kunitsyn, N. Kukhtov, V. Staub, I. Yusupov and others. Supporters of the socio-cognitive approach believe that prosocial behavior includes a number of basic cognitive processes, including perception, thinking,

decision-making, problem solving, etc., and awareness of expectations and norms governing regulating interpersonal relationships. This kind of behavior is formed to the extent of the intellectual development of the child, and represents “the transition from illogicality and egocentricity to logic and empathy, and finally, morality, the formation of the ability to build a positive perspective, is associated with prosocial behavior” [6, p. 15].

The term “prosocial behavior” psychologists also use to denote the moral actions inherent in a particular culture. They can be defined as socially-positive: generosity, help to others, cooperation, expression of sympathy. Prosocial behavior, which is necessary for cooperation is usually formed on the basis of personal qualities such as altruism and compassion. Such behavior of children in general is rather consistent in different situations, although its situational deviations are possible [6, p. 37–38]. Considering such a variety of theoretical approaches, the authors of the monograph “Formation of prosocial behavior of students in the conditions of the preventive educational environment of a general educational institution” define prosocial behavior as a system of actions and actions of the individual, conditioned by the conscious adoption of socially significant norms and values, the ability to constructively resolve interpersonal and group contradictions, the insensitivity to risky methods of polysubject interaction, the ability to self-realization in various types of socially significant activity [6, p. 13].

Thus, prosocial behavior is not limited to one fixed model of behavior. For example, S. Lindenberg believes that this term is the most general term for describing behaviors related intentionally to the well-being of another, possible consideration of one's own interests, however, with obligatory certain victims for the subject who demonstrates her. He distinguishes five types of prosocial behavior: cooperation, justice, altruism, reliability and respect for the interests of others. The researcher emphasizes that the basis of prosocial behavior is social relations / connections, which determine the various situational combinations of these types [6, p. 22].

Most of the theoretical developments in the field of psychology and pedagogy are noted that prosocial behavior is formed under the influence of the social environment and especially the nearest social environment, as well as mediated by friendly relationships, social understanding, care and concern for the well-being of others, the interactive interaction of the teacher and the student. The active participation of the teacher in the children upbringing should ensure the implementation of special functions. The researcher L. Kalashnikova identifies among them the following:

- declarative, which consists in focusing children's attention on prosocial imperatives; declaration of value attitude to the environment and to yourself; demonstrating the desired behavioral acts;
- evaluation function, provides an objective and correct assessment of the actions committed by the child or only planned;
- stimulating function that manifests itself in encouraging the child to commit acts that are beneficial to the environment, as well as in inhibiting her behavioral tendencies, having an associative orientation. The most effective stimulus the researcher considers modeling of situations polysubject interaction, in which relations with students are built on the principles of respect for them and taking into account their right to “be a person”. An essential feature of such situations is that they activate the psychological mechanisms of the formation of prosocial behavior and thereby promote the implementation of constructive ways of resolving conflicts;
- developing function consists in providing the conditions for a transition from the lowest to the highest levels of prosocial behavior, the formation of new qualities of the personality as a subject capable of deliberately choosing a prosocial strategy of behavior [4, p. 164 – 171].

These functions are dialectically interrelated: the effectiveness of the evaluation increases with the understanding of the student of the need to observe the rules of prosocial behavior, evaluation of actions stimulates their further implementation, and the stimulant's influence necessarily contains an assessment. “Therefore, an active position of the teacher should provide for the fixation of children's attention on prosocial imperatives, assistance in the development of their value attitude to society, nature, social environment and to themselves, demonstration of desired behavioral acts, stimulation of the person to commit acts useful to her and others. In addition, it is necessary to inhibit those of her behavioral tendencies that have an antisocial orientation, and to teach an objective and correct self-assessment of actions committed by a person or only planned [4, p. 164 – 171]”.

In the domestic pedagogical practice of forming prosocial behavior is carried out within the framework of the project “Learning to live together” which is being implemented with the support of the United Nations Children's Fund (UNICEF) and is part of the EU's initiative “Children of Peace”. Since 2012, when this initiative was initiated, funds are annually provided for humanitarian projects for children in conflict zones, namely, giving them the opportunity to go to kindergartens, schools where they can study in a relaxed environment and receive psychological support. In Ukraine, the project is being implemented in Donetsk, Lugansk, Kharkov, Dnipropetrovsk and Zaporozhye regions.

The main goal of the project “Learn to live together” is to teach children and adolescents in life skills (psychosocial competencies) that promote social cohesion, facilitate adaptation to new life circumstances, restore psychological balance, develop healthy relationships, and the like. An example of such life skills is positive self-esteem, effective communication, sympathy, prevention and conflict resolution, confrontation with negative social influences, self-control, stress management, motivation for success, problem analysis and decision-making, critical and creative thinking, active social position, etc [7, p. 2].

One component of the project is the Life Skills Learning component, which aims to develop the psychosocial competences needed by children and adolescents to overcome the effects of stress and facilitate adaptation to new living conditions. The key skills that were developed within the framework of the project are the following:

- communication skills (active listening, clear explanation of themselves, body language, adequate response to the criticism, making new friends, building healthy relationships with the peers and adults);
- self-control skills (controlling their anger, coping with anxiety, failures, stress);
- empathy skills (understanding the feelings and needs of the others, articulating what they understand, providing support and help to those in need);
- good cooperation skills (they are friendly, they support and help each other, act as a team);
- analytical and problem-solving skills (they are able to determine the core problem and its reasons, find reliable sources of information, offer solutions, anticipate their consequences and make conscious choice);
- conflict prevention and resolution skills (prioritize peaceful methods of conflict resolution, are able to make concessions, negotiate, find compromises, and have tolerant attitudes towards the opinions and preferences of the others);
- assertive skills (show non-aggressive confidence, are able to articulate and defend their idea with respect to the others, refuse unacceptable offers, express a request or a reasonable requirement, counter discrimination);
- self-reflection and self-evaluation skills (they understand own uniqueness, are positive about themselves and their life perspectives, adequately evaluate their talents and opportunities, advantages and drawbacks, are receptive to the feedback from the others, and know their rights, needs, values and priorities) [7].

Comparative indicators of mastering of key life skills, formed on the basis of teacher evaluation are given in Table 1.

Table 1.

Life skills	% of pupils grade 5		% of pupils grade 6		% of pupils grade 7		% of pupils grade 8		% of pupils grade 9	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
communication	77,23	90,05	80,05	89,12	80,72	87,25	82,77	90,25	80,24	89,88
self-control	65,97	82,91	68,94	82,5	73,83	86,43	76,27	88,08	75,74	89,57
empathy	75,66	86,22	77,21	87,8	78,79	88,37	80,51	89,7	77,54	91,11
cooperation	78,01	86,48	76,35	85,95	77,97	88,36	82,48	86,45	80,24	88,34
analytical and problem-solving	56,28	79,33	64,96	79,31	69,14	84,21	72,88	86,72	72,45	85,89
conflict prevention and resolution	62,83	81,63	64,67	79,31	68,05	87,26	73,44	89,97	75,75	87,73
assertive	66,5	86,74	69,8	83,29	69,42	85,6	76,27	89,7	76,95	87,43
self-reflection and self-evaluation	67,01	85,97	70,37	86,21	76,03	88,92	82,77	88,07	78,74	91,41

As can be seen from the results, the effectiveness of communication skills of pupils increased from 7 to 13 %, self-control – an average of 12–15 %, empathy – by 10 %, cooperation – by 8 %, analytical and problem-solving – by 15 % (for pupils of the 5th form – 23 %), conflict prevention and resolution – by 15–19 %, assertive – by 14–15 % (for students of the 5th grade – 20 %), self-awareness and self-esteem – by 16–18 % (for students of the 8th grade – 6 %). The most important indicators of the acquisition of key life skills are demonstrated by the students of the junior class (5–6).

The next indicator for determining the state of prosocial behavior in primary school students is the evaluation of their own social behavior. Below are given to the students of grades 5–7 questions and the percentage of positive answers to them:

- Having a conversation, I try to look into my interlocutor’s eyes;

Table 2.

Grade	5	6	7	8	9
% positive responses PRE	76,88	76,66	76,5	74,28	73,24
% positive responses POST	82,27	81,89	81,02	79,06	79,12

- I ask questions to show my interest in communication;

Table 3.

Grade	5	6	7	8	9
% positive responses PRE	75,09	74,42	75,11	72,14	72,1
% positive responses POST	81	79,97	79,6	77,86	78,55

- When talking to my friends, I try to equally speak and listen to them;

Table 4.

Grade	5	6	7	8	9
% positive responses PRE	79,77	79,54	78,15	75,97	74,53
% positive responses POST	83,43	82,32	82,32	80,22	79,66

- I usually act rationally rather than on impulse;

Table 5.

Grade	5	6	7	8	9
% positive responses PRE	78,29	76,79	70,91	62,12	66,42
% positive responses POST	81,76	78,76	76,13	74,55	73,91

- In case of conflict, I try to negotiate and find a solution acceptable to everyone;

Table 6.

Grade	5	6	7	8	9
% positive responses PRE	79,17	79,18	78,88	74,61	75,79
% positive responses POST	83,39	82,59	82,46	80,21	80,84

An important indicator for determining the effectiveness of pupils learning of the skills of prosocial behavior is “Self-assessment by students of their psychosocial well-being”. During the survey, the pupils, among other things, answered questions “I often do something not only for me, but for the others, too.” This indicator can be designated as altruism skills, which are often identified with the prosocial type of behavior. The results of pupils answers are given below:

Table 7.

Grade	5	6	7	8	9
% positive responses PRE	81,91	82,06	80,21	77,79	75,95
% positive responses POST	86,15	86,15	83,92	81,66	78,78

Conclusions. According to the results of the independent evaluation of the effectiveness of the “Learning to live together” project, international consultants K. Talbot and M. Wessel, executors of the component “Life Skills Training” achieved remarkable results in a very short period of time: a

methodology for teaching, teaching and learning materials for children and adults, assessment tools, high-quality training of regional trainers and teachers, monitoring of the process and evaluation of learning outcomes. At the core of the “Life Skills” component are values such as personal and collective responsibility, trust, friendship, benevolence, mutual help and mutual support in difficult circumstances, prevention of discrimination, violence and bullying in schools. They aim to develop in children such models of social interaction, which are most consistent with the principles of prosocial behavior.

REFERENCES

1. Andreiev, V. (2006). *Pedagogika [Pedagogy]*. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tehnologii.
2. Babkina, M. (2009). *Formuvannia aktyvnoi hromadianskoi pozytsii pidlitkiv u pozaklasnii vykhovnii roboti zahalnoosvitnoi shkoly [Formation of an active civil position of adolescents in the extracurricular educational work of the general education school]*. (Dissertation Abstract, Kyiv).
3. Orzhekhovska, V., Kyrychenko, V., Yezhova, O., Fedorchenko, T. (2013). *Kontsepsiia formuvannia preventyvnogo vykhovnoho seredovyshecha (proekt) [The concept of the formation of a preventive educational environment (project)]*. Nizhyn: NDU imeni Mykoly Hoholia.
4. Kalashnykova, L. (2009). *Formuvannia prosotsialnoi povedinky u ditei molodshoho shkilnoho viku v umovakh kerovanoi sotsializatsii [Formation of prosocial behavior in children of primary school age under conditions of controlled socialization]*. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2009.
5. Tarasova, T., Necherda, V., Demianchuk, O. (2015). *Suchasni formy i metody formuvannia prosotsialnoi povedinky uchniv v umovakh preventyvnogo vykhovnoho seredovyshecha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Modern forms and methods of forming prosocial behavior of students in the conditions of the preventive educational environment of a general educational institution]*. Kyiv: Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy.
6. Kyrychenko, V., Yezhova, O., Necherda, V., Tarasova, T., Homych, O. (2016). *Formuvannia prosotsialnoi povedinky uchniv v umovakh preventyvnogo vykhovnoho seredovyshecha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Formation of prosocial behavior of students in the conditions of the preventive educational environment of a general educational institution]*. Ternopil: TzOV «Terno-hraf».
7. Zvit pro rezultaty doslidzhennia efektyvnosti proektu «Vchymosia zhyty razom». Komponenta «Navchannia zhyttievym navychkam». Retrieved from <https://drive.google.com/drive/folders/0Bzt9FAqrO9WcazN4Nkl3YndhcEU>
8. Hrynevych L. *Yak stvoryty idealnu systemu osvity [How to create an ideal education system]*. Retrieved from <http://www.pravda.com.ua/articles/2014/11/19/7044802/>.
9. Homych, O. (2016). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak zasib formuvannia prosotsialnoi povedinky uchniv [Information and Communication Technologies as a Means of Formation of Prosocial Behavior of Pupils]*. Kyiv: Instytut problem vykhovannia.

ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ ЧУВСТВА СОБСТВЕННОГО ДОСТОИНСТВА КАК ПРОЕКЦИИ МОРАЛЬНО- ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

¹к. п. н. Голюк О. А.,
²док. Гайдукевич Анна,
¹к. п. н. Пахальчук Н. А.,
¹Карук И. В.,
¹Колесник К. А.

¹Украина, Винница,
Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского;
²Польша, Кельце, Старопольская высшая школа

Abstract. *The value of the human person is an important factor in the democratic transformation in society. The article deals with the issues of upbringing of children's self-esteem. The authors emphasize the important role of the teacher in this process. Modernization of contemporary education proposes new requirements for professional educational activities. Researchers distinguish the components of the concept of «dignity». Theoretical analysis of the problem led to the conclusion that dignity is connected with a sense of self-esteem. The article singles out the conditions for the effective formation of self-esteem: the formation of a sense of honor, a positive attitude towards oneself, the teacher's readiness for the harmonious development of the child's personality, the organization of interaction between the educator and children, the creation of favorable conditions for the development of personality abilities, etc. The authors present the variants of exercises in the hymnology system by Bothmer.*

Keywords: *preschool children, self-esteem, teachers, values, relationships, Bothmer's gymnastics*

Введение. Демократические преобразования, происходящие в нашем обществе, изменение приоритетов в пользу ценности человеческой личности, провозглашение ее свободы актуализируют потребность в инициативных, активных, творческих, высокообразованных, конкурентоспособных людях, подготовленных к новым социальным отношениям, способных к саморазвитию и непрерывному самосовершенствованию, готовых самостоятельно принимать ответственные решения в ситуациях морального выбора и нести за них ответственность. В данном контексте одной из важных педагогических проблем, которую призваны решать учебные заведения всех уровней образования, является проблема воспитания человеческого достоинства, в том числе и у детей старшего дошкольного возраста. Государственная политика в сфере дошкольного образования, регламентируемая нормативными документами (Конституцией, Законом Украины «Об образовании», Государственной национальной программой «Образование» (Украина XXI столетия), Законом Украины «О дошкольном образовании», Базовым компонентом дошкольного образования и др.), направляет специалистов в отрасли дошкольной педагогики на использование в современной образовательной практике гуманистической концепции воспитания, поиски оптимальных путей личностного развития детей дошкольного возраста, воспитание у них сознательного отношения к самому себе как социально значимому субъекту [3; 6; 7; 8].

Вопросы воспитания собственного достоинства личности как проекции морально-гуманистических ценностей всегда были предметом пристального внимания ученых. Так, достоинство человека с позиции общечеловеческих и моральных ценностей рассмотрено в работах Г. Батищева, Н. Бердяева, Т. Коротковского, П. Кропоткина, В. Кузнецова, Л. Рувинского и др. Условия для развития чести и достоинства ребенка рассматривались на практике в педагогических системах Ш. Амонашвили, Е. Ильина, В. Караковского, А. Макаренка, В. Сухомлинского, А. Тубельского, Е. Ямбурга и др. Весомый вклад в исследование вопросов, связанных с воспитанием человеческого достоинства в раннем онтогенезе сделали И. Бех, М. Боришевский, М. Вовчик-Блакитна, О. Кононко, В. Котирло, О. Кульчицкая, Ю. Приходько, С. Тищенко, Т. Титаренко и др.

Основная часть. Проведенное нами исследование показало, что понятие достоинство достаточно часто анализируется как в научной литературе, так и публицистической, в средствах массовой информации. Однако определение данного понятия еще не приобрело однозначного толкования, несмотря на то, что проблема гуманизма, в том числе и вопросы ценности человека, имеют сегодня приоритетное значение. И. Бех определяет достоинство как осознание и переживание личностью саму себя в совокупности морально-духовных характеристик, которые вызывают уважение окружения. Причем, не отождествляя понятия честь и достоинство, известный ученый отмечает, что честь «в пределах общественно значимых ценностей, исключая стремление к славе, величию и власти, представляет непосредственную основу нынешнего понимания процесса воспитания достоинства, а соответственно и этики достоинства как важной составляющей человеческой культуры» [1, 5].

По мнению Е. Молчановой спецификой чувства собственного достоинства как свойства личности является необходимое сочетание трех составляющих: отношения к другому как к безусловной ценности, основанного на осознании безусловной ценности каждого; отношения к себе как к безусловной ценности, основанного на переживании устойчивого позитивного эмоционально-ценностного отношения к себе (самоуважение); последовательного воплощения данного отношения в поступках человека, несмотря на давление среды и требований, основанного на высоком уровне саморегуляции [9, 62].

Изучение и анализ философской, психологической, педагогической литературы свидетельствуют о том, что чувства чести и собственного достоинства являются взаимосвязанными, определяя отношение личности к себе и к другому человеку как к безусловной ценности. В широком смысле слово «достоинство» означает ценность человека для других людей, для общества независимо от его социального статуса, профессии, национальности. Достоинство в узком смысле – это оценка человеком себя как нравственной личности, значимой для окружения, для общества. В данном случае мы имеем дело с позитивным оценочно-эмоциональным отношением к себе в форме сознания и чувства собственного достоинства. Чувство достоинства успешно развивается и функционирует на основе осознанного отношения к себе как к субъекту нравственной деятельности, понимания своих обязанностей и прав человека и гражданина. Это чувство укрепляется, если индивид осознает и переживает возможность свободно и полно выявлять свои способности и свой потенциал, реализовать свою активность и творчество. То есть чувство собственного достоинства выступает в виде синтетической самооценки нравственных качеств в их системном единстве [12, 254].

Теоретический анализ проблемы позволяет констатировать, что достоинство – это высокое чувство и глубокое осознание человеком собственного самоуважения. Достоинство старшего дошкольника мы рассматриваем как личностное образование, относительно стойкую склонность ребенка к реализации в поведении положительно окрашенного отношения к себе и другим людям как к безусловной ценности через аккумуляцию обобщенных переживаний своей ценности для значимых людей и осознания своих добродетелей. В структуре достоинства как качества личности старшего дошкольника мы выделяем следующие компоненты: когнитивный (гуманистически-ценностная осведомленность: осознание личностью своей ценности как Человека; система представлений о достойном и недостойном поведении; ценностно-смысловые образования, связанные с образом Я); эмоционально-ценностный (эмоционально-ценностные установки в отношенческих взаимодействиях: переживание личностью своей ценности; эмоциональное отношение к ситуациям, которые утверждают достоинство, уважительное отношение к друзьям; адекватность самооценки); поведенческий (наличие стойкой гуманной жизненной позиции: стремление личности к развитию; регуляция поведения в соответствии с ценностным отношением к себе и другим). При этом следует учитывать, что уровень воспитанности достоинства ребенка зависит не только от уровня развития каждого компонента, но и от их целостного интегрального взаимодействия.

Результаты проведенного теоретического исследования и целенаправленных наблюдений за детьми в разных видах деятельности позволили нам утверждать, что воспитанию достоинства у старших дошкольников будет способствовать организация гуманного взаимодействия воспитателя и воспитанника, которое основывается на диалогической стратегии, на признании полноценности, субъектности и равноправия участников взаимодействия. Взаимопонимание, взаимоуважение между ними помогут бесконфликтно разрешать сложные проблемы становления личности ребенка старшего дошкольного возраста. Разрушительной же формой педагогического взаимодействия является

такая форма, которая создает атмосферу постоянных замечаний, нотаций, наставлений, «чтения морали». Как правило, такая форма педагогического взаимодействия приводит к конфликтам, к созданию барьеров в межличностном общении.

К условиям «очеловечивания» взаимоотношений на уровне воспитатель-воспитанник можно отнести такие, как: авансирование доверия каждому ребенку; создание ситуации успеха; обеспечение эмоционального единства в процессе сотрудничества взрослого и ребенка; предоставление индивидуальной помощи каждому воспитаннику. При этом мы должны помнить, что главный феномен гуманных отношений связан с феноменом деятельности, которая включает участников воспитательного процесса в деятельное взаимодействие гуманного характера благодаря использованию воспитателями нетрадиционных и активных методов воспитания, которые удовлетворяют потребности ребенка в самовыражении, самореализации и самонаблюдении. Поддержка гуманных взаимоотношений обуславливается адекватным восприятием, позитивным ожиданием, правильным выбором цели, поощрением позитивного действия.

Мы поддерживаем позицию Н. Дятленко, которая утверждает, что для развития самоуважения как важного компонента достоинства ребенка взрослые должны сосредоточить свое внимание на естественном желании каждого ребенка постоянно переживать радостные чувства относительно окружающего мира и самого себя, поскольку самоуважение является важной мотивацией поведения. Каждый дошкольник пытается быть в плену приятных и радостных эмоций относительно себя, своей успешности, приемлемости другими и тому подобное. Кроме этого автор справедливо делает акцент на роли педагога в появлении у ребенка элементарной рефлексии, то есть умений рассматривать себя как бы со стороны, замечать и оценивать свои успехи и неудачи, делать элементарные выводы [5, с. 38].

В связи с повышением образовательно-воспитательной роли педагога, который должен быть компетентным в усовершенствовании физического, психического и духовного здоровья подрастающего поколения, возникает объективная необходимость в формировании гармонической личности будущего специалиста [4; 11].

Результаты исследований. Одним из путей формирования чувства собственного достоинства является использование духовно-философских систем воспитания, форм и приёмов работы с детьми. Приведём пример хоровода «Мой и твой путь» (духовно-философская система Фридриха фон Ботмера). Текст не поётся, а ритмически произносится в соответствии с движениями.

1 строфа. Кругом пойдём, шаг за шагом, топ да топ. Время идёт, и мы вместе идём. Исполнение: участники постепенно приглашаются в хоровод, при этом надо не оставаться на месте, а включаться в хоровод. Ритмично топя и хлопая, все включаются в движение по кругу.

2 строфа. Руку мне дай, кругом летай. Счастья в пути, ну-ка, лети! Исполнение: дети в парах берутся за руки, держа их крест-накрест. Носочки ног ставятся напротив друг друга, верхняя часть тела отклоняется назад, руки должны быть вытянуты свободно без напряжения. Затем, переступая маленькими шагами, необходимо быстро крутиться, как карусель. После кружения друг с другом (на слова «счастья в пути») необходимо двигаться по кругу таким образом, чтобы оказаться стоящими попарно на линии круга. Когда руки расцепляются, возникают два круга, так как каждый обернулся вокруг другого. Один при этом смотрит налево, другой – направо вдоль линии круга.

3 строфа. Кругом пойдём, шаг за шагом, топ да топ. Время идёт, и мы вместе идём. Исполнение: дети двигаются в двух кругах в противоположных направлениях.

4 строфа: Мой путь – вот туда (бегут и показывают руками по направлению движения). А твой путь – вот туда (бегут и показывают руками в противоположную движению сторону). Вот это – мой, а вот это – твой. Хотим и идём (все вместе прыгают и хлопают). В завершении один ребёнок из внутреннего, а один из внешнего круга выводят свою группу с круга на линию зала, чтобы стать рядами друг напротив друга [2, 44-45].

Философский смысл исполнения хоровода заключается в диалектическом объединении и разъединении движений в соответствии общей и личных целями. По мнению А. Ботмера, вдвоём «размах и полёт» получается сильнее, когда держишься друг за друга. И при этом личность должна постепенно становится самостоятельной и идти своим собственным путем [1, 45].

Приведём пример упражнения «Отдавать и принимать» (название наше), которое выполняется коллективно в круге.

Исходное положение (И.п.) – основная стойка (о.с.), ноги врозь. Мяч подбрасывается вверх, но не выше уровня глаз, и ловится правой рукой (при этом счёт упражнению не ведётся, педагог объявляет «Старт»).

1 – передача мяча в свою левую руку.

2 – передача мяча в свою правую руку.

3 – передача правой рукой крест-накрест мяча в правую руку соседа. При этом правая рука находится сверху («дающая», активная позиция), левая рука – снизу («принимающая», пассивная позиция, внутренней стороной ладони вверх). Голова развёрнута в правую сторону.

4 – и.п.

5 – передача мяча в свою правую руку.

6 – передача мяча в свою левую руку.

7 – передача левой рукой крест-накрест мяча в левую руку соседа. При этом левая рука находится сверху («дающая», активная позиция), правая рука – снизу («принимающая», пассивная позиция, внутренней стороной ладони вверх). Голова развёрнута в левую сторону.

8 – и.п.

9-10 – как 1-2.

11 – передача мяча в свою левую руку.

12 – подбрасывания мяча вверх, но не выше уровня глаз, мяч ловится двумя руками (педагог объявляет «Финиш»). В обучении представленного упражнения педагог может проговаривать на каждый счёт: «Старт, левая, правая, соседу, правая, левая, соседу и т.д.»

Философский смысл – диалектическая связь понятий «приобретение» и «потеря»; «падение» и «возрождение», «благо других» и «собственное благо» и др. [11].

И.Розн подчёркивал, что «каждое телесное движение должно исходить из ритмического, будь то движение рабочего или гимнастического рода, – оно должно рождаться из наполненной ощущением и чувством середины, чтобы не впасть в односторонность чисто физического характера движения [2, 21]. Приведём пример ритмического упражнения без предметов «Солнце, воздух и вода» (название наше).

И.п. – о.с., ноги врозь.

1. 1-8 – восемь хлопков, постепенно двигаясь от положения «руки вниз» – «руки перед собой» – «руки вверх».

2. 1 – щелчок большим и средним пальцами правой руки в правой плоскости; 2 – щелчок большим и средним пальцами левой руки в левой плоскости; 3 – положить ладонь правой руки на левое плечо; 4 – положить ладонь левой руки на правое плечо; 5 – положить ладонь правой руки на правое бедро; 6 – положить ладонь левой руки на левое бедро; 7 – топнуть правой ногой. 8 – пауза.

3-4. Повторить первое и второе упражнения.

5. 1 – топнуть правой ногой; 2 – хлопнуть левой ладонью по левому бедру; 3-4 – повторить 1-2; 5-8 – четыре хлопка руками.

6. Повторить пятое упражнение.

Философский смысл: соотношение ритмов своего организма с ритмами природы. Ритм упражнения дополнен паузой, что даёт возможность удерживать внимание, способствует осознанному выполнению движений. Ритмические батлы можно выполнять индивидуально, в паре, канон.

Заключение. Таким образом, понимание природы достоинства поможет направить воспитателей на активную позицию относительно его воспитания у дошкольников, а именно: на продуманное руководство процессами развития самосознания у детей и формирование у них самоуважения, принимая во внимание возрастные и индивидуальные особенности детей; понимание и учет противоречий, возникающих в процессе развития детей того или иного возрастного периода и определяющих специфику процессов самоотношения; на потребность предоставления помощи детям в процессе накопления ими позитивных представлений о себе, активизации процессов рефлексии, апробации собственных сил в разных направлениях жизни и деятельности; на веру в то, что заинтересованным взрослым по силам создать надлежащие условия для развития у дошкольников ценностного отношения к себе. Основное внимание в работе воспитателя должно быть сосредоточено на создании гуманной среды дошкольного учебного заведения, что предполагает отношение к личности ребенка как высшей ценности общества, предоставление возможности детям развиваться всесторонне. Кроме этого, организовывая взаимодействия участников воспитательного процесса, педагогу необходимо стремиться относиться к ребенку как к умному партнеру, правильно трактовать детские

желания, заботиться об обогащении мира ребенка позитивными эмоциями, признавать полноценность, субъектность и равноправие участников взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бех І. Д., Ганнусенко Н. І., Чорна К. І. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів. Шкільний світ. 2005. № 45. С. 4-11.
2. Ботмер А. Ботмеровская гимнастика. Педагогические и терапевтические возможности применения. Москва, 2012. 35 с.
3. Голюк О. А. Обґрунтування компонентів творчого потенціалу майбутнього педагога ДНЗ та школи І ступеня. Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського. Умань: ФОП Жовтий, 2015. С. 38-42.
4. Голюк О.А. Уровни развития диалогической культуры будущих воспитателей ДОУ и учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки. Современные подходы к профессиональной подготовке педагога. Мозырь: УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2015. С. 124-130.
5. Дятленко Н. Самоповага дітей. Київ: Шкільний світ, 2007. 120 с.
6. Кіт Г. Г., Петрович О. Б., Карук І. В. Дидактика початкової освіти: практикум. Вінниця: Документ Принт, 2017. 249 с.
7. Коломієць А. М., Лазаренко Н. І. Сучасні методологічні підходи в організації вищої педагогічної освіти. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. 2016. № 3. С. 47-52.
8. Лапшина І. М. Специфіка формування мовної особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. Вип.4. С.194-198.
9. Молчанова Е. В. «Чувство собственного достоинства» как личностная диспозиция в образовании. Фундаментальные исследования. 2008. № 1. С. 62-63.
10. Пахальчук Н. О. Использование ботмеровської гимнастики в подготовке будущих педагогов дошкольного и начального образования в Украине. Актуальные проблемы физического воспитания, спорта и туризма: материалы VI междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 6-7 окт. 2016 г. Мозырь, 2016. С. 233-234.
11. Пахальчук Н. Мистецький тренінг у системі фахової підготовки вчителя початкових класів. Мистецтво та освіта. 2008. № 1. С. 18-24.
12. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П.П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ.: Рута, 2001. 320 с.

СИСТЕМА РОБОТИ З НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА НАРОДОЗНАВЧОМУ МАТЕРІАЛІ

к. п. н. Демчик К. І.

Україна, м. Кам'янець-Подільський,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Abstract. *The article is devoted to the actual modern problem of national-patriotic upbringing of children of pre-school age with the use of ethnographic material. It was emphasized that the problem of raising the younger generation on the principles of patriotism at various times paid much attention to both the classics of pedagogical science and the practice of educational preschool institutions. The content of current active programs of development, education and training of pre-school children, in which the educational tasks of national patriotic preschoolers are described in different sections and in different formulation, are analyzed. Effective methods and forms of organization of national-patriotic education of children in modern institutions of pre-school education are offered. It is generalized that the important task of modern pedagogical science and practice is to ensure the ethnization, that is, the natural occurrence of children of pre-school age in the spiritual world of their people, the nation as an element of universal culture. The emphasis is placed on the fact that the folk traditions (experience, customs, views, tastes, norms of behavior) that have been historically and transmitted from generation to generation play a significant role in the upbringing of pre-school children.*

Keywords: *nationality, national, homeland, ethnology, history, tradition, heritage.*

Вступ. Стан сучасної дошкільної освіти обумовлений рядом факторів, які беззаперечно впливають на її якість. Зокрема, суспільно-політичні процеси торкнулись й сфери освіти дітей дошкільного віку та зумовили підвищення національно-патріотичного виховання їх різними засобами. Сучасні концептуальні теорії підкреслюють важливість національної спрямованості дошкільної освіти, її органічної єдності з історією і традиціями України. Значний акцент зроблено на збереженні та збагаченні духовної культури українського народу.

Важливим завданням теорії та практики дошкільної освіти є забезпечення етнізації, тобто природного входження дітей у духовний світ свого народу як елементу культурної самотності в цілому. Враховуючи це, можна стверджувати, що моральна спрямованість такої ґрунтовної роботи вимагає єдності національного і загальнолюдського у формуванні національної самосвідомості дітей дошкільного віку. Зародження у дошкільників національної самоідентифікації особистості (віднесення себе до певної нації, відданість їй, любов та інтерес до всього національного) за таких умов сприятиме високій національній свідомості їх, виникненню у них поваги не лише до свого, але й до інших народів планети в цілому.

Результати досліджень. Питання виховання підростаючого покоління на засадах патріотизму в різні часи вивчали та пропагували такі класики педагогічної науки, як А. Богуш, Г. Ващенко, О. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші видатні вчені. Вкрай важливою та вагомою для теорії та практики сучасної дошкільної освіти є педагогічна спадщина талановитого українського педагога В. Сухомлинського (1918 – 1970), оскільки він один із перших, хто запропонував ефективні форми і методи навчально-розвиваючого впливу народознавчого матеріалу на дитячу особистість. Суттєвим також є те, що він вбачав « ... пріоритет у формуванні нового покоління свідомої молоді, вихованні справжніх патріотів, що по-справжньому люблять Батьківщину, горді за свій народ та його історичне минуле, відповідальні за його майбутнє ... » [8, с. 134].

В. Сухомлинський визначав таку закономірність виховання у власному баченні, тобто наголошував, що « ... виховувати маленьку дитину так, щоб у неї були цінності душі, які дісталися їй дорогою ціною. Саме в дошкільному віці, коли дитина дуже чутлива до емоційних впливів і схильна до наслідування, створюються сприятливі умови для того, щоб поступово розкрити їй зміст народної і світової спадщини через мистецькі твори, блику людських взаємин, сформувати перший практичний досвід прояву душі стосовно рідних та близьких людей, рідної домівки, отчого краю з його природою, історією і традиціями, рідної мови, – всього, з чого для кожного починається Батьківщина » [8, с. 143 – 144]. Цілком можна погодитись із видатним педагогом, що «батьківщина для дитини починається з шматочка хліба і ниви пшениці, з лісової галявини і блакитного неба над маленьким ставом, з пісень і казок матері над колискою ... » [8, там саме].

На сьогодні існує низка діючих програм розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку, в яких уміщені завдання національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку:

1) комплексні – «Дитина» [4], «Світ дитинства» [8], «Соняшник» [5], «Українське дошкілля» [2], «Я у Світі» [7];

2) парціальні – «Україна – моя Батьківщина» [6].

В усіх програмах ці завдання подані по-різному в певних розділах програми (за освітніми лініями Базового компонента дошкільної освіти, за сферами розвитку дитини дошкільного віку тощо), але в повній мірі зосереджені завдання саме національно-патріотичного виховання у програмі розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» [2, с. 134]. Так, у освітній лінії «Дитина в соціумі» виділений підрозділ народознавство, який передбачає ознайомлення дошкільників із такою тематикою:

– молодший дошкільний вік (четвертий рік життя):

1. Українська оселя.
2. Краєзнавство.
3. Український національний одяг.
4. Ігри. Українська народна іграшка.
5. Календарно-обрядові свята.
6. Народні ремесла.

– середній дошкільний вік (п'ятий рік життя):

1. Сім'я, родинні традиції.
2. Українська оселя.
3. Краєзнавство.
4. Народний одяг.
5. Ігри. Українська народна іграшка.
6. Календарно-обрядові свята.
7. Народні ремесла.

Крім того, у програмі ознайомлення дітей п'ятого року життя з рідним краєм передбачене за освітньою лінією «Дитина у світі культури» (підрозділ «Предметний світ»), а із українськими народними промислами за цією ж освітньою лінією у підрозділі «Світ мистецтва» (образотворча діяльність).

У порівнянні з освітніми завданнями щодо молодших дошкільників, то дітей шостого – сьомого років життя за програмою «Українське дошкілля» ознайомлювати із рідним краєм в межах освітньої лінії «Дитина в соціумі». У цьому розділі тематика майже повторюється, лише додані завдання з вивчення української національної кухні.

Окрім комплексних програм, педагоги сучасних закладів дошкільної освіти мають можливість базувати свою роботу, спираючись на освітні завдання парціальної програми національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку «Україна – моя Батьківщина» [6]. Автори програми (О. Каплуновська, І. Кичата, Ю. Палець, О. Рейпольська) пропонують планувати роботу в даному напрямку, застосовуючи такі методи національно-патріотичного виховання:

- організоване спостереження за навколишньою дійсністю, вміло поєднане з читанням художніх творів, слуханням музики, малюванням, розгляданням репродукцій картин;
- систематичне проведення екскурсій до найвидатніших місць рідного краю, відвідування музеїв, виставкових зал;
- співбесіда із застосуванням методичних прийомів (запитання, порівняння, індивідуальні завдання, звернення до досвіду дітей);
- безпосередня участь дітей у благоустрої довкілля та охороні природи;
- залучення дітей до участі в народних традиційних святах;
- широке використання фольклору в усіх його жанрах (казки, загадки, прислів'я, приказки, міфи, легенди), народної пісенної творчості (колискові, народні пісні й танці, хороводні ігри);
- ознайомлення дітей із народним декоративно-ужитковим мистецтвом, побутом, одягом [6, с. 18 – 19].

Важливим та цінним для національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку є те, що у програмі сформульовані поради батькам, як саме організувати роботу у даному напрямку, щоб у співпраці з педагогами закладів дошкільної освіти діти залучались до національної спадщини українського народу, уміли примножувати її, шанувати, зберігати та охороняти тощо.

В цілому, педагоги сучасних закладів дошкільної освіти мають ґрунтовну базу для роботи із національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Окрім різноманітних форм організації життєдіяльності дітей дошкільного віку в освітніх закладах, важливим також є

залучення дітей до примноження духовної та матеріальної національної культури нашого народу. Мова йдеться про виготовлення з дітьми виробів декоративно-прикладного мистецтва, складання авторських віршів і народних пісень, створення при закладах дошкільної освіти етнографічних музеїв, світлиць тощо.

Враховуючи викладене, ефективними методами та формами організації національно-патріотичного виховання дітей у сучасних закладах дошкільної освіти можна вважати:

- розповіді педагога закладу дошкільної освіти про історію, традиції, обряди українського народу;
- екскурсії вулицями рідного міста (села), до історичних пам'яток, визначних місць міста (села);
- бесіди з видатними людьми, народними майстрами міста (села);
- узагальнюючі бесіди за темами народознавчого характеру;
- розгляд ілюстративного матеріалу (художні книжки, дитячі енциклопедії, збірки малих фольклорних жанрів тощо);
- читання та інсценування творів художньої літератури;
- перегляд фрагментів (або коротких за обсягом часу) мультиплікаційних та документальних фільмів про історію, традиції, обряди українського народу;
- запрошення членів родини до закладу дошкільної освіти на навчальні заняття, які мають в основі народознавчий матеріал;
- спільні з родинами виховні заходи (Свято Матері, Стрітіння, Великдень тощо);
- спільні з родинами відвідування художніх майстерень митців тощо.

Висновки. На сьогодні важливим напрямом національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку є залучення їх до вивчення культури, побуту, звичаїв рідного народу. У сучасних українських закладах дошкільної освіти дітей ознайомлюють з духовно-культурними цінностями родини та українського народу в цілому, пояснюють зв'язок людини з минулими і майбутніми поколіннями, спонукають до розуміння смислу життя та усвідомлення своєї ролі у цьому, виховують інтерес до родинних і народних традицій тощо.

Важливо усвідомлювати те, що значну роль у вихованні дітей дошкільного віку відіграють народні традиції (досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки), що склалися історично та передаються з покоління в покоління. Загальновідомо також, що з традиціями тісно пов'язані народні звичаї, які є усталеними правилами поведінки, історично складеними у духовній культурі нашого народу та стало звичним, визнаним, необхідним на сьогодні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л. [та ін.]. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Білан О. І. Українське дошкільня : програма розвитку дитини дошкільного віку / О. І. Білан ; за заг. Ред. О. В. Низковської. – Тернопіль : Мандрівець, 2017. – 256 с.
3. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. – 2-ге вид., переробл. і допов. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – Київ : Вища школа, – 2002. – 407 с.
4. Дитина : освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. Проекту В. О. Огнев'юк ; авт. кол. : Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, Н. І. Богданець-Білоskalенко [та ін.] ; наук. ред. : Г. В. Беленька, М. А. Машовець ; Мін. осв. І науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
5. Калуська Л. В. Соняшник : комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку / Л. В. Калуська. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 144 с.
6. Каплуновська О. Україна – моя Батьківщина : парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку / О. М. Каплуновська, І. І. Кичата, Ю. М. Палець; за наук. ред. О. Д. Рейпольської. – Тернопіль : Мандрівець, 2016. – 72 с.
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. керівн. О. Л. Кононко. – Київ : МЦФЕР-Україна, 2014. – 452 с.
8. Світ дитинства : комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / упоряд.: О. М. Байер, Л. В. Батліна, А. М. Богуш та ін.; наук. керівн. акад. А. М. Богуш; за заг. ред. Л. В. Батліної. – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 200 с.
9. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. / М. Г. Стельмахович. – Київ, 1992. – 320 с.
10. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – Москва : Политиздат, 1988. – 270 с.

СПОСОБИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ФАХОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОРГАНІЗАЦІЯ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА»

кандидат педагогічних наук (Ph.D.) Кашинська О. Є.

Україна, м. Старобільськ, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, кафедра туризму, готельної і ресторанної справи

Abstract. In the article the author focuses mainly on the use of mind map, on-line presentations, „cloud words”, interactive book, workbook while studying discipline “Hotel management” and gives examples of their use. According to the author, the visualization of educational information helps to solve the tasks to ensure the intensification of education; activating of learning and cognitive activity; formation of a worldview and critical thinking; formation of figurative perception and conceptualization of knowledge and learning activities in minds of students; gives a more complete description of the educational concepts and relations between them, helps to deepen the processing of knowledge, promotes and improves the ability to apply this knowledge in new situations, allows to link concepts from different areas of the subject.

Keywords: illustrative material, visualization, mind map, on-line presentations, „cloud words”, interactive book, workbook.

Вступ. Розвиток готельно-ресторанної справи сьогодні пов'язаний з безперервним збільшенням об'єму інформації, що вимагає від фахівців даної сфери діяльності щодо володіння ними ефективними способами передачі, сприйняття, а в подальшому оперування отриманими знаннями.

Важливість уміння працювати з інформацією підтверджується й стандартом вищої освіти України галузі знань Сфера обслуговування (24), спеціальності – Готельно-ресторанна справа (241), відповідно до якого в студентів під час навчання повинні бути сформовані навички використання сучасного програмного забезпечення, Internet-ресурсів і роботи в комп'ютерних мережах, володіння основними методами, способами й засобами отримання, зберігання, переробки й використання технологічної інформації у професійній діяльності [1].

До того ж майбутні фахівці готельно-ресторанної справи ще під час навчання стикаються зі значною кількістю навчальних предметів, об'єм знань з яких досягає 10 – 12 кредитів ECTS („Організація готельного господарства”, „Організація ресторанного господарства” та інші) [2, с. 12 – 13]. Така об'ємність професійно зорієнтованих дисциплін при скороченні часу на аудиторну роботу не дає можливості повною мірою опанувати теоретичні знання й водночас специфіку готельної й ресторанної діяльності та вимагає значної практичної підготовки [3, с. 171]. Саме це ставить перед викладачем завдання щодо використання такої подачі навчального матеріалу, яка б допомогла студентам отримати основні знання в образному вигляді; навчання студентів глибокій обробці знань та покращення їх здатності застосовувати ці знання в нових ситуаціях.

Тому одним із способів вирішення поставлених перед викладачами завдань є пошук нових педагогічних технологій, що дозволять розширити обсяги засвоєваних знань без збільшення кількості часу, відведеного на їх вивчення, а також навчать студентів використовувати інформаційні й комунікаційні технології, розвинути їх здатність до пошуку, оброблення й аналізу інформації з різних джерел.

На думку багатьох дослідників, представлення значного об'єму інформації в стислому та зручному для використання вигляді є результативним способом її обробки та запам'ятовування. Тому, на нашу думку, в навчальному процесі доцільно використовувати нові форми візуалізації навчального матеріалу, які дадуть змогу студентам підвищити ефективність сприйняття навчальної інформації, активізувати пізнавальні процеси, розвинути інтелектуальні уміння й мислення в цілому.

Аналіз наукових і методичних джерел засвідчує, що незважаючи на ґрунтовні результати наукових пошуків щодо окреслених проблем, поза увагою дослідників залишаються важливі аспекти використання різних способів репрезентації навчального матеріалу під час викладання фахових дисциплін для студентів спеціальності „Готельно-ресторанна справа”, а саме дисципліни „Організація готельного господарства”.

Метою даної статті є описати ефективні способи візуалізації навчальної інформації та навести приклади їх використання при викладанні фахової дисципліни „Організація готельного господарства”.

Результати дослідження. З кожним роком зростає кількість різноманітних способів візуалізації навчального матеріалу, що дозволяє викладачеві обирати відповідні варіанти подачі

інформації в залежності від цілей, які він ставить перед собою, а студентам, у свою чергу, користуватись найбільш зручними способами для запам'ятовування й асиміляції отриманих знань.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що наразі не існує єдиного підходу до визначення поняття „візуалізація”. За тлумаченням А. Рапуто, візуалізація – це будь-який спосіб забезпечення спостережуваності реальності, а результат візуалізації або візуальної моделі – будь-яка конструкція, що сприймається візуально й імітує сутність об'єкта пізнання [4, с. 139].

У монографії Е. Макарова розглядає візуалізацію як спосіб фіксації й трансляції інформації, який не тільки доповнює, але й слугує альтернативою вербально-письмової комунікації [5]. У свою чергу О. Поіс [6], вважає, що візуалізація – це процес подання даних у вигляді зображення з метою максимальної зручності їх розуміння; надання зримої форми будь-якому мислимому об'єкту, суб'єкту, процесу тощо; механічне викликання образу; створення чітких, стійких та яскравих образів будь-якої складності і специфіки (як реально існуючих, так і створених у свідомості автора) за допомогою технічних пристроїв або мислеобразів безпосередньо у власній уяві.

У визначенні поняття „візуалізація” ми розділяємо думку Д. Бархатової, яка під візуалізацією, з одного боку, розуміє метод реалізації принципу наочності як подання інформації у вигляді оптичного зображення (наприклад, у вигляді малюнків, графіків, діаграм, структурних схем, таблиць, карт тощо), з іншого – засіб передачі інформації, який найбільш повно відповідає особливостям сприйняття, розуміння інформації та формування на її основі знань [7].

У Вільній енциклопедії Вікіпедії під візуалізацією інформації розуміється інтерактивне вивчення візуального представлення абстрактних даних для посилення людського пізнання [8].

Цілі використання візуальної інформації А. Химинець [9] ділить на дві групи.

Цілі першої групи відповідають інформаційному навчанню, при якому основна увага звернена на просте засвоєння, запам'ятовування інформації (репродуктивні цілі). Для даної групи цілей характерна демонстрація фактографічного матеріалу (структур, систем організацій, процесів, розмірів об'єктів, різних зв'язків, елементів і т. д.).

Друга група цілей відповідає інтелектуальним можливостям студентів, їх пізнавальній, репродуктивно-перетворювальній і продуктивній діяльності, і повинна сприяти розвитку таких інтелектуальних або розумових операцій у студентів, як аналіз, синтез, порівняння, ідентифікація, встановлення тотожності, подібності, відмінності, протилежності, аналогії, систематизування, класифікація, оцінювання, узагальнення, абстрагування, вибір, інтерпретація, упорядкування, і т. п.

Для викладача, на нашу думку, головною повинна бути друга група цілей і відповідно до неї повинні підбиратися способи візуалізації навчального матеріалу для досягнення студентами високого рівня знань та умінь. Також потрібно враховувати, що різні навчальні дисципліни як гуманітарного й соціально-економічного освітніх компонентів, так і освітніх компонентів професійної й практичної підготовки мають притаманну їм особливість візуалізації – знаки, графіки, малюнки й т. ін., і тому всі форми візуалізації, розроблені для певних дисциплін, будуть мати власну структуру організації та підпорядковуватимуться відповідним вимогам.

За останній час багатьма науковцями було доведено, що візуалізувати навчальну інформацію можна за допомогою різних методичних прийомів і засобів. Методами візуалізації навчального матеріалу можуть бути фреймові та логіко-сміслові моделі, конспект-схеми, граф-схеми, графи навчальної інформації, асоціативні опорні сигнали, продукційні моделі, концептуальні таблиці, метаплани, кластерні карти й карти пам'яті та багато інших.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології мають вагомий вплив на створення й використання засобів візуалізації навчальної інформації. Різноманітні редактори комп'ютерної інтерактивної графіки та анімації, Flash-технології, технології створення презентацій та мультимедіа дозволяють посилити моделюючий аспект візуалізації та відкривають принципово нові перспективи для аналізу візуальної інформації за допомогою управління їх змістом, формою, розмірами та іншими параметрами для досягнення найбільшої наочності, підвищують рівень її розуміння, і сприяють розвитку візуального мислення.

Визначимо основні способи візуалізації навчального матеріалу з фахової дисципліни „Організація готельного господарства”, в тому числі он-лайн сервіси, які можливо використовувати в освітньому процесі, та розглянемо приклади їх застосування.

Першим інструментом для візуалізації й рефлексії за ключовими словами є сервіси Wordle (<http://www.wordle.net/>), Tagul (<http://tagul.com/>), Word It Out (<http://worditout.com/>), Tagxedo-Creater (<http://www.tagxedo.com>) та інші.

Дані сайти слугують для створення „хмарних слів” із тексту. Хмари приділяють більшу увагу ключовим словам, які частіше з’являються у вихідному тексті або задані автором. Можна використовувати для хмар різні шрифти, макети та кольорові схеми.

Іншим способом фіксації, аналізу, структурування даних є ментальна карта, під якою розуміється спосіб розвитку візуального сприйняття, візуальної уяви; інструментарій для відображення у вигляді схем думок, планів, дій. Вона дозволяє не тільки фіксувати вже наявну інформацію, а й розвивати думку, візуалізувати мислення. Володіння навиком використання ментальних карт дозволяє ефективніше запам’ятовувати й обробляти інформацію [10, с. 73].

Для їх створення можна використовувати такі сайти як: Comapping (<http://www.comapping.com/>), Mappio (<http://mappio.com/>), Mapul.com (<https://www.mapul.com/>), WiseMapping (<http://wisemapping.com/>), Mind42 (<https://mind42.com/>), Cadoo (<https://cadoo.com/>). Дані сервіси дозволяють створювати власні ментальні карти та ознайомлюватись з уже готовими прикладами. На рисунку 1 наведено приклад ментальної карти з теми „Фактори, що впливають на типізацію готельного господарства”, створеної за допомогою Mapul.com (<https://www.mapul.com/>).



Рис. 1. Ментальна карта до теми „Фактори, що впливають на типізацію готельного господарства”

Наступним способом візуалізації навчального матеріалу є on-line презентації, які, на відміну від PowerPoint та інших програм для створення слайдів, дають можливість викладачу визначати шляхи для навігації своєї аудиторії через подібну до карти презентацію, масштабувати та панорамувати її (нескінченно розширювати розмір свого полотна, збільшувати або зменшувати зображення) з видимого кута огляду. Такі сервіси on-line презентації, як Prezi (<https://prezi.com/>), SlideBoom (<http://www.slideboom.com/>), Slide Share (<https://www.slideshare.net/>) та інші, дозволяють викладачам організувати зображення, графіку, текст, аудіо, відео та анімацію, а також представляти їх разом із аудіозаписом особисто або віддаленій аудиторії.

Яскравим способом візуалізації навчальної інформації можуть бути й електронні інтерактивні книги, які виступають не просто моделлю, що відображає основний зміст досліджуваного об’єкта, а є досить зручним засобом навігації й візуалізації навчального матеріалу (додаткові зображення, схеми, таблиці, відео) [11, с. 6].

Елементи, що відображаються в електронному інтерактивному підручнику, можуть бути у вигляді гіперпосилань, при натисканні на які студенти переходять на розгорнуту або додаткову інформацію, певну тему або розділ курсу, відкрити on-line презентацію, відео- або аудіо фрагмент, інтерактивний плакат, тощо; QR-кодів, зчитування яких за допомогою програм-розпізнавачів дозволить отримати додаткову інформацію, зашифровану в цьому коді.

Як зазначає О. Корбут, електронні інтерактивні підручники істотно підвищують якість самої візуальної інформації, вона стає яскравішою, динамічнішою. З’являється можливість наочно-образної інтерпретації істотних властивостей не тільки тих або інших реальних об’єктів, але навіть і наукових закономірностей, теорій, понять [12].

Для створення електронних інтерактивних підручників або плакатів доцільно використовувати такі засоби: Calameo (<http://ru.calameo.com/>), Issuu (<https://issuu.com/>), Glogster (<http://edu.glogster.com/?ref=com>), Myebook (<http://www.myebook.com/>).

Приклад інтерактивного плакату з дисципліни „Організація готельного господарства”, зробленого за допомогою сервісу Glogster, наведено за посиланням: <https://edu.glogster.com/glog/memories/2arhxhs6v14>.

Різні способи роботи з інформацією доцільно виконувати в робочих зошитах, які останнім часом набули широкого поширення як предметно-знакові засоби візуалізації. У робочих зошитах представлені своєрідні „деглинки розумової діяльності”, які студенти повинні доповнити й скласти в цілісну систему. Наявність робочого зошита дає викладачеві впевненість, що студенти роблять саме ті операції, які потрібні, і що вони складаються в ту систему, яка потрібна.

З фахової дисципліни „Організація готельного господарства” нами було розроблено такий робочий зошит, який використовуємо як для вивчення нового матеріалу, так і для закріплення існуючих знань.

Висновки. Отже, наявність різних способів візуалізації навчального матеріалу дають можливість не тільки обирати найефективніший у тому чи іншому випадку, а й компанувати їх. Це сприяє швидкому запам'ятовуванню студентами необхідної інформації та допомагає викладачеві великій об'єми інформації подавати стисло, наочно та зрозуміло.

Проте варто пам'ятати, впровадження будь-якого способу візуалізації в практику навчання вимагає особистісної готовності до нововведень як викладача, так і студентів. Викладач повинен проявляти творчу активність при візуалізації навчального матеріалу й вміти розробляти основні дидактичні засоби й методичне оснащення навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стандарт вищої освіти України. Перший (освітньо-науковий) рівень бакалавр. Галузь знань – Сфера обслуговування (24), спеціальність – Готельно-ресторанна справа (241). – К. : Міністерство освіти і науки України, 2016. – с. 22. – (Національний стандарт України).
2. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра: галузь знань 1401 „Сфера обслуговування”, напрям підготов. 140101 „Готельно-ресторанна справа”, кваліфікація бакалавр з готельно-ресторанної справи, фахівець з готельної та ресторанної справи / розробники стандарту: А. А. Мазаракі, М. І. Пересічний, Л. Є. Калиновська та ін. – К. : КНТЕУ, 2010. – 18 с.
3. Кашинська О. Є. Підготовка фахівців готельного господарства в Російській Федерації : дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / О. Є. Кашинська ; Г. П. Шука ; ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. – Старобільськ, 2016. – 268 с.
4. Рапуто А. Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей / А. Г. Рапуто // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – №5. – С. 138 – 141.
5. Макарова Е. А. Визуализация как интросекция смыслообразов в ментальное пространство личности : монография / Е. А. Макарова ; под ред. И. В. Абакумовой. – М. : Спутник+, 2010. – 170 с.
6. Поис А. Визуализация [Электронный ресурс] / А. Поис. – Режим доступа: <http://www.pois.ru/vizual.htm>.
7. Житеньова Н. В. Сутність візуалізації в навчальному процесі / Н. В. Житеньова [Електронний ресурс] // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер. : Педагогічна. – 2013. – Вип. 19. – С. 18 – 21. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2013_19_8.
8. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
9. Химинець А. А. Візуалізація інформації: мета, прийоми, доцільність / Адріана Арпадівна Химинець [Електронний ресурс]. – Режим доступу : svitliteraturu.ucoz.ua/load/tablici/5-2.
10. Машкіна В. В. Використання ментальних карт як інноваційних засобів викладання географії / В. В. Машкіна // Проблеми безперервної географічної освіти і картографії. Збірник наукових праць. – Харків, 2012. – Випуск 16. – С. 72 – 76.
11. Лавриненко С. В., Китаев Г. А. Структурно-логические схемы как дидактическое основание современных информационных технологий / С. В. Лавриненко, Г. А. Китаев // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – №4 (48), 2015. – С. 3 – 11.
12. Корбут О. Г. Електронний підручник як елемент освітнього середовища / О. Г. Корбут [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1087>.

МОДЕЛЮВАННЯ СТРАТЕГІЧНОГО РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

кандидат педагогічних наук Кравченко Олена Іванівна

Україна, м. Старобільськ, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами

Abstract. The article reveals the problem of modelling of the university's strategy development in the modern educational management. The author focuses the attention on the necessity of modelling of the university's strategy development as an effective way to increase the competitiveness of Ukrainian universities. The modelling of the university's strategy development basis on the theory of strategic management. The paper presents the new paradigm of educational management, which focuses on the external environment, leads to a change in outdated stereotypes concerning the planning of the future of Ukrainian universities, the interaction between the administration of universities and stakeholders, the positioning of universities in the market of educational services, etc.

Keywords: educational management, modelling, strategy, strategic development, university.

Вступ. Університет є динамічною організацією, яка змінюється на різних етапах її розвитку. Світовий досвід досягнення успіху високорейтингових університетів, побудованих на засадах стратегічного управління, є орієнтиром для розвитку й адаптації всіх інших вищих навчальних закладів у складних умовах конкуренції. Щорічне оцінювання університетів за міжнародними та національними рейтингами стимулює керівництво університетів шукати шляхи ефективного розвитку вищих навчальних закладів. Звідси закономірно виникає теоретичний та практичний інтерес до моделювання стратегічного розвитку університету. Актуалізація дослідницької уваги до моделювання стратегічного розвитку університету зумовлена такими обставинами:

- обранням Україною стратегічних напрямів реформування освіти, яке потребує вирішення низки завдань від сучасних університетів, починаючи від узгодження своїх стратегічних цілей з національною стратегією розвитку освіти до відповідних перетворень на рівні всіх підсистем вищого навчального закладу;
- необхідністю визначення стратегічних напрямів розвитку вітчизняних вишів як економічно-господарських організацій;
- мінливістю сьогодення, яке потребує від керівництва навчальних закладів сприяти становленню університетів як провідних центрів науки, які створюватимуть фундамент розвитку суспільства.

Мета статті полягає у визначенні місця моделювання стратегічного розвитку університетів України в системі управління вищими навчальними закладами.

Результати дослідження. Важливою складовою розвитку вітчизняної системи освіти є вимоги сучасного ринку праці. Нова парадигма управління університетом, орієнтована на зовнішнє середовище, зумовлює зміну застарілих стереотипів, які стосуються планування майбутнього українських вишів, взаємодії адміністрації університетів та стейкхолдерів, позиціонування університетів на ринку освітніх послуг тощо. У зв'язку з цим акцентується увага на здатності персоналу українських університетів формувати специфічну організаційну культуру, яка містить випереджальне реагування на соціально-економічний прогрес, на очікування споживачів, на діяльність університетів-конкурентів.

В. Огаренко підкреслює, що стратегія освіти та кожного окремого навчального закладу визначає ефективність стратегії розвитку країни: що вищою є якість підготовки спеціалістів, то надійнішим є наше майбутнє [6, с.12]. Ми поділяємо думку О. Демченко, яка зауважує: «Позитивний досвід розвитку освітніх структур різних країн світу полягає саме в тому, що пріоритетне становище вищих навчальних закладів є не наслідком, а причиною добробуту держави. Для них характерна планова перебудова структури освіти. Ці процеси неоднорідні,

оскільки відбуваються в різних соціально-економічних і політичних умовах і вирішують різні проблеми» [4, с.35].

В. Василенко наголошує, що кожна країна, проводячи освітню політику, організовує процес формування й закріплення цілей і напрямів розвитку своєї системи вищої освіти в різний спосіб, спираючись на свої багатовікові традиції і виходячи з особливостей правової системи, що панують на їх території [2, с.59].

Розвиток провідних зарубіжних вищих навчальних закладів формується внаслідок формування навчально-виховного середовища, що базується на кооперації науково-виробничої діяльності університету та підприємств; залученні науково-педагогічного персоналу, співробітників, аспірантів та студентів до вирішення актуальних соціально значущих проблем людства; взаємодії університету з органами влади та громадськими організаціями, міжнародними асоціаціями у вирішенні соціально значущих проблем; підвищення ділової та соціальної активності студентів, співробітників університету шляхом їх участі у прибуткових наукових проектах тощо.

Розробка стратегії розвитку в зарубіжних університетах є необхідною умовою функціонування та подальшого розвитку будь-якого вищого навчального закладу в сучасних умовах. Адже провідною ідеєю розвитку європейських та американських університетів є адаптація до швидкозмінних умов сьогодення. Особливості стратегічного розвитку кожного окремого університету залежать від його історичного формування, галузевої приналежності, розмірів, ресурсного потенціалу, специфіки управління та фінансування, способів та термінів досягнення стратегічних цілей. Варто відзначити, що керівництво зарубіжних престижних університетів надає багато уваги стратегічному розвитку, що дозволяє їм досягати значних результатів у всіх видах університетської діяльності.

На підтвердження вищезазначених суджень на сайтах університетів зарубіжжя країн зазначається, що моделювання стратегічного розвитку університету є найважливішим чинником успішного виживання в ринкових умовах сьогодення. Концепція стратегічного менеджменту ствердилася в Америці. Як зауважує Г. Мінцберг, вправі з розроблення бюджету, які так полюбилися європейським компаніям наприкінці 50-х років, швидко поширювалися континентом, а вже в середині 60-х років здобули міцні позиції в більшості американських корпорацій [5, с.5]. Утім Д. Брайсон зазначає, що більше ніж чверть років тому назад стратегічне планування стало стандартною частиною мислення й діяльності менеджерів у діловому світі [1]. Таким чином, американські вищі навчальні заклади найперші розпочали розробляти стратегію розвитку університету.

С. Резник та В. Філіпов наголошують, що система освіти США тісно пов'язана з крупними корпораціями, а також з малими фірмами, частина яких створена самою вищою школою. Характерною особливістю управління освітою США є те, що розробка стратегічних рішень у цій сфері здійснюється на базі досліджень та об'єктивної інформації про її стан [7, с.28-29]. Д. Вестерхайджен (D. Westerheijden) зазначає, що університети США та Канади схожі на приватні корпорації, які мають президента і правління. Вищі навчальні заклади США та Канади є самостійними одиницями, тобто формують свій розвиток без впливу з боку державних органів, і змушені постійно підтримувати свої позиції на освітньому ринку, у протилежному випадку університети можуть втратити ресурси, студентів і науковців [8].

Документи, які засвідчують стратегічний розвиток зарубіжних університетів, більшою мірою демонструють їх сильні сторони та яким чином ці сторони будуть удосконалюватися. Урахування управлінського досвіду розвитку європейських університетів дозволяє розв'язати складні управлінські завдання щодо моделювання стратегічного розвитку вітчизняних університетів.

Розвиток європейських університетів обговорюється як на державному, так і на інституціональному рівні. Адміністрація європейських університетів ретельно продумує та вираховує траєкторію стратегічного розвитку навчального закладу, узгоджуючи її з державними та приватними зацікавленими організаціями. Така ситуація змушує суб'єктів моделювання стратегічного розвитку зарубіжних університетів надавати значної уваги освітньому ринку та більш ретельно обґрунтовувати управлінські рішення. У процесі ухвалення управлінських рішень щодо стратегічного розвитку університету враховуються інтереси тих, хто в ньому працює та тих, хто в ньому навчається, що забезпечує визначення основних та другорядних проблем функціонування університету. Досягнення стратегічних цілей формує готовність колективу університету до своєчасного та швидкого реагування на зміни зовнішнього середовища та впливати на ці зміни. Отже, зазначені переваги відтворюють специфіку моделювання стратегічного розвитку університету. Проте О. Виханський зазначає,

що не існує єдиної стратегії для всіх компаній, як не існує єдиного універсального стратегічного управління, однак існують певні основні моменти, які дозволяють говорити про деякі узагальнені принципи розробки стратегії поведінки та здійснення стратегічного управління [3, с. 205 – 206].

На нашу думку, саме моделювання стратегічного розвитку є основним фактором підвищення конкурентоспроможності сучасних вітчизняних університетів. Так, моделювання стратегічного розвитку університету надає можливість чітко визначити позицію університету сьогодні й спрогнозувати його можливе майбутнє.

Моделювання стратегічного розвитку університетів України особливо актуалізується у зв'язку з виникненням нових зовнішніх загроз успішній діяльності вищої освіти та посиленням впливу негативних чинників, серед яких:

- зростання суспільно-політичних ризиків на рівні держави, негативні тенденції розвитку економіки і, як наслідок, – нечіткі перспективи в плануванні обсягів бюджетного фінансування університетів;

- несприятлива соціально-демографічна ситуація в країні, зменшення кількості випускників загальноосвітніх шкіл, суттєве зниження рівня підготовки учнів у середній загальноосвітній школі;

- посилення конкуренції на ринку освітніх послуг, виникнення диспропорцій між попитом та пропозицією на базові економічні професії;

- невизначеність попиту суспільства й держави на освіту та фундаментальні наукові дослідження;

- низький рівень заробітної плати професорсько-викладацького складу, науковців та працівників системи освіти;

- нерозвиненість на державному рівні форм і механізмів організації наукової діяльності, реалізації інновацій в освіті та науці з урахуванням ринкових умов та інвестиційних ресурсів;

- недостатня міжнародна кооперація та інтеграція у європейський і світовий освітній простір, що знижує загальний індекс конкурентоспроможності навчальних закладів.

На нашу думку, моделювання стратегічного розвитку університету становить складний, багатоетапний процес, який уміщує комплекс управлінських процедур та операцій з покращення показників діяльності університету. Стратегічний розвиток будь-якої організації, зокрема університету, засвідчуються у певних документах, таких як стратегія розвитку, стратегічний план та стратегічна програма розвитку. Отже, специфіка та характер здійснення стратегічного розвитку університету втілюється саме в цих трьох видах документів. Оскільки стратегічний план та стратегічна програма розвитку університету є продовженням стратегії, то такі документи можуть уміщувати загальну стратегію та мати ідентичні класифікаційні ознаки щодо розвитку університету, наприклад за спрямованістю діяльності або за способом досягнення конкурентних переваг та ін. Зауважимо, що вибір стратегії розвитку університету зумовлюється вимогами, традиціями, правилами на макро- і на мікрорівні, адже ефективність стратегії розвитку залежить від урахування всіх зв'язків університету з навколишнім середовищем. У свою чергу кожний університет є унікальним і характеризується особливою «поведінкою» на ринку освітніх послуг (активною, пасивною, консервативною, агресивною тощо). Так, визначення пріоритетних напрямів щодо стратегії розвитку зумовлюється траєкторією розвитку університету власне на освітньому ринку.

Висновки. Усе вищезазначене дозволяє стверджувати, що моделювання стратегічного розвитку університету має найважливіше місце в системі управління вищими навчальними закладами. Успіх моделювання стратегічного розвитку університету вбачається можливим за умов активної, відповідальної співпраці адміністрації, науково-педагогічного колективу та співробітників вищого навчального закладу. Особливості моделювання стратегічного розвитку університету відповідають корпоративним традиціям університету, попереднім досягненням колективу навчального закладу, способам позиціонування університету в суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брайсон Джон М. Стратегічне планування для державних та неприбуткових організацій / Переклад з англ. Анжела Кам'янець. – Львів: Літопис, 2004. – 352 с.
2. Василенко В. М. Система вищої освіти: стан і перспективи розвитку : монографія / В. М. Василенко, Л. Г. Парфьонова; наук. ред. В. М. Василенко; НАН України, Ін-т економіко-правових досліджень. – Донецьк: Юго-Восток, 2013. – 191 с.
3. Виханский О. С. Менеджмент : учеб. / О. С. Виханский, А. И. Наумов. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Экономистъ, 2006. — 670 с.
4. Демченко О. Л. Державне регулювання в системі управління вищими навчальними закладами в умовах модернізації освіти : дис... канд. наук з держ. упр.: 25.00.02 / Демченко Олександра Леонідівна. - Запоріжжя, 2008. - 230 с.
5. Мінцберг Г. Злети і падіння стратегічного планування/ Г.Мінцберг / Пер. з англ. К. Сисоєва. - К.: Видавництво Олексія Капусти (підрозділ «Агенції «Стандарт»»)-2008. – 412 с.
6. Огаренко В. М. Державне регулювання діяльності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг/ В. М. Огаренко - К.: Вид-во: НАДУ, 2005. – 328 с.
7. Управление высшим учебным заведением: учебник /под ред. д-ра экон. наук, проф.С. Д.Резника и д-ра физ.мат. наук В. М. Филиппова. – 2-е изд., перераб. – М.:ИНФРА, 2010. - 768 с.
8. Westerheijden D. F Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation? Translation and Transformation [Електронний ресурс] / D. F. Westerheijen. – Режим доступу : http://doc.utwente.nl/85805/1/Vugt_10.1007_BF01383722.pdf

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИКО-ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

¹кандидат педагогических наук, профессор Кудышева Айнаш Амангелдыевна,
¹докторант Абилова Орынгуль Асылбековна,
²магистр Ауелбаева Гулсара Саламатовна

Казахстан,

¹г.Павлодар, Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова;
²г.Атырау, Атырауский государственный университет имени Х. Досмухамедова

Abstract. The article is devoted to some theoretical and practical problems of the of logical-information culture of students in continuing education, and analysis of the conditions affecting its development. The author analyses existing approaches to the formation of logical-information culture through new forms of education activity.

Keywords: continuous education, education activity, logical-information culture, conditions of development logical-information culture

Введение. Системообразующей социально обусловленной предпосылкой поступательного эволюционирования современного общества, которое неуклонно трансформируется в общество информационное, является непрерывное обучение каждого человека. «Человек разумный» – homo sapiens все больше превращается в «человека обучающегося» – homo scholasticus.

Можно утверждать, что тематика, избранная для анализа в рамках настоящей работы актуальна, поскольку непрерывное обучение (т.е. обучение в течение всей жизни) является ныне неотъемлемой частью развития личности в рамках информационного общества, которое создается в рамках мирового сообщества. Государственная образовательная политика Республики Казахстан [1] базируется на признании важности современных подходов в сфере формирования информационной культуры современного человека.

Следует отметить, что отечественными и российскими исследователями ведется активный поиск в сфере изучения информационной культуры в системе образования. Возрастающий приоритет информации по сравнению с другими социальными благами и ценностями, а также стратегическая значимость информационных ресурсов обусловлены тем, что в настоящее время в любой сфере деятельности – экономической, социальной, политической, полнота доступа индивида к информации выступает в качестве преимущества.

Информационное общество ставит перед педагогическим сообществом основную задачу: подготовить молодежь к по возможности быстрой и безболезненной интеграции в социум. При этом получившие образование молодые люди должны быть способны легко ориентироваться в постоянно меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания, применяя их на практике для решения разнообразных проблем, чтобы в дальнейшем на протяжении всей жизни иметь возможность находить в социуме свое место.

Современный человек должен уметь самостоятельно критически мыслить, определять проблемы и активно искать пути рационального их решения с использованием современных технологий, самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, культурного уровня и интеллекта.

Информационная глобализация мировой культуры активно затрагивает сферу образования, поскольку в современных условиях уровень развития страны определяется уже не количеством материальных ресурсов, а уровнем развития информационных технологий, образования и общей культуры. Каждому члену социума сегодня открыт доступ к мировому культурному наследию с помощью Интернет-технологий, идет активный культурный обмен и взаимодействие, посредством которых устраняются любые пространственные, временные, социальные и иные барьеры, формируется единое мировое информационное пространство. Следует согласиться с мнением Л. М. Бронниковой, которая отмечает, что сегодня на фоне

изменения и ускорения процессов информационного обмена «альтернативой работе в библиотеке является глобальная сеть – Интернет» [2].

Сказанное означает, что педагогическое сообщество должно ориентироваться в широком спектре инновационных технологий, идей, образовательных направлений. Следует, однако, учесть, что создаваемый в процессе информатизации информационно-технический потенциал общества определяется не только уровнем развития современных информационных и коммуникационных технологий. Многое зависит от уровня информационной культуры, как всего социума, так и отдельно взятой личности. Ключевым условием успеха и социальной эффективности информатизации является человеческий фактор.

Информация и умение обращаться с ней приобрели значимость, выступая в роли эффективного средства управления личностью и социумом, который сегодня невозможно представить без широкого распространения информационной культуры.

Для адекватного восприятия массивов информации необходима информационная культура, как фактор общечеловеческой культуры. Наличие логико-информационной культуры означает, что обучаемый в состоянии самостоятельно извлекать и интерпретировать полученную им информацию. Соответственно, логико-информационная культура становится одним из базовых показателей общей культуры личности. Информационная культура выступает одновременно и необходимым эффективным фактором в освоении человеком культурной реальности, овладении всем тем богатством, которое выработало человечество, и самой реальностью, ценностью, появившейся в результате культурно-созидающей деятельности, и атрибутом непосредственного культурного бытия, личностных проявлений (поведения, различных форм общения и т. п.).

Если рассматривать понятие информационной культуры более широко (т.е. выходя за пределы компьютерной грамотности), то следует признать, что общие методы представления знаний и умений не следует искать лишь в околокомпьютерной ситуации, безусловно, реальная сфера бытования информационной культуры существенно шире.

Следует отметить, что общепризнанного подхода к толкованию термина «логико-информационная культура» на сегодняшний момент не сформировалось, нередко исследователи часто оперируют такими понятиями, как «информационная культура» «информационная грамотность», «информационная компетентность» и т.п. По нашему мнению, сформулировать это понятие можно следующим образом: логико-информационная культура личности состоит в приобретении обучающимся умения ориентироваться в мире информации, самостоятельно находить необходимую информацию и творчески ее перерабатывать.

Традиционно информационную культуру связывают с обучением информатике и овладением компьютерными навыками, однако, сюда следует включить такие компетенции, как библиотечно-библиографическая грамотность, овладение культурой чтения, а также умением логически мыслить. Действительно, возможность активного использования обучающимися информационных ресурсов в качестве общественного продукта и обеспечение доступа к информации при отсутствии каких-либо существенных ограничений нередко позиционируется как усвоение самой информации. Однако, строго говоря, сама по себе передача сведений не тождественна приобретению знаний, поскольку информация имеет общественно-социальный характер, тогда как знание – личностный. Поэтому представляется правильной позиция В. П. Мозолина: «... задача обучения состоит в том, чтобы информацию превратить в личное достояние обучаемых, т.е. в знание»[6, с. 89].

В педагогической практике одним из наиболее актуальных вопросов является развитие мотивированности обучающихся – через усиление творческой активности и целеустремленности обучающихся. Современные подходы к модернизации образовательной системы в качестве основной задачи имеют целью формирование личности молодого человека с нестандартным мышлением, способного к поиску взвешенных решений, основанных на самостоятельном познании и исследовании окружающего мира – человека, который будет готов учиться в течение всей своей жизни.

Изменение формата обучения означает постепенный отход от классических форм и канонов – привычные уроки и лекции отходят на второй план и чередуются с новыми, нетрадиционными формами подачи и освоения информации. Это обусловлено присущим современному человеку «клиповым сознанием», то есть привычкой воспринимать информацию в виде коротких занимательных сюжетов с яркими, эмоционально наполненными образами. В связи с обозначенными общественными установками современное образование стоит перед необходимостью трансформации подходов к образовательной деятельности. В сущности, идет

становление новой системы образования, традиционные способы передачи информации уступают место использованию информационно-коммуникативным технологиям. Так, Колесникова Г. А., Момбек А.А. указывают в своей статье, что в наибольшей степени развитию креативных способностей обучающихся в познавательной деятельности способствуют технологии проблемного обучения, проектной деятельности, ТРИЗ-технология, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и другие [4, с. 76].

Наиболее полное становление информационной культуры возможно в условиях информационной среды, внутри которой возможно с большей полнотой раскрыть содержание передаваемой учебной информации по различным учебным дисциплинам. Логико-информационная культура формируется через развитие умения самостоятельно получать новые знания и умения, через использование особого стиля мышления, который призван обеспечить необходимую социальную адаптацию к постоянным переменам, которая гарантирует постоянно обучающемуся человеку достойное место в информационно насыщенной среде.

Приобретение опыта осуществления приемов профессиональной деятельности поднимает человека до уровня ремесла, который представляет собой систему методических навыков (приемов, доведенных до автоматизма). Переход на уровень мастерства возможен только после освоения элемента культуры – творчества. Система умений (которую правильно именовать термином «мастерство») возникает как результат овладения способностью преобразовывать освоенные приемы (опыт) и переносить их в новые условия.

Процесс становления уровня мастерства в сфере логико-информационной культуры обуславливают, таким образом, по нашему мнению, два важнейших психолого-педагогических условия:

1) уровень информационной грамотности: чем выше этот уровень, тем более успешно ремесло трансформируется в мастерство;

2) определенные личностные качества педагога и обучающегося – способность логически осмысливать полученную информацию.

Человек с развитой информационной культурой – это личность, обладающая целым комплексом компетенций: во-первых, ей характерно умение пользоваться тезаурусом, охватывающим такие категории, как «информационные ресурсы», «информационное мировоззрение», «информационная среда», и т.п.; во-вторых, умение компетентно и адекватно формулировать собственные информационные потребности и запросы; в-третьих, способность эффективно и оперативно реализовывать деятельность, направленную на самостоятельное отыскание информации через использование традиционных и нетрадиционных компьютерных поисковых систем; в-четвертых, умение систематизировать информацию, рационально сохранять и оперативно перерабатывать значительные потоки и массивы информации; и, наконец, в-пятых, знание норм и правил «информационной этики», которое позволяет вести информационно-коммуникационный диалог.

Информационная культура имеет системно-структурное строение, в котором можно выделить системообразующее ядро, в качестве которого выступает информационная деятельность обучающихся, обусловленная характером их учебно-познавательной деятельности.

Эта деятельность проявляется в поиске, извлечении и практическом использовании накопленных ими и обществом информационных ресурсов.

Формирование информационной культуры качественно влияет на развитие мышления учащихся, способствуя развитию умения мыслить категорично, анализировать ситуацию и делать выводы, отделять главное от второстепенного. Тем самым развивается образное и абстрактное мышление, активизируется творчество. В данной связи следует согласиться с мнением Мусабековой Г. Т., Молдабековой Н. С., которые указывают, что «процесс активизации будет тем продуктивнее, чем выше мастерство преподавателя, ибо педагогическое мастерство состоит из множества элементов, среди которых важное место занимает умение активизировать познавательную деятельность...» [7, с.131]. Следует согласиться с мнением, высказанным Г. Л. Ильиным, вышеобозначенные социальные запросы информационного общества во многом определили новые цели и технологии образования. Сегодня цель обучения понимается как общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, которое должно обеспечить такую ключевую компетенцию образования как «умение учиться» [3, с. 111]. Такой подход выдвигает соответствующие задачи по формированию метаумений:

1. Развитие теоретического способа мышления (умение обобщать, систематизация и классификация сведений, определение научных категорий, доказывание и т. п.);

2. Получение навыков научной переработки информации (умение сопоставлять, анализировать, синтезировать, интерпретировать, экстраполировать, оценивать факты);

3. Выработка навыков критического мышления (умение отличать факты от мнений, определять соответствие высказанных утверждений фактологической базе, оценивать достоверность сведений, содержащихся в первоисточниках, воспринимать неоднозначные утверждения, выявлять невысказанные позиции, предвзятость, наличие логических несоответствий и т.п.);

4. Активизация творческого мышления (умение видеть новые функции и стороны, видеть проблемы в стандартной ситуации, определять структуру объекта, находить альтернативное решение, комбинировать известных способов деятельности с новыми и др.).

Полагая наличие тесной связи между информационной культурой и творческой деятельностью, опираясь на теорию формирования творческих умений в процессе обучения, можно выделить три уровня информационной культуры личности: общий (базовый), профессиональный (специализированный), высший (логический).

Соответственно, как отмечают Коняева Е. А., Коняев А. С. базовый уровень логико-информационной культуры личности обуславливается набором межпредметных знаний, умений и навыков, возможность самостоятельного его применения практически без изменений в различных видах деятельности. Для профессионального уровня информационной культуры личности этот набор будет характеризоваться отраслевой специфичностью, большей сложностью, но вместе с тем ограниченностью области применения, т.е. они сопряжены с профессиональной деятельностью [5, с. 91]. Для высшего (логического) уровня информационной культуры набор знаний, умений и навыков вновь расширяется и также носит межпредметный характер. Он отличается от базового уровня значительной степенью сложности, и обусловлен развитым творческим мышлением, гибкостью, возможностью исследователя осуществлять анализ и синтез, комбинировать ранее освоенные знания, умения и навыки, принимать решения в нестандартных ситуациях, вести альтернативный поиск средств и способов решения задач. В то же время набор компетенций на логическом уровне включает в профессиональный уровень информационной культуры.

Как результат проведенного исследования отметим, что именно непрерывное образование, т.е. обучение длиной в жизнь, способствует превращению знаний в информацию и обратно, соответствует потребностям информатизации и может стать условием развития культуры информационного общества.

Выводы. Подытоживая сказанное, можно утверждать, что формирование логико-информационной культуры в процессе обучения происходит поэтапно и обусловлено, как минимум, двумя основными психолого-педагогическими условиями: во-первых, базовым уровнем информационной грамотности обучающихся, и, во-вторых, личностными качествами педагога и обучающегося, способствующими формированию личной логико-информационной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011–2020 жылдар арналған Мемлекеттік бағдарламасы (Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы // www.edu.gov.kz
2. Бронникова Л. М. Некоторые аспекты формирования информационной культуры студента. // [Электронный ресурс] www.science-education.ru Современные проблемы науки и образования. – 2016. - № 2.
3. Ильин Г. Л. Педагогическая технология новой образовательной парадигмы./Образовательная технология. – 2008. № 3. С. 110-119.
4. Колесникова Г. А., Момбек А. А. Педагогические технологии в развитии креативных способностей учащихся. // «Педагогика и психология», КазНПУ им. Абая, 2016, № 1. – С. 73-77.
5. Коняева Е. А., Коняев А. С. Активные методы обучения в практике подготовки будущих педагогов профессионального обучения // Профессиональное образование: методология, технологии, практика: сборник научных статей / под ред. В. В. Садырина. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», Челяб. гос. пед. ун-т, 2016. – Выпуск 9. – С. 89-94.
6. Мозолин В. П. О некоторых проблемах телекоммуникационного обучения / В. П. Мозолин // Информатика и образование. – 2000. – № 2. – С.89—90.
7. Мусабекова Г. Т., Молдабекова Н. С. Способы и приемы активизации познавательной деятельности студентов // «Педагогика и психология», КазНПУ им. Абая, 2015, № 3. – С.127-132.

РОЛЬОВА ГРА ТА СЦЕНАРІЇ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

к. пед. н. Підлубна О. М.

Україна, Кропивницький, Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету

Abstract. *This article deals with implementation of some innovations at teaching aviation English, in particular, role play and scenario-based training methods.*

The authors analyze the main points of these methods and give the principle approaches to their selection. In the article the authors lay the stress on these methods efficiency in professional and personal development of future pilot in flight school and his attitudinal direction at creative self-realization in professional activity. The concept of role play and scenario lies in independent foreign language activity of the students in the artificially created professional environment. One of the main tasks of the teacher is an involvement of the students in analysis, discussion and problem solution. Such educational environment where we have teaching aviation English as uninterrupted simulation of activity and communication in the audience help to develop critical thinking to deal with aircraft incidents and accidents.

Keywords: *role play, scenario-based training method, aviation English, aircraft incidents and accidents, communication processes, problem solving.*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день важливим етапом у модернізації процесу викладання англійської мови за професійним спрямуванням під час професійної підготовки майбутніх пілотів є запровадження інтерактивних методів навчання. Для того щоб в повній мірі відповідати характеру професійної діяльності льотного складу викладання повинно опиратися на проблемне навчання і використовувати у своєму процесі рольові ігри та різноманітні сценарії подій. Адже саме причина відсутності надійних навичок володіння авіаційною англійською мовою пілотів, особливо в екстремальних умовах польоту, полягає у відсутності реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні, забезпеченні індивідуалізації та диференціації навчання з урахуванням здібностей майбутніх пілотів, їх рівня знань. Як показав аналіз, основний напрям навчання в льотних навчальних закладах зумовлений, в основному, на вивченні загальної англійської мови та веденні радіообміну англійською мовою. Таким чином практично не вивчаються питання, які пов'язані із питаннями безпеки польотів, юридичного характеру, конфліктів спричинених людським фактором тощо. Стандартизована фразеологія не розвиває творчість, інтереси та мислення майбутніх пілотів англійською мовою. Маємо наголосити, що обов'язковою умовою професійної підготовки майбутніх пілотів до польотів на міжнародних повітряних трасах є формування у майбутніх пілотів знань, навичок і умінь із термінології авіаційної англійської мови.

Метою статті є висвітлення інтерактивних методик, які запроваджуються у процесі викладання авіаційної англійської мови у льотних навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу дослідження. В українській педагогіці особливого значення набуває застосування імітаційно-ігрового підходу до організації навчальної діяльності пілота. Рольова гра – це імітація майбутньої професійної діяльності, що сприяє застосуванню отриманих знань, виробленню професійних умінь і навичок. В ігровій формі студент не тільки відчує себе в конкретній ролі, а й виявить свої професійні та інтелектуальні здібності, навички, емоції, творчу уяву. Сьогодні в льотних навчальних закладах почали активно практикувати *рольову гру* («*role play*»), рольова гра – виконання спеціальної ролі в контексті реальних ситуацій [6]. Популярність змодельованої гри пов'язана з тим, що гра створює умови складної ситуації, яку студент розв'яже самостійно.

Застосування інтерактивних навчальних ігор направлене допомогти студентові закріпити знання з предмета. У рольовій грі студенти можуть «приміряти на себе» ролі, яких вони не втілюють у своєму житті. Гра зацікавлює результатами, оскільки студент опиняється на місці персонажа, якому потрібно пережити реальну ситуацію. Крім того, ігри сприяють розвитку навичок критичного мислення, що є важливим аспектом у підготовці пілотів [1; 2].

Гра допомагає занурити майбутнього авіафахівця у процес ухвалення складних рішень, допомагаючи розвивати навички спілкування, співпраці, лідерські риси, які студенти повинні мати для успішної професійної діяльності [7]. Перед студентами постає завдання взяти на себе роль авіаційних фахівців, виконати конкретні дії для отримання певних результатів. Важливо зазначити, що ігри при викладанні іноземних мов можуть застосовуватися при навчанні студентів різних спеціальностей – від технічних до педагогічних.

Під час навчання викладач бере до уваги індивідуальні особливості кожного студента, щоб правильно розподілити навчальне навантаження й ролі в ігрових ситуаціях. Рольові ігри сприяють засвоєнню нової інформації, розвивають здібності сполучати й обробляти інформацію, надають студентам можливості для вільного вибору способів розв'язання проблем взаємодії, обґрунтування й розуміння такого вибору. В умовах рольової гри студент аналізує ситуації та проблеми, притаманні реальній професійній діяльності. Крім того, відсутність побоювання за неправильність рішення допомагає учасникам бути відкритими; вчинки під час гри вчать прогнозувати професійну поведінку в майбутньому.

До числа найбільш ефективних методик викладання професійної англійської мови відноситься сценарій, сутність якого полягає в самостійній іншомовній діяльності студентів у штучно створеному професійному середовищі. Метод сценарію (*«scenario-based training method»*) передбачає опис подій зі складною структурою та з опорою на досвід роботи в умовах реальних обставин. Дослідники Дж. Бернс (J. Burns), Дж. Кенон-Бауерс (J. Cannon-Bowers), Дж. Притт (J. Pruitt) та І. Салас (E. Salas) характеризують цей метод як навчання, що зосереджене на чітко організованих вправах зі спостереженнями, які надають студентам на основі їхньої реакції на змодельовану проблему, що буває в реальному робочому середовищі. Метод сценарію відрізняється від традиційних методів тим, що від початку охоплює весь план навчання [4].

Такий метод допомагає проводити професійну підготовку в робочих умовах, забезпечує практичний досвід у контрольованому викладачем середовищі й дає студентам змогу навчатися в інших учасників заняття. Навчання за сценарієм у льотній підготовці – це навчальний метод представлення небезпечних подій, наближених до реальності. Реалістична ситуація допомагає студентові усвідомлено провести репетицію ситуації та практично використати отримані знання з авіаційної англійської мови. Крім того, таке навчання може містити початкову підготовку, перенавчання, перепідготовку для підвищення кваліфікації, спеціальну підготовку в контексті підготовки пілотів. Як відомо, велика частина всіх інцидентів і більшість смертельних випадків спричинені саме помилковим рішенням пілота, тому метод сценарію стимулює вчитися або перенавчає пілотів за допомогою численних льотних сценаріїв, метою яких є скорочення нещасних випадків. Ці сценарії вимагають від пілота вміння застосовувати власний активний словниковий запас студента, знаходити та вирішувати проблеми, ухвалювати розумні й своєчасні рішення. Успішне навчання студента залежить від активності в навчальному середовищі. Крім того, сценарій може й не мати однієї правильної або неправильної відповіді. Для викладача важливо зрозуміти раніше, які результати є позитивні й / або негативні, надати студентові свободу у виборі як правильних, так і неправильних рішень. Це сприяє студентам у розв'язанні проблем, що відповідають їхньому рівневі компетентності та призводять до позитивних результатів [2, с. 88–89].

З'ясовано, що мета методу – пришвидшити процес засвоєння пілотами навичок спілкування авіаційною англійською мовою, усіх необхідних знань у навчанні та отримати набір навичок і вмінь під час умов, максимально наближених до реальних. Це один зі способів оцінити вільне володіння іноземною мовою. Отже, навчання на основі сценарію долає розрив між тим, як пілоти підготовлені та як вони літають у «реальному середовищі».

Такий метод дає можливість широко використовувати його для навчання іноземної мови у професії, тому навчання повинно містити сценарії інцидентів, нещасних випадків, дані про безпеку, щоб створити реальні можливості для розуміння того, як небезпечні ситуації можуть розвиватися та як їх варто виправляти під час польотів [3; 4; 5]. Таке навчання полегшує оцінювання пілотами реальної події, навчає правильно реагувати в умовах, максимально наближених до реальних. Існує думка, що хороший сценарій триває більше ніж година льотного часу та повинен мати цілком імовірну історію, яка починається з реальних причин польоту, тому що рішення пілота стосовно виконання польоту відрізняється залежно від мотивації. Студенти здебільшого не проінформовані заздалегідь, що відбудеться в навчанні за сценарієм. Ідея полягає в тому, щоб майбутній пілот опинився в ситуації, максимально наближеній до реальності, що представляє неочікувані загрози й події, дає змогу студентам розпізнати їх та керувати ними, коли вони виникають під час стандартної процедури [2]. Далі

наводимо зразок завдань зі спеціальних технічних дисциплін: «Льотна експлуатація», «Повітряна навігація», «Аеродинаміка», «Повітряні перевезення» «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

СЦЕНАРІЙ 1. Ціль – чітко спілкуватися англійською мовою під час нестандартних ситуацій. Завдання: прочитайте сценарій та через кілька хвилин сформулюйте свою думку. Потім представте свою відповідь диспетчеру.

The Scenario:

You have been descending from a high altitude for several minutes and suddenly notice that the altimeter and air speed indicator are showing unexpected numbers. When you began descending the altimeter was indicating an altitude of 27,000 feet. Several minutes later the altimeter also indicates 27,000 feet. ATC has asked you to make a level report.

The Task:

What message would you send to ATC?

WORD LIST:

altimeter – висотомір;

air speed indicator – показчик повітряної швидкості;

to descend – знижуватись;

to indicate – показувати (про прилад);

air traffic controller – авіадиспетчер;

handle – обслуговувати;

altitude – висота (абсолютна);

attitude – просторове положення (повітряного судна);

Attitude Indicator – показчик положення у просторі (повітряного судна);

level flight – політ на заданому ешелоні;

rate of climb/descent – вертикальна швид-кість набору висоти/ зниження.

РОЛЬОВА ГРА. Ціль – виявити та усунути неполадки спілкуючись англійською мовою. Завдання: прочитати ситуацію, описати проблему своєму партнеру, з'ясувати неточності та знайти вирішення проблеми.

Trouble Shooting: Your Teacher will give you a role card describing a problem. Work in pairs. Sit back to back so there is no visual communication.

Describe your problem/ situation to your partner. Use any of the language to clarify anything you don't understand.

Role-Play cards

1A

You are a passenger in an airport travelling with your family. You have noticed that your youngest child has gone missing just as you are about to board the plane. You don't speak very good English so you find it difficult to understand what people say. You often have to ask them to speak slowly or repeat things. Find a member of airline staff and explain your problem to them. Listen carefully to their instructions.

1B

You are a flight attendant travelling on your first long haul flight to India. During boarding, one of the passengers is very distressed and is trying to communicate a problem to you. The passenger's English is not very good and you find it difficult to understand the problem. Listen carefully and then try to offer some advice and assistance to solve the problem.

2A

You are an experienced captain flying with a new co-pilot who you have never worked with before. He is very nervous and worried about working with you. Suddenly you become unwell and need to explain how to land the plane. Give your co-pilot instructions.

2B

You are a newly trained co-pilot flying with a very experienced and well-known captain. You are very nervous to be working with him. Suddenly he becomes unwell and you have to take instructions from him in order to land the plane. Unfortunately there is also a lot of noise and his speech is not clear so you are finding it very difficult to hear him. You are also having a lot of technical problems.

3A

You are a member of crew flying on a very busy long distance flight. One of your passengers is ill and may need medical attention. You need to radio for advice but there is a lot of interference in the transmission and you are finding it very difficult to understand anything. Try to explain the situation.

3B

You are a medical officer on duty when you receive radio communication from a member of the crew on board a flight. Unfortunately there is a lot of noise interference and you find it very hard to hear her message. Try to understand what the problem is and give the appropriate advice.

WORD LIST:

say again – повторіть;
roger – Вас зрозумів;
ambulance – швидка допомога;
assistance – допомога;
health – здоров'я;
on board – на борту;
cabin crew – екіпаж, який обслуговує, бортпровідники;
check-in – реєстрація;

СЦЕНАРІЙ 2. Ціль – перевірити виконання контрольних перевірок англійською мовою.
Завдання: виявити проблему та виконати процедуру контролю перед вильотом правильно.

Checklist Scenario

You are giving rides to a group of friends. As you are getting settled in for the 4th launch, the wing runner says "another glider is on downwind". You decide to expedite this launch so the runway will be clear for the other glider.

During the ground roll you realize that your shoulder straps are not fastened!

What action(s) do you take?

Discussion Factors:

What other checklist items did you miss?

Is your lap belt secured?

Is there room to abort now?

Have you practiced that abort before?

Where will that other landing glider go?

Where will the tow-plane go?

What will your friend say?

WORD LIST:

check – перевіряти;
downwind – спрямований за вітром;
glider – планер;
to expedite – прискорювати, швидко виконувати;
launch – старт;
runway – злітно-посадкова смуга;
to abort – переривати (політ);
tow-plane – літак-буксировщик;
lap belt – поясний ремінь безпеки;
available – доступний; той, що є в розпорядженні;
control tower – диспетчерська вишка, командно-диспетчерський пункт;

Landing Scenario

You are flying a club glider and your hour is about up. Coming back to the field you encounter some heavy sink. How will you recognize this and how will you modify your pattern to make a safe landing?

Discussion Factors:

What other traffic is in the area (visual or radio calls)?

What is your altitude and how fast is it changing?

What are the 3 best options right now?

How do those options change over time?

What will the other club members say if you fly an abbreviated pattern?

What will club/FBO management say?

WORD LIST:

landing – посадка;
to determine – встановлювати; визначати;
allowance – дозвіл;
to arrive – прибувати, приїжджати;
destination – пункт призначення;
to follow – прямувати;

to pass – проходити, пролітати;
to permit – дозволяти, допускати;

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що ефективність навчання англійської мови у льотних навчальних закладах залежатиме від бажання та здатності викладачів скористатися позитивним досвідом вітчизняних і іноземних учених і практиків щодо індивідуального підходу у навчанні, розуміння необхідності відмовитися від авторитарних і схоластичних методів. Саме інтерактивні методи допомагають розкрити творчий потенціал студентів і сприяють розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу. Отже, використання рольових ігор і сценаріїв під час навчання майбутніх пілотів авіаційної англійської мови дозволить домогтися високого рівня знань та компетентності зі спеціальних дисциплін англійською мовою для забезпечення безпеки польотів на міжнародних повітряних трасах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Archambeault B. Holistic mathematics instruction: Interactive problem-solving and real life situations help learners understand math concepts / B. Archambeault // *Adult Learning*. – 1993. – Vol 5. – Issue 1. – P. 21–23.
2. *Aviation Instructor's Handbook*. – U. S. Department of Transportation Federal Aviation Administration, 2008. – 228 p.
3. Barrows H. S. Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview / H. S. Barrows // *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice, New Directions for Teaching and Learning* / Ed. by L. Wilkerson and W. H. Gijsselaers – № 68. – Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1996. – P. 3–12.
4. Delisle R. How to Use Problem-Based Learning in the Classroom, Association for Supervision and Curriculum Development / R. Delisle. – Alexandria, VA, 1997. – 107 p.
5. Gijsselaers W. H. Connecting Problem-Based Practices with Educational Theory / W. H. Gijsselaers // *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice, New Directions for Teaching and Learning* / Ed. by L. Wilkerson and W. H. Gijsselaers. – Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1996. – № 68. – P. 13–21.
6. Sauve L. Games, Simulations and Simulations Games for Learning: Definition and Distinctions / L. Sauve, D. Kaufman // *Gaming and Simulations: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*. – The USA : Information Resource Management Association, 2011. – P. 168–193.
7. Wiegmann D. A. The role of situation assessment and flight experience in pilots' decisions to continue visual flight rules flight into adverse weather. *Human Factors* / D. A. Wiegmann, J. Goh, D. O'Hare // *The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*. – 2002. – № 44 (2). – P. 189–197.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

канд. пед. наук Підлужна Г. В.

Україна, м. Житомир, Житомирський державний університет ім. І. Франка

Abstract. *The article examines the pedagogical prerequisites of realization of competence approach to the development of critical thinking in Ukrainian language classroom in primary school. On the bases of the analysis of the results of the pedagogical experiment the author proves that the level of critical thinking and communication skills of pupils of 3-4 classes significantly increases if the competence approach to the use of scientifically based, selected and systematized interactive methods and techniques of teaching is applied.*

Keywords: *competence approach, critical thinking, primary school students, Ukrainian language lessons.*

Вступ. Упродовж останніх років відомі вітчизняні вчені й педагоги у своїх працях усе частіше звертаються до проблем реалізації компетентнісного підходу в навчальних закладах нашої держави. Так, у працях Т. Байбери, Н. Бібик, О. Заблоцької, Г. Кравченко, О. Савченко глибоко розглянуто теоретичні та практичні аспекти реалізації компетентнісного підходу в освіті загалом і в її початковій ланці зокрема. Значна кількість досліджень і наукових статей присвячена формуванню мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках української мови (М. Вашуленко, С. Гамаюн, С. Дубовик, К. Пономарьова, Р. Тофан та ін.).

Однак формування компетентної особистості неможливо уявити без розвитку в неї критичного мислення. Дотепер залишається актуальним твердження видатного американського мислителя минулого століття Д. Дьюї, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не в наданні учням інформації, а в тому, щоб *розвивати їх критичний спосіб мислення*, котрий дає змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання проблем, які в них криються [3, 7]. З огляду на її важливість, проблема розвитку критичного мислення перебуває в центрі уваги зарубіжних і вітчизняних педагогів. В Україні ця проблема висвітлювалась у працях І. Большакової, Н. Вукіної, Н. Дементієвської, Т. Олійник, С. Терна, О. Тягла та ін. [1; 2; 4; 8]. На сьогодні визначено основні теоретичні засади й окреслено шляхи практичної реалізації розвитку критичного мислення учнів загальноосвітньої школи. Однак деякі аспекти цієї проблеми все ще залишаються недостатньо вивченими. Зокрема, проблема розвитку критичного мислення молодших школярів є актуальною та потребує більш глибокого дослідження.

Оскільки питання реалізації компетентнісного підходу до навчання учнів початкової школи й розвитку критичного мислення є надзвичайно важливими, ми вирішили дослідити їх у взаємозв'язку шляхом проведення педагогічного експерименту. Дослідження проводились на уроках української мови, зважаючи на важливість цього предмета в процесі розвитку мовлення й мислення. Звідси *мета статті* – розглянути педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу до розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках української мови на основі результатів проведеного нами педагогічного експерименту.

Об'єктом дослідження стали уроки української мови в сучасній початковій школі, *предметом* – процес розвитку критичного мислення молодших школярів за умов компетентнісного підходу на уроках української мови в 4 класі.

Результати дослідження. Перший етап дослідження (серпень – вересень 2016 р.) мав на меті визначити психолого-педагогічні засади розвитку критичного мислення молодших школярів й передбачав аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури за обраною темою. На основі аналізу праць зарубіжних і вітчизняних учених ми з'ясували базовий категоріально-термінологічний апарат дослідження, зокрема, такі поняття, як "мовлення", "мислення", "компетентність", "компетентнісний підхід", "інтерактивне навчання" тощо. Із проаналізованих наукових праць було виокремлено й узагальнено наступні найважливіші положення, які надалі стали теоретичною основою практичних досліджень:

- мовленнєва діяльність одночасно є мислительною діяльністю [5, 315];
- мовлення є важливим засобом вивчення процесу мислення, у тому числі й критичного [5, 316];

– компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, уміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв’язання певних життєво важливих проблем [6, 49];

– компетентнісний підхід базується на компетенціях, передбачає формування в учнів здатності розв’язувати важливі практичні задачі та спрямовується на виховання особистості в цілому [6, 50];

– інтерактивні методи найбільшою мірою відповідають вимогам компетентнісно орієнтованого навчання [4].

Педагогічний експеримент проводився за 3 етапами: 1) з’ясування стану сформованості критичного мислення в учнів 4-х класів на сучасному етапі (констатувальний етап); 2) пошук шляхів активізації розвитку критичного мислення в молодших школярів на уроках української мови (формульвальний етап); 3) з’ясування результативності педагогічних нововведень з розвитку критичного мислення в експериментальному класі (контрольний етап).

Під час проведення констатувального етапу експерименту (жовтень – листопад 2016 р.) ми мали на меті з’ясувати: а) чи вважають учителі початкових класів можливим і доцільним розвиток критичного мислення молодших школярів; чи володіють вони методикою розвитку критичного мислення та як часто використовують її на уроках української мови; б) який реальний стан сформованості рівня критичного мислення в учнів 4-го класу на уроках рідної мови. Відповідно до зазначеної мети були використані наступні *методи дослідження*: бесіди з учителями початкових класів щодо розуміння ними важливості розвитку критичного мислення в молодших школярів та використання методів, спрямованих на його розвиток; анкетування учнів 4-х класів; аналіз учнівських робіт (діалогів і творів-міркувань на запропоновані теми) з метою виявлення в них ознак критичного мислення; спостереження за навчально-виховним процесом на уроках української мови в 4-х класах.

Визначивши зміст експериментальних завдань з рідної мови, а також показники та критерії сформованості предмета дослідження, у листопаді 2016 році ми провели констатувальний етап експерименту. Базою для його проведення було обрано два класи: 4-А (22 учні, учитель Булковська Н. В.) та 4-Б (20 учнів, учитель Гаврилова Г. М.) ЗОШ № 30 м. Житомира. Загалом в експерименті брали участь 42 школярі та 10 учителів-класоводів.

Кількісний та якісний аналіз результатів бесіди з учителями дозволив нам констатувати, що проблема формування критичного мислення молодших школярів ще не набула для більшості педагогів важливого значення й вони не повною мірою готові до розв’язання цієї проблеми. Аналіз результатів анкетування учнів також довів: рівень інтересу учнів обох 4-х класів до вивчення української мови не достатньо високий; на уроках діти звикли виконувати переважно традиційні вправи з невисоким творчим потенціалом (різні види списування, диктанти, перекази). Робота в парах та групах проводиться не систематично, діти відчувають труднощі в процесі спілкування на уроці, виявляють нерішучість у разі необхідності висловити власну думку. Рівень критичного мислення школярів під час побудови діалогів та творів-міркувань також виявився невисоким.

Основними причинами виявлених недоліків, на нашу думку, є наступні:

а) недостатня обізнаність учителів із проблемою розвитку критичного мислення молодших школярів та лінгвометодичними аспектами її вирішення;

б) низький рівень забезпеченості вчителів сучасними навчально-методичними матеріалами, спрямованими на розвиток критичного мислення учнів. Здобуті результати дали нам підстави для висновку про необхідність удосконалення педагогічних умов розвитку критичного мислення учнів на уроках у сучасній початковій школі.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури та врахування надбань передового педагогічного досвіду нами було висунуто *гипотезу*, що рівень розвитку критичного мислення молодших школярів підвищиться за умов упровадження на уроках науково обгрунтованої, спеціально дібраної та укладеної системи інтерактивних методів навчання на основі компетентнісного підходу.

Для проведення формульального етапу експерименту було підготовлено комплекс навчально-методичних матеріалів для впровадження в 4-Б класі, який містив: а) список літератури з проблем розвитку критичного мислення молодших школярів; б) систему інтерактивних методів та прийомів навчання української мови на основі компетентнісного підходу з методичними рекомендаціями щодо їх використання; в) спеціально розроблені нами конспекти уроків з використанням педагогічних нововведень, спрямованих на розвиток критичного мислення учнів початкових класів. Зауважимо, що під час добору та укладання

найефективніших інтерактивних методів і прийомів ми застосували системний підхід, який полягав у тому, що ці методи та прийоми розташовувались у певній послідовності, на основі принципу наступності й становили собою цілісну сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів. Крім того, ми враховували вимоги чинної навчальної програми з української мови та вікові психофізіологічні особливості дітей. Систему використаних методів узагальнено в таблиці.

Таблиця 1. Інтерактивні методи, спрямовані на розвиток критичного мислення

Навчання в грі	Фронтальні методи	Кооперативне навчання	Навчання в дискусії
Рольова гра Імітації "Спрощене судове рішення" "Громадські слухання"	"Мікрофон" "Мозковий штурм" "Навчаючи–вчуся" "Ажурна пилка" "Аналіз ситуацій (кейс-метод)" "Дерево рішень"	Діалог Робота в парах Ротаційні трійки "Акваріум" "Карусель" "Синтез думок" Спільний проект	Метод "ПРЕС" "Обери позицію" "Зміни позицію" "Неперервна шкала думок" Дискусія

Упродовж січня – квітня 2017 р. підготовлені нововведення було впроваджено в навчально-виховний процес в експериментальному 4-Б класі ЗОШ № 30 м. Житомира. На початку травня 2017 н. р. в контрольному (4-А) та експериментальному (4-Б) класах було проведено контрольний зріз, мета якого – зіставити результати, отримані на констатувальному й формувальному етапах дослідження та з'ясувати динаміку розвитку критичного мислення молодших школярів. Для одержання достовірних даних ми скористалися тією ж методикою досліджень, що й на констатувальному етапі експерименту.

Аналіз творів-міркувань на тему "Чому потрібно берегти природу?" та діалогів на теми "Моя улюблена книжка" або "Моя улюблена тваринка" (за вибором учнів) експериментального 4-Б класу засвідчив, що мовлення дітей помітно збагатилося, стало виразнішим, точнішим. Покращилася здатність до логічних умовиводів, чіткіше стали проявлятися ознаки критичного мислення: самостійність міркувань, уміння аргументувати власну точку зору тощо. Показники засвідчили, що з написанням твору-міркування на високому, достатньому та середньому рівні в експериментальному класі справились 18 учнів (кількісний показник – 90 %), тоді як у 4-А класі (контрольному) – 17 учнів (кількісний показник – 77 %). При цьому якісний показник в експериментальному класі становив 50 %, а в контрольному – 32 %. Особливо помітними стали зміни в побудові діалогів учнями експериментального класу: кількісний показник – 100 %, якісний – 65 %, тоді як у контрольному класі ці показники становили відповідно 86 % та 41 %. Такий позитивний результат передусім пояснюється тим, що практично на кожному уроці української мови школярі 4-Б класу працювали в інтерактивному режимі, тобто взаємодіяли, спілкувались, розвиваючи своє критичне мислення й комунікативні здібності.

Результати повторного анкетування учнів експериментального 4-Б класу та спостереження за навчально-виховним процесом також довели, що в дітей значно зріс інтерес до вивчення української мови, діти стали частіше висловлювати свої власні думки й відстоювати їх у процесі співпраці.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши результати досліджень, ми прийшли до висновку, що науково обґрунтовані, дібрані й систематизовані інтерактивні методи та прийоми навчання за умов їх систематичного й коректного застосування на основі компетентнісного підходу гарантують стійке підвищення рівня розвитку критичного мислення учнів початкових класів й загалом суттєво впливають на формування творчої, компетентної особистості.

Проведене дослідження не вирішує проблем реалізації компетентнісного підходу до розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках рідної мови повною мірою. Подальшого вивчення вимагають такі її аспекти, як особливості оцінювання діяльності учнів у процесі співпраці, врахування індивідуальних особливостей школярів під час роботи в інтерактивному режимі та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большакова І. Розвиток критичного мислення / І. Большакова // Почат. освіта. – 2012. – № 11. – С. 3–7.
2. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цього навчати / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементівська – Х. : Основа, 2007. – 108 с.
3. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
4. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / авт.-упор. І. І. Дівакова. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 180 с.
5. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. / ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
6. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / К. Пономарьова // Почат. шк. – 2010. – № 12. – С. 49–52.
7. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти // Рідна шк. – 2011. – № 9. – С. 4–8.
8. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. Терно. – Запоріжжя. : Просвіта, 2009. – 274 с.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ – ДРЕВНИЙ ПРОЦЕСС

д. п. н., доцент Танирбергенов Медеубек,
к. п. н. Жанбыршиев Султан,
к. п. н. Нуржанова Гулмира,
магистрант Муратхан Алия,
магистрант Досалиева Нурила

Казахстан, г.Шымкент,
Южно-Казахстанский государственный педагогический университет

Abstract. National traditions are an ancient process. Kazakhs carefully preserve many centuries-old customs and traditions, because they reflected all the stages of a person's life from birth to death. Many customs and traditions developed before the nation appeared. Customs and traditions developed on the basis of religious views and life concepts. Those customs that have become obsolete - disappeared, the rest changed, evolved, improved and passed down from generation to generation. Like other peoples, the Kazakhs have accumulated a rich experience in raising children. Such valuable qualities as charity, humanity, upbringing, high morality, patriotism, the older generation instills in a young mother and milk, through a personal example in everyday life. An important part of ethnoculture, which has its laws and development problems, is folk arts and crafts.

This article examines the cultural and aesthetic values of the Kazakh people, national traditions and features of the national artistic culture.

Keywords: National traditions, artistic culture, customs, arts and crafts, National art, Tecum carpets, chests, sirmaka.

Введение. Национальные традиции – древний процесс. Казахи бережно хранят многие складывающиеся веками обычаи и традиции, так как в них нашли отражение все этапы жизни человека от рождения до смерти. Многие обычаи и традиции сложились до того, как появилась нация. Обычаи и традиции складывались на основе религиозных взглядов и жизненных понятий. Те обычаи, которые изживали себя – исчезали, остальные изменялись, развивались, совершенствовались и передавались из поколения в поколение.

Вникать в основы древнего казахского искусства, изучать и достойно продолжать его традиции – это жизненное требование, забота о будущем нынешнего поколения. В решении этой проблемы значительная роль принадлежит школе, и, в частности, урокам изобразительного искусства, главной задачей которых является приобщение школьников к богатому наследию казахской художественной культуры, изучение этнокультурных традиций прикладного искусства и воспитание на этой основе духовно и гармонически развитой личности. Воспитание знающих, культурных, деловых и трудолюбивых граждан, которые могут использовать ценности культурного достояния, можно осуществить только благодаря высокопрофессиональному мастерству учителя.

Основой эстетического развития личности является национальная художественная культура. «Национальное искусство, - указывают Ю. А. Серебряков и А. С. Серебрякова, - представляет собой конкретно-чувственные, узнаваемые, близкие для человека той или иной национальности образы, которые являются источником эстетического наслаждения от переживания родного, знакомого мира. Вполне органично национальные художественные ценности могут быть включены в духовный мир детей, подростков и молодежи. Благодаря своей эмоционально-образной, конкретно-чувственной форме искусство позволяет реципиенту непосредственно переживать национальные ценности, воплощенные в нем, лично к ним приобщиться». [1, с. 192]

Формирование и развитие интереса личности к народной художественной культуре необходимо начинать с раннего детства. Именно детский возраст наиболее благоприятен для восприятия и самовыражения. Поэтому приобщение ребят к духовным ценностям, к лучшим традициям народной культуры и искусства - наиболее эффективный путь духовно-нравственного, патриотического и эстетического воспитания граждан Казахстана.

«Ведь только зная свои национальные «корни», уходящие вглубь веков, можно воспитать у детей и молодежи уважение к достоянию прошлого, искреннюю любовь к родной Земле и вырастить из них настоящих истинных патриотов своей Родины, которые сохранят и бережно передадут накопленные знания будущим поколениям».

В воспитании гармонически развитых граждан огромную роль играют народные обычаи и традиции, их познавательное и воспитательное значение. Известный деятель в области эстетического воспитания Борис Михайлович Неменский пишет: «Огромное значение для

правильного развития социально-активной личности имеет формирование чувства Родины. Оно немислимо без приобщения к культурным традициям своего народа. Эти традиции прочнее всего хранятся в народных песнях, сказках и народно-декоративно-прикладном искусстве». [2, с.156] Народное искусство не только способствует эстетическому развитию личности и воспитанию чувства патриотизма, оно служит и средством межнационального общения, в результате которого осуществляется взаимообогащение учащихся разных национальностей.

Результаты исследования. Как и у других народов, у казахов накоплен богатый опыт воспитания детей. Такие ценные качества, как милосердие, человечность, воспитанность, высокая нравственность, патриотизм старшее поколение прививает молодому с молоком матери, через личный пример в повседневной жизни.

Сложное переплетение национальных традиций с проблемами сегодняшнего дня, переоценка этих традиций с точки зрения современности – одна из основных тем, волнующих художников Казахстана. Картины казахстанских художников – богатый материал для изучения народных обычаев и традиций казахского народа.

«Казах рождается на коне» - гласит народная пословица. В праздничные дни в ауле можно увидеть красочное зрелище байги – скачки, в которой состязаются лучшие наездники. Её сменяет кок-пар – один из самых лучших видов конного спорта, игра смелых и мужественных, игра, в которой проявляются ловкость, удаля, темперамент, стойкость и упорство в борьбе, - качества, уважавшиеся в старину и сохранившие свою ценность и в наше время.

С казахскими национальными играми учащиеся знакомятся при изучении и анализе картин Канафии Тельжанова «Кок-пар» и «Кыз-куу».

На картине «Кок-пар» художник изображает завершающий момент скачки, когда победитель, овладев добычей и огрев нагайкой коня противника, с восторженным криком прорывается вперёд. В облаках сизой пыли мелькают разгоряченные лица наездников, копыта лошадей, их лоснящиеся от пота бока. К. Тельжанов сосредотачивает внимание зрителя на скачущих впереди четырех всадниках. В центре, на взмыленном коне, - герой состязания. Экзотическая красная рубаха, бритая голова, мужественные черты лица, могучие, поднятые вверх руки, говорят о том, что это выходец из далекого прошлого, сохранившего в себе дух степи. К. Тельжанов великолепно справился и с изображением коней, скачущих из последних сил. Стремительное движение художник передаёт широким, свободным, четко выделяющимся по форме мазком. Криво торчащий из травы каменный идол, изображенный у левого края картины, как бы говорит о том, из каких глубинных недр истории идет игра.

При анализе данной картины учителю необходимо обратить внимание на то, что в изображении стремительно несущихся по степи коней есть что-то очень национальное, передающее тот азарт, который, видимо, сохранился в крови художника от его предков.

«Кыз-куу» - казахская национальная игра, по условиям которой юноша, догнавший девушку, имеет право её поцеловать. Если же он терпит неудачу, она резко поворачивает коня и под общий смех зрителей плеткой гонит перед собой опозорившегося джигита.

Рассматривая картину К. Тельжанова «Кыз-куу», учитель обращает внимание ребят на композиционное построение: горизонт почти совпадает с нижним краем картины, и изображенные художником всадники кажутся летящими в облаках. Вокруг никого, кроме их двоих – белой птицы-девушки, изо всех сил натягивающей поводья, и черного беркута-юноши, неутомимо настигающего свою добычу.

При изучении темы «Графика» учащиеся 5-го класса знакомятся с жизнью и бытовыми традициями казахского народа, рассматривая графические серии казахстанских художников: Абылхана Кастеева «Старый и новый быт», Исатая Исабаева «Быт казахского народа» и «Песни казахов», Чингиса Кенжебаева «Люди моего аула», Адила Рахманова «Будни». [86, с.8] Необходимо отметить, что все вышеперечисленные графические серии были основаны на живом наблюдении действительности, глубоком знании быта и традиций казахского народа, в них ярко выражен национальный характер, верное образное решение в характеристике бытового уклада народной жизни.

Важной частью этнокультуры, имеющей свои закономерности и проблемы развития, является народное прикладное искусство.

У каждого народа на протяжении веков вырабатывался свой стиль оформления предметной среды, свое понимание красоты. Богатым источником для ознакомления школьников с бытовыми обычаями и традициями казахов является изучение на уроках изобразительного искусства народного декоративно-прикладного искусства. Красочные симфонии валяных войлочных ковров-текеметов, изысканные аппликации сырмаков, резьба, украшающая деревянные сундуки-кебеже и другие бытовые предметы, дают представление о жизненном укладе казахов, говорят об удивительной чуткости народа к цвету, его любви к четким ритмам.

Народное декоративное искусство – это область народного художественного творчества, изначально связанная с историей народа, его обычаями, обрядами, праздниками, с хозяйственной, промысловой деятельностью, с постройкой жилья, с изготовлением одежды, утвари, орудий труда. Народное декоративное искусство занимает особое место в жизни и истории каждого народа. В этом искусстве наглядно проявляется сущность национальной народной художественной культуры. Так, например, казахские чаши, блюда, громадные хумы и кувшины непохожи на русские миски, горшки и крынки, сырмаки, текеметы и тускиизы, украшенные замысловатым рогообразным орнаментом, совсем иные, чем курские или воронежские безворсовые ковры-паласы с изображением роз и маков, разное декоративное решение у казахского и русского народного костюма.

Богатое художественное наследие казахов, их орнаментальное искусство, высокое мастерство народных умельцев, неповторимый колорит народных художественных промыслов и народного костюма - предмет особой национальной гордости.

Одна из главных функций народного прикладного искусства (НПИ) – создавать красоту быта людей. Основные принципы и приемы народного искусства веками передавались из поколения в поколение. К такому искусству человек приобщался с детства. У казахов можно поучиться высокому уровню эстетического воспитания в семье, причем об этом не говорили и не изводили тонны бумаги, чтобы доказать важность этого дела. В семье ремесленника, как правило, вся семья помогала отцу или матери. Детей с раннего возраста посвящали в тайны гончарного, стеклодувного, ювелирного ремесла, коврового производства.

В казахской семье ремесло и различные виды НПИ играли роль средств эстетического воспитания и пополнения достатка семьи. В настоящее время, когда народным прикладным искусством занимаются, в основном, художники-профессионалы и народные мастера, искусство перестало быть для большей части населения средством заработка и эстетического воспитания. К сожалению, не каждый ребенок способен сразу оценить красоту народного прикладного искусства. Поэтому одна из главных задач, стоящих перед школой – с раннего возраста вводить детей в мир прекрасного, в мир подлинного большого искусства, развивая и образующая их эстетическое сознание на лучших образцах народного творчества.

Выводы. В настоящее время, когда все острее встает национальный вопрос, возникает необходимость изучения культурного наследия народов нашей страны, их многовековых традиций и обычаев, обладающих огромным воспитательным потенциалом, способствующих укреплению нравственности и духовности подрастающего поколения. А.Калыбекова отмечает: «В условиях роста национального самосознания, возрождения культурных и духовных традиций, языка возникает необходимость основательного, более глубокого знакомства школьников с духовными ценностями своего народа, с его национальной культурой, обычаями и традициями, т.е. скрепляющим элементом должна быть духовная связь между прошлым, настоящим и будущим, ее носителями являются – образование, учителя, традиции». [3]

Таким образом, искусство, развивавшееся в Казахстане в течение нескольких веков, является одним из истоков художественной культуры казахского народа. Казахское искусство унаследовало многие традиции художественной культуры скотоводческих племен и сохранило их, переработав и обогатив новыми мотивами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Серебряков Ю. А., Серебрякова А. С. Роль национальной культуры в формировании эстетического отношения молодежи к искусству // Формирование эстетического отношения к искусству: в 6 т. – М.: АПН СССР, 1991. – Т2, Научно-педагогические основы формирования эстетического отношения к искусству / Отв. ред. и сост. В.Г.Бутенко. – М.: АПН СССР. 1991. – С.192.
2. Неменский Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: книга для учителя. – 2 издание перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – С.156.
3. Калыбекова А. Теоретические и прикладные основы народной педагогики. – Алматы, 2005. - С. 5, 8, 99, 148, 149,
4. Абылхан Кастеев. Альбом репродукций. / Сост. Л. Г. Плахотная. – Алма-Ата: Жалын, 1978. – С.9,10.
5. Графика Казахской ССР / Сост. Н. Б. Нурмухаммедов. – Алма-Ата: Жалын, 1978. – С. 3-16.
6. Танирбергенов М. Ж., Нуржанова Г. А. Пути и возможности использования педагогических технологий по ИЗО. Монография. LAP LAMBERT Academic Publishing is a trademark of: AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG. 2012г. Germany.100с.
7. Жоғары оқу орындарында графиканы оқытудың теориялық және әдіснамалық негіздері. Монография. ОҚМПИ. Шымкент. 2013ж. 200б.

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ

к. пед. н. Шара С. О.

Україна, м. Полтава Вищий навчальний заклад Укоопспілки
«Полтавський університет економіки і торгівлі»

Abstract. The article presents the main acmeological characteristics of the professional environment of the higher school, presents the analysis of basic research and publications on the adaptation of young teachers in high school, outlines the main factors for achieving the professional and pedagogical adaptation of the young teacher, reveals the study of the acmeological approach to the design and realization of the technology of professional pedagogical adaptation of young teachers of higher educational institutions of the non-pedagogical profile, presents problems of formation of vocational and pedagogical adaptation of young teachers in pedagogical theory and in methodical work practice in higher educational institutions of non-pedagogical profile.

Keywords: higher educational institution, adaptation, adaptability, pedagogical acmeology, acmeological approach, teacher's professional and pedagogical adaptation.

Вступ. Період професійної адаптації є важливим у діяльності молодого викладача, оскільки від нього залежить ефективність усієї його подальшої професійно-педагогічної діяльності: саме в цей період відбувається усвідомлення основних цілей діяльності, її принципів, приведення професійних знань, умінь і навичок у відповідність до вимог професії.

Очевидно, що в сучасному освітньому процесі вищих навчальних закладів непедагогічного профілю назріла потреба у виробленні ефективних технологій адаптації молодих викладачів. Проте аналіз планів проходження стажування і навчальних програм підвищення кваліфікації молодих викладачів виявив, що вузька предметна спрямованість адаптаційних заходів у навчальних закладах створює труднощі професійно-педагогічної адаптації молодого фахівця, зберігається орієнтація на інформаційну модель вищої освіти, у системі підвищення кваліфікації панує декларативність викладання педагогічних дисциплін, спостерігається його недостатня особистісна і практична спрямованість.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У сучасній психолого-педагогічній літературі проблема адаптації молодих викладачів у вищій школі має багатоаспектне висвітлення. Адаптація осіб, що отримали базову педагогічну підготовку, до умов професійної діяльності є предметом розгляду багатьох науковців. Проте переважно аналізуються умови загальноосвітньої школи (О. Мороз, В. Сластьонін, В. Семиченко, Н. Чайкіна), тоді як процес професійно-педагогічної адаптації викладачів вищих навчальних закладів протягом останнього десятиліття в Україні розглядався досить обмежено: вивчалися педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу (І. Облес); педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі (С. Хатунцева); професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів вищих аграрних навчальних закладів (Л. Хахула); професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах (Я. Абсаямова); адаптація майбутнього інженера-педагога (С. Гура); зміст професійної культури викладача вищої школи (Н. Мазур) та ін.

Метою написання статті є дослідження акмеологічного підходу до проектування і реалізації технології професійно-педагогічної адаптації молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Удосконалення методичної роботи вищого навчального закладу непедагогічного профілю, зокрема підвищення кваліфікації молодих викладачів, пов'язане з усвідомленням необхідності сходження особистості до високого рівня компетентності та професійної майстерності. Це стає можливим з використанням нової й перспективної науки – педагогічної акмеології. Акмеологія («акме» – вершина, «логос» – наука) – напрям соціальних наук, який інтегрує знання про людину на етапі її зрілості, що вивчає закономірності досягнення дорослою людиною «акме» (вершин) у різних видах життєдіяльності, в тому числі в освіті, самоосвіті і професійній діяльності. Педагогічна акмеологія – наука про шляхи досягнення

професіоналізму в роботі педагога. Акмеологічний підхід у методичній роботі вищих навчальних закладів непедагогічного профілю полягає в тому, щоб забезпечити посилення професійної мотивації, стимулювання творчого потенціалу, виявлення та плідне використання особистісних ресурсів для досягнення успіху в професійній діяльності педагога, а значить, суттєво сприяє професійно-педагогічній адаптації молодого викладача.

Акмеологічний підхід допомагає системно осмислити професіоналізм педагога XXI століття, щоб оцінити його місце в суспільстві, виявити ступінь його готовності до реформування системи вищої освіти.

Поняття «професіоналізм особистості» – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, професійну мотиваційну спрямованість, ціннісні орієнтації, професійні інтереси (Ю. Приходько, В. Юрченко [4]).

Акмеологія, крім базового поняття «професіоналізм», використовує поняття «інноваційне освітнє середовище». Воно відображає комплекс взаємопов'язаних умов, що забезпечують формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність (Н. Разіна [5]). Інноваційне освітнє середовище, як і індивідуальні особливості молодого викладача, впливає на становлення його професійно-педагогічної адаптованості. Розвитку професійно-педагогічної адаптації молодого викладача сприяє створення інноваційного освітнього середовища вищої школи як середовища психолого-педагогічного та методичного супроводу; як середовища, що забезпечує творчу діяльність педагогів; як середовища, що гарантує умови для самовдосконалення та самоактуалізації. Створення та розвиток інноваційного освітнього середовища вищої школи будується на основі принципів: відкритості (життю; прогресивним теоріям, концепціям та ідеям; особистості й суспільству); системності; співробітництва як усередині освітньої установи, так і поза нею; безперервності освіти; корпоративності співтовариства педагогів-інноваторів; єдності функціонування локальних і глобальних систем.

Основними тенденціями розвитку інноваційного освітнього середовища вищої школи є: взаємопроникнення (конвергенція) і зближення зовнішньої та внутрішньої складової освітнього середовища; посилення впливу на розвиток інноваційного середовища громадського чинника; все більша залежність динаміки розвитку інноваційного середовища від інформаційно-технологічної складової; гармонізація особистісних, соціальних і національних смислів у структурі, організації й змісті професійно-особистісного росту педагогів вищої школи. Відмінною сутнісною характеристикою інноваційного освітнього середовища є синтез основних чинників розвитку особистості – середовища життєдіяльності, самоосвіти, спрямованої на реалізацію творчого потенціалу педагогів. Воно виступає комплексною формою орієнтування та реалізації основоположних принципів інноваційної педагогіки і є єдиним освітнім простором ВНЗ, що дозволяє поєднувати зусилля всіх зацікавлених суб'єктів і об'єктів у системі професійно-особистісного росту педагогів. Інноваційне освітнє середовище стає провідним чинником формування професійної майстерності, професійно-педагогічної адаптації молодого викладача.

Під професіоналізмом педагога розуміється високий рівень його психолого-педагогічних, науково-предметних знань і вмінь у поєднанні з відповідним культурно-моральним обличчям, що забезпечує на практиці соціально затребувану підготовку підростаючого покоління до життя. Викладач-професіонал – це фахівець, який опанував високим рівнем професійної діяльності, свідомо змінює й розвиває себе в процесі праці, вносить свій індивідуальний творчий внесок у професію.

Головним чинником досягнення професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача є процес самовдосконалення. Професіоналізм дозволяє педагогу, досягнувши стану осмислення, почати рух до стану усвідомленості, тобто накопичення конкретних знань і розуміння в професії, що дасть можливість здійснити перехід до стану вмілості, здійсненності того, що усвідомлено. Професіоналізм педагога не може бути раз і назавжди досягнутим. Він «проростає» кожен раз у конкретному місці й часі, в процесі спілкування, будучи особистісною властивістю, тому підлягає безперервному становленню та розвитку. Професіоналом можна стати тільки в тій справі, яка сприяє розкриттю індивідуального життєвого сенсу (переживання).

Смислове переживання – це та ємнісна грань досвіду, в якій сплавлені різні, але авторитетні для даної людини емоційні й ментальні аспекти її життєдіяльності. Сенс може виявлятися як процес відповідності самому собі й світові, що суб'єктивно відчувається як щастя і повнота життя, як основна пріоритетна цінність, що визначає життєвий шлях людини.

Потреба в професійно-особистісному розвитку виникає у педагогів, коли вони ставлять нові цілі, змінюють характер діяльності, знайомляться з досягненнями науки і практики. Для визначення чинників, які впливають на розвиток професійно-педагогічної адаптації молодого викладача, слід звернути увагу на його спеціально-предметну, методичну та психолого-педагогічну підготовку.

Згідно акмеологічного підходу, пошук критеріїв професійно-педагогічної адаптації молодого викладача слід вести у напрямку виконання ним професійних завдань. Педагогічні завдання, які доводиться вирішувати педагогу, завжди нестандартні й поліфункціональні. Педагогічна діяльність забезпечує реалізацію багатьох і різних функцій, зокрема: навчальної, розвивальної, виховної, діагностичної, корекційної, консультативної, управлінської, організаційної, рефлексивної. Педагогічна майстерність і професіоналізм є інтегральними характеристиками особистості педагога.

Основними акмеологічними характеристиками професійного середовища вищої школи можуть бути:

- вплив на професіоналізм особистості та діяльності;
- векторність – прояв навчального ефекту в контексті вирішення акмеологічних завдань;
- перенесення механізмів взаємодії з освітнім середовищем і опосередкованих ним психічних властивостей суб'єкта на потенційні професійні середовища;
- насиченість освітнього середовища максимальною кількістю елементів професіоналізації, навчання максимальній кількості педагогічних функцій.

Серед акмеологічних характеристик середовища значимо виділяються характеристики управління, вбудовані в модель дії механізмів формування професійно-педагогічної майстерності.

Професійну майстерність молодих педагогів можна розглядати як акмеологічний феномен професійної організації, який виникає за поєднання умов, що характеризуються як акмеологічне середовище. В основі формування педагогічної майстерності як психічного новоутворення, що проявляється в розвитку педагогічних здібностей, високому рівні розвитку знань, навичок і умінь, набутті педагогічної техніки і досвіду творчості, розвитку емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, мотивації, лежить комплекс перетворюючих механізмів, що забезпечують стабільне досягнення високої продуктивності праці, отримання продукту праці, який відповідає соціальним вимогам професії.

До провідних акмеологічних механізмів формування професійно-педагогічної майстерності належать (за О. Разіною [5]):

- адаптація з компенсаторним ефектом;
- ідентифікація з професійним образом (ідеалом);
- спонукання внутрішньої активності педагога в його взаємодії із середовищем вищої школи.

Показниками ефективності дії акмеологічних механізмів формування педагогічної майстерності є:

- висока продуктивність педагогічної діяльності;
- високий рівень кваліфікації та професійної компетентності;
- оптимальна інтенсивність і напруженість праці;
- висока організованість;
- низька опосередкованість, залежність від зовнішніх чинників;
- володіння сучасним змістом і сучасними засобами рішення професійних завдань;
- стабільність високих показників діяльності;
- можливість розвитку суб'єкта праці як особистості;
- спрямованість на досягнення позитивних соціально-значущих цілей.

На характер локального професійного середовища впливають:

- якість взаємин між суб'єктами освітньої діяльності;
- інтеграція і взаємодія безлічі локальних освітніх середовищ, взаємне використання інновацій;
- мультикультурні процеси, спрямовані на збереження різноманіття культурних цінностей і норм.

Як свідчать висновки С. Архипової, А. Деркача, С. Кульневича, В. Гончарової, Т. Лакоцениної, В. Лізинського в останні роки сформувався якісно новий, акмеологічний підхід до організації методичної роботи, який зумовлює визначення принципово іншої її мети – надання методичної підтримки молодому викладачеві в його становленні як суб'єкта професійної діяльності й водночас суб'єкта особистісної самореалізації, самоактуалізації й

самоорганізації як здатності фахівця «самонарошувати» власні педагогічно-особистісні ресурси. У світлі цього проголошується, що підвищення професіоналізму молодих педагогів має відбуватися не стільки за рахунок накопичення ними нових професійних знань, скільки через опанування сучасними технологіями навчання, поглиблене проникнення в них. Тож навчально-методична і науково-методична робота вищого навчального закладу непедагогічного профілю має бути зорієнтована на стимулювання у молодих педагогів подальшого розвитку таких професійно-особистісних характеристик, як потреба в постійній самоосвіті, здатності своєчасно змінювати пріоритетні цінності навчально-педагогічної взаємодії, які зумовлюють відбір змісту освіти тощо. В основу організації післядипломної підготовки молодих викладачів і методичної роботи у вищому навчальному закладі мають бути покладені такі нові сенси та пріоритети, як культура педагогічної взаємодії, розвиток творчості, діалогічне спілкування, педагогічна підтримка саморозвитку й самоорганізації особистісних структур свідомості кожного студента і самого педагога-початківця.

Висновки. Технологія формування професійно-педагогічної адаптованості молодих викладачів у методичній роботі вищих навчальних закладів непедагогічного профілю будувалася з урахуванням акмеологічних законів: 1) закону особистісно-професійного розвитку і примноження особистісного потенціалу, який: вказує, що рушійною силою особистісно-професійного розвитку є різні протиріччя між перспективним, потенційним і наявним; розкриває зміст особистісно-професійного розвитку в контексті зміни співвідношення індивідуалізації та соціалізації, примноження потенціалу, зміни мотиваційної сфери особистості та її потреб, розширення об'єктного і предметного полів діяльності, зростання педагогічної компетентності тощо; 2) закону самовираження особистості у професії, який виокремлює процеси і механізми професійного самовизначення, самоствердження, самореалізації та особистісно-професійного зростання в контексті адаптації молодих викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Отже, з метою досягнення високого рівня професійно-педагогічної адаптованості молодого викладача через організацію навчально-методичної, науково-методичної й організаційно-методичної роботи на базі сучасних знань нової науки – педагогічної акмеології можливе вирішення таких завдань у вищому навчальному закладі непедагогічного профілю:

- підвищення професійної компетентності в сфері сучасних досягнень педагогіки та педагогічної акмеології;
- виявлення особистісних ресурсів педагогів і формування навичок побудови ефективних стратегій професійного зростання, кар'єри, іміджу;
- оволодіння сучасними технологіями та прийомами недирективного (гуманістичного) впливу та розвитку мотивації студентів, формування та розвитку конкурентоспроможності особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова С. П. Основи акмеології [Текст] : навч. посіб. / Світлана Петрівна Архипова ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – 118 с.
2. Гладкова В. М. Основи акмеології : підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Л. : Новий Світ-2000, 2007. – 319 с.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2004. – 752 с.
4. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посібник / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. – К. : Каравела, 2012. – 328 с.
5. Разина Н. А. Акмеологический подход к развитию профессионализма современного педагога в инновационной образовательной среде средней школы / Н. А. Разина // Вестник научной школы педагогов «АКМЕ». – 2009.

PROFESSIONALLY IMPORTANT PERSONAL QUALITIES OF THE TEACHER OF THE HIGHER EDUCATION IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES

*PhD of Pharmacy Koziko N.,
PhD of Pharmacy Polova Z.,
PhD of Pharmacy Nehoda T.,
master of Pharmacy Sakhanda I.*

*Ukraine, Kyiv, Bogomolets National Medical University,
Department of Pharmacy and Industrial Drug Technology, Associate Professor*

Abstract. *Relevance.* The introduction of first-generation standards ensured the availability of general requirements for graduates, on the basis of which universities developed educational and methodological documentation.

The purpose of this study was to analyze the professionally significant personal qualities of the university teacher in the structure of professional and pedagogical competencies. The method of comparing competencies and analyzing the formulations of competencies allowed us to identify their general nature.

As a result of the analysis of psychological and pedagogical research, we determined that an important factor affecting the effectiveness of the teacher's work is his personal qualities. Knowledge of the professionally significant personal qualities of the modern teacher, their role in professional activities contributes to the teacher's desire to improve these qualities, which ultimately leads to qualitative results of pedagogical activity.

Keywords: *the teacher of the university, professional and pedagogical competencies, personal qualities.*

Introduction. The article presents professionally significant personal qualities (PSPQ) as a personal component of the competence of a medical university teacher, which significantly influences the success of work and determines its individual style.

Certain parameters, especially performance, quality and reliability are the characteristics of any activity. To provide them, as established by psychological research, certain individual qualities of the subject of activity are necessary. In this regard, highlight professionally significant personality traits (PSPT). Some qualities are responsible for performance, quality, reliability, others affect only one parameter of activity.

By professionally significant qualities are understood the individual qualities of the subject of activity, affecting the effectiveness of the activity and the success of its development [1, 2, 7].

The relationship of professionally significant personality traits with the parameters of activity can be direct (the higher the level of development of PSPT, the more effective the activity) or nonlinear, when the activity is effective at the average (optimal) levels of development of PSPT. In the individual style of professional activity, the qualities of a person are ambiguous, therefore it is impossible to accurately predict professional success by one or even several qualities.

The personality component shows the degree of formation of such PSPT as pedagogical thinking (PT), pedagogical reflection (PR), pedagogical tact (PT), pedagogical goal-setting (PGS), pedagogical orientation (PO).

The principle of unity of consciousness and activity determines that the formation of consciousness and mental processes determines the joint activity of people. At the same time, consciousness and mental processes ensure the regulation of human activity, are a condition for its adequate implementation.

A lot of research has been devoted to the formation and development of professionally significant qualities. It is possible to consider professionally significant qualities as anatomical and physiological, psychological and social qualities of a person as a subject of labor - features of mental processes, states, personality properties, including skills, habits and other psychological characteristics of a particular person.

Professionally significant qualities are considered as psychological, affecting the effectiveness of performing professional activities, communication, professional growth, overcoming extreme situations in work. Such qualities include: motives, goals, tasks, needs, interests, attitudes, value orientations of a person, professional self-esteem, emotions, mental states, emotional appearance; the person's satisfaction

with work, his process and result; professional abilities, professional learning, openness to professional growth; professional self-development, the ability to design and implement plans for their professional growth. Also professionally-significant qualities as internal conditions through which the external influences and requirements of practical activity are refracted - hence, the development of PSPT is the key moment of the formation of the psychological system of activity. PSPT are individual properties of the subject of activity that are necessary and sufficient for its implementation at a normatively specified level and correlate with at least one of its main performance parameters (quality, productivity, reliability). In the function of professionally significant, not only the psychic, but also the extrapsychic properties of the subject can act: somatic, biological, morphological, constitutional, typological, neurodynamic, etc. For example, the elementary "physical strength and endurance" is a pronounced professionally significant quality of many species activities. For a more complete disclosure of the specifics and characteristics of PSPT, it is worthwhile to dwell on their basic classifications.

Discussion. So, first of all, four main groups of individual qualities share, forming a structure of professional suitability. This, firstly, absolute PSPT - the properties necessary to perform activities as such at the minimum acceptable, or normatively given, "average" level. Secondly, these are relative PSPT, which determine the possibility of the subject achieving high ("supernormal") quantitative and qualitative indicators. Performance of activities ("PSPT mastery"). Thirdly, in the role of important subject determinants of activity and, therefore, in the role of PZLK, adequate adequate motivational readiness for the implementation of a particular activity has recently been considered. It is proved that it can substantially compensate for the insufficient level of development of many PSPTs. Finally, in the fourth, they sing out the so-called anti- PSPT properties, the presence of which is a professional contraindication to this or that activity.

The personality of a medical worker very often acquires the personality traits of a teacher-psychologist. Almost every day he acts as a teacher in relation to subordinate medical personnel; patients and their families; other people around in emergency situations. Moreover, these qualities are significant in the activity of a teacher at a medical school.

Professional and general character qualities are related to professionally significant qualities: intellectual, emotional-volitional qualities and those qualities that are revealed by the person in the sphere of relations. At the same time, essential importance is attached to the qualities of the physician's personality, manifested in the sphere of relations - empathy and aggression. Emotional and strong-willed qualities include temper tantrum, irritability, tolerance, interest.

Special requirements are imposed on the profession of the doctor, concerning not only the level of professional knowledge, skills, but also the level of personal qualities of the specialist, among which are the moral, ethical, productive components, personality qualities that determine self-relation and reflexivity, the communicative component.

Many studies emphasize the richness of activity of Doctor of psychological and pedagogical tasks, for the solution of which the possession of pedagogical competences is necessary. So, among the personal characteristics that affect the success of the professional activities of a doctor, many researchers include the ability to empathize and understand the emotional states of patients and their relatives; insight; the ability to establish contacts, master professional situations and be responsible for decisions made; ethical, honest, energetic.

The research reveals the differences in the socio - psychological characteristics of physicians engaged in high - special areas of professional activity - surgeons, therapists, pediatricians, obstetricians - gynecologists. These same qualities have an impact on the activity of a teacher at a medical school.

In the first place, the ability to self-sacrifice, compassion, benevolence, diligence, dedication, honesty, patience, courtesy, attentiveness, optimism, courage, determination, principledness, self-esteem are singled out. Necessary for the doctor should be distinguished aesthetic features: neatness, neatness; and intellectual - erudition, observation, logic, the desire to penetrate the essence of phenomena, the ability to creative activity. It is necessary, noting the importance of positive personality traits of the professional activity of the doctor, emphasizes diligence, sociability, attentiveness, sensitivity, responsiveness, softness. For a teacher at a medical school, it is important not only to possess these qualities of a personality, but also to explain to students the importance of them in the success of their professional activities.

The data concerning the importance of such personal qualities as anxiety and empathy in the professional activity of a doctor and a teacher at a medical school are interesting. In psychopedagogical studies it is established that anxiety adversely affects the capabilities of a specialist and worsens the effectiveness of his activities. However, an insignificant level of anxiety, as a rule, promotes the success of professional activity. A certain level of anxiety is a natural characteristic of an

active person. In psychology, there is the concept of useful anxiety, a level that is individual. Useful anxiety positively affects the performance of professional activities [3-5].

Traditionally, it is considered that a doctor, a medical worker, must have a high level of empathy. However, in conditions of stressful situations, which the doctor is constantly exposed to, a high level of emotionality can lead to emotional burnout, other professional deformities. Increased emotionality and in itself can reduce the success of professional activity.

For teachers of a medical college, low and medium anxiety levels are desirable with a high level of empathy [6].

High demands must be placed on the communicative competence and orientation of the teacher at the medical school. They, being necessary conditions, largely determine the success of professional adaptation of a specialist, the effectiveness of his professional activity is largely determined precisely by the degree of possession of the communicative qualities of the individual. To the number of personal qualities negatively affecting the success of the professional activity of the teacher of a medical school, include situational and personal anxiety, low emotional stability, and neuroticism.

Summarizing the foregoing, we present a map of professionally significant qualities of the personality of a medical school teacher (Table 1)

Table 1. Professionally significant qualities teacher of medical school

Optimal level	Permissible level	Critical level
Psychological personality traits as individuals		
Strong balanced type of nervous system	Severe unbalanced type of nervous system	Weak inert type of nervous system
Leadership trend	Authority	Despotism
Self-confidence	Self-confidence	Narcissism
Requirement	Irreconcilability	Cruelty
Independence	Insufficient autonomy	Excessive conformism
Low or moderate anxiety	Lack of anxiety	High level of anxiety
High level of efficiency	Average level of operability	Low level of operability
High emotional stability	The average degree of emotional stability	Emotional instability
Teacher in the structure of interpersonal relations		
Situational, flexible style of communication	The predominance of democratic style	The predominance of an authoritarian or liberal style of communication
Constructive conflicts on fundamental issues	Absence of conflicts with students and colleagues	Constant destructive conflict
Striving for cooperation with colleagues	Striving to compete with colleagues	Constant adaptations and compromises
High level of empathy	The average level of empathy	Low emotional responsiveness
Adequate self-esteem	Low self-esteem	Heightened self-esteem
Wide erudition and free presentation of material	Knowing only your subject matter	Work only on the abstract
Ability to take into account the psychological and age characteristics of students	Knowledge of age and pedagogical psychology	Lack of knowledge on age and pedagogical psychology
Average rate of speech, clear diction, general and professional literacy	Slowed-down speech, a "deaf" voice, separate reservations with correction of words, etc., following	Rapid pace of speech, indistinctness of speech, "swallowing" of endings
Elegant appearance, expressive facial expressions and gestures	Standard appearance, lack of facial expressions and gestures	Uncorrelated appearance, excessive gesticulation
Appeal to students by name	Appeal to students by name	Constant unaddressed or insulting address to the trainees
Instant reaction to the situation, resourcefulness	Slightly slow reaction and resourcefulness	Lack of resourcefulness. Weak reaction
The ability to clearly articulate specific goals	Ability to identify common goals	Lack of skills for precise goal-setting
Ability to organize all students	Ability to organize the work of the majority of students	Work only with individual students, with the passivity of the majority

Conclusions. Thus, occupationally significant qualities of the individual occupy a significant place in the structure of the professional competence of the university teacher. The success of professional pedagogical activity is determined by the formation of professionally significant personal qualities that promote the implementation of specific professional functions in specific conditions.

REFERENCES

1. Anan'ev, B. G. (1969). *Psihologicheskaya struktura cheloveka kak subekta* [The psychological structure of man as a subject]. Leningrad [in Ukrainian]
2. Brushlinskiy, A. V. (1994). *Problema psihologii subekta* [The problem of the psychology of the subject] [in Ukrainian]
3. Busygina, A. L. (2000). *Organizatsionno-pedagogicheskie osnovy invariantnoy podgotovki prepodavatelya vysshey professionalnoy shkoly* [Organizational-pedagogical bases of invariant preparation of the teacher of the higher vocational school] [in Ukrainian]
4. Mityaeva, A. M. (2007). *Kompetentnostnaya model mnogourovnevnogo vysshego obrazovaniya* [Competent model of multi-level higher education]. Extended abstract of Doctor's thesis. Volgograd [in Ukrainian]
5. Nikiforova, E. I. (2007). *Formirovaniye tehnologicheskoy sistemy* [Formation of technological system]. Chita [in English]
6. Simonov, V. P. (1995). *Diagnostika lichnosti i professionalnogo masterstva prepodavatelya* [Diagnosis of the personality and professional skills of the teacher]. Moskva [in Ukrainian]
7. Chuprova, L. V. (2011). *Problema sovershenstvovaniya obrazovatel'nogo protsessa v vuze* [The problem of improving the educational process in the university]. Extended abstract of Doctor's thesis. Chelyabinsk [in Ukrainian]

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ПОТЕНЦІАЛ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

¹PhD аспірантка Кисіль Н. Р.,

²к.п.н. Коновальчук М. В.

Україна, Чернігів,

¹Інститут вищої освіти НАПН України;

²Національний університет Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка

Abstract. *In the article the questions of development of creativity of future teachers of elementary education in non-auditing activity are considered. The definition of "project activity" is defined, its implementation into educational activity, results and examples of project activity are analyzed. The emphasis is placed on the introduction of non-auditing activities in order to develop the teacher's creativity.*

Keywords: *creative, non-auditing activity, creative potential, educational projects, project activity.*

Постановка проблеми. Сучасні виклики суспільного розвитку є різномірними; багатовимірними; турбулентними і швидкозмінними, що потребує в першу чергу креативних та нестандартних підходів. Модернізація системи вищої освіти включає багато рівнів і багато акторів (учасників), нові правила, процедури і механізми їх взаємодії для досягнення спільних цілей університетської громади. Це породжує необхідність у появі агентів змін - гнучких і мобільних викладачів, майбутніх освітян. Нові, проєвропейські підходи базуються на принципах партнерства та розподіленої відповідальності, передбачають відкритість, прозорість та підзвітність, потребують посилення креативності, поліваріантності, що народжує ініціативу та лідерство у ЗВО.

Як зазначається в Законі України "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, галузевих стандартах вищої освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. та інших державних документах, освіта повинна забезпечувати формування у студентів не лише системи знань, наукового світогляду, а й розвиток їхньої креативності, навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації у професійній діяльності майбутніх учителів початкових класів. Отже, розвиток креативності особистості є пріоритетним напрямом сучасної освіти.

У ЗВО для майбутніх учителів початкової освіти велике значення має розвиток креативності. Сучасна освіта намагається впроваджувати інноваційні засоби, модернізувати зміст, програми, проте, на нашу думку, без кардинальних змін у стилі мислення майбутніх педагогів значних зрушень досягти неможливо. Потрібно посилити процесуальну складову підготовки майбутніх учителів, урізноманітнити інструментарій методів викладання, домінуючою яких має стати принцип креативності, тобто тренінгові та коучингові підходи, реалізація повноцінної проектної діяльності.

Аналіз результатів досліджень. Проблемами креативності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти досліджували вчені, такі як: Г. Айзек, Ю. Бабанський, В. Безпалько, І. Богданова, Л. Виготський, С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Каплан, С. Коновець, Н. Лейтес, М. Лещенко, А. Маслоу, В. Моляко, Н. Тализіна, Р. Хмельюк, М. Ярмаченко, Н. Грищенко, Г. Давидової, Л. Злотіної, В. Іванової, П. Крамара, В. Межуєва, Б. Новикова, В. Сластьоніна, Л. Хомич, Ж. Піаже, Я. Пономарьов, О. Рудницька, С. Сисоєва, Е. Фромм.

На жаль, більша частина студентів, що звикла діяти під чітким керівництвом «стандартного» викладача, не прагне виявити свої можливості, бажаючи діяти в рамках поставлених вимог, вважаючи для себе занадто багато нездійсненим. Постає актуальне питання про створення умов, простору, за яких виявлення та розвиток власних можливостей було б для студента природною потребою, що в цілому сприяло б його особистому розвитку.

У неформальній освіті давно поширена робота з креативністю та культурою за допомогою формування платформи, на якій би розвивалась дискусія, дебати, вияв різних думок, постійні фітбеки, аналіз і рефлексії, багато уваги приділяється розвитку креативності у формі обговорення між учасниками з певної теми [3].

Сучасна система вищої освіти не ставить пріоритетом виховання талановитих, здатних оригінально мислити та розробляти інновації фахівців, духовно розвинених, здатних до саморозвитку креативних особистостей. Традиційні методи роботи зі студентами переважно спрямовані на формування адаптаційних механізмів людини до соціуму шляхом засвоєння відповідних соціальних ролей, культурних образів, що не сприяє розвитку творчості, розкриттю духовності, активізації інтуїтивних можливостей, цілісного пізнання та власне творення цього світу.

На думку українського дослідника психології творчості В. Роменця, пізнаючи і перетворюючи світ, людина пізнає і перетворює себе. «Якщо людина сприймає власне життя як творчість, то вона наповнює кожний його момент учинковим змістом. Здійснюючи вчинок, людина вибудовує творчу ситуацію самозростання, власне самотворення, в якій конструюються сутнісні елементи індивідуального світу її «я». (В. Роменець)

Отже, творчість - полікомпонентне явище, з одного боку, виявляє своєрідність людської діяльності, спрямованої на створення нових оригінальних продуктів, з другого боку, становить специфічну діяльну властивість людини, яка забезпечує їй постійний рух уперед, особистісний розвиток, самопізнання, самостворення, самореалізацію (Ю. Борев, В. Шинкарук, Л. Левчук, О. Лосев та ін.). Креативність визначається як творчі можливості людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому або її окремі сторони. Креативність розглядається як найважливіша якість студента, яка дозволяє досягти успіху, бути поліваріантним та мобільним.

При такому розгляді людина (студент) стає складним сузір'ям різнорідних комунікативних світів (генетичного, індивідуального, суб'єктивного, соціального, культурного тощо), сполучення яких утворює центральну проблему й парадокс реальної єдності, цілісності особистості. У навчально-виховному процесі вищої школи неодмінно має бути усвідомлення кожної окремої особи як «феномена космічного значення», з притаманним йому духовно-творчим потенціалом (Е. Фром).

Позааудиторна діяльність представляє великі можливості для саморозвитку. Це координування ініціатив, участь у грантових проектах та проектній діяльності, вебінарах, в благодійних акціях і т.д. Саме в цій діяльності відбувається більш тісне міжособистісне неформальне спілкування студентів, викладачів, адміністрації вузу, здійснюється культурне збагачення і духовне самозміцнення особистості. Навчальна ж діяльність сприймається як обов'язкова, але не захоплююча і особистісно-значуща. Тут, крім методичного вирішення проблеми, стоїть завдання більш важливе. Отже, постає питання про пошуки механізмів такої інтеграції аудиторної і позааудиторної діяльності, формальної, неформальної та інформальної [4]. Одним із таких засобів, інструментів є проектна діяльність, яка може інтегрувати ці всі освітні платформи.

Проектна діяльність – конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту. Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів. Проектування виступає як творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту [1].

У процесі проектної діяльності, на думку І. Єрмакова та С. Шевцової, студенти оволодівають певними компетенціями, спрямованими на визначення способів діяльності, обрання для себе практичного виду діяльності, оволодіння практичною діяльністю, оцінювання результатів цієї діяльності.

Плюсами проектної діяльності є набуття учасниками таких умінь та компетенцій:

- планувати свою роботу (SMART технологія);
- використовувати багато джерел інформації;
- самостійно відбирати й накопичувати матеріал;
- аналізувати, зіставляти факти, загрози, можливості проекту (SWOT-аналіз);
- аргументувати думку;
- приймати рішення;
- установлювати контакти;
- створювати кінцевий продукт (фільм, журнал, проект, сценарій);
- презентувати створене перед аудиторією;
- оцінювати себе і команду (Dream Team) [2].

Також для успішного впровадження проектної діяльності необхідно, щоб педагог із вчителя перетворився на фасилітатора, тьютора, ментора, помічника та радника, який завжди поряд. Важливо, щоб між учасниками навчально-виховного процесу переважав демократичний стиль взаємин. Проектна діяльність надає студенту широке поле нової для нього діяльності, тим самим сприяє появі широкого кола інтересів, і потім, через них, здійснює вплив на формування переконань та світогляду [5, с. 148].

Для прикладу - проект «Академія Креативності ЧКС (Чернігівські ініціативні креативні студенти) можуть виступати як яскравий приклад реалізації креативного підходу розвитку майбутнього вчителя початкових класів у позааудиторній діяльності (координатори проекту – Коновальчук М. В., Кисіль Н. Р.) У 2016 році проект став переможцем у конкурсі “Бюджет участі” і був профінансований за рахунок Чернігівської міської ради. Проект передбачав проведення тренінгів креативності для вчителів міста, підтримка обдарованих студентів, супровід розвитку дітей-переселенців ресурсом креативних студентів, декорування освітніх ландшафтів, видання наукових посібників, дитячих книг та ін. педагогічна та волонтерська діяльність, спрямована на розвиток креативного потенціалу освітян та дітей.

За останній рік координатори та волонтери ЧКС активно беруть участь (тобто не для «галочки», а реально виступають агентами змін) у всеукраїнських конференціях, форумах, проектах, міжнародних стажуваннях (Німеччина, Польща); є активними учасниками освітніх “неформальних” заходів (Інша Освіта, Ukraine Lab), «не-конференцій» (Ed Camp); креативних публікаціях і виданнях, профінансованих за грантової підтримки (наприклад, “Щоденник творчого студента” (2018).

Висновки. Проектна діяльність передбачає інтеграцію та безпосереднє застосування знань та вмінь, компетенцій, спрямованих на набуття особистісного креативного досвіду, в аудиторній та позааудиторній діяльності. Вона створює умови для творчої самореалізації студентів, сприяє розвитку їх інтелектуальних здібностей, самостійності, відповідальності, умінню планувати, приймати рішення, рефлексувати, свідомо оцінювати результати. Подальшу перспективу дослідження проблеми вбачаємо у розкритті можливостей креативної проектної діяльності у широкій міжнародній співпраці. Використання проектної моделі освітнього процесу позитивно впливає на пізнавальний, креативний, соціально-моральний, емоційно-ціннісний розвиток soft skills майбутніх педагогів, - тих, хто розвиватиме креативну культуру у маленьких громадян України..

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти. гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040с.
2. Єрмаков І. Г. Метод проектів у контексті життєвих результатів діяльності учнів І. Г. Єрмаков, С. М. Шевцова. Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: Науково- методичний посібник [за редакцією С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька]. К.: Департамент, 2008. 520 с.
3. Ідеї. Натхнення. Рішення: посіб. для тренерів неформ. Освіти; упоряд. Н. Трамбовецька. Київ : Інша освіта, 2015. 70 с.
4. Калашнікова С. Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти: Навчальний посібник. К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 44 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/images/fiels/news/12/05/4455.pdf.
6. Національний освітній глосарій: вища освіта. В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова [за ред. В. Г. Кременя]. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.
7. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект). К., 2014. С. 8–28.

ЕКОЛОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ АРХІТЕКТУРНОЇ ОСВІТИ

доктор педагогічних наук, професор Єрмакова Світлана Станіславівна

Україна, Одеська державна академія будівництва та архітектури

Abstract. the article reveals the essence and urgency of the formation of eco-projection competence of future architects, noted and specified the necessity of introducing into the system of architectural education the subject "Ecopraining" and named the pedagogical conditions of its formation.

Keywords: architectural environment, architecture, architectural education, ecoregional competence, eco-design.

Постановка проблеми: в умовах інноваційного розвитку економіки суспільства вектором системи формування конкурентоспроможних переваг є маркетинг, що зумовлює потребу в компетентних фахівцях [4]. Одним із важливих завдань модернізації архітектурної освіти є пошук інноваційних підходів до професійної підготовки архітекторів з метою формування у них екопроектувальної компетентності. Набуває актуальності виявлення продуктивних шляхів формування екопроектувальної компетентності майбутніх архітекторів, що базується на реалізації оптимальних педагогічних умов їхньої професійної підготовки [8, 9].

Мета дослідження: обґрунтування педагогічних умов, формування екопроектувальної компетентності майбутніх архітекторів засобами інтерактивних технологій. У дослідженні формування екопроектувальної компетентності майбутніх архітекторів розглядаємо як спеціально організований у вищих технічних навчальних закладах освітній процес, який об'єднує традиційні та інтерактивні методи професійної підготовки і розвиток екологічної культури професійного мислення.

Вплив архітектурного середовища на психологічний стан людства. Панування функціоналізму та уніфікація архітектурних форм в сучасному світі призвели до створення несприятливих умов життя. Так архітектурний апокаліпсис настав у 20-30-ті роки минулого століття, коли вперше у світ прийшла ідея глобалізації. Головні умови - це вільні переміщення не тільки товарів, але й робочої сили, трудових ресурсів. Глобальному світу потрібна людина вільна від уподобань, від батьківщини, «сіра однотипна маса», здатна переміщатися «за волею господарів» з країни в країну. Тоді архітектори глобалізації і висунули у світ ідею однакових як близнюки будівель.

Сучасна архітектура, нажаль, являє собою скоріше конструктор, ніж предмет екологічної творчості. Прості кубічні форми будівель сприяють перерозподілу електромагнітних хвиль. Скло і бетон створюють ефект радіоекрана, відокремлюючи біополе людини від природних частот. Сенсаційні досліди, проведені на добровольцях, показали, як форма будівлі впливає на психіку людини. Аналіз наукових досліджень дав змогу констатувати, що форма з наявністю тільки прямих граней сприяє зосередженню внутрішніх сил, напруженості, яскравим негативним емоціям. Будинки кубічної форми надають людині похмуру зосередженість і відсутність позитивних емоцій.

Сьогодні у зарубіжних архітекторів склалася добра традиція звертатися за допомогою до психологів у процесі проектування будівель громадського обслуговування різної специфікації: лікарень, судів, в'язниць, ідалень, університетів і т.д., не кажучи вже про парки, площі та інші «громадські території» міської інфраструктури. Досвід і методи екопсихологічних досліджень допомагають їм уникнути багатьох проектувальних помилок і здійснити більш тонку «настройку» будівлі відповідно до його функціональності та потреб кінцевих користувачів [2].

Різне за своїм характером середовище спонукає до різних дій. Будь-яке середовище має не лише фізичні й хімічні особливості, а й психологічні та символічні значення. Людині властиво наділяти навколишній світ певними символами, а потім сприймати цей світ за допомогою символів. Так, П. Сміт [6], автор досліджень про «динаміку урбанізму», розрізняє чотири рівні символізму, які відіграють важливу роль у штучно створеному міському середовищі: асоціативний символізм (що включає у собі основні індивідуальні асоціації, завдяки яким кожен сам оцінює значущість середовища); окультурений символізм (який бере свій початок в історії культури і є символізмом об'єктів у загальноприйнятому сенсі); символізм відомого (створює буденне середовище, яке є основою нашого існування у місті) та символізм «архетипу» (за яким місто сприймається як образ Космосу). Відтак, будь-який екологічно організований простір викликає почуття, асоціації та відповідне ставлення, які, поряд з інформаційним сприйманням, визначають і чуттєве сприймання середовища.

Сприймання навколишнього середовища має й системний характер. Саме тому у процесі досліджень ми дійшли висновки, що в наш час моральної та екологічної руйнації, час кризового екологічного стану вимагає уведення в процес професійної підготовки майбутніх архітекторів завдань або окремих навчальних курсів з практикою екологічного проектування.

Вивченням питання екологічного впливу середовища на психологічний стан людини займалися такі дослідники як-от: О. В. Степанов; А. В. Іконніков; Л. Г. Салліван; Д. Джекобс; Г. Б. Забельшанській; Р. І. Арнхейм [1,6,7].

З огляду на вищезазначені наукові факти, логічно припустити, що вибір педагогічних умов формування екопроектувальної компетентності у майбутніх архітекторів повинен здійснюватись з арсеналу педагогічних засобів, здатних підвищити продуктивність розвитку екологічної культури професійного мислення [10]. Відтак, у контексті дослідження педагогічними умовами формування екопроектувальної компетентності визначено:

- створення професійно - мотиваційного середовища шляхом використання інтерактивних технологій розвитку екологічної культури професійного мислення;
- забезпечення інтерактивного підходу у формуванні екопроектувальної компетентності майбутніх архітекторів;
- залучення студентів у квазіпрофесійну діяльність на засадах екологічного моделювання;
- активізація самоосвітньої діяльності студентів засобами інтерактивних технологій.

Впровадження вищезазначених педагогічних умов реалізовувалось нами при педагогічній лабораторії на базі кафедри філософії, політології та права Одеської державної академії будівництва та архітектури, під час проведення лін-тренінгу «Екопроекування», що був спеціально розроблений для майбутніх архітекторів. Інноваційний навчальний контекст вимагав у собі вивчення теоретичних питань з екології архітектурних рішень та практичну складову, яка мала на меті розкрити позитивні тенденції і досягнення світової науки і архітектури у галузі безпеки і захисту людей та методи і засоби створення екологічно безпечних і корисних для життя людини об'єктів. Студенти, виконуючи практичні завдання, мали змогу проектувати архітектурні і «середовищні» об'єкти, в основі яких лежали перш за все екологічна безпечність (форми, конструкції матеріалів, принципи розміщення і благоустрою), розробити екоконцепції, врахувати рекомендації з ергономіки, фізіології, психології, бар'єрного середовища та ін.

За результатами лін-тренінгу було проведено опитування, яке довело, що створюючи оптимальні педагогічні умови для формування екопроектувальної компетенції, необхідно враховувати результативність використання інноваційних форм і методів у професійній підготовці студентів.

Принагідно зауважимо думку Д. Ковпака, який вважає, якщо людину посадити у такий собі замкнений куб, то він неминуче приходять до стану депресії, тому що у нього йде обрив психологічної підтримки. «Частина сучасної архітектури зводиться до бетонних блоків і осередкам, у яких ми проживаємо, тому такі новобудови можуть ставати причиною ще й психологічного зниження редукції настрою», - стверджує він [3]. У свою чергу, куполоподібні форми (наприклад, купола давньоруських церков або візантійських базилік) чинять на людину благотворний вплив. Відчуття повної гармонії, злиття з вищим божественним початком. Не випадково перші житла людини були округлої форми, і перші міста в плані теж представляли собою коло. Отож, екологічна свідомість характеризується активністю й інтенціональністю та притаманним їй екологічним змістом. Коливання інтересу суспільства до питань охорони довкілля ілюструють основну проблему щодо екологічних установок та поведінки.

Саме тому, архітектуру не дарма називають застиглою музикою. Всі стародавні храми і споруди будувалися за допомогою міри довжини, пов'язаної із земною кулею або людиною. Красиві собори і прекрасні будівлі являють собою ще й золоті пропорції, гармонію, яку ми можемо навіть перевіряти математикою. Гармонія в архітектурі шляхом нескладних перерахунків може бути виражена в музичному акорді. Зауважимо, що вчені навіть підраховували, як звучить, наприклад, Земля (нотою Ля). Так само і будівлі. Кожна з них звучить по-різному. Це та сама музика сфер, про яку писав ще давньогрецький філософ Платон.

Американський архітектор Л. Г. Саллівен стверджував, що «архітектура - це мистецтво, яке впливає на людину найбільш повільно, зате найбільш міцно» [1]. Архітектор може так чи інакше впливати на стороннього спостерігача за допомогою таких засобів: композиція, простір, колір, звук, акустика, матеріал, світло. Вплив архітектури на людину на сучасному етапі оцінюється дуже високо. Формування образу міст вирішує не тільки суто спеціальні планувальні та стилістичні завдання.

Емоційність сприйняття багато у чому визначається і характером організації конкретних процесів діяльності. Так, в аеропорту особливу роль відіграє система візуальних комунікацій - саме для її організації необхідно встановити в інтер'єрах чіткі просторові зв'язки,

створити колірні і світлові акценти і т. д. Якщо ця система будується без урахування значущості повідомлень, наприклад, основна інформація, подається з тієї ж активністю, що і другорядна, це може викликати у пасажирів стан дискомфорту і навіть розгубленості.

Навпаки, ясність просторової побудови інтер'єрів, архітектурна виділення потрібних орієнтирів, табло чи спеціальних знаків створюють стан емоційної комфортності. Формує ці властивості інтер'єру об'ємно-планувальне рішення будівлі, розроблене з урахуванням основних напрямків людських потоків [3]. Питаннями сприйняття архітектурного середовища рядовим спостерігачем займається експериментальна естетика [5]. В експериментальній естетиці розглядаються загальні закономірності побудови естетичного об'єкта і особливостей формування його оцінки людиною. Всі фактори, описані в науковій літературі можна розділити на три великі групи: біологічний (передбачається, що в людині конституційно закладені і, отже, біологічно обумовлені деякі переваги), соціальний (розглядає соціальні норми, що визначають переваги), особистісний (вивчає особисті мотиви естетичних уподобань) [2]. У зв'язку з цим, послідовність дій щодо підтримки провайдингу дослідницької діяльності, у зазначеному дослідженні, була свого роду проектом розвитку екологічної культури у майбутніх архітекторів, ключовим завданням екопсихологічної освіти у якому, стало виховання екологічно грамотних установок майбутніх архітекторів та їхніх переконань щодо архітектурної культури.

Таким чином, з огляду на вплив архітектури на психічні особливості людини, архітектура міст є однією з активних факторів формування та розвитку психіки і психічної діяльності городян, чий вплив поки ретельно не вивчено, але незаперечно існує.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Навчальний процес професійної підготовки майбутніх архітекторів повинен бути організований у такий спосіб, щоб освітній простір адекватно представляв новий екологічний зміст освіти, що, у свою чергу, сприяє не лише засвоєнню професійних знань, умінь і навичок, а й підвищує їхній інтерес до майбутньої професійної діяльності, «екологізує» мислення, спонукає до творчості й загалом формує екопроектувальну компетентність. Наповнення навчальних дисциплін професійного спрямування практичним екологічним проектуванням сприятиме ознайомленню студентів з існуванням і характером екологічних проблем, привчить до звички пошуку рішення екологічних проблем засобами архітектури, навчить свідомо ставитись до природи і людини, надасть розуміння, що архітектура цінна лише через сприйняття її цінності людьми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко В. Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури ХХ століття /національні глобалізаційні аспекти/: Автореф. дис. ...доктора мистецтвознавства:05.01.09.-Технічна естетика /Львівська національна академія мистецтв.-Львів,2006.- 36 с.
2. Орлова О. О.Экологический фактор формообразования в архитектуре: Автореф. дис. ...кандидат искусствоведения :05.01.03.- Техническая эстетика/ ХГАДИ. – Харьков,2003- 20 с.
3. Шимко В. Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Основы теории.- М.:Архитектура,2005.-296 с.
4. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования [Текст]/А. Дорофеев//Высшее образование в России. – 2005. -№4. –С 30-33.
5. Сомов, Г. Ю. Емоційний вплив архітектурного середовища та її організація / Г. Ю. Сомов // Архітектура і емоційний світ людини / Г. Б. Забельшанській [та ін.]. - М. : Строй - издав. - С. 82-149.
6. Степанов, А. В. Архітектура і психологія / А. В. Степанов, Г. І. Іванова, Н. Н. Нечаєв. - М: Строй-видав, 1993. - 295 с.
7. Шилін, В. В. Архітектура і психологія. Короткий конспект лекцій / В. В. Шилін - Нижн. Новгород: Вид-во Нижегород. держ. архіт.-буд. ун. та, 2011. - 66 с.
8. Єрмакова С. С. Теоретико-методичні засади моніторингу професійної підготовки майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів[Текст]: монографія/ С. С. Єрмакова. – Одеса: «»,2011. – 358 с.
9. Єрмакова С. С. Теоретико-методичні засади моніторингу професійної підготовки майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів[Текст]: автореф. дис. ...д-ра пед. наук / С. С. Єрмакова. – Одеса: ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського», 2013. – 44 с.
10. Єрмакова С. С. Інтеграція моніторингових технологій як передумова розвитку вищої технічної освіти[Текст] / С. С. Єрмакова //Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2011. - № 199. – С. 29 – 37.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА ПЕДАГОГОВ

Избамбетова Гульнар Наженовна

*Казахстан, г. Атырау, Назарбаев Интеллектуальной школы
химико-биологического направления, учитель-модератор*

Abstract. *Differentiation is not only flexible teaching. It can not be said that this is just a simplification of tasks for the less able students, not making them simple and making more complicated - for the more able ones. The article deals with a differentiated approach to each student according to their needs and abilities, which creates the necessary conditions for their development and successful self-actualization.*

The content of the article will allow to develop an understanding of differentiation as a method of planning for gifted students and to use differentiation strategies (accelerated learning, task complexity, in-depth training, challenge, creativity) to reorganization the curriculum.

Keywords: *development of children's giftedness, differentiation of the curriculum, cognitive development, self-actualization of the child.*

«Если мы будем учить сегодня так, как мы учили вчера, мы украдем у детей завтра».
Джон Дьюи

В условиях стремительно меняющегося мира ключевыми вопросами и для политиков в сфере образования, и для школ в целом, и для учителей в частности являются: первый - «Что подлежит изучению учащимися в 21-м веке?» и второй - «Каким образом учителя подготовят учащихся к 21-му веку?» поэтому перед учителем ставится задача проявлять компетентность не только в развитии у учащихся знаний и навыков, но и в их личностном становлении, принимая во внимание важность индивидуализации обучения и формирования у учащихся метасознания – навыков обучения тому, как учиться. [1]

Работая в интеллектуальной школе, любой учитель ищет новые подходы в обучении и преподавании для максимального удовлетворения интеллектуальных потребностей одаренных детей. Несмотря на то, что существуют две крайние точки зрения: «все дети являются одаренными» и «одаренные дети встречаются крайне редко», цель педагога понять внутренний мир каждого ребенка, создавать необходимые условия для их развития.

Учителя должны располагать достаточным объемом времени, проявлять компетентность не только в развитии у учащихся знаний и навыков, но и в их личностном становлении, принимая во внимание важность индивидуализации обучения и формирования у учащихся метасознания - навыков обучения тому, как учиться. [2]

Ссылка 1: Сравнительный анализ инновационной среды обучения, подготовленный ОЭСР, позволил сформулировать следующие выводы:

– Учителя нуждаются в разнообразном арсенале стратегий обучения, в предоставлении им возможностей для комбинирования различных педагогических подходов, а также, в знании ответов на один из ключевых вопросов:

– *Каким образом и при каких ситуациях возможно достижение эффективности использования каждого конкретного метода и стратегии?*

– Используемые учителями стратегии касаются вопросов преподавания всему классу в целом, а также, содержательной направленности реализуемых исследований, работы в группах, самостоятельной работы учащихся. Вместе с тем методики преподавания учителей должны включать персональную обратную связь каждого учащегося.

– Учителя должны иметь достаточно обстоятельные знания о том, как происходит обучение, об уровне мотивации отдельных учащихся, о переживаемых ими эмоциях и об их жизни за пределами школы.

– Учителя должны уметь сотрудничать не только с коллегами по преподаваемому ими предмету, но и по другим учебным предметам; с представителями одной организации и ряда

других организаций; в рамках профессиональных сообществ и различных партнерских соглашений, предполагающих активное использование процессов коучинга и менторинга.

– Учителя должны обладать прочными навыками в области информационных технологий и методики их использования как эффективного инструмента преподавания, в частности, навыками эффективного использования цифровых ресурсов в процессе преподавания, а также, автоматизированной системой управления процессом обучения.

– Учителя должны совершенствовать свои потенциальные профессиональные способности к сотрудничеству с коллегами и участию в разработке, управлении и планировании учебной среды.

– И последнее, но не менее важное: учителям необходимо непрерывно рефлексировать в ходе своей практики для того, чтобы учиться на своем опыте. [1]

Программа «Развитие одаренности детей» (далее – Программа), которая является результатом совместной работы педагогов Назарбаев Интеллектуальных школ с международными экспертами Центра Талантливой Молодежи (СТУ) Университета Джонса Хопкинса (США), предлагает эффективные методы и стратегии работы с одаренными детьми, обеспечивающие всестороннее развитие и самореализацию одаренных учеников.

В основе концептуального подхода Программы лежит применение дифференцированных учебных программ; пошаговое инструктирование, которое облегчает процесс обучения всех школьников вне зависимости от степени одаренности. Исследования подтверждают, что такое выстраивание инструкций в дифференцированных учебных программах полностью совпадает с целями и потребностями учащихся. [3]

У педагогов, к сожалению, появляются затруднения, когда возникает необходимость объяснить в целом как мы понимаем дифференциацию учебной программы/плана урока, хотя они уже применяют виды дифференциации на уроках.

Разработчики Программы дают следующее определение: «Процесс дифференциации – это целенаправленная адаптация и модификация учебной программы, учебных процессов, оценивания с учетом потребностей одаренных учащихся».

Тогда следует понять, какие бывают потребности одаренных учащихся. То есть для эффективного использования принципов дифференциации и моделей обучения по данной Программе педагог сначала должен понять следующие аспекты:

- для чего используется дифференциация?
- какие есть стратегии дифференциации?
- какие потребности одаренных учащихся?
- как можно их определить?
- как можно определить насколько талантлив и одарен ребенок?
- можно ли делить детей на одаренные и не одаренные?
- как работает дифференциация?
- какие модели обучения используются для правильной дифференциации?
- как использовать на практике принципы дифференциации и модели обучения?
- каков ожидаемый результат?

Так и возник сотрудничество учителей интеллектуальной школы не только с коллегами по преподаваемому предмету, но и по другим учебным предметам в рамках профессионального сообщества «Одаренный ребенок», нацеленных совершенствовать свои потенциальные профессиональные способности.

Целью работы сетевого сообщества была оказание консультативно-методической помощи и способствовать личностному и профессиональному развитию учителей по вопросам развития одаренности учащихся и оказание помощи преподавателям в их работе с одаренными детьми для достижения высоких стандартов обучения и развития. В свою очередь задачей каждого педагога было создание образовательной среды надлежащего уровня сложности, для развития и успешной самореализации каждого ребенка.

И так, когда учитель пытается одновременно научить чему-то весь класс, скорее всего «есть вероятность, что треть детей уже знает это; одна треть получит его; а остальная треть - нет. Так что две трети детей тратят свое время». [5]

Что дети говорят?

- Я играю с моими волосами
- Я хочу, чтобы учитель знал, как я себя чувствую, и чтобы помог мне
- Я хочу пойти домой и посмотреть телевизор

- Я схожу с ума
- Я чувствую страх
- Иногда я пытаюсь слушать внимательнее, но в основном это не работает
- Я получила столь необходимый отдых
- Я покрасила ногти с ручкой
- Я слушаю музыку, или вспоминаю кино, его смешные части

Что может сделать учитель для повышения эффективности обучения? Не обязательно, чтобы у всех детей было настроение как в вышеуказанном примере, но тем не менее, каждый педагог должен помнить, что мы не можем научить их, если мы их не знаем или плохо знаем.

Понимая основные теории развития одаренности детей, учитель может глубже понять потребности каждого ученика. Когнитивное развитие (от англ. cognitive development) — развитие всех видов мыслительных процессов, таких как восприятие, память, формирование понятий, решение задач, воображение и логика. В современной науке существуют различные теории когнитивного развития одаренных детей.

Теория «Стимула-Реакции»

Время реагирования одаренных учеников быстрее, чем у обычных учащихся.

Теория развития Пиаже

Одаренные дети развиваются на разных этапах быстрее обычных детей (ранняя речь).

Когнитивная теория

Одаренный учащийся имеет превосходные аналитические, творческие и метакогнитивные навыки. [3]

Когнитивные особенности личности:

- быстрая скорость обучения;
- продвинутое когнитивное развитие в одной или в нескольких академических сферах;
- сочетание разных видов мышления;
- способность к длительной концентрации внимания;
- оригинальность мышления;
- обостренное чувство справедливости;
- способность к рефлексии;
- ранее языковое развитие и развитие навыков чтения;
- нестандартная способность к осмыслению;
- интеллектуальная любознательность.

И так, в сотрудничестве с коллегами поняли, что цель данного этапа программы – не поиск единственно верной точки зрения по поводу понятий одаренности, таланта, неординарности, гениальности. Значительно более важным представляется формирование умения выявлять одаренных детей, обладающих любого рода неординарными способностями и создавать необходимые условия для их развития и успешной самореализации.

Например, тест множественного интеллекта Гарднера помогает выявлению преобладающих типов интеллекта.

Это: натуралистический и духовный интеллект, музыкальный интеллект, логический интеллект, межличностный интеллект, моторно-двигательный интеллект, вербально-лингвистический интеллект, внутриличностный интеллект, визуально-пространственный интеллект, поэтический интеллект, артистический интеллект, кулинарный интеллект, спортивный интеллект, математический и исследовательский интеллект. Однако, необходимо помнить:

- у каждого есть все виды интеллекта
- мы можем развить каждый вид интеллекта
- этот опросник показывает картину на сегодняшний день, которая может измениться
- теория множественного интеллекта предназначена для того чтобы вдохновлять учащихся, а не развешивать ярлыки

В добавок накопленному опыту педагога имеем четкое определение тому, что такое одаренность и какой он – одаренный ребенок.

Одаренность – системное качество, характеризующее психику ребенка в целом. При этом именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализовано индивидуальное дарование.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности... потенциальные предпосылки к достижениям в разных видах

деятельности присущи многим детям, тогда как реальные незаурядные результаты демонстрирует значительно меньшая часть детей. [4]

Оценивание ребенка как одаренного не должно являться самоцелью, а служить лишь стимулом для его дальнейшего развития и продвижения. Выявление одаренных детей необходимо связывать исключительно с задачами их обучения и воспитания, с оказанием им психологической помощи и педагогической поддержки.

Далее, при рассмотрении понятия одаренность через призму учебного плана, учителя сначала проанализировали особенности и потребности одаренных детей и затем была составлена учебная программа/учебный план, отвечающие их запросам, которые подходили бы к характеристикам учащихся в классе.

Таблица 1 показывает пример взаимоотношения между определениями одаренности и работой по составлению учебной программы. Содержание учебной программы формируется в соответствии с концепцией одаренности и взаимодействия этой концепции с особенностями и потребностями группы учащихся или одного ученика. Итогами удачно составленной учебной программы, выбранной системы преподавания и оценивания являются креативность и продуктивность одаренного ребенка.

Таблица 1. Взаимоотношения когнитивных особенностей, потребностей в учебе и учебного плана для одаренных учащихся

Особенности	Потребности в учебе	Вывод для учебного плана
Способность справиться с абстракцией	Представление системы символов в высоких уровнях абстракции	- Реорганизовать основные навыки в учебных планах - Введение новых систем символов (компьютеры, иностранный язык, статистика) в ранних стадиях развития - Многостороннее планирование учебного плана
Сильная концентрация	Длинный интервал времени, который учитывает сфокусированную углубленную работу в данной области интереса и стимула	- «Отрывки» времени для специальных проектных работ и работ в малых группах - Возможности междисциплинарного учебного плана (специальные разделы, гуманитарные науки, и взаимосвязанные искусства)
Способность связывать и находить связи между отдельными данными	Предоставить различные виды и области исследования	Использование многообразных текстовых материалов и ресурсов
Способность быстро запоминать и учиться	Быстрое перемещение через основные навыки и понятия в традиционных областях; больше экономической организации новых областей обучения	Реструктурированные рамки обучения, чтобы приспособить способности этих учащихся (увеличить скорость и снизить количество заданий на закрепление)
Разнообразные интересы; широкая информационная база	Возможность выбрать область(и) интереса во время учебы в школе и углубиться в выбранной сфере	- Организовать новый учебный план в соответствии с основной структурой - Открыть центры изучения в школе на длительное время - Группы для самоуправляемого обучения - Соглашения на индивидуальное обучение

Таким образом, содержание учебной программы/учебного плана был сформирован в соответствии с концепцией одаренности и взаимодействия этой концепции с особенностями и потребностями группы учащихся/одного ученика. Итогами удачно составленной учебной программы, выбранной системы преподавания и оценивания являются креативность и продуктивность одаренного ребенка.

Теперь мы имеем четкое понятие применения дифференциации: это говорит о том, что обучаемость как интегральная индивидуальность личности одаренного ребенка предопределяет различный темп движения его в обучении, то есть дифференциацию обучения. Из этого

следует, что способности ученика как основные его характеристики определяют аспекты учебной программы.

Дифференциация – это способ планирования учебной программы/учебного плана для одаренных учащихся с учетом потребностей учащихся и необходимых педагогических вмешательств, исходя из их когнитивных характеристик, который создает необходимые условия для их развития и успешной самореализации.

Для перестройки учебного плана используются следующие стратегии дифференциации: ускоренное обучение, усложнение заданий, углубленное обучение, вызов, креативность.

В таблице можно увидеть, какие способности развивают разные принципы дифференциации.

Таблица 2.

Характеристика одаренного ученика	Принцип дифференциации
Раннее развитие	Ускорение
Абстрактная концептуализация	Усложнение
Всестороннее развитие	Углубление
Исследовательские навыки	Вызов
Творческие способности	Креативность

При использовании принципа дифференциации *ускорение* необходимо: давать меньше заданий на применение стандартных навыков; провести предварительное оценивание уровня знаний, умений и навыков; сгруппировать по навыкам мышления высокого уровня.

Пример дифференцированного задания: используйте статистические данные (т.е. биссектриса, медиана, мера распределения, частота, проценты) с целью анализа одного из следующих наборов данных, подготовьте графики для иллюстрации вашего понимания данных и презентации Ваших открытий на школьном научном симпозиуме. Расходы здравоохранения на людей каждого десятилетия жизни от 10 до 90 лет в период 2015–2017 годов. Продажи автомобилей в Беларуси по маркам авто за 10 лет в сравнении с мировыми продажами тех же марок автомобилей.

При *усложнении* необходимо: использовать различные высокоуровневые навыки; включать большее количество разнообразных заданий в процессе обучения; требовать использования разнообразных источников информации.

Пример дифференцированного задания: исследование истории Казахстана

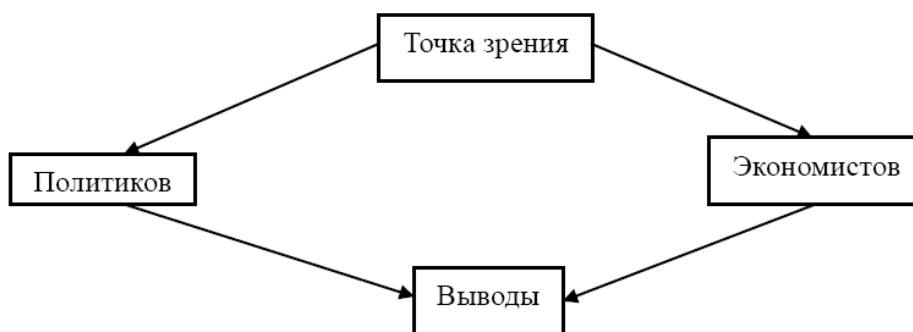


Рис. 1.

При *углублении* необходимо: изучить концепт с разных точек зрения и сфер употребления; проводить первоначальное исследование; предоставить выполненную работу.

Глубина: умение вникать в сущность вопроса; умение вскрывать причины явлений; умение понимать смысл происходящих событий.

Супер глубина: умение определять причины явлений, не только ближайшие, но и отдаленные; умение видеть основу фактов; умение рассмотреть вопрос разносторонне, понять явление отношений.

Пример дифференцированного задания: каким образом понятие о системе может помочь нам понять следующие три прикладных научных темы: свиной грипп, вымирание животных и метеорологические карты?

Изобразите схематически элементы, взаимодействия, границы, входные и выходные данные, затрагивая каждый из трех элементов, и сравните их.

Выберите одну из тем и исследуйте основные интересующие Вас вопросы. Разработайте брошюру, чтобы поделиться своими открытиями.

Применение дифференциации *вызов*: используются «продвинутые» ресурсы; используется содержание высокого уровня; применяются междисциплинарные знания; приводится четкое логическое рассуждение.

Пример дифференцированного задания: прочитайте избранные произведения трех Нобелевских лауреатов в области литературы и изучите, в которых используется тема человеческой жестокости.

Как эта тема могла бы соотноситься с искусством, политическими переворотами или случаями социальной несправедливости в родной стране автора в период написания произведения? Какие основания дают понять, как на автора повлияли эти культурные связи?

Применение дифференциации *креативность*: спроектируйте/постройте модель, основанную на принципах или критериях; подготовьте альтернативы к заданиям, результатам работы и оценкам; уделите особое значение устной и письменной коммуникации с реальной аудиторией.

Пример дифференцированного задания: спроектируйте произведение искусства (Ваш выбор: вазу, картину или коллаж из найденных предметов), чтобы показать Ваше понимание элементов цвета, баланса, перспективы и темы. Напишите одну авторскую формулировку о Вашем произведении искусства, которая должна включать информацию об особенностях его художественного стиля. Представьте Вашу работу на выставке в местном музее.

Когда дифференциация работает? Для этого необходим: диагностический контроль функционального уровня сформированности навыков и имеющаяся в итоге модификация учебного плана; производить группировку одаренных учащихся с использованием исследовательского подхода; использование исследовательских материалов; оценка продвинутого обучения.

Выводы. Как изменился обучение учащегося после изменений, которые сделали педагоги? Как изменилось представление самих педагогов об учебном плане в результате использования стратегии дифференцирования?

Не только члены профессионального сообщества учителей «Одаренный ребенок», а также и другие члены школьного сообщества пришли к следующему выводу: дифференцированный подход обучения дает возможность:

- ускорить процесс обучения
- раскрыть новые возможности и новые знания учеников
- углубить и расширить знания учеников
- научить учеников думать, как эксперты

Положительным результатом является рост качества знания до 90 %, высокие достижения учащихся на республиканском и международном уровне, достижение самих педагогов и конечно же результаты научных работ креативных, творческих развитых одаренных и талантливых детей.

В целом в школе работает 11 творческих лаборатории и три профессиональных сетевых сообществ учителей, где педагоги развивают свой профессионализм для результативности своей деятельности. Это – труд большого коллектива, которым руководить настоящий лидер, профессионал своего дела. Члены ПСУ «Одаренный ребенок» считают, что тоже имеют огромный вклад в достижении учащихся и планируют развивать дальше накопленный опыт во благо детей и их будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа курсов повышения квалификации педагогических работников республики Казахстан, Руководство для учителя, Первый (продвинутый) уровень, Второе издание;
2. Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World* [Подготовка учителей и развитие школьных лидеров для 21-го века: всемирные уроки]. OECD Publishing.
3. Программа «Развития одаренности детей»;
4. «Рабочая концепция одаренности» (Министерство образования Российской Федерации (Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Д., Бабаева Ю. Д. и др.)
5. Лилиан Кац, мировой эксперт по детскому образованию, профессор Университета Иллинойса.

PAULINE KERGOMARD AS THE FOUNDER OF KINDERGARTENS AND PUBLIC PRE-SCHOOL EDUCATION IN FRANCE

PhD Georgieva – Hristozova V.,
MSc Slavov I.

Bulgaria, Stara Zagora, Trakia University

Le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie.
(The play is the work of the child, it is his job and it is his life.)
Pauline Kergomard

Abstract. The article is dedicated to the 180th anniversary of the birth of Pauline Kergomard – the founder of kindergartens and public pre-school education in France. This is a theoretical work that refers to the life of the French pedagogue in a tabular presentation of the main elements of her biography, a publication activity and a link where her creativity is kept, educational philosophy and pedagogical concepts. The interpretation refers to kindergarten teachers and students on "History of Pedagogy" and "Preschool Pedagogy". Studying her educational concepts will help to the students to get aware and develop with basic and preschool educational matters.

Keywords: Pauline, Kergomard, play, children, and preschool education.

The idea of the theoretical presentation of the life and educational views of French educator Pauline Kergomard is dedicated to the 180th anniversary of her birth. This is one of the forgotten and little-known names with an unique contribution to pedagogical theory and also to the organization of kindergartens and preschools. The review of the educational philosophy and pedagogical practice presented in this article relates to the preparation of students in "Pre-school Pedagogy" and broadened the horizons of the kindergarten teachers.



Pauline Kergomard
Fig. 1.

The interest in Pauline Kergomard is reflected in the works of various of researchers such as Suzy Cohen, Geneviev and Alain Kergomard, Micheline Vincent-Nkoulou, Eric Plaisance, Augustin Mutuale, Elise Terdjman, Bernadette Moussy, Annika Blichmann, Christophe Brun. Affected from their interpretations of the life and work of the French educator, we summarize and share some well-known facts, but also those which have not attracted so much the attention or missing from the sight of the researchers.

Live road and some biographic elements. Pauline Kergomard was born in 1838 in Bordeaux. Very soon after appearing in the world, she sends her mother to her last earthly road. Her father, Jeanne Reclus, occupies an inspectorate position in French schools and her uncle Jacques Reclus teaches at one of the most prestigious colleges. Pauline spends most of her childhood in Orthez with her aunt Zeline Trigant-Marquey and later starts to study at Gironde. After completing her education she becomes a teacher at the same high school at the age of 18. The life of P. Kergomard is presented very clearly in several

moments and highlights through them.

Table 1.

24.04.1838	Born in the city of Bordeaux in a Protestant family.
1861	She moves to Paris and marries Jules Duplessis-Kergomard.
1879	She becomes chief inspector of the so-called "asylum rooms".
1881 – 1917	She becomes chief inspector of the kindergartens appointed by the Minister of Public Instruction and Fine Art Jules Ferry.
1886 – 1892	She is a member of the Higher Education Council of France. <i>This is the first woman who is a member of this council.</i>
1887	She organizes and creates the so-called „French Union for the rescue of childhood“. <i>This association exists in France for 131 years and today.</i>
1897	She founds a pedagogical union with the support of Ferdinand Buisson, Morris Buhour and other distinguished educators.
13.02.1925	She ends her life in Saint-Maurice at the age of 87.

Pauline Kergomard's enormous contribution to the education system is influenced by her childhood, and her entire personal and professional life is dedicated to the education of children.

Educational concepts and pedagogical creativity. Pauline Kergomard is one of the greatest names in the history of pre-school education, although she has received significantly less attention and popularity than other educators in pre-school pedagogy. Initially, and throughout her life, Kergomard is inspired, educated and exemplified by many personalities who contributed to the development of pedagogy, and Marie Pape-Carpantier (reformer of education in French schools and an activist towards the problems of social injustice). Plaisance (1996) defines Kergomard as the "founder" of kindergartens in France.

In her work as an inspector and accurate pedagogue, Pauline Kergomard is actively involved in the issues of including **reading, writing, and mathematics in teaching children before the age of five**. She also pays special attention to the fact that kindergarten teachers are aware of children's psychology - that is emphasizing the importance of **early child psychology**.

Kergomard's pedagogical views are stored in her **creative and publishing activities** - educational books, collections of articles, papers, notes and correspondence. Under her leadership serious pedagogical guides are issued. In 1903, she collaborates in the "Children's Education" (*L'Education enfantine*) magazine for teachers in the kindergarten. Seven years later, it is under her authorship that **the first guideline for the care of kindergarten** "The child from two to six years old. Practical teaching notes." (*L'enfant de deux à six ans. Notes de pédagogie pratique*) One year later, she takes an active part in the creation of the "New Dictionary of Pedagogy and Initiation" (*Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*). In 1879 Kergomard writes her first **educational book** (*Les biens de la terre et causeries enfantines*) in which she presents two children whom the teacher Mrs Lambert taught by visiting home gardens and fields where children see the transformation of crops. In 1883, Kergomard writes a child-adapted **history of France** (*Histoire de France des petits enfants*), which includes the period from Roman Gaul to the third Republic. In 1890 she publishes an **educational picture album** entitled "Fifty explanatory pictures: Children's album" (*Cinquante images expliquées: album pour les enfants*).

All 53 educational texts for children under the authorship of Pauline Kergomard are stored and freely available at the following link: <http://data.bnf.fr/documents-by-rdt/12559946/70/page1> .

Practical activity and special contribution to the pedagogical treasury. Characterized as energetic, smart and dedicated to her profession, Pauline Kergomard is actively involved in organizing a lot numbers of conferences, symposia, national and regional pedagogical seminars, as well as numbers of social themes, advocating **women's rights** and handling with **poverty in families with children**.

The social context of the second half of the nineteenth century creates "asylum rooms" (Paris, 1826), the predecessors of kindergartens. In these rooms, all young children whose mothers work in the factories of the first industries in France are only cared for women. Therefore, the main function of these asylum facilities is social. According to Cohen's 2006 data, Kergomard reforms these "institutions" into pleasant places with an emphatically pedagogical function for children between the ages of 2 and 6, with suitable conditions for educational work with them, and tries to impose the concept of "**pedagogy of the little child**" to be child-oriented and where the leading activity is free, artistic and sports play. Thus, Kergomard creates the so-called "**Maternity School**" in France, and as Chief Inspector exempt all families from fees for these schools, which are funded by generous state subsidies. According to the Encyclopædia Britannica, maternity schools work 6 days a week, where children are **seen** in play, exercises and other entertainment activities, and receive basic guidelines for speaking, singing, painting, general knowledge and ethics.

Kergomard's pedagogical work provides a vision for child development, which is still up to date. She claims that the foundations for schooling are placed in the fragile age between 2 and 6 years. Elements in her pedagogical views are visualized in Fig. 1.

For Pauline Kergomard, the love for the children begins with a continuous observation of their needs, abilities and aspirations. More, there is a necessity for an environment where these needs, abilities and aspirations can be met and developed adequately. The attitude towards the children in the kindergarten must be as such as guarded, defended, respected, understood with all their individual particularities.

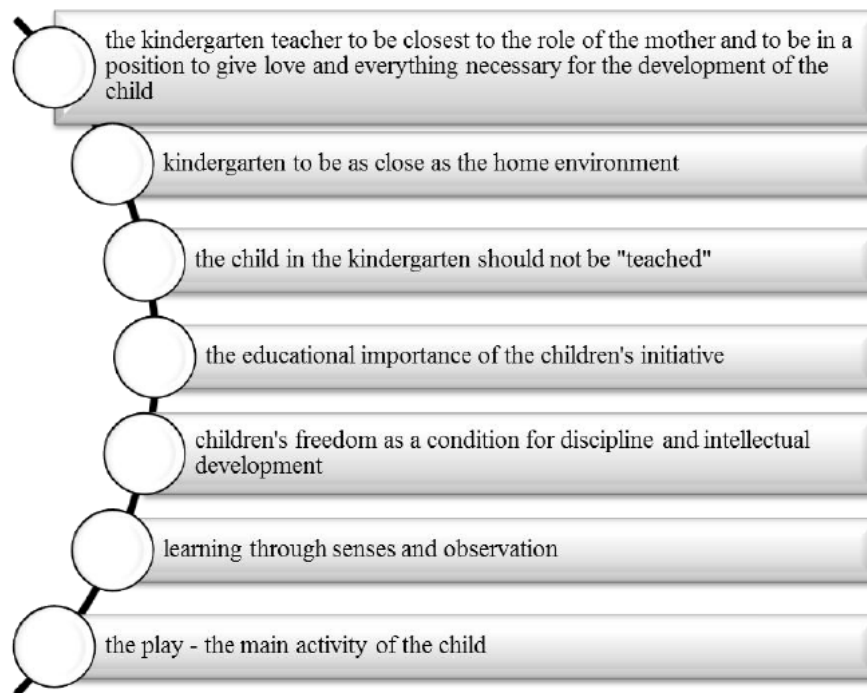


Fig. 1. Kergomard's pedagogical views

As a teacher in her young ages, Pauline Kergomard has a lot of work with many children, but her fundamental contribution far exceeds these prerogatives. **This French pedagogue manages to influence the lives of thousands of French children, through her educational system and practical pedagogical work at national level.** Pauline Kergomard deserves to be studied by students in pedagogical specialties because of her undoubtedly significant participation in the enrichment of the world classical pedagogical treasury. We can assume and it is clear that there are good reasons for her to be considered and recognized as the founder of public pre-school education in France. Maybe that is why now there are 113 primary schools and kindergartens in France, named after the pedagogue Pauline Kergomard.

REFERENCES

1. Bibliotheque Diderot de Lyon. (2016). Pauline Kergomard pédagogue et écrivaine : de la fondation des maternelles à l'écriture de livres pour enfants.
2. Blichmann, A. (2008). Schulreform und Reformschule in Frankreich. Die "École élémentaire Vitruve" im Horizont der Geschichte, Jena.
3. Brun, Ch. (2015). Élisée Reclus, une chronologie familiale, 1796-2015, 2^e version.
4. Cohen, S. (2006). L'enfance au cœur. Marie et Pauline : deux pionnières de l'école maternelle. Paris : L'Harmattan.
5. Kergomard, G., A. Kergomard. (2000). Pauline Kergomard créatrice de la maternelle moderne, correspondances privées, rapports aux ministres, Rodez, Le Fil d'Ariane.
6. Moussy, B. (2007). Entre Pauline Kergomard et Maria Montessori. In: Le portique Revue de philosophie et de sciences humaines. <http://journals.openedition.org/leportique/891> .
7. Mutuale, A., Weigand. (2011). Les grandes figures de la pédagogie. Paris: Éd. Pétra.
8. Plaisance, E. (1996). Pauline Kergomard et l'école maternelle, PUF, Paris.
9. Terdjman, E. (1992). Le système préscolaire selon Pauline Kergomard (1838-1925) http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1992_num_54_1_1818 .
10. The Editors of Encyclopædia Britannica. (1998). Maternal school. In Encyclopædia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/maternal-school#ref58066> .
11. Vincent-Nkoulou, M. (2007). La fabrication des figures de deux pédagogues en histoire de l'éducation: Jean-Frédéric Oberlin et Pauline Kergomard. In Carrefours de l'éducation, n° 24.

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ ПОРТРЕТ НАСТАВНИКА МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ В ДНЗ

Безсонова Ольга Костянтинівна

Україна, м. Київ, Інститут проблем виховання НАПН України,
науковий кореспондент лабораторії дошкільної освіти

Abstract. In the article interpretation of concept «tutor» is considered by foreign and domestic research workers. It is developed structurally functional model of personality of tutor. Description is given, the major lines of teacher-tutor are selected. Certainly basic functions of teacher-tutor. The tasks of activity, put before a tutor, are selected.

Keywords: motivation, tutor, personality oriented studies, self-education.

Актуальність заявленої проблеми. Важливого значення для освіти набуває таке підвищення професіоналізму педагогів, яке відповідає сучасності. Підготовлені в системі педагогічної освіти фахівці покликані стати носіями ідей оновлення на основі збереження та примноження кращих традицій вітчизняної освіти. Цілком очевидно, що якісна професійна підготовка у вищому педагогічному навчальному закладі не завжди гарантує, що його випускник є цілком сформованим професіоналом. Для успішного професійного розвитку молодим педагогам необхідна чітко спланована і науково-обґрунтована система індивідуальної соціально-психологічної й методичної підтримки, яку можуть надати наставники в умовах роботи ДНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання педагогічної майстерності у теоретичному та практичному аспекті (І. Зимня, І. Зязюн, В. Кан-Калик, І. Колеснікова, Н. Кузьміна, Б. Лихачов, А. Макаренко, В. Симонов, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, І. Ісаєв, О. Щербаков); значення наставництва для професійного розвитку учителів (К. Гальвез-Хйорневік, К. Глікман, С. Гордон, Дж. Росс-Гордон); розробки програм підтримки молодих учителів (Г. Баррілл, К. Бірер, Д. Геселкорн, Н. Едік, К. Еймс, С. МакГлемері, Р. Стануліс, Е. Фіделер, Дж. Флукігер); вплив стосунків наставник-молодий вчитель на ефективність професійного розвитку (Д. Левінсон, Ш. Меріам); взаємозв'язок між періодом «входження до професії» і збереженням молодих педагогічних кадрів (Р. Інгерсол, Т. Сміт); роль наставника в підготовці майбутніх спеціалістів до професійної діяльності (С. Акутіна, С. Александрова, І. Барабашова, С. Батишев, М. Зембицька, С. Крикунов, Л. Маценко, С. Петрусенко, О. Сапригіна, С. Спасибкіна та ін.).

Результати дослідження. На початковому етапі професійної діяльності молоді педагоги стикаються з багатьма проблемами: нездатністю встановити контакт, налагодити міжособистісні зв'язки з колегами, дітьми та їх батьками; раціонально спланувати заняття; використовувати найбільш ефективні методи і засоби навчання тощо. Вирішення поставлених завдань є можливим за умови отримання молодим педагогом своєчасної кваліфікованої допомоги з боку досвідченого педагога-наставника. Слово наставник – це переклад з англійського слова «mentor», яке, у свою чергу, має грецьке походження і пов'язане з ім'ям наставника Телемака, сина Одисея в поемі Гомера «Одіссея». Ментор – це людина, яка під час спілкування зі своїми вихованцями переобтяжує їх настановами, повчаннями, в їхній роботі переважають словесні методи навчання й виховання. На нашу думку, у сучасній українській освіті більш прийнятним є поняття «наставник». Новий тлумачний словник української мови визначає поняття «наставник» в розумінні людини, «...яка навчає, дає поради; порадник, учитель». В Українському педагогічному словнику воно визначається як форма професійної підготовки і цілеспрямованого виховання висококваліфікованих працівників, здійснювана працівниками-наставниками. Наставник поряд із навчанням професії вводить нового робітника у сферу соціально-психологічних стосунків, через які відбувається реалізація професійної ролі робітника. За визначенням професора Д. Дьюка, наставник – це висококваліфікований, досвідчений учитель, який частково або повністю звільняється від навчальної роботи з учнями й працює безпосередньо з учителем-початківцем (практикантом, протеже тощо), як правило, впродовж його першого року роботи у школі [13]. У сфері сучасного бізнесу під наставником розуміють співробітника, який має великий досвід, часто стоїть вище за ієрархією і готовий поділитися своїми знаннями й досвідом роботи [4, с. 6]. К. Крем визначає наставника як людину з передовим досвідом і знаннями, обов'язком якої є забезпечення вертикальної мобільності та підтримки в процесі побудови кар'єри їх підопічними [14, с. 27]. За

Д. Клаттербаком наставник – це особистість, що має досвід і готова ділитися своїми знаннями з іншими – менш досвідченими людьми на умовах взаємної довіри, яка повинна вмти поєднувати в собі ролі батька і ровісника для супроводу індивіда на перехідному етапі його розвитку [12, с. 43].

На підставі аналізу низки трактувань сутності поняття «наставник» М. Зембицька виділяє найважливіші елементи: 1) наставник – це людина, яка має більший досвід або мудрість, ніж протеже; 2) наставник керує протеже, надає консультативну допомогу, спрямовану на його навчання та розвиток; 3) між наставником і протеже існує певний емоційний зв'язок, повага та довіра [5]. До цього висновку можна додати ще деякі компоненти, а саме: забезпечує психо-терапевтичний супровід молодого педагога в умовах ДНЗ та забезпечує вертикальну та горизонтальну мобільність та підтримку в процесі побудови кар'єри їх підопічними.

Незважаючи на різноманіття підходів до трактування, можна зробити висновок: *наставник* – це висококваліфікований, досвідчений педагог, який надає професійну допомогу педагогу-початківцю впродовж його першого етапу роботи у освітній установі, що характеризується наявністю бажання і прагнення бути педагогом-наставником, необхідних знань, умінь, навичок, а також сформованістю певного світогляду, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, що сприятимуть виконанню наставницької допомоги на високому професійному рівні та користується повагою та авторитетом у всіх учасників освітнього процесу.

Для створення портрету особистості педагога-наставника спробуємо зробити теоретичну розвідку з цього питання. Американськими дослідниками А. Рейманом і Р. Еделфелтом виокремлено найважливіші риси педагога-наставника, що забезпечують продуктивність стосунків «наставник-протеже» в умовах навчального закладу, а саме: ентузіазм і емпатія наставника, вміння зрозуміти проблеми молодого педагога; вміння заохотити педагога-початківця; здатність наставника не лише надавати допомогу молодому педагогу, але й отримати зі співпраці корисну для себе інформацію, роблячи партнерство вигідним для обох сторін; готовність наставника сприяти розвитку рефлексії у протеже; вміння досвідченого педагога створити невимушену атмосферу для ефективного обміну досвідом; готовність наставника захищати свого протеже; вміння одночасно виконувати завдання й обов'язки різного характеру [15].

Під час виконання людиною своєї професійної діяльності цінуються не тільки її професійні знання, вміння, а й професійні та особистісні якості, оскільки, як зауважує Л. Белова, «... зростають вимоги не тільки до професійної підготовки, але й до особистісних якостей, здатних забезпечувати успішність адаптації та можливість самореалізації людини у світі, що швидко змінюється» [1, 79]. Як зауважував Г. Мешко, «усі особистісні якості педагога тісно взаємопов'язані і однаково важливі. Проте провідна роль належить світогляду і спрямованості особистості, мотивам, що визначають її поведінку і діяльність. Ідеться про соціально-моральну, професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість педагога» [9, 29 – 30]. На думку К. Гнезділової, усі риси особистості слід поділяти на загальні (свідомість), моральні (відображення соціальної характеристики особистості), інтелектуальні (розумові), вольові та емоційні (саморегуляція особистості). До моральних якостей відносять гуманізм, працелюбство, чесність, принциповість, відповідальність та ін. До інтелектуальних – усвідомленість діяльності, логічність, розсудливість, об'єктивність та ін. До вольових якостей можна віднести самостійність, дисциплінованість, відповідальність, незалежність, активність та ін. [2].

Деякі з дослідників звертають увагу на таку характеристику педагога-наставника як авторитет педагога. Г. Коджаспірова авторитет учителя – наставника розуміють як особливу професійну позицію, що визначає вплив на педагогів і надає право приймати рішення, висловлювати оцінку, давати поради. Авторитет спирається на особистісні і професійні якості наставника: демократичний стиль співробітництва, здатність до відкритого спілкування, позитивну Я-концепцію наставника, його прагнення до постійного вдосконалення, ерудованість, компетентність, справедливість і доброту, загальну культуру [7, с. 10].

М. Зембицькою наведено критерії, які є ключовими під час відбору наставників і прикріплення до них молодих учителів: готовність до безперервного навчання і саморозвитку; здатність працювати з різноманітними групами людей та окремими особами; бажання зрозуміти протеже і не виступати з гострою критикою; здатність демонструвати ефективність у навчальному процесі і бути прикладом для наслідування; вміння забезпечити комплексну підтримку молодого фахівця, а не суто оцінювання його діяльності; готовність до значних часових витрат, пов'язаних із наставництвом [6, с. 43].

На думку О. Никитенко система якостей педагога-наставника має наступну структуру: *особистісно-етичні*: гуманізм, уважність, дисциплінованість, доброзичливість, вимогливість,

товариськість, об'єктивність, самокритичність, висока моральна культура, загальна ерудиція, любов до дітей; *індивідуально-психологічні*: ясність і критичність розуму, емоційна чуйність та стійкість, культура темпераменту, об'єктивна самооцінка; *педагогічні*: високий рівень професійно-педагогічної підготовки, інтерес до педагогічної діяльності, любов до справи і дітей, педагогічний такт, почуття гумору, прагнення до науково-педагогічної творчості, культура і виразність мовлення [10].

На підставі проведеної теоретичної розвідки проблеми створили портрет особистості педагога-наставника. До структурних складників особистості педагога-наставника ми відносимо наступні складові: особистісна та професійна. Особистісна складова складається з наступних компонентів: мотиваційно-ціннісний (спрямованість особистості на здійснення педагогічного наставництва, мотивація досягнення успіху, ціннісні орієнтації), індивідуально-психологічний (індивідуально-психологічні характеристики, особистісні та професійно-значущі якості особистості). Професійна складова складається з наступних компонентів: компетентнісний (професійна обізнаність, педагогічна техніка , професійні уміння), методичний (методичні здібності, творчий потенціал, педагогічна мобільність , педагогічна рефлексія) (рис. 1)



Рис. 1. Структурна схема характеристики особистості педагога-наставника

Спробуємо з'ясувати змістовні характеристики означених складових.

1. Мотиваційно-ціннісний компонент. З огляду на наше дослідження ми розглядаємо мотивацію до наставницької діяльності як сукупність внутрішніх та зовнішніх сил, які спонукають педагога до професійної наставницької діяльності, задають їй певну спрямованість, визначають її форму, тривалість та інтенсивність, які можуть бути внутрішні (інтринсивні) та зовнішні (екстринсивні). Прикладом внутрішніх мотивів діяльності наставника в умовах ДНЗ є: інтерес до професійної наставницької діяльності, інтерес до результату діяльності, на який спрямоване наставництво; комунікативні мотиви, пов'язані з потребою спілкуватися з іншими людьми; потяг до наставницької взаємодії не як самоцілі, а як засобу інтелектуального, соціокультурного розвитку; захопленість самим процесом вирішення навчальних завдань; потяг та готовність до постійного самовдосконалення, саморозвитку. Зовнішні мотиви пов'язані з урахуванням різних чинників зовнішнього впливу (мотиви-стимули), які, у свою чергу, поділяються на позитивні – матеріальні, просування в роботі, кар'єрі, схвалення колективу, престиж, авторитет тощо, досягнення успіху, створення позитивного іміджу освітньої установи та негативні – покарання, критика, осуд та інші санкції негативного характеру. Нажаль мусимо констатувати, що система зовнішніх позитивних впливів на формування позитивної мотивації до наставницької діяльності відсутня. Другою складовою є *цінності та ціннісні орієнтації педагогів-наставників*:

загальнолюдські цінності: альтруїстичні (сприйняття наставницької діяльності як засобу покращення світу, добротворення, надання безкорисної допомоги молодим педагогам), екзистенційні (вільний, незалежний, самостійний у питаннях прийняття рішення стосовно своєї професійної та наставницької діяльності), гедоністичні (отримання задоволення від життя, від взаємодії з молодим педагогом; відчуття щастя; переживання позитивних відчуттів від співпраці та результатів діяльності молодих педагогів), базові гуманістичні : життя як головна цінність; доброта як здатність прихильно ставитися до людей, молодих педагогів зокрема, щирість у стосунках; любов до ближнього (сердечність), відданість; співчуття

здатність ставитися з розумінням до професійних проблем молодих педагогів, з розумінням до її переживань, проблем, турбот; справедливість в оцінці діяльності молодих педагогів, вміння надавати підтримку молодим педагогам, а не тільки контролювати та критикувати; совість як тип поведінки людини відповідно до морально-етичних норм людської спільноти; глибока повага до людської гідності, здатність розкривати найкращі якості людини.

Особистісні цінності: самореалізації (постійно удосконалюватися та зростати разом з молодими педагогами; реалізувати свої бажання досягати поставлених цілей, обираючи та рішуче здійснюючи конкретні кроки; жити вільно («я сама будую своє життя»), переосмислювати власну поведінку, вибір нових стратегій та тактик на шляху гармонійної професійної самореалізації), статусні (займати гідне місце у суспільстві, у трудовому колективі зокрема; зробити кар'єру; досягти успіхів), комунікативні (радіти спілкуванню з іншими; відчувати, що комусь потрібен), когнітивні (розуміти життя; розуміти інших, самого себе, своє призначення бути наставником);

Професійно-педагогічні цінності: ціннісне ставлення до особистості дитини та молодого педагога як унікальної індивідуальності, суб'єкта діяльності, спілкування і міжособистісних відносин; усвідомлення соціальної значущості професії педагога; відчуття відповідальності перед державою за виховання підростаючого покоління; ціннісна орієнтація на творчість у професійній діяльності, можливість самоствердження у професії.

2. *Індивідуально-психологічний компонент.* Характеризується набуттям педагогом-наставником цілого набору особистісних та професійно значущих якостей:

– загальногромадянські: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадська активність і цілеспрямованість; патріотизм і добре ставлення до представників інших національностей та країн; гуманізм; високий рівень свідомості; оптимізм (віра в людей, у свої сили й можливості); любов до праці.

– морально-педагогічні якості: висока моральна зрілість, справедливість і об'єктивність; педагогічне спрямування педагогічної ерудиції, високий рівень загальної культури; високий рівень моральних стосунків з людьми; акуратність і охайність; чесність, дисциплінованість, вимогливість; уміння спілкуватися з людьми.

– педагогічні якості: педагогічна спостережливість, педагогічна уява, педагогічний такт, педагогічна інтуїція, професійна працездатність.

– соціально-перцептивні якості: високий рівень соціального сприйняття й спостереження дійсності; активна інтелектуальна діяльність (систематизація і узагальнення соціально-професійного досвіду взаємодії з молодими педагогами в умовах ДНЗ); швидка орієнтація у педагогічних ситуаціях; висока культура мовлення (фонетична чіткість, експресія, емоційність, змістовність і виразність мовлення); володіння мімікою, тоном голосу, рухами, жестами.

– емоційно-вольові якості: характеризується наявністю розвинутої сили волі, цілеспрямованості, працездатності, впевненості у своїх педагогічних силах, здатності до рефлексії та емпатії, наявністю завзятості та наполегливості в досягненні поставлених цілей (позитивна «Я-концепція»).

Індивідуально-психологічні особливості: тип вищої нервової діяльності, темперамент, екстраверт і інтроверт, особливість сприйняття інформації (аудіал, візуал, кінестетик, дискрет), твердість характеру, витримка і самовладання; самостійність і діловитість у вирішенні професійно-педагогічних задач.

3. *Компетентнісний компонент.* Сформованістю даного компоненту є наявність необхідних знань, умінь та навичок здійснення наставницької діяльності, наставницької світоглядної позиції, усталеність педагогічної техніки, культури педагогічного спілкування та професійних умінь, що сприятимуть її виконанню на високому професійному рівні:

педагогічна обізнаність ґрунтовні й системні знання у різних напрямках теорії та технології педагогічної праці: про сутність, зміст, складові, етапи розвитку педагогічного професіоналізму молодих педагогів в умовах ДНЗ; коеволюція надситуативного, критичного й оригінального педагогічного мислення; сформованість наукового передбачення, вміння прогнозувати результати навчальної та виховної діяльності; варіативність дій у самостійному пошуку інформації про шляхи професійного розвитку педагога; здатність легко продукувати велику кількість ідей.

педагогічна техніка необхідна для виконання професійних функцій, а саме: з одного боку уміння володіти собою (володіти загальною культурою інтелектуальної діяльності (критичного мислення, пам'яті, сприйняття, уваги тощо), керувати своїм емоційним станом, уміння співпрацювати; уміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом; уміння керуватися основами психотехніки; здатність до бачення внутрішнього стану вихованців та адекватного впливу на них); з іншого - уміння керувати, взаємодіяти або «володіти увагою»

інших: що містять дидактичні, організаторські, комунікативні вміння; володіння технікою контактної взаємодії та невербального спілкування; конструктивно вирішувати протиріччя та конфліктні ситуації, що виникають у навчальному процесі, здатність до розв'язання професійно-педагогічних задач.

культура-педагогічного спілкування: комунікативні вміння (уміння вербальної комунікації (виразність, доступність, правильність мовлення); уміння невербальної комунікації (адекватне використання оптико-кінетичних, паралінгвістичних, проксемічних засобів спілкування); уміння слухати; уміння соціальної перцепції (самосприйняття та сприйняття інших); рефлексивні вміння (уміння оцінювати власний психічний стан та власну поведінку), організаційно-управлінські вміння (уміння встановлювати особистісні та ділові стосунки; уміння організувати індивідуальні, групові, колективні форми роботи з молодими педагогами).

4. Методичний компонент. Для реалізації наставницької діяльності та забезпечення результату педагог-наставник повинен володіти :

здатністю до педагогічної рефлексії:

– вміння стати на місце іншого, виявити емпатію (здатність до співчуття), зрозуміти причини поведінки молодого педагога в процесі взаємовідносин; аналізувати прожиті ситуації і враховувати їх досвід у власних поведінкових стратегіях та стратегіях молодих педагогів;

– здійснювати покрокову організацію діяльності: визначати цілі, планувати роботу, прогнозувати наступний хід дій, повертатися назад і оцінювати правильність обраного плану, корелювати результати з метою діяльності, прогнозувати перспективи розвитку;

– тактично мислити, тобто конкретизувати педагогічні завдання в поетапні та оперативні, приймати оптимальне рішення в умовах невизначеності, гнучко перебудовуватися відповідно до зміни ситуації; об'єктивно і неупереджено оцінювати педагогічні факти та явища; доказово, аргументовано, ясно й дохідливо викласти власну точку зору; аналізувати й акумулювати у своєму досвіді кращі зразки педагогічної практики;

– забезпечити підтримку молодому педагогу в русі до самореалізації та творчого самовизначення, вибудувати стосунки на засадах партнерства, співтворчості й рівноправності (І. Кондратець).

творчий потенціал: системна характеристика особистості, що дає їй можливість творити, знаходити нове, приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях. забезпечує варіативність, нешаблонність здійснення педагогічної діяльності, виявляється у спеціальних вміннях творчо розв'язувати професійні завдання;

педагогічна мобільність проявляється у здатності особистості до внутрішньої мобілізації власних ресурсів з метою адаптації в освітньому середовищі, що постійно змінюється, нарощуванні власного ресурсу для розв'язання нових завдань, до швидкого пересування, змін; досить швидко й успішно набувати знань та умінь, оволодівати новою технікою й технологією, які забезпечують ефективність нової професійно орієнтованої діяльності; усвідомлюванні необхідності безперервної самоосвіти (І. Нікуліна); проектувати необхідні зміни в професійному середовищі, вирішувати проблеми; адаптуватися до змін (перепроєктувати власну поведінку).

методичні здібності: містять такі компоненти : когнітивний (знання і навички в галузі теорії, технології і методики навчання предмета; володіння методичною термінологією, критичне методичне мислення); компетентнісний компонент: методичні уміння (аналізу, реалізації педагогічної діяльності, розвинута антиципація - уміння точно прогнозувати, передбачати розвиток ситуацій, що виникають у процесі виконання діяльності; розподіляти завдання і доручення, керувати процесом діяльності; розробляти і пропонувати оптимальну програму педагогічної допомоги кожному молодому педагогу, з урахуванням його індивідуальних особливостей, рівня професіоналізму і комунікативних навичок; запропонувати конструктивні форми і методи взаємодії); дидактичні (здібність застосовувати наявні знання в практичній діяльності; досвід розв'язання навчальних методичних задач; досвід професійної діяльності); особистісний компонент(внутрішня відповідальність за всі знання та дії, уміння надихнути молодих педагогів на роботу, вносити в неї елементи романтики і творчості, здійснювати тактовний контроль; уміння приймати рішення – сміливість у прийнятті рішень, їх надійність, своєчасність і точність, нестандартність й ефективність; уміння працювати в команді, здатність до співробітництва, орієнтування в нормах та етиці трудових взаємовідносин; відкритість до професійного досвіду інших, прагнення до постійного поповнення знань, до саморозвитку; лідерські якості; самоменеджмент, сміливість і рішучість, готовність до ризику).

Висновки. На підставі проведеного дослідження спробуємо сформулювати вимоги до особистості педагога-наставника для молодих педагогів ,що діє в умовах ДНЗ: відчуття потреби

та задоволення від наставницької діяльності, здатність запалити молодого педагога на активні професійні дії та мотивувати на педагогічну діяльність; готовність до безперервного навчання і саморозвитку; вміння працювати в команді, налагоджувати тісні партнерські стосунки з усіма членами професійного співтовариства; бажання зрозуміти протезе і не виступати з гострою критикою, організувати співпрацю на основі індивідуально-психологічних особливостей молодого педагога та з урахуванням власного досвіду та досвіду молодого педагога; користуватися власним авторитетом у професійному середовищі; вміння забезпечити комплексну підтримку молодого фахівця на підставі проведеного причинно-наслідкового аналізу та діагностичного дослідження (вміння бачити причини, а не боротися з наслідками). Перспективою для подальших наукових розвідок є виділення певних типологічних портретів педагогів – наставників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л. О. Белова. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 264 с.
2. Гнезділова К. М. Формування особистісних якостей майбутнього фахівця / К. М. Гнезділова // Вища школа України в умовах глобалізації та інтеграції : Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (27 – 28 березня). – Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2008. – С. 150 – 152.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – [Видання друге, доповнене й виправлене]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Гуляева Т. В. Профессиональная адаптация молодого учителя в послевузовский период : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. В. Гуляева. – Минск, 1998. – 20 с.
5. Зембицька М. В. Наставництво у системі середньої освіти США як психолого-педагогічна проблема / М. В. Зембицька // Науковий вісник Ужгород. нац. ун-ту. – Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2011. – Вип. 20. – С. 41–44.
6. Зембицька М. В. Проблеми підготовки наставників до роботи з учителями-початківцями у США : матеріали XIV всеукр. наук.-практ. конф. [«Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість в умовах європейської інтеграції»], (Київ, 12–13 травня 2011 р.). – К., 2011. – С. 72–74.
7. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
8. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. —32 с.
9. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Г.М. Мешко. – К. : Академвидав, 2010. – 200 с.
10. Никитенко О. Професійно-особистісні якості як основа виховання майбутніх учителів. //Людиознавчі студії : зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. – Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. – Випуск двадцять сьомий. Педагогіка. – С. 33 – 45.
11. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка: пособ. / [Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева, В. Б. Царькова]. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240с.
12. Clutterbuck D. Everyone Needs a Mentor / D. Clutterbuck. – London : Chartered Institute of Personnel and Development, 1991. – 96 p.
13. Duke D. L. Teaching: an introduction / Daniel Duke. – University of Virginia: McGraw-Hill Publishing Company, 1990. – 326 p.
14. Kram Kathy. Phases of the Mentor Relationship / Kathy Kram // Academy of Management Journal. — 2010. — № 4. — С. 27—29.
15. Reiman A. J. School-based mentoring programs: Untangling the tensions between theory and research / A. J. Reiman, R. Edelfelt School-based mentoring programs // Research Rep. No. 90-7. – Raleigh, N.C : North Carolina State University, 1990. – 29 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В США

док. пед. наук. Федоренко С. В.

Украина, г. Киев, Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»

Abstract. *The paper focuses on the theoretical analysis of psychological and pedagogic foundations of the U. S. general education. The general education component in the undergraduate curriculum is identified as the core of the undergraduate academic experience developing important intellectual and civic capacities of students. Synthesizing the theoretical foundations of psychoanalytic practice, humanistic psychology, humanistic pedagogy, Socratic pedagogy, ethics of care, culturally relevant pedagogy and sentipensante (seeing / thinking) pedagogy, the U. S. general education is intended to acquaint students with sociocultural knowledge accumulated by humanity; promote better self-understanding and awareness of their place and role in society; develop the ability to adequately assess the possibilities for their self-realization; teach students to think independently and critically, and to communicate in a civilized and effective way with other people and the world at large.*

Keywords: *U. S. general education, liberal arts, humanistic psychology, Socratic pedagogy, ethics of care, culturally relevant pedagogy, sentipensante pedagogy.*

Введение. В современных условиях рост интереса к гуманистическому вектору развития высшей школы, модернизация ее общей составляющей, необходимость решения социальных, экономических и духовно-нравственных вопросов побуждают к рассмотрению опыта функционирования современной системы высшего образования в США, где успешно реализована идея гуманистически ориентированной общей подготовки студентов бакалавриата. Этот образовательный опыт содержит социокультурный потенциал для наследования новых методологических стратегий в высшей школе.

В течение прошлого века США встали во главе общих глобализационных процессов общественного развития в результате не только своего экономического благосостояния и политической силы, но и прогрессивных направлений в сфере высшего образования, в основу которых положены обучение и воспитания человека как критически мыслящего гражданина и активного участника социально-экономической системы. Американская образовательная среда представляет, с одной стороны, цивилизационный уровень образования, его соответствие требованиям общества к знаниям, а с другой – гуманистические ценности и принципы западной культуры на основе свободы саморазвития личности, ее самореализации, признавая, что от любого человека неотчуждаемым является его достоинство, которое должны уважать все общественные законы и институты. Этому в значительной степени способствовало преодоление разобщенности естественнонаучной и гуманитарной сфер знания путем их интегрированного включения в систему общей подготовки на бакалавриате в высшей школе США (general education) в течение первых двух лет обучения всех студентов, независимо от того, какое направление специализации они выберут для дальнейшей профессиональной подготовки (Fedorenko, 2015).

Усовершенствованную модель общей подготовки, которая появилась в США в начале XXI века, по праву называют «чисто американской» в противовес классической англосаксонской модели, с которой она берет свои истоки. Ее основу составляют дисциплины Liberal Arts, охватывая коммуникативную подготовку, научно-естественные, общественно-гуманитарные дисциплины, математику и искусство. Общая подготовка американских студентов бакалавриата предусматривает: получение знаний по основам наук, имеющих первостепенное значение в развитии общества, науки и техники; формирование умений критически мыслить, выражать самостоятельные суждения и воспитание морально-этических и социальных качеств, важных для становления личной концепции жизни и адаптации к общественным изменениям; знакомство с классическими произведениями литературы, искусства, понимание их роли и влияния на развитие цивилизации.

Результаты исследования. Становление общего компонента бакалаврской подготовки в высшей школе США как базиса формирования гуманитарной культуры студентов американский психолог, педагог Комбс (Combs, 1981) связывает с гуманизмом как с

сознательной попыткой осуществить на практике все лучшее, что известно людям об их природе и их способностях учиться. Комбс (Combs, 1981), который одним из первых соединил гуманистические традиции с практикой образовательного процесса, убежден в жизнеспособности и эффективности гуманистических тенденций в современном образовании. По мнению ученого, будущее требует направленности образовательного процесса, прежде всего, на «внутреннюю жизнь» личности, что проявляется в ее ценностях, самооценке и эмоциях, и учета личного опыта субъектов образования.

Акцентируем внимание на том факте, что основные положения гуманизма проникли в сферу американского высшего образования с психоаналитической практики и гуманистической психологии. Так, распространенная психотерапевтическая практика в США и бурное развитие в середине XX века гуманистической психологии стали естественным толчком для более глубокого изучения их с точки зрения эффективности применения их положительных элементов в образовательном процессе высшей школы.

Американский психотерапевт и психолог Мэй (May, 1981) утверждал, что «цель психотерапии – сделать людей свободными, ...помочь им получить свободу для осознания и использования своих возможностей» (р. 19-20). Отметим, что американская психоаналитическая практика всегда была сфокусирована на психосоциальных аспектах психического состояния человека и его психических заболеваний. Это объясняется уверенностью американского общества в том, что качества человека могут меняться под влиянием социокультурной среды и благодаря определенной целенаправленной деятельности, как его личной, так и со стороны других людей. К тому же, психоаналитики, рассматривая человека как целостную личность, решали проблемы отчужденности людей в «группах общения» путем обсуждения тех или иных жизненно важных вопросов. Эти группы в своей деятельности, используя достижения Морено (основателя метода психодрамы), Левина (разработчика групповой динамики), Перлза (основателя гештальт-терапии), применяли нетрадиционные методы психологической помощи, которые стали фундаментом для разработки новых методов развития человеческого потенциала (Greening, 1971).

Обращение к использованию достижений гуманистической психотерапии в образовательном процессе Эллис (2002) обосновывает тем, что сегодня «человек становится слишком интеллектуализированным, технологизированным и неэмоциональным, и соответственно, теряет человечность и становится отчужденным. ...Поэтому именно гуманистическая психотерапия на основе понимания человека как сложного когнитивно-эмоционально-биологического творения разработала комплекс методов актуализации возможностей человека, развития его утраченной человечности» (с. 9). Созданная на этой основе теория самоактуализации (Maslow, 1943; Rogers, 1995a; 1995b)) в середине XX века стала ключевым компонентом для гуманистической психологии, развившейся как реакция против внешнего детерминизма бихевиористов и внутреннего детерминизма фрейдистов. Согласно Роджерсу (Rogers, 1995b), человеческую сущность лучше всего можно охарактеризовать как положительную и конструктивную. Людям не нужно бороться с собой, им нужно только открыться, высвободить свои внутренние «я», чтобы глубоко укоренившееся в их сущности стремление к самореализации могло охватить их. Представители этого феноменологического направления психологии, принимая во внимание тот факт, что поведение человека можно понять сквозь призму его субъективных переживаний, начали изучать «целостного индивида с помощью логико-эмпирических средств, ориентированных на то, чтобы помочь ему самореализоваться и быть счастливым» (Эллис, 2002, с. 8). При условии, что «человек способен свободно и беспрепятственно анализировать свое поведение и корректировать его, то и дальнейшие поступки человека будут совершенствовать самого человека» (Rogers, 1989, р. 185).

Таким образом, проблема «индивид-культура-воспитание» на основе гуманистической психологии приобрела философско-терапевтическое направление, отыскивая стратегии не просто для эффективного воспитания, а для оптимизации жизнотворчества личности, ее самореализации.

Американская гуманистическая психология тесно связана с философией экзистенциализма, в центре внимания которого – стремление человека найти смысл своего существования и жить свободно и ответственно согласно морально-этическим принципам. В работах психологов-гуманистов (Combs, 1981; Maslow, 1943; Rogers, 1969; 1994; Simpson, 1976 и др.) исследуются условия самовоспитания, благодаря которому личность развивает свои способности, утверждает собственную самобытность, а также пути формирования умений и навыков самоконтроля, способности к самообразованию и самовоспитанию. Отображение

указанного находим в целях деятельности Американской ассоциации гуманистической психологии: «сфокусированность на таких специфических человеческих качествах, как креативность, самооценка и самореализация; культивирование ценности и достоинства человека, заинтересованность в развитии потенциалов, заложенных в каждом человеке» (Misiak, & Sexton, 1973, p. 116).

Распространение гуманистической психологии и популярность психоаналитической практики в США предусматривало обращение к исконно человеческим ценностям (свобода, демократия, толерантность и др.), побуждая человека к самопознанию, самовоспитанию, удовлетворению своих духовных потребностей, пониманию своей самобытности, своего предназначения и личной ответственности. В конце 50-х – начале 60-х гг. прошлого столетия этот научный симбиоз достижений гуманистической психологии и психотерапии в США дал много положительных результатов. В частности, благодаря ему удалось исправить некоторые проявления социальной несправедливости: культура самооценки поощряла социальные меньшинства и бедные слои населения к вере в себя и свои возможности. Указанный научный симбиоз также ускорил возникновение гуманистически ориентированного образования, которое «ставит целью воспитание личности, способной прожить счастливую, гуманную и полноценную жизнь», а приоритетами при этом являются: «развитие ее интеллектуальных способностей и эмоционально-чувственной сферы, наиболее полное выражение ее эстетичности и формирование способности к самоконтролю» (Valett, 1977, p. 12).

Поддерживает такую позицию и американский педагог Симпсон (Simpson, 1976), характеризуя гуманистическое образование как взаимосвязанную субъект-субъектную систему совершенствования эмоциональной и интеллектуальной сфер личностного развития молодежи, основанную на положительном отношении к жизни во всех ее проявлениях, что происходит в течение всей жизни (p. 16).

Приобщившись к изучению влияния гуманизма на образовательный процесс, американский психолог Хансен (Hansen, 2006) рассуждает о гуманизме как не просто о теории бытия современного человечества, а как его «морально-этическом императиве и культуре ментального оздоровления» (стр. 115). Главным при этом ученый определяет принцип «развивающей заботы», сущность которого заключается в том, чтобы не указывать человеку, что ему делать, не решать его проблемы за него, а помочь ему осознать себя и мобилизовать свои внутренние силы таким образом, чтобы побудить его к активности, к принятию самостоятельных решений и ответственности за эти решения. Гуманистически направленное образование способствует замене «субъективного индивидуализма на культурный коллективизм» (Hansen, 2006, p. 65). Ведь «гуманистическая направленность учебно-воспитательного процесса обеспечивает успешное взаимодействие всех его субъектов, способствуя реализации потенциала каждого студента» (Brockett, 1997, p. 245). Эти идеи указывают на распространенную сегодня в американском образовании этику заботы (ethics of care), существенной мотивацией которой является то, что никто не останется без ответа, никто не останется в одиночестве и никому не будет причинен вред (Gilligan, 1982). Забота, будучи эмпатийно направленной на потребности, чувства и переживания других людей, обеспечивает психологические потребности личности на высшем уровне, в частности потребности в принадлежности, безопасности и самоактуализации (Maslow, 1943), а также чувство полноправия, возможности взаимоотношений и сотрудничества с другими (Deci, & Flaste, 1996).

Американский философ Хелд (Held, 1999) считает заботу базовой морально-этической ценностью: «без заботы человеческая жизнь невозможна. Ведь забота необходима людям для выживания» (p. 302). Забота как ценность, по мнению американского психолога, основателя этики заботы Гиллиган (Gilligan, 1982), предусматривает заинтересованное деятельностное отношение к другому человеку и формируется через «сеть взаимосвязей» с другими людьми (p. 62).

Теоретики этики заботы (Held, 1999; Noddings, 1995; 1999; 2003) предлагают идеал нравственного совершенства человека на основе самоотверженной заботы о других, которая, при условии глубокого проникновения проблемами других людей, по мнению американского психолога, педагога Ноддингс (Noddings, 2003), служит единственным способом заботы о собственной «этической самости»: «как забота о других поглощает нас и направляет нашу мотивационную энергию на них, так и забота о собственной этической самости заставляет нас пробиваться к другим сквозь облака сомнения, отвращения и апатии» (p. 50). По утверждению исследовательницы, забота является социальным действием на основе эмпатии и толерантности, а также признания взаимосвязи всех участников образовательного процесса, поощряя их к проявлению гуманности. В то же время соблюдение этики заботы в образовательном процессе

способствует успешному обучению студентов заботе о себе как о субъектах социокультурной среды (Noddings, 1999). В более широком смысле забота является проявлением социального поведения, альтернативой крайнему индивидуализму современного американского общества. Взгляд на мир, основанный на заботе, – это взгляд на личность в контексте социальных отношений, где права человека и коллективные права и приоритеты интегрируются. Для того чтобы продемонстрировать сущность заботы, Ноддингс предлагает привлекать студентов к диалогу (Noddings, 1995, p. 131), который призван соотносить социокультурное развитие общества с личными запросами человека, с его интересами. «Современных студентов надо научить самостоятельно мыслить и аргументированно дискутировать, а не полагаться на общепринятое или авторитетное мнение» (Нуссбаум, 2014, с. 69-70).

Ввиду вышеизложенного американские педагоги (Burbules, 1993; Isaacs, 1996; Noddings, 1995; Nussbaum, 1997) вполне правомерно ставят вопрос о «гуманистической революции» в высшей школе, вызванную «переоткрытием» сократической педагогики (Socratic pedagogy) с ее основным средством обучения и воспитания – диалогом. Как утверждает Фрейре (2003), «...для подлинного гуманизма не существует другого пути, кроме диалога. Диалог – это дружеские отношения, которые посредством окружающего мира «провозглашают» этот мир. Вместе с преобразованием мира они его гуманизируют» (с. 124). «Возвращение к гуманизму» в условиях высшего образования предполагает обращение к: диалогу-процессу устной речи; диалогу-анализу конкретных действий человека (например, морально-этических дилемм повседневности); диалогу-анализу определенных культурно-исторических событий общественной жизни с целью учета морально-этического аспекта их результатов (Toulmin, 1990, p. 34).

Именно через диалог происходит распространение гуманистических идей в учебно-воспитательном процессе и усиливается связь воспитательных практик с жизнью. Диалог – это взаимодействие, которое определяет эффективность коммуникации путем учета самобытности коммуникантов, различий их взглядов. По мнению директора проекта «Диалог в образовании» Массачусетского технологического института Айзекса (Isaacs, 1996), «диалог является особой формой общения, которая позволяет совершенствовать процессы совместного познания и координировать действия в коллективе с целью достижения реальных социальных изменений» (p. 20).

Как справедливо добавляет американский исследователь этой сферы Барбюс (Burbules, 1993), «диалог является деятельностью, направленной на открытие и новое понимание. ... Диалог – это постоянное развивающее, коммуникативное взаимодействие, которое способствует более глубокому пониманию мира в целом, своей самости и других людей в частности» (p. 8). Американский ученый описывает диалог как символические коммуникативные отношения между равными партнерами. Он выстраивает свое понимание диалогических отношений на основе креативных возможностей игры, поскольку для продуктивного диалога, как и для успешной игры, важны креативность, спонтанность и эмоциональность участников. Это сходство, по убеждению Барбюса (Burbules, 1993), проявляется и в том, что одни игры ориентированы на достижение победы над соперником, другие – на получение удовольствия от общения. В некоторых играх дух соревнования выражен гораздо сильнее, чем в других (существуют игры, в которые можно играть в одиночку). Как и в любой игре, в диалоге нужно соблюдать определенные правила – основополагающие принципы. Далекое не каждый вид коммуникативной деятельности может быть диалогом. Поэтому наличие определенных правил дает возможность понять, является ли общение диалогом. Цель сравнения диалога с игрой состоит в том, чтобы акцентировать внимание именно на процессе, а не на результате (Burbules, 1993).

Рассмотрение правил в диалоге путем сравнения с игрой дает возможность автору рефлексивно отнестись к нему, предоставить некоторые рекомендации его практического использования и выделить четыре основные стили диалога, свойственные современной американской высшей школе: диалог-беседа; диалог-исследование; диалог-дискуссия (дебаты), диалог-инструкция выражения логических и концептуальных идей (Burbules, 1993, p. 120).

Что касается основных принципов организации диалога, акцентируем внимание на научном наследии в этой сфере украинского психолога Балла (2003; 2008). Рассматривая диалог как неотъемлемую характеристику современного образовательного процесса, он выделяет шесть основных принципов его успешной реализации, так называемых диалогических универсалий:

1) принцип уважения к партнеру как целостной личности (в частности принятие его индивидуальных особенностей) и как к субъекту, что предполагает искреннее признание того, что интересы и стремление партнера не менее важны, чем собственные;

- 2) принцип принятия партнера таким, какой он есть, и одновременно ориентация на его высокие достижения (реальные и потенциальные);
- 3) принцип диалогического взаимодействия на основе уважения к партнеру, принятие его таким, какой он есть, а также уважения к себе;
- 4) принцип конкордантности – согласия участников диалога относительно базовых знаний, норм, ценностей и целей, которыми они руководствуются;
- 5) принцип толерантности;
- 6) принцип полного использования потенциала культуры, вхождение конкретного диалога в «большие диалоги», через которые культура функционирует и развивается (Балл, 2008, с. 24-29).

Обращение гуманистически ориентированного общего компонента американского высшего образования к сократической педагогике с целью гармонизации межличностных и общественных отношений является обоснованным, поскольку предполагает воспитание личности с независимой критической мыслью, заинтересованную в самосовершенствовании, способную к самоанализу. По поводу самоанализа интересную мысль высказывает американский философ, профессор права и этики Чикагского университета Нуссбаум (2014), согласно которой «люди, неспособные к самоанализу, обычно легко поддаются влиянию и ... неуважительно относятся друг к другу» (с. 72-73). Как отмечает американская исследовательница, «каждому человеку необходим самоанализ; все люди равны перед лицом аргумента. Такое критическое отношение к себе раскрывает структуру взглядов каждого человека, параллельно обнаруживая общие для всех граждан точки пересечения, которые помогут им прийти к общему выводу» (Нуссбаум, 2014, с. 73). Нуссбаум (2014), подчеркивая важность применения достижений сократической педагогике в условиях высшей школы, обращает внимание на необходимость диалога как условия процветания демократического общества. По ее мнению, способность рассуждать и аргументированно спорить, привычка следовать за доказательством, а не за толпой или авторитетом имеет особое значение в демократическом обществе, где общее благосостояние зависит от ответственного выбора каждого (Нуссбаум, 2014).

Итак, сократическая педагогика имеет значительный воспитательный потенциал путем привлечения внимания к независимой мысли каждого участника образовательного процесса: студенты, осознавая ответственность за свои идеи, становятся ответственными и за свои действия. Это также способствует равноправному диалогу культур, способствует сосуществованию различий в культурном многообразии американского социума.

Сегодня вызовы мультикультурализма требуют переосмысления теоретико-методической основы высшей школы США. В связи с этим американские педагоги активно реализуют в своей практической деятельности теоретические основы культурно соответствующей педагогике (*culturally relevant pedagogy*), методология которой охватывает интегрирование культурного опыта в мультикультурную образовательную среду и предоставляет студентам возможность сохранить культурную целостность и одновременно глубже понять собственную идентичность (Ladson-Billings, 1995a). Кроме понятия «культурно соответствующая педагогика», в современной американской научно-педагогической литературе одновременно существуют такие его синонимы: «культурно уместная педагогика» – «*culturally appropriate pedagogy*» (Au, & Jordan, 1981), «культурно конгруэнтная педагогика» – «*culturally congruent pedagogy*» (Mohatt, & Erickson, 1981), «культурно реагирующая педагогика» – «*culturally responsive pedagogy*» (Erickson, & Mohan, 1982; Gay, 2000), «культурно совместимая педагогика» – «*culturally compatible pedagogy*» (Jordan, 1985).

Обращение к положениям указанного выше направления педагогической науки в образовательном процессе обеспечивает, согласно американской исследовательнице образования и автора термина «культурно соответствующая педагогика» (*culturally relevant pedagogy*) Ладсон-Биллингс (Ladson-Billings, 1995b), «академический успех студентов, развитие их межкультурной компетентности и критического мышления, благодаря чему они способны анализировать ценностно-нормативные основы социального порядка (р. 160). Культурно соответствующая педагогика способствует активному взаимодействию на основе культурного понимания и средств познания мультикультурного мира, а также обеспечивает равными возможностями каждого представителя этнической или культурной группы для сохранения своей этнической идентичности в частности и эффективного функционирования в рамках общей культуры страны в целом.

В течение последнего десятилетия вместе с культурно соответствующей педагогикой все большей популярностью в высшей школе США пользуются разработанные профессором Техасского университета Рендон (Rendón, 2008) положения чувственно-мыслительной педагогики – *seeing / thinking pedagogy – sentipensante* (от уругв. «*sentí*» – то, что чувствует и «*pensante*» – тот, который мыслит), которая базируется на интегрировании концепций «воспитания гармоничной личности, социальной справедливости и свободы» (с. 2). Эта педагогика направлена на «целостное интеллектуальное, социальное, эмоциональное и духовное развитие личности каждого студента» (с. 48). Исследовательница утверждает, что чувственно-мыслительная педагогика ставит ключевую цель «воспитание *personas educadas* – всесторонне развитой личности, обладающей знаниями и мудростью и ... у которой сформировано чувство долга относительно поддержания жизни (*commitment to sustain life*)» (Rendón, 2008, p. 136).

По убеждению Рендон (Rendón, 2008), в современных условиях эффективность образовательного процесса зависит от слаженной взаимосвязи приобретения каждым студентом опыта рационального рефлексивного мышления и развития его эмоционально-чувственной сферы. Это обеспечивается двумя основными условиями: 1) «педагогическим видением», которое предполагает интегрирование гармонизированных знаний с разных сфер (стр. 65) и социальной активности на основе обучения общественно полезному служению (р. 92).

Выводы. Теоретический анализ научного наследия американских ученых показал, что теоретико-методологическим основанием гуманистически ориентированной общей подготовки студентов бакалавриата в высшей школе США выступают положения, заимствованные из гуманистической психологии и психотерапии, этики заботы, сократической педагогики, культурно соответствующей педагогики и чувственно-мыслительной педагогики. Среди них такие: целостный подход к развитию личности; самопознание требует гармоничного сочетания интеллектуальных, эмоционально-волевых и морально-этических качеств; факторами повышения качества личностного опыта служат этика, забота, эмпатия и активное взаимодействие всех участников образовательного процесса из разных культурных традиций; способность приносить конструктивные преобразования во все сферы своей жизнедеятельности, руководствуясь гуманистическими ценностями и личными интересами; направленность образовательного процесса на раскрытие интеллектуального, эмоционально-чувственного, социального, творческого и духовного потенциалов личности, что проявляется в ее активном выборе и креативно-рациональном решении проблем, связанных с самой личностью и окружающим миром в целом; развитие способности личности принимать взвешенные решения и контролировать свое самосовершенствование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балл, Г. О. (2008). Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир: ПП «Рута».
2. Маслоу, А. (1999). Новые рубежи человеческой природы. Москва: Смысл.
3. Нуссбаум, М. (2014). Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки. Москва: НИУ ВШЭ.
4. Роджерс, К. (1990). Творчество как усиление себя. Вопросы психологии, 1, 164-168.
5. Роджерс, К. (1994). Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Прогресс.
6. Фрейре, П. (2003). Формування критичної свідомості. Київ: Юніверс.
7. Эллис, А. (2002). Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. Москва: Издательство «ЭКМО-Пресс».
8. Au, K., & Jordan, C. (1981). Teaching Reading to Hawaiian 164 Children: Finding a Culturally Appropriate Solution. In H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au (Eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography* (pp. 69-86). Rowley, MA: Newbury House.
9. Brockett, R. G. (1997). Humanism as an Instructional Paradigm. In C. R. Dills, & A. J. Romiszowski (Eds.), *Instructional development paradigms* (pp. 245-256). New Jersey: Educational Technology Publications Inc.
10. Burbules, N. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
11. Combs, A. W. (1981). Humanistic Education: Too Tender For a Tough world? *Phi Delta Kappa*, 62(6), 446-449.

12. Deci, E., & Flaste, R. (1996). *Why We Do What We Do: Understanding Self-motivation*. New York: Penguin Books.
13. Erickson, F., & Mohan, C. (1982). Cultural Organization and Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students. In G. Spindler (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling* (pp. 131-174). New York: Holt, Rinehart, & Winston.
14. Fedorenko, S. (2015). Liberal arts as broad integrative learning in the USA undergraduate education. *European Humanities Studies: State and Society*, 2, 56-64.
15. Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. New York: Teachers College Press.
16. Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women Development*. Cambridge: Harvard University Press.
17. Greening, T. (1971). Encounter Groups from the Perspective of Existential Humanism. In T. Greening (Ed.), *Existential Humanistic Psychology* (pp. 73-104). Belmont: Brooks/Cole.
18. Held, V. (1999). Liberalism and the Ethics of Care. In V. Held (Ed.), *On Feminist Ethics and Politics* (pp. 288-310). University Press of Kansas.
19. Hansen, J. T. (2009). On Displaced Humanists: Counselor Education and the Meaning Reduction Pendulum. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 48(1), 65-76.
20. Isaacs, W. (1996). The Process and Potential of Dialogue in Social Change. *Educational Technology*, 36(Jan.-Feb.), 20-30.
21. Jordan, C. (1985). Translating Culture: From Ethnographic Information to Educational Program. *Anthropology and Education Quarterly*, 16, 105-123.
22. Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.
23. Ladson-Billings, G. (1995b). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Research Journal*, 32(3), 465-491.
24. Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396
25. May R. (1981). *Freedom and Destiny*. New York: Norton.
26. Misiak, H., & Sexton, V. S. (1973). *Phenomenological, Existential, and Humanistic Psychologies: A Historical Survey*. New York: SPCK Publishing.
27. Mohatt, G., & Erickson, F. (1981). Cultural Differences in Teaching Styles in an Odawa School: A Sociolinguistic Approach. In H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au (Eds.), *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography* (pp. 105-119). Rowley, MA: Newbury House.
28. Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley: Newbury House.
29. Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*. Stanford: Stanford University.
30. Noddings, N. (1999). Caring and Competence. In G. Griffen (Ed.), *The Education of Teachers* (pp. 205-220). Chicago: National Society of Education.
31. Noddings, N. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
32. Rendón, L. I. (2008). *Sentipensante (Sensing/Thinking) Pedagogy: Educating for Wholeness, Social Justice, and Liberation*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
33. Simpson, E. L. (1976). *Humanistic Education: An Interpretation*. Cambridge, MA: Ballinger Publishing Co.
34. Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. New York: Free Press.
35. Valett, R. E. (1977). *Humanistic Education: Developing the Total Person*. St. Louis: C. V. Mosby.

ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ОСОБИСТІСНОГО РОСТУ

¹Караван Анастасія Миколаївна,
²Федорчук Лілія Вікторівна,
³Чернецька Віра Іванівна,
⁴Янчевська Аліна Анатоліївна

Україна, Хмельницька обл., м. Шепетівка, Шепетівський НВК №3;
¹спеціаліст II категорії; ²спеціаліст I категорії; ³спеціаліст вищої категорії;
⁴практичний психолог, спеціаліст I категорії

Abstract. The article outlines a problem that has been tested and implemented in the system of developmental education in order to increase the efficiency of teaching elementary school students. The conceptual provisions are clarified, the key concepts are specified, pedagogical tools are described in detail, the peculiarities of use in the practice of elementary education are considered.

Recommended for elementary school teachers.

Keywords: Educational learning, constructive attitude of students towards oneself, educational and social changes in the diary of growth.

Вступ. На сучасному етапі розвитку освіти одним із найважливіших завдань є формування ініціативної особистості, здатної ефективно навчатися і працювати протягом життя. Для цього потрібно у процесі формування суб'єкта навчальної діяльності об'єктивувати для дитини власні зміни в ході навчання. В. Давидов говорив: «Удосконалювати, учити самого себе – це значить будувати відношення із самим собою, як з «іншими»; учора думали не так, як сьогодні, вміли менше, недостатньо розуміли те, що сьогодні стало зрозумілим». Але як, у якій формі учень може побачити себе як змінюваного, що розумнішає, що стає більш вмілим?

Займаючись математикою, граматикую та іншими дисциплінами, школяр говорить про свої досягнення мовою цих предметів: «Це слово пишеться так-то», «Це завдання розв'язується так-то». Але це не розповідь про себе. У чому ж дитина може виявити і зафіксувати власну зміну? Де їй представлено її власне вдосконалення – єдиний осмислений результат нескінченної низки шкільних уроків, десятків списаних зошитів, тисяч розв'язаних завдань?

Філософським підґрунтям проблеми формування ставлення особистості до себе є шлях розвитку філософії, «висхідної до особистості», відбитий у наступних етапах:

- логіко-гносеологічному, що знайшов відображення в поглядах Декарта, який прирівнює особистість до душі й оголошує природу «Я» уродженою;
- логіко-психологічному, обґрунтованому Д. Локком, який вперше порушує питання про походження ідеї «Я», виводячи його з рефлексії «внутрішнього почуття». На його погляд, здатність до рефлексії виникає тільки в зрілому віці й не в усіх людей;
- обґрунтування І. Кантом ціннісно-морального аспекту проблеми «Я»;
- розробці І. Фіхте питань активності й творчої ролі «Я», розкриття ним значимості суб'єктивного начала діяльності;
- створенні діалектико-матеріалістичної теорії К. Маркса, що дало змогу:
 - здійснити синтез теорій Г. Гегеля й Л. Фейербаха, об'єднавши роз'єднані раніше соціальне й індивідуальне в генезисі «Я»; позначити «Я» як вузловий пункт перетворення соціального в індивідуальне й навпаки;
 - розширити й конкретизувати вчення Л. Фейербаха про роль спілкування в процесі розвитку особистості, показавши його зв'язок із соціальною структурою суспільства;
 - розвинути й обґрунтувати теорію про роль активної творчої діяльності в процесі формування особистості;
- визнанні персоналістами особистості первинною творчою реальністю й вищою духовною цінністю;
- проголошенні екзистенціалізмом свободи особистості як вищої з існуючих цінностей.

Гуманістична тенденція, що переважає в сучасній філософській думці, робить проблему формування позитивного ставлення до себе особливо актуальною.[1].

Існує технологія, яка дозволяє формувати конструктивне ставлення особистості до себе.

Мета технології – формування ставлення до себе, що одночасно є позитивним, рефлексивним і критичним. Таке ставлення особистості до себе ми назвали конструктивним і розробляли умови формування саме такого ставлення в процесі навчальної діяльності молодших школярів.

Під педагогічним інструментарієм ми розуміємо засоби, використання яких дасть можливість учням стежити за власною зміною, об'єктивує для дітей особистісні особливості,

емоційні реакції, дозволить побачити себе всередині міжособистісних стосунків. Педагогічний інструментарій дозволить молодшим школярам подивитися на себе з боку й зробити побачене предметом аналізу. На необхідність об'єктивувати для дитини власні зміни в ході навчання неодноразово вказував В. Давидов, називаючи її «білою плямою» у процесі формування суб'єкта навчальної діяльності.

Результати. Вирішення проблеми, окресленої В. Давидовим, є обов'язковою педагогічною умовою формування конструктивного ставлення до себе у молодших школярів [3, с. 243-244].

Виходячи із цього, нами були розроблені два способи, що дозволяють об'єктивувати для дитини динаміку власної зміни як у навчальній, так і в соціальній сфері. Таким засобом є «Щоденник росту».

«Щоденник росту» можна умовно поділити на дві частини, кожна з яких виконує своє завдання. Першу частину можна позначити як «рефлексивну», а другу – як «демонстраційну» або «констатуючу». Завдання першої частини – об'єктивувати для дитини соціальні зміни в її житті й організувати роботу з їх осмислення. Завдання другої частини – продемонструвати дитині, матеріалізувати для неї, дати спробувати «на дотик» своє просування в навчальному матеріалі.

Зміст «демонстраційної» частини, що складається в основному зі «Сходинок знань» з основних предметів, практично не змінюється протягом усього періоду навчання. На відміну від неї «рефлексивна» частина зазнає значних змін, оскільки на кожному етапі навчання має певну мету.

Основним завданням «рефлексивної» частини «Щоденника росту» в початкових класах є формування внутрішньої позиції школяра шляхом осмислення змін, що відбулися в житті дітей з приходом у школу. «Щоденник росту» надає можливість продовжити роботу, розпочату курсом «Вступ до шкільного життя», що сприяє як прийняттю дитиною нової соціальної ролі, так і присвоєнню норм шкільного життя.

«Щоденник росту» розрахований на весь курс навчання в початковій школі. Однак протягом кожного року навчання він покликаний вирішувати свої специфічні завдання, актуальні для пережитого дитиною періоду. Безумовно, мова йде про різке розмежування завдань, які розв'язуються в одному класі, від завдань, характерних для іншого. Ведення «Щоденника росту» ставить цілі, актуальні для всього періоду навчання в початковій школі. Такими цілями є:

- об'єктивізація навчальної й соціальної самозміни;
- формування адекватної самооцінки й адекватного рівня домагань;
- формування конструктивного ставлення до себе.

«Рефлексивна» частина «Щоденника росту» для першокласників передбачає роботу з осмислення наступних питань, представлених в таблиці 1.

Таблиця 1.

Тема для обговорення	Що формує
Що значить рости? (Вступ)	
Навіщо діти приходять до школи?	Позицію школяра
Яким тобі хочеться стати протягом першого навчального року?	Позицію школяра
Чим відрізняється школяр від дошкільника?	Позицію школяра, прийняття норм шкільного життя
Найважливіше, чого ти навчився за I чверть. (Підсумкова рефлексія I чверті)	Здатність до особистісної рефлексії
Що в школі допомагає тобі рости й дорослішати?	Позицію школяра, прийняття норм шкільного життя
Створення власної емблеми школяра	Позицію школяра, прийняття норм шкільного життя
Коли ти задоволений собою, а коли незадоволений?	Здатність до особистісної рефлексії, позицію школяра
Яким ти був до школи? Яким ти став у школі? (Підсумкова рефлексія II чверті)	Здатність до особистісної рефлексії, позицію школяра
Знаки, що регулюють життя школяра	Позицію школяра, прийняття норм шкільного життя
Чим поведінка справжніх друзів відрізняється від поведінки інших людей?	Позицію школяра, прийняття норм шкільного життя
Як не можна поводитися, працюючи в групі?	Позицію школяра, прийняття норм шкільного життя
Як потрібно поводитися, працюючи в групі?	Позицію школяра, прийняття норм шкільного життя
Що під час роботи в групі в тебе виходить дуже добре, а що не дуже добре? (Підсумкова рефлексія III чверті)	Позицію школяра, прийняття норм шкільного життя, здатність до особистісної рефлексії
Яким тебе вважають батьки?	Здатність до особистісної рефлексії
Яким тебе вважають друзі?	Здатність до особистісної рефлексії
Яким ти здаєшся самому собі?	Здатність до особистісної рефлексії
Якими успіхами за перший навчальний рік ти пишаєшся найбільше? (Рефлексія навчального року)	Позицію школяра, прийняття норм шкільного життя, здатність до особистісної рефлексії

У 2-му класі матеріал, запропонований школярам для осмислення, змінюється, оскільки формування позиції школяра й прийняття шкільних норм не так актуальні, як у 1-му класі. Робота спрямована на формування здатності до особистісної і соціальної рефлексії, на об'єктивацію міжособистісних стосунків для другокласників, на формування вміння бачити й оцінювати себе в цих стосунках. Зміст «рефлексивної» частини «Щоденника росту» для учнів 2-го класу представлений у таблиці 2.

Таблиця 2.

Тема для обговорення	Що формує
Яким ти хочеш стати за цей рік? Як хочеш змінитися?	Самооцінні судження, особистісну рефлексію
Чого ти бажаєш собі і друзям у цьому навчальному році? (Малювання вітальної листівки)	Емпатію, альтруїстичні здібності, рівень домагань
Коли ти задоволений собою як учнем? Коли ти задоволений собою як другом?	Особистісну рефлексію, самооцінні судження
Яких успіхів тобі вдалося досягти за чверть? (Рефлексія I чверті)	Особистісну рефлексію самооцінні судження
Найприємніше в школі. Найнеприємніше в школі.	Соціальну рефлексію
Гарні і «шкідливі» якості людей	Соціальну рефлексію
Твої гарні і «шкідливі» якості	Особистісну рефлексію, самооцінні судження, образ «Я»
Лист Дідові Морозу. (Рефлексія II чверті)	Особистісну рефлексію, самооцінні судження, образ «Я»
Твої гарні і «шкідливі» якості (з погляду батьків)	Особистісну рефлексію, самооцінні судження, образ «Я»
Твої гарні і «шкідливі» якості (з погляду друзів)	Особистісну рефлексію, самооцінні судження, образ «Я»
Які якості ти хочеш мати?	Особистісну рефлексію, самооцінні судження, образ «Я»- ідеальне
Які якості тобі заважають бути таким, яким ти хочеш бути?	Особистісну рефлексію, самооцінні судження, образ «Я»
Що важливого ти зрозумів за цей час? (Рефлексія III чверті)	Особистісну і соціальну рефлексію, самооцінні судження
Якими якостями має бути наділений найкращий друг?	Особистісну і соціальну рефлексію
Який ти як друг? Чи схожий ти сам на найкращого друга?	Особистісну і соціальну рефлексію, самооцінні судження, образ «Я»
Який ти? (Заповнення само оцінних шкал)	Особистісну і соціальну рефлексію, самооцінні судження, образ «Я»
Чи вдалося тобі стати таким, яким ти планував стати на початку навчального року? (Рефлексія року)	Особистісну і соціальну рефлексію, самооцінні судження, образ «Я»

Зміст «рефлексивної» частини «Щоденника росту» для третьокласників передбачає подальший розвиток самосвідомості, формування здатності до саморозвитку. Він представлений у таблиці 3

Таблиця 3.

Тема для обговорення	Що формується
1	2
Чого ти бажаєш собі й однокласникам у цьому навчальному році? (Складання вітальної листівки)	Емпатію, альтруїстичні здібності, рівень домагань
Мої внутрішні друзі	Особистісну рефлексію, самооцінку, образ «Я»
Мої внутрішні вороги	Особистісну рефлексію, самооцінку, образ «Я»
Рефлексія I чверті. (Що планувалося, що вдалося, причини невдач, як уникнути їх у наступній чверті?)	Особистісну рефлексію, самооцінку, здатність до саморозвитку
Завдання на II чверть: - мої; - класу	Особистісну рефлексію, самооцінку
Чи завжди внутрішні друзі є друзями, а вороги – ворогами?	Особистісну рефлексію, соціальну рефлексію, самооцінку
Як перемагати внутрішніх ворогів? (придумування способів керування собою)	Саморегуляцію поведінки

1	2
Рефлексія II чверті. Лист Дідові морозу. (Що планувалося, що вдалося, причини невдач, як уникнути їх у наступній чверті?)	Особистісну рефлексію, самооцінку, здатність до саморозвитку
Відповідь Діда Мороза	Особистісну рефлексію, самооцінку, здатність до саморозвитку
Завдання на III чверть: - мої; - класу	Особистісну рефлексію, самооцінку
«Любе дзеркальце, скажи...» (Твір «Який я?») / Що я хочу довідатися про себе?	Особистісну рефлексію, самооцінку, образ «Я» / Особистісну рефлексію
Я очима однокласників	Самооцінку, образ «Я»
Рефлексія III чверті. (Що планувалося, що вдалося, причини невдач, як уникнути їх у наступній чверті?)	Особистісну рефлексію, самооцінку, здатність до саморозвитку
Завдання на IV чверть: - мої; - класу	Особистісну рефлексію, самооцінку
Я очима самого себе й інших	Самооцінку, образ «Я»

Робота зі «Щоденником росту» в 4-му класі передбачає подальший розвиток самосвідомості, формування здатності до саморозвитку [6]. «Рефлексивна частина «Щоденника» містить запитання для обміркування й обговорення, представлені в таблиці 1.4.

Таблиця 4.

Тема для обговорення	Що формує
Чого ти бажаєш собі й однокласникам у цьому навчальному році? (Складання вітальної листівки)	Емпатію, альтруїстичні здібності, рівень домагань
Спасибі друзі, за те, що ви є	Емпатію, соціальну рефлексію
У мене є сила, і я в неї вірю	Особистісну рефлексію, самооцінку, здатність до саморозвитку
Рефлексія I чверті. (Що планувалося, що вдалося, причини невдач, як уникнути їх у наступній чверті?)	Особистісну рефлексію, самооцінку до саморозвитку
Завдання на II чверть: - мої; - класу	Особистісну рефлексію, самооцінку
Складання свої емблеми та девізу «Бадмінтон»	Особистісну рефлексію, соціальну рефлексію / Особистісну рефлексію, самооцінку
Рефлексія II чверті. Лист Дідові Морозу. (Що планувалося, що вдалося, причини невдач, як уникнути їх у наступній чверті?)	Особистісну рефлексію, самооцінку до саморозвитку
Завдання на III чверть: - мої; - класу	Особистісну рефлексію, самооцінку
Відповідь Діда Мороза	
Завдання на III чверть: - мої; - класу	Особистісну рефлексію, самооцінку
Відверто кажучи	Особистісну та соціальну рефлексію
Чи вмію я спілкуватися?	Особистісну рефлексію
«Гарячий стілець»-1	Самооцінку, образ «Я», емпатію, довіру до класу
Рефлексія III чверті. (Що планувалося, що вдалося, причини невдач, як уникнути їх у наступній чверті?)	Особистісну рефлексію, самооцінку
«Гарячий стілець»-2	Самооцінку, образ «Я»
Який я?	Самооцінку, образ «Я», особистісну рефлексію
Рефлексія навчального року. (Що планувалося, що вдалося, причини невдач, як уникнути їх у наступному році?)	Особистісну рефлексію, самооцінку, здатність до саморозвитку

«Щоденники росту» подаються в додатку.

Висновки. Ефективність запропонованої інновації полягає в тому, що:

- при такому способі організації навчальної діяльності змінюється весь подальший хід розвитку дитини;
- сформована в навчальній діяльності здатність до рефлексії починає використовуватися при аналізі міжособистісних стосунків;
- у процесі роботи зі «Щоденниками росту» учні початкових класів розвивального навчання проявляють виражену схильність до порівняно повного пізнання себе й однолітків, прагнуть здійснити різнобічний аналіз, виділяючи в себе й в інших як позитивні, так і негативні якості;
- уведення спільних форм навчальної роботи в процесі навчання молодших школярів сприяє розвитку рефлексивності, критичності й обґрунтованості самооцінки, розширює знання про себе, сприяє розвитку самоконтролю;
- під час роботи над «Щоденниками росту» виявлено залежність особливостей самооцінки молодшого школяра від рівня сформованості навчальної діяльності, сформованості рефлексії, у дітей розвивається дослідницький тип самооцінки.

Цей факт особливо важливий для означеної проблеми, оскільки розширює і доповнює традиційне розуміння позитивного ставлення до себе. Аналіз існуючих поглядів свідчить про те, що позитивне ставлення особистості до себе сприймається як необхідна умова для досягнення «згоди із самим собою», є потребою, задоволення або незадоволення якої впливає на остаточний результат особистісного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири/ Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: зб. наук. пр. – К.: Віпол, 2000. – с. 134-157.
2. Вікторенко І. Л. Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками: дис. канд. пед. Наук: 13.00.09 / Вікторенко Ірина леонідівна. – Словянськ, 2002. – 180 с.
3. Гончаренко С. Педагогічні дослідження і методологічні поради молодим науковцям / С. Гончаренко. – К.: АПН України, 1995. – 45 с.
4. Лозова В. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів/ В. Лозова. – Х.: РЦНІТ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 2000. – 175 с.
5. Пехота О. Особистісно орієнтована освіта і технології / О. Пехота // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С. 274 – 298.
6. Пинский А. Вальдорфская педагогика: антология/ А. Пинский, В. Загвоздкин, С. Ловягин; под. ред. А. Пинского. – М.: росвещение, 2003. – 494 с.
7. Розвивальні технології навчання молодших школярів: навч. Посібник / [О. М. Кондратюк, С. Е. Лкпаренко, І. М. Толмачова, З. І. Шилкунова] ; за заг. ред. В. І. Лозової, О. М. Іонової. – Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. – 224 с.
8. Шварцц Ю. Справочник по выживанию для вальдорфского учителя / Ю. Шварцц; пер. с нем. – К.: НАИРИ, 2006. – 96 с.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ КОНТЕКСТУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ В МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ ФРАНЦІЇ

канд. пед. наук *Абрамович В. Є.*

Україна, Київський міжнародний університет, доцент кафедри іноземних мов

Abstract. *The complexity of medical professionals' activities requires a comprehensive competence-based and person-centred approach to their training with a particular emphasis on self-motivation enhancement. The review of Western scholars' studies has revealed the theoretical background of the contextual teaching and learning effectiveness in the development of main physician's competencies. At French medical departments this approach is implemented mostly in forms of problem based learning, comprehension of situation, and development of clinical thinking. The highest efficiency of these teaching techniques is achieved with such curriculum, when teaching units from subject disciplines are fused together around a meaningful organising theme/concept such as body systems or community medicine, which includes horizontal and vertical integration.*

Keywords: *contextual teaching and learning, medical education, France, problem based learning, comprehension of situation, clinical thinking*

Вступ. Сучасний процес переходу освітньої парадигми від «викладання» до «продукування учіння», що розпочався наприкінці ХХ ст., окреслює різноманітні підходи до формування навчальної програми та вибору форм, засобів і методів навчання в вищій освіті. Головним принципом цих педагогічних підходів та концепцій є створення умов для становлення та розвитку якісних професійних компетенцій у відповідності до потреб суспільства та особистісних якостей майбутнього фахівця з врахуванням його індивідуальних особливостей й інтересів. Пошук шляхів реалізації вищезначеного принципу набуває особливої актуальності в умовах глобальних тенденцій модернізації національних систем охорони здоров'я й, відповідно, реформування вищої медичної освіти. Адже, саме складність та багатогранність професійної діяльності лікаря в умовах сьогодення вимагає комплексного компетентісного індивідуалізованого підходу до його підготовки з особливим акцентом на створенні мотивації й формуванні здатності до самонавчання і самооцінювання.

Концепція контекстуалізованого навчання (CTL – contextual teaching and learning) – це педагогічний підхід, акцентований на створенні зацікавленості студентів в учінні та залученні їх власного досвіду; вона передбачає застосування таких форм, методів і засобів, що вимагають застосування навичок активного мислення (Satriani, Emilia, & Gunawan, 2012) [1, с. 11]. Завдяки цьому підходу викладачі мають можливість поєднати зміст академічної навчальної програми з практичною підготовкою в медичній освіті він допомагає формуванню та розвитку навичок клінічного мислення, яке є однією з головних компетенцій майбутнього лікаря.

Враховуючи прагнення вітчизняних вищих медичних закладів освіти до покращання й вдосконалення підготовки лікарів, звернення до досвіду країн, які, на теперішній час, вже активно впроваджують принципи контекстуалізованого навчання, акцентує потребу в його проведенні. Важко переоцінити видатний досвід французької педагогічної думки та значні досягнення країни в розбудові системи охорони здоров'я загалом й вищої медичної освіти, зокрема. Тому, ми вважаємо доцільним аналіз праць західних науковців з теоретичного обґрунтування ефективності концепції контекстуалізованого навчання та здобутків практиків медичної педагогіки Франції з імплементації його в підготовці майбутніх лікарів.

Результати дослідження. Методи навчання завжди знаходилися під впливом принципів однієї або кількох певних філософських, психологічних і педагогічних течій наукової думки, й медична освіта не є винятком. Дидактичну основу сучасних методів медичної підготовки становлять такі психолого-педагогічні теорії ХХ ст. як от:

– *біхевіоризм* – цей підхід корисний переважно для формування сенсорно-моторних навичок та сприяє оволодінню змістом професії. Завдяки поведінковій психології, як зазначає О. С. Молчанов, розробляються та вдосконалюються такі методи навчання, виховання та управління, що дозволяють навчити майбутніх лікарів спілкуватись з пацієнтами і розв'язувати проблеми психологічного характеру [2];

– *гуманізм* – з одного боку, є основою української педагогічної думки та традицій, започаткованих ще Г. Сковородою, П. Юркевичем і розгорнутих В. Сухомлинським, а з другого – невід'ємною філософською складовою медичної професії;

– принципи *соціального когнітивізму* та *конструктивізму* набувають особливого значення в медичній освіті, тому що забезпечують такі важливі в професійній діяльності лікарів вміння та навички, як самонавчання, самоконтроль, критичного мислення та ефективного вирішення складних питань;

– *навчання через відкриття* (learningbydiscovery) виникло на основі когнітивної психології та конструктивізму й має такі переваги: підтримує активну участь учня в навчальному процесі, сприяє виникненню зацікавленості, дозволяє розвивати навички безперервного навчання, уособлює досвід навчання, надає студентам можливість експериментувати і відкривати щось для себе нове, ґрунтується на попередніх знаннях учня, передбачає активну участь, що змушує учня побудувати відповідь, а це приводить до обробки інформації глибше, ніж просте запам'ятовування; та ін. (Castronova, 2002) [3], (Orey, 2012) [4, с. 35, 48, 56, 271–273].

В СПЛ реалізуються та набувають подальшого розвитку прогресивні ідеї усіх цих підходів.

Ми погоджуємося з французькими дослідниками (Jaffrelotetal., 2012) [5], (Laboux, 2011) [6], (Quinton, 2007) [7], що сучасні методи навчання повинні спиратися на такі принципи:

– накопичення знань відбувається на основі питань, які виникають у студента, – активна участь у власному навчанні;

– клінічна підготовка здійснюється переважно в справжніх (автентичних) умовах або контекстуалізовано (клінічний випадок, проблема);

– викладач виступає як посередник у навчанні.

При визначенні автентичних ситуацій навчання, теоретичне обґрунтування застосування яких було представлено М. Френеєм і Д. Бедаром (Frenay&Bédard, 2006) [8], ми повинні враховувати такі критерії: 1) умови мобілізації знань; 2) розвиток компетенцій; 3) комплексність і складність ситуацій; 4) плюридисциплінарний зміст; 5) багатовимірні проблемні ситуації; 6) різноманітність проблемних ситуацій; 7) численність рішень, висновків та інтерпретацій.

Контекстуалізація навчання пропонує студенту «пережити» автентичну ситуацію з отриманням власного досвіду, який він «трансферує» в подальшій професійній діяльності; тобто, воно сприяє перенесенню набутих знань та вмінь на практику.

Отже, концепція навчання в автентичних умовах або дійсному контексті є складовою трансформативного навчання, принципи якого є основою сучасних методів професійної підготовки лікарів, особливо на етапах клінічної додипломної, післядипломної та безперервної медичної освіти.

При *контекстуалізованому* навчанні, викладачі змушують студентів працювати над дійсними ситуаціями, які викликають їх зацікавленість. Головними перевагами такого виду навчання, згідно з принципами *психології учіння*, є:

1. Ситуації професійної практики мотивують студентів більше, ніж вивчення теорії.

2. Інтеграція взаєпов'язаних понять на різних рівнях пам'яті (декларативному, процедурному, перцептивному та емоційному) в сталу систему зміцнює процес накопичення знань.

3. Отримання власного досвіду є більш ефективним, ніж пасивна передача відповідних знань. Згідно з цим принципом, навчально-пізнавальну діяльність студентів потрібно організувати таким чином, щоб вони:

- визначали власні навчальні потреби та цілі;
- брали активну участь у здобутті професійно важливих компетенцій;
- шукали найбільш ефективні засоби власної учбової діяльності;
- регулярно оцінювали власні досягнення.

Контекстуалізоване навчання ґрунтується на конкретних ситуаціях, які ілюструють й охоплюють теми різних взаємопов'язаних дисциплін або предметів. Загальна схема організації такого виду навчання представлена в табл. 1:

Таблиця 1. Організація контекстуалізованого навчання

Завдання/Дисципліна	Анатомія	Фізіологія	Гістологія	Радіологія	Психологія
Ситуація 1	Тема А1	Тема Ф1		Тема Р1	Тема П1
Ситуація 2	Тема А2	Тема Ф2	Тема Г2	Тема Р2	
...			
Ситуація 10	Тема А10	Тема Ф10	Тема Г10		Тема П10

Потрібно зазначити, що не обов'язково кожна ситуація має охоплювати теми кожної дисципліни, але цього потрібно прагнути. Таким чином, навчальна програма будується на

зв'язку теоретичних знань з реальними ситуаціями професійної практики лікаря, з дотриманням таких загально педагогічних умов:

- визначати практичні завдання для кожної дисципліни у відповідності до загальних цілей навчання;
- обирати ситуації, дійсні або вигадані, у відповідності до тих, з якими студенти будуть стикатися у своїй практиці;
- передбачати обговорення ключових тем кожної дисципліни принаймні один раз за певною ситуацією;
- забезпечувати студентів навчально-методичними матеріалами, що містять структуроване викладення теоретичної бази знань, які їм знадобляться в практичній діяльності.

Отже, завдання, які стоять перед викладачем вищого медичного навчального закладу, не обмежуються лише передачею інформації, дій та методів відповідно до нормативно-правової бази. Він повинен визначити свої завдання і методологію та обрати певні умови у відповідності до вимог щодо якісного розвитку необхідних навичок, що відповідають рівню складності конкретних ситуацій медичної практики.

Концепція контекстуалізованого навчання може застосовуватись у будь-яких організаційних формах навчання (лекції, семінари, практикуми, клінічна практика, самостійна робота тощо), але найбільшого поширення на французьких медичних факультетах набули семінарські заняття двох видів за методами APP (*Apprentissage Par Problèmes* – проблемне навчання) й ARC (*Apprentissages au Raisonnement Clinique* – навчання клінічного мислення).

Методологія проблемного навчання в загальній педагогіці та, зокрема, медичній освіті, для якої вона, до речі, була розроблена, достатньо широко й ґрунтовно висвітлена в численних працях як західних дослідників (Diana F. Wood [9], R. S. Donner [10], D. Taylor [11] та ін.), так і українських науковців (В. М. Галузинський, М. Б. Євтух [12], І. О. Паламаренко [13], Ю. Е. Лавриш [14], Г. І. Кліщ [15] та ін.). Тому, ми лише окреслимо специфіку застосування цього підходу на семінарах у системі медичної освіти Франції.

Перш за все, необхідно конкретизувати застосування термінів APP та ARC у французькій медичній педагогіці. Метод проблемного навчання в класичній практиці медичної освіти скоріше відповідає французькому методу навчання клінічного мислення, тимчасом як термін «проблемне навчання», який було запроваджено в канадській медичній освіті, наслідуючи американський досвід, передбачає «учіння через розуміння ситуації» – *ситуаційний аналіз* (*Apprentissage par Compréhension de Situations* (CS)). В медичній галузі саме поняття «ситуація» має більш широкий зміст, ніж «клінічний випадок». На заняттях з CS студенти виконують роль спостерігача, який повинен проаналізувати ситуацію та її розвиток, описати і спробувати пояснити, що він спостерігав. Тобто, їх завдання не розв'язання проблеми, а з'ясування, як вона була вирішеною чому. Метод ситуаційного аналізу на більшості французьких медичних факультетах використовується на доклінічному етапі при опануванні навчальних блоків за системами (серцево-судинна, травна, нервова тощо), з яких студенти ще не отримали якихось теоретичних або практичних знань.

В університеті Бордо, наприклад, навчання за модулем «Травна система» на 2-му курсі включає такі складові [16]:

1. Забезпечення студентів друкованими посібниками (30 сторінок), що містять основні клінічні поняття з хвороб кишково-шлункового тракту та печінки.
2. Лекції з анатомії та гістології.
3. Два семінари з фізіології.
4. Заняття з CS в рамках курсу семіології передбачають:
 - 26 зразків клінічного обстеження;
 - результати самостійної роботи студентів, які вони представляють на занятті;
 - 4 клінічні випадки за кожною темою, а також 4 випадки хвороб шлунка (2 виразки, рак і гастрит);
 - кожне заняття (2 год.) охоплює всі етапи APP «за канадським зразком» та включає дві частини: 1) групу розділяють на 4 підгрупи, кожна з яких отримує певний клінічний випадок для аналізу; 2) підгрупи презентують випадки з власними коментарями та потрібними схемами, відповідають на запитання.

Підсумковий іспит кілька тижнів потому щодо симптоматики ситуації, аналогічної тим, які розглядаються на семінарах.

Отже, застосування концепції контекстуалізованого навчання в професійній медичній підготовці сприяє здобуттю та розвитку головних компетенцій майбутніх лікарів: опитування, спостереження, дедукції, стратегії обстеження, встановлення діагнозу тощо. Ми повинні наголосити, що найбільшої ефективності вищеописані методи навчання набувають при блочно-

модульній побудові навчальної програми як при вивченні теоретичних дисциплін першого циклу, тобто – при *горизонтальній інтеграції* навчальних курсів (об'єднання знань та навичок з різних дисциплін навколо однієї теми), так і у поєднанні теоретичної та практичної складових на клінічному етапі – *вертикальна інтеграція*.

Головною метою роботи викладачів вищої медичної освіти є, без сумніву, підготовка компетентних, висококваліфікованих лікарів, тому вони повинні чітко розуміти значення терміну «компетенція» як сукупність декларативних і процесуальних знань необхідних для виконання практичних завдань. Саме цю подвійну сукупність й потрібно враховувати як основу при розробці навчальної методики та критеріїв оцінювання навчальної діяльності майбутніх лікарів, що забезпечує поєднання знань, вмінь і навичок у певній ситуації.

Висновки.

1. Сучасні методи медичної підготовки базуються на принципах біхевіоризму, гуманізму, соціального когнітивізму, конструктивізму та навчання через відкриття, прогресивні ідеї яких реалізуються в концепції контекстуалізованого навчання.

2. Головними перевагами контекстуалізованого навчання: підвищення мотивації, зміцнення процесу накопичення знань та загальне покращання професійної підготовки.

3. Найбільш ефективними формами занять вважаються практичні заняття з ситуаційного аналізу та розвитку клінічного мислення, які сприяють здобуттю та розвитку головних компетенцій майбутніх лікарів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Satriani I., Emilia E., Gunawan M. H. Contextual Teaching and Learning Approach to Teaching Writing / I. Satriani, E. Emilia, M. H. Gunawan // Indonesian Journal of Applied Linguistics. – 2012. – 2(1). – P. 10-22.

2. Молчанов А. С. Бихевиористский подход в профессиональной подготовке медицинских работников [Електронний ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2011. – № 6. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru)

3. Castronova J. A. Discovery Learning for the 21st Century: What is it and how does it compare to traditional learning effectiveness in the 21st Century? / J. A. Castronova // Action Research Exchange. – 2002. – № 1 (1). – P. 1–12.

4. Orey M. Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology. – Georgia: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2012. – 350 p.

5. Jaffrelot M., Croguennec Y., Ammirati C., L'Her E. Les méthodes pédagogiques d'avenir / M. Jaffrelot, Y. Croguennec, C. Ammirati, E. L'Her // Urgences 2012. – Chapitre 85. – P. 1–9.

6. Laboux O. Concept de pédagogie médicale basée sur les compétences / Olivier Laboux // Petit guide de pédagogie médicale & évaluation clinique. – CNEOC, 2011. – P. 3–11.

7. Quinton A. L'enseignement du Raisonnement clinique: les stratégies diagnostique et thérapeutique, l'établissement du pronostic. Docimologie sur le raisonnement clinique / A. Quinton // D.U. de Pédagogie. – 2007. – 14 p.

8. Frenay M., Bédard D. Le transfert des apprentissages / M. Frenay, D. Bédard // Apprendre et faire apprendre. – 2006. – Paris : Presses Universitaires de France. – P. 123-136.

9. Wood D. ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning / D. F. Wood // BMJ. – 2003. – Vol. 326. – P. 328–330.

10. Donner R. S., Bickley H. Problem-based learning in American medical education: an overview / R. S. Donner, H. Bickley // Bull. Med. Libr. Assoc. – 1993. – Vol. 81 (3). – P. 294–298.

11. Problem-Based Learning: where are we now? / David Taylor, Barbara Miffl // AMEE Guides Series 2. – 2010. – № 36. – 52 p.

12. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: навч. посібник для викладачів та аспірантів вузів / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух // ІСДО, Київський лінгвістичний ун-т. – Київ: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.

13. Паламаренко І. О. Професійна підготовка сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії [текст] монографія: за заг. ред.. Я. В. Цехмістера. / І. О. Паламаренко. – Київ, 2014. – 246 с.

14. Лавриш Ю. Е. Професійна підготовка медичних сестер в університетах Канади: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лавриш Юліана Едуардівна; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2008. – 269 с.

15. Кліщ Г. І. Професійна підготовка лікарів в університетах Австрії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. І. Кліщ. – Тернопіль, 2013. – 20 с.

16. Quinton A. Enseignement par Compréhensions de situations / A. Quinton // D.U. de Pédagogie. – 2015. – 11 p.

THE ENRICHMENT OF THE VOCABULARY WITH THE MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Rakhmonov Azizkhon

Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan State World Language University, PhD Student

Abstract. *this article reveals the essence, structure of the information communication program aimed at enriching the vocabulary, and describes what the program should be, and what it is.*

Keywords: *computer technologies, vocabulary, motivation, computer, training, method, communication.*

Communication is one of the forms of human interaction that can help people "both physically and spiritually create one another ..." The whole life of a person passes in communication with other people.

Speech is one of the mandatory and indispensable components of people's communication. Everyone is interested in being able to speak correctly and well, as this makes it possible to establish and maintain good relations with other people: in the family, at school, at work, in public life, it helps to achieve success in a wide variety of spheres. Even if it is powerless, the word becomes a powerful tool when said skillfully, sincerely and on time. The development of the speech of the child is the process of mastering the language, the ability to use it as a means of cognizing the world around us, assimilating the experience accumulated by humanity, and as a powerful means of communication and interaction of people.

This speech is perfected throughout our life. Each stage of human development brings something new to its speech development. The content and form of a person's speech depend on his age, situation, experience, temperament, character, abilities, interests. With the help of speech, students study the learning material, communicate, effect each other and act in the process of auto-suggestion. The more actively students improve oral, written and other types of speech, enrich their vocabulary, the better the level of their cognitive abilities and culture.

The most important periods in a person's life, when the foundations for the development of his speech activity are laid, are pre-school and school periods. In the period of preschool childhood, the children's thinking undergoes significant changes: their horizons expands, mental operations are perfected, new knowledge and skills emerge, and, therefore, speech is improved.

The development of the vocabulary of children's vocabulary, the acquisition of the second language constitute one of the basic elements of the individual, the mastering of the developed means of the national culture, are closely related to mental, moral, aesthetic development and are a priority in the language education and training of younger schoolchildren.

As noted by R.N.Nemov, "with the child's entrance to school, educational activities are among the leaders along with communication and play. In the development of children at school age, this activity has a special role. It is the thing that determines the nature of other activities: gaming, work and communication". It can expand the scope and content of communication between schoolchildren and surrounding people, especially adults, who act as teachers, serve as role models and the main source of diverse knowledge.

The Russian language course in Uzbekistan contributes to the development of a willful, expanded speech, teaches it to plan. In the classroom, the teacher gives the task of learning how to give full and detailed answers to a question, to tell on a specific plan, not to repeat, to speak correctly, to complete sentences, to retell large material. The transmission of stories, the conclusion and the formulation of the rules are constructed as a monologue. In the process of learning activities, students must learn an active, structured, communicative and monological speech.

A child of the school age consumes a word more precisely by its meaning, semantic knowledge is increasingly systematized and arranged in a hierarchy.

One of the directions in the development of speech in school is to enrich the vocabulary by developing orthoepistically correct speech of children. It means to improve their pronunciation and auditory culture, to form a good diction, to develop the expressiveness of speech, to raise the culture of a living word. Unfortunately, in the modern school, the habit of learning the language with traditional method of written form has not been eliminated, to impose literacy exclusively in the form of spelling. A number of factors among which the first place is occupied by social factors determines attention to

the orthoepic aspect of children's speech. A competent oral speech contributes to the speed, ease of communication between people, gives speech a communicative perfection.

In this scientific article we will discuss modern methods of enriching the vocabulary of students learning the Russian language, namely, enriching the vocabulary with the help of computer technology (simulator programs). The wide use of ICT opens new opportunities for the teacher in teaching a foreign language.

With the advent of computer technologies, teachers have found a powerful tool that qualitatively changes the methodology of conducting lessons, increases their potential due to automated systematization, storage and processing of information, and besides, it is a big advantage that interactive teaching materials students can consider at home and learn the language with the help of interactive computer games.

Information and communication technologies tools (ICT tools) - software, hardware, technical devices that operate on the basis of microprocessor, computer technology, as well as modern tools and systems for broadcasting information, information exchange, providing operations for the collection, production, accumulation, storage, processing, transmission of information and the ability to access information resources of local and global computer networks.

The main principles of using electronic simulators of dictionaries can be considered, in our opinion, the following:

- Clarity: the illustration of the process and new words, video accompaniments allow the most firmly consolidate the theoretical knowledge gained, increases the effectiveness of the educational material issued;

- Problematic: the learner, solves specific tasks, combines new words with those already learned, and thanks to this he learns new words and masters those already learned.

- individual orientation: at the beginning of the vocabulary simulator the student gives a small test, where the program determines the level of knowledge of words and the level of knowledge of the language, and taking into account the level, the material is selected, differentiating their complexity, rate of assimilation and quantity;

- accessibility: the material in the program is not too complicated, nor is it unnecessarily simplified, and this motivates the students

- structured: the program not only illustrates new words and determines the uniqueness of the solution of the problem, but also allows you to develop options for optimal behavior strategies for new words depending on the initial conditions.

- Instant check: students can check the level of knowledge of new words, the level of correct use, correct speaking of new words, phonetic correctness and listening.

Training listening involves working on two functional types of this type of speech activity:

- 1) listening in the process of direct (dialogical) communication

- 2) listening to connected texts in conditions of indirect communication.

Based on these principles, we can distinguish the following:

- activation of cognitive activity;

- increasing the motivation of students and the desire to learn and remember new words;

- Creation of optimal (comfortable) conditions for self-education and selection of new words corresponding to the level of the student.

Such electronic simulators for the new generation motivates them, and increases the desire to learn something new by means of game forms and enrich the vocabulary of students, such programs serve as additional help for teachers and parents.

REFERENCES

1. Zhinkin NI Speech as a conductor of information. M., 1982 // Perception and iconic memory: 46-61.

2. Albrecht KN The use of ICT in English lessons / / Electronic scientific journal "Information and Communication Technologies in Teacher Education" .- 2010.

3. Robert IV, et al. Information and Communication Technologies in Education, Moscow: Drofa. - 2008. - T. 312. - №. 8.

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНИХ НАУКОВО-ПРЕДМЕТНИХ ДИСЦИПЛІН: ПРИНЦИПИ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ

канд. пед. наук, доцент Кільдеров Д. Е.

Україна, м. Київ, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Abstract. In this article the conditions of professional integration of scientific content subject disciplines and efficiency of its use are described. The author explores the impact of various factors on the level and the result of integration in learning and defines the principles and regularities in the process of integrated contentformation to help achieve a high level of mastering of professional scientific and subject knowledge.

Keywords: technological education, scientific content integration of subject disciplines, integrative approach, regularities, the principle of integration.

Вступ. Як і інші суспільні заклади, вітчизняна освіта стає все більш відкритою для міжнародної співпраці. Більш того, у зв'язку з особливою роллю знань в постіндустріальну епоху освіта відноситься до числа вирішальних елементів розвитку суспільства. Під впливом великих політично-економічних змін, що відбуваються в світі, еволюції ціннісних систем, а також перед обличчям глобальних екологічних проблем сучасна освіта набуває все більш соціально-орієнтований та особистісний характер.

Основними передумовами, що лежать в основі інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін, виступають тенденції розвитку світової науки, культури, суспільства, виробництва.

Перехід суспільства до постіндустріального етапу супроводжується виникненням певних педагогічних проблем, що є досить складними за своїм змістом. Рішення даних проблем можна знайти шляхом об'єднання зусиль всіх наявних педагогічних шкіл, використовуючи потенціал світових систем освіти [2, с. 21].

Міжнародна інтеграція освіти в цілому та професійної освіти зокрема – це результат розвитку і поглиблення процесу інтернаціоналізації та доведення його до рівня інтеграції національних освітніх систем. Для інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін характерні взаємозближення, взаємодоповнення та взаємозалежність освітніх систем, що зростають за рахунок спільної міжнародної освітньої політики, а також синхронність дій, розвитку тенденцій до формування спільного освітнього простору як найбільш ефективної форми реалізації завдань освіти майбутнього [4, с. 216]. Застосування інтеграційного підходу в формуванні змісту професійних науково-предметних дисциплін в сучасній вітчизняній системі є яскравим виявом міжнародної інтеграції професійної технологічної освіти.

Наступною передумовою розвитку інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін є процеси, що відбуваються в професійній технологічній освіті в цілому. Структура інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін має отримувати відображення в змісті освіти загальноосвітніх закладів з урахуванням освітніх потреб та можливостей особистості. Темпи розвитку науково-предметних знань значно перевищують темпи запровадження та адаптації цих знань в інтегрованому змісті освіти, крім того, освітній процес обмежений часом, і зміст науково-предметних знань розглянути практично неможливо, хоча деякі дослідники намагаються створити універсальні інтегровані моделі освіти. Ця проблема знаходить рішення в розробці процесу інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін в загальноосвітніх закладах.

Сьогодні в повній мірі проявляється залежність цивілізації від здібностей та якостей особистості, зумовлених рівнем її освіти. Змінюється парадигма суспільного розуміння, особистісні цінності стали очевидним пріоритетом в розробці змісту професійної освіти. Інтегруючим фактором змісту професійних науково-предметних дисциплін виступають не тільки системами наукових знань, розвиток науково-технічної революції, види людської діяльності, але й внутрішні потреби, схильність особистості до пізнання світу, гуманітаризація професійних знань, раціональні підходи до використання цих знань.

Зміна парадигми освітнього пізнання і перехід її від класових до особистісних цінностей стали очевидним суспільним явищем. Глибока залежність розвитку суспільства від здібностей та якостей особистості є психологічною передумовою, що визначає зміст

професійних науково-предметних дисциплін, який має відповідати внутрішнім потребам, нахилам та здібностям особистості.

Проблема розвитку розумових здібностей особистості вимагає індивідуального врахування рівня загального інтелекту, який розкривається через спрямованість, креативність і здібність особистості [1, с. 54]. В зв'язку з цим окреслюється проблема інтеграції інтелектуальної та профільної складової освіти. Навчання, в такому випадку, можна будувати спираючись на сильні сторони інтелекту студентів. Зміст освіти при такому підході є особистісно-орієнтованим та соціально значимим.

Результати дослідження. Ідею інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін в педагогічній школі підтримують М. Н. Берулава, Ю. Н. Дік, І. Д. Зверев, В. Н. Максимова, М. І. Махмудов, Д. М. Кірюшкіна, В. Н. Федорова, А. В. Усова, В. Н. Янцев. Так, М. Н. Берулава, розглядаючи інтеграцію змісту загальних та професійних дисциплін в професійно-технічних навчальних закладах, відмічає, що головною ідеєю інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін виступає уявлення освітнього процесу як цілісного явища. Основним джерелом розглянутої ідеї виступає науково-технічний прогрес як синтез науки, техніки та виробництва, який задає основні напрямки інтеграції змісту освіти. В якості найважливішого фактору, що забезпечує реалізацію ідеї, виступають дидактичні принципи наукової професійної спрямованості, політехнізму, системності, науковості та доступності навчання.

Закономірність – це об'єктивно існуючий, стійкий, повторюваний, необхідний і суттєвий зв'язок між явищами та процесами, що характеризує їх розвиток. Специфіка освітніх закономірностей інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін полягає в тому, що вони повинні відображати стійку залежність між, що найменше, трьома елементами: діяльністю викладання, діяльністю навчання та об'єктом засвоєння, тобто самим змістом освіти. В цьому – головна відмінність освітніх закономірностей інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін від всіх інших [4, с. 121].

Розкриваючи суть реальної дійсності, педагогічна теорія інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін виявляє закономірні зв'язки освітнього процесу, педагогічні явища, що актуально проявляються в інноваційній техніці, визначають структуру вчителя технологій. Саме в формі наукових закономірностей теорія відображає основне в явищах, що потім в вигляді правил і приписів трансформуються в принципи організації освітнього процесу.

Можна погодитись з широко розповсюдженим твердженням, що в інтеграції змісту професійних дисциплін переважають статистичні закономірності, що реалізуються як тенденції. Хоча розуміти «тенденційний» характер інтеграційних залежностей можна досить однозначно: певний зв'язок дійсно об'єктивно існує, тому що проявляється досить часто в більшості випадків. Закономірності дійсно виступають як тенденції, але в значенні очевидного, помітного, процесу формування нових особистісних якостей, що виявляється в закономірній поступовості та революційності. І так само в іншому – пов'язаного з процесом кількісного наростання нової якості, еволюційною фазою формування особистості студентів [3, с. 21].

Відштовхуючись від поняття закономірності як форми прояву педагогічної тенденції, як об'єктивно існуючого, стійкого, повторюваного зв'язку явищ, ми визначаємо основні закономірності теорії інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін.

Основною закономірністю, що здійснює безпосередній вплив на інтеграцію змісту професійних науково-предметних дисциплін, виступає положення про те, що зміст професійних науково-предметних дисциплін залежить від реальних навчальних можливостей студентів, визначається їх потребами, здібностями та схильністю до вивчення науково-предметних знань. Дана закономірність є проявом взаємозв'язку процесів інтеграції та диференціації, що реалізується на відповідному рівні.

Цілісність змісту професійних науково-предметних дисциплін зумовлена об'єктивною тенденцією інтеграції технологічної освіти і уявленням системи професійних знань в системі освіти як цілісного процесу пізнання природи. Зміст сучасної системи професійних знань знаходить своє відображення і взаємозв'язок зі змістом освіти в умовах здійснення інтеграційних процесів [7, с. 86].

Інтеграція змісту професійних науково-предметних дисциплін реалізується через навчання, виховання й розвиток особистості. Диференціація під час навчання стимулює розвиток інтеграційних процесів в змісті професійних науково-предметних дисциплін для різних груп студентів. Особливе значення при цьому має реалізація принципів науковості та фундаментальності освіти, зв'язку навчання з життям і практикою в навчанні, системності та послідовності навчання, історизму, наукової спрямованості особистості, доступності та врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, особистої орієнтованості освіти, свідомості, активності, самостійності, творчості студентів [8, с. 123].

Інтеграція змісту професійних науково-предметних дисциплін визначає цілі та задачі освітнього процесу, що відображає в собі потреби особистості і суспільства, які визначають форми, методи і засоби навчання, виховання та розвитку, тому, крім закономірностей під час розгляду дидактичних принципів необхідно враховувати ще й ряд додаткових важливих факторів. До них можна віднести суспільні цілі та потреби особистості, педагогічні умови навчання, психологічні та індивідуальні особливості особистості, структури змісту освіти та ін.

Так як процес інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін можна здійснювати на різних рівнях, то ми формуємо та визначаємо принципи інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін для кожного рівня. Визначені принципи розкривають закономірні зв'язки педагогічного процесу, враховують названі раніше фактори та характеризують зміст професійних науково-предметних дисциплін з якісної сторони.

На рівні дидактичної цілісності змісту професійних науково-предметних дисциплін характеризується найвищим рівнем впорядкованості, гармонійності, взаємозв'язку, взаємозумовленості структур освітнього процесу, що максимально орієнтуються на задоволення пізнавальних потреб з урахуванням індивідуальних можливостей та здібностей особистості. Даний рівень, в основі якого лежать концептуальні положення цілісності професійної технологічної освіти, формується на основі системи принципів, що визначають його стан, функціонування та розвиток. Ми визначаємо наступні принципи:

- особистої спрямованості змісту – передбачає формування інтегрованого змісту технологічної освіти, адекватно відображає пізнавальні потреби особистості з урахуванням її індивідуальних можливостей і здібностей;

- наукової цілісності професійних науково-предметних дисциплін – визначає адекватне відображення системи наукових знань в інтегрованому змісті професійної технологічної освіти з урахуванням логіки наукового пізнання структури діяльності;

- комплексності – забезпечує профілізацію та гуманізацію технологічної освіти, регулює потоки інтегрованого матеріалу в навчальний процес. Таке поєднання сприяє інтеграції професійних науково-предметних дисциплін, дає уявлення про різні способи пізнання дійсності на раціональному, природному та інтуїтивно-образному рівні;

- взаємозумовленості – регулює єдність технологічної освіти, навчання, виховання та розвитку особистості, співвідношення професійних науково-предметних знань та вмінь в процесі навчання та розвитку особистості, в процесі формування відношення особистості до реальної дійсності;

- єдності змістової та процесуальної сторін інтегрованих професійних науково-предметних дисциплін – розкриває спільність форм, методів і засобів навчання, виховання та розвитку завдяки цілісності інтегрованого змісту науково-предметних дисциплін[5].

На рівні дидактичного синтезу змісту професійних науково-предметних дисциплін інтеграція здійснюється на основі професійних науково-предметних знань, що визначають лінію змісту технологічної освіти, а також на основі структури пізнавальної діяльності, синтезованих, інтегрованих, основних та комплексних систем знань, методологічних узагальнень. Діалектична взаємодія предметного та інтегративного підходів до інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін може бути реалізована на даному рівні в побудові інтегрованої освітньої системи навчального закладу [6, с. 117]. На рівні дидактичного синтезу в основі інтеграції лежить загальнонауковий тип інтеграції змісту професійних дисциплін, що забезпечить світоглядну, наукову і профільну спрямованість особистості. Досліджуваний рівень повинен опиратись на наступні принципи:

- внутрішньої схильності особистості до певного виду технологічної освіти – визначає необхідність виявлення студентів, що здатні засвоювати науково-предметні дисципліни, проявляють зацікавленість до пізнання реального світу, мають нахил до вивчення технологій;

- індивідуалізації освітньої системи – передбачає наявність індивідуальних освітніх траєкторій під час навчання, виховання і розвитку особистості з урахуванням її оригінальності, цілеспрямованості, схильності в умовах задоволення її освітніх потреб;

- наукової диференціації професійних науково-предметних дисциплін – зумовлює необхідність виокремлення системоутворюючого фактору інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін, що орієнтується на конкретні види професійних технологічних знань; він визначає цілісність системного вивчення професійних науково-предметних дисциплін за допомогою міжпредметного синтезу;

- послідовності змісту освіти – регламентує вивчення науково-предметних матеріалів в визначеній послідовності, визначеній структурі з урахуванням логіки розвитку системи професійних науково-предметних дисциплін;

– варіативності інтеграції змісту науково-предметних дисциплін – регулює процес оновлення змісту професійної технологічної освіти за рахунок комплексних, інтегративних, узагальнюючих предметів, що розкривають цілісність основного, додаткового та профільного навчання та забезпечують взаємозв'язок змісту науково-предметних дисциплін з життєвим досвідом студентів;

– предметності змісту – забезпечує впровадження в зміст науково-предметних дисциплін, які підвищують цілісність професійних знань, здійснюють міжпредметних синтез, реалізують теоретичне міжпредметне узагальнення;

– профільної спрямованості – визначає взаємозумовленість інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін зі змістом виховного впливу на особистість, профорієнтацію на конкретні освітні заклади професійної освіти;

– розвиваючого навчання – зумовлює інтеграцію змісту професійних науково-предметних дисциплін. Досвід та раціональний компонент синтезуються в процесі вивчення науково-предметних дисциплін, забезпечуючи при цьому розвиток професіоналізму з більшим творчим потенціалом;

– економічності – зумовлює ущільнення та концентрацію матеріалу, усунення дублювання в його викладі, визначення оптимальних підходів його виявлення.

Висновки.

Отже, можна підкреслити, що досліджувані передумови, ідеї, закономірності та принципи інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін реалізуються в практиці педагогічного процесу в різних видах освітніх закладів. Рівень інтеграції змісту професійних науково-предметних дисциплін визначається цілями освітнього процесу, особистісними характеристиками учасників освітнього процесу, їх можливостями, суспільними відношеннями розробкою освітніх технологій.

Оскільки інтеграція змісту професійних науково-предметних дисциплін є невід'ємною характеристикою системи змісту освіти, то власне її проектування повинно здійснюватися паралельно з проектуванням взаємозв'язку та взаємодії між різними компонентами змісту.

В свою чергу прогнозування цих взаємозв'язків повинно здійснюватися в спільному контексті прогнозування змісту професійної освіти. Рух до цілісності змісту розглядається як рух від нижчого рівня до вищого, від інформаційної моделі особистісних якостей до інтегрованої, що в максимальному ступені відповідає парадигмі сучасної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барихашвили И. И. Интеграция знаний в системе заочного обучения / И. И. Барихашвили, Л. А. Демченко // Особенности профессионального обучения в условиях мирового экономического кризиса / Труды четвертых международных научных чтений, посвященных памяти Героя Советского Союза, академика РАО Сергея Яковлевича Батышева. Россия, г. Москва. 18-20 октября 2010г. / Под ред. академика А. М. Новикова. - М.: Издательство ЭГВЕС, 2010. - С. 53-56.
2. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах / Р. С. Гуревич. – Вінниця : Планер, 2009. – 410 с.
3. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону : Изд-во РПУ, 2000. – С. 21-22.
4. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дис. д. пед. наук: 14.00.04 / І. М. Козловська. // Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 459 с.
5. Пригодій М. А. Принципи та закономірності адаптації студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності / М. А. Пригодій // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. / гол. ред. проф. Буряк В.К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – Вип. 25. – С. 320–329.
6. Профільне навчання: теорія і практика / (П. І. Замаскіна, В. І. Кизенко, Л. А. Липова, В. В. Малишев, та ін.) під ред. Л. А. Липової. – К.: ВВП «Компас», 2007. – 192 с.
7. Сургова С. Ю. Развитие личностных качеств студентов инженерных специальностей у процессе профессиональной подготовки / С. Ю. Сургова // Наукові праці Чернігівського держ. ун-ту імені Петра Могили. – 2006. – Вип. 33. – Т. 46. – С. 84–88.
8. Чорна О. Г. Інтеграційні тенденції в процесі підготовки майбутнього фахівця / О. Г. Чорна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – Вип. 16: Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євроінтеграції. – С. 122-124.

ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

кандидат педагогічних наук, доцент Бабій І. В.,
викладач Дичок Т. П.

Україна, м. Умань, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Abstract. In the article the psychological features of development of children of senior preschool age are exposed time-lagged psychological development. Children of preschool age with a delay of mental development are characterized by insufficient development of perception, inability to focus on significant (main) signs of objects. Fine activity in the system of education and training of children with mental retardation has a corrective orientation in the case when the formation of productive activities corresponds to the specific educational needs of children and occupies a definite place in the complex correction-developing influence.

Keywords: senior under-fives, psychological development difficulties, means of arts, creative speaking activity, correction lessons

Вступ. Система освіти кожної історичної епохи зазнає кардинальних змін. Суттєвого оновлення зазнає і система спеціальної освіти, її форми і зміст, запровадження нових педагогічних підходів та інноваційних технологій, психологічний і корекційно-реабілітаційний супровід навчально-виховного процесу. Мета й завдання виховання та навчання визначають залежно від особливостей історичної та соціальної ситуації в країні, а також системи виховання й реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я. У зв'язку з цим важливою проблемою залишається подолання їх соціальної ізоляції, обмеженості можливостей для спілкування та навчання. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється необхідність створення сприятливих умов для виховання кожної дитини з максимальною індивідуалізацією, розвитком і корекцією її самосвідомості (І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, І. Дмитрієва, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Максименко, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, М. Шеремет, В. Тарасун, О. Хохліна та ін.) [11].

Вивчення закономірностей аномалій розвитку психіки є необхідним завданням не тільки патопсихології, а й дефектології та дитячої психіатрії, саме пошук цих закономірностей, вивчення причин і механізмів формування того чи іншого дефекту психічного розвитку дозволяють своєчасно діагностувати порушення і шукати способи їх корекції. Спектр порушень психічного розвитку у дітей досить широкий, але значно частіше серед них зустрічається затримка психічного розвитку.

Мета дослідження. Проаналізувати психологічні особливості дітей із затримкою психічного розвитку та теоретично вивчити вплив образотворчої діяльності на процес корекційно-виховної роботи.

Одним з важливих засобів корекційного впливу на розвиток розумово відсталої дитини є образотворча діяльність, значна увага якій приділяється у дошкільному та шкільному віці. Образотворча діяльність є однією з форм пізнання світу, засвоєння соціального досвіду.

Результати дослідження. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження, слід зазначити, що протягом всієї історії розвитку спеціальної психології і корекційної педагогіки дослідники розробляли методи роботи, котрі поєднували в собі діагностичну і корекційну спрямованість. На початку ХХ століття психологи і педагоги (В. Бехтерев, К. Бюлер, Ф. Гудінаф, В. Кашенко, М. Рибніков, Є. Флеріна, Г. Фолькельт) виділяли образотворчу діяльність як один з важливих засобів у діагностичному інструментарії спеціалістів, котрі працюють з дітьми різного віку [9].

З часом образотворча діяльність почала застосовуватися з корекційною метою. Увага науковців та практиків була спрямована на використання образотворчої діяльності у процесі корекційно-виховної роботи з дітьми із різноманітними психофізичними порушеннями. Зокрема, О. Венгер, Т. Зикова, М. Рау використовували образотворчу діяльність у навчанні та вихованні дошкільників із порушеннями слуху; Л. Плаксіна – дошкільників із порушеннями зору; О. Єкжанова, І. Грошенков, О. Гаврилушкіна, Т. Головіна, Н. Сакуліна, Н. Соколова,

О. Стребелева, Т. Кудріна – дітей шкільного та дошкільного віку з порушеннями інтелекту, О. Єкжанова – дошкільників із затримкою психічного розвитку [11].

Традиційно, ще за часів Е. Сегена та М. Монтесорі образотворча діяльність широко використовувалась у навчанні дітей з глибокими інтелектуальними порушеннями, що знайшло своє відображення у роботах Г. Цикото, Р. Бабенкової, Г. Єрьоміної.

За визначенням видатних науковців образотворча діяльність – це перший продуктивний вид діяльності, за допомогою якого дитина передає свої враження від оточуючого світу, відображає на папері, в глині та інших матеріалах своє ставлення до всього, що відбувається. Дослідники трактують образотворчу діяльність як художню діяльність, яка сприяє всебічному розвитку особистості дитини, пізнанню нею оточуючого світу, вихованню здібності правдиво і творчо відображати свої враження в графічній і пластичній формах [6].

Важливою психологічною особливістю образотворчої діяльності є те, що вона має творчий, продуктивний характер і полягає не тільки у використанні вже наявних, готових предметів, але й у виготовленні чогось нового, в створенні певного продукту (малюнка, аплікації, скульптури) шляхом реалізації задуму, який виник у дитини. Тому, незважаючи на примітивність і недосконалість зображувальної діяльності дошкільника, в ній виникають зародки тих рис, які одержать свій дальший розвиток у більш високих формах людської діяльності, розвивається здатність заздалегідь уявити собі те, що повинно бути зроблене, з'являється прагнення до створення чогось нового [1].

Дитина народжується, не вмючи малювати, ліпити, робити аплікації. Дитяча образотворча діяльність формується поступово під впливом умов життя і виховання. Вона проходить у своєму розвитку ряд ступенів.

Проблема слабовиражених відхилень у психічному розвитку виникла і набула особливого значення, як в закордонній, так і у вітчизняній науці лише в середині ХХ ст., Коли внаслідок бурхливого розвитку різних галузей науки і техніки та ускладнення програм навчально-виховного циклу з'явилася велика кількість дітей, що зазнають труднощі в навчанні та вихованні. Педагоги та психологи надавали великого значення аналізу причин цієї неуспішності. Досить часто вона пояснювалася розумовою відсталістю, що спонукало педагогів до направлення таких дітей в допоміжні школи [13].

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – це таке порушення нормального розвитку, при якому дитина, яка досягла шкільного віку, продовжує залишатися в колі дошкільних, ігрових інтересів. Поняття «затримка» підкреслює тимчасову (невідповідність рівня розвитку віком) і разом з тим тимчасовий характер відставання, який з віком долається тим успішніше, ніж раніше створюються адекватні умови навчання та розвитку дітей даної категорії [8; 12].

Особливістю дітей із затримкою психічного розвитку є нерівномірність (мозаїчність) порушень різних психічних функцій. Діти дошкільного віку із затримкою психічного розвитку характеризуються недостатнім розвитком сприйняття, нездатністю концентрувати увагу на суттєвих (головних) ознаках об'єктів. Логічне мислення у таких дітей може бути більш збереженим у порівнянні з пам'яттю. Відзначається відставання в мовленнєвому розвитку. У дітей відсутнє патологічна інертність психічних процесів. Такі діти здатні не тільки приймати і використовувати допомогу, а й переносити засвоєні розумові навички в інші подібні ситуації. За допомогою дорослого діти із затримкою психічного розвитку можуть виконувати запропоновані їм інтелектуальні завдання на близькому до норми рівні, хоча і в уповільненому темпі. Відзначається характерна для них імпульсивність дій, недостатня вираженість орієнтовного етапу, цілеспрямованості, низька продуктивність діяльності [7].

К. С. Лебединська, виходячи з етіологічного принципу, розрізняє чотири основні варіанти затримки психічного розвитку:

- 1) затримка психічного розвитку конституційного генезу (спадково обумовлений психічний і психофізичний інфантилізм);
- 2) затримка психічного розвитку соматогенного генезу (обумовлена інфекційними, соматичними захворюваннями дитини або хронічними захворюваннями матері);
- 3) затримка психічного розвитку психогенного генезу (обумовлена несприятливими умовами виховання, частими психотравмуючими ситуаціями в житті дитини);
- 4) затримка психічного розвитку церебрально-органічного генезу (при цьому типі поєднуються ознаки незрілості нервової системи дитини та ознаки парціального порушення ряду психічних функцій) [4].

Перераховані вище характеристики не перешкоджають освоєнню дітьми загальноосвітніх програм розвитку, але зумовлюють необхідність певної їх адаптації до психофізичних особливостей дитини.

Важливою особливістю дошкільників із затримкою психічного розвитку є те, що чим більш ранній вік ми розглядаємо, тим менш сформовані психічні процеси, менше диференційована психічна діяльність, в результаті чого можна знайти багато подібних проявів відставання в розвитку при таких близьких з причин виникнення недоліків, як затримка психічного розвитку, легка ступінь розумової відсталості, загальне недорозвинення мови, а іноді й глибока педагогічна занедбаність [2].

Малюнки розумово відсталих дітей відрізняються схематичністю зображення, повторюваністю елементів, присутністю «графічних штампів», відсутністю суттєвих ознак предмета. При можливості вибору великої кількості кольорів діти обирають і використовують один, рідше два кольори. Техніка виконання дитячих малюнків досить примітивна, діти не можуть довгий час правильно тримати олівець та пензель у руці і здійснювати точні усвідомлені рухи ними, контролювати і регулювати їх силу дотику та натиску, швидкість виконання, відсутнє відчуття ритму, як одного з складових композиції. Важливим моментом є відсутність сюжету в малюнках розумово відсталих дітей.

Дошкільники з розумовою відсталістю у багатьох випадках зображують один предмет, а якщо і декілька, то вони не пов'язані між собою загальним сюжетом. Здорові малюки вже в чотири роки створюють предметні зображення, їхній задум має сюжетно-ігровий характер. Дії об'єктів в їхніх малюнках ще не передаються образотворчими засобами, такими як форма, об'єм, співвідношення предметів, а виявляються у слові, чи розкриваються у грі. Малюнки майже завжди сюжетні, незалежно від засобів передачі змісту. Науковці стверджують, що в цьому полягає суттєва різниця образотворчої діяльності здорових дітей від образотворчої діяльності розумово відсталих дошкільників [6].

Аналіз практичного досвіду у дошкільних спеціалізованих закладах засвідчує про використання дефектологами спеціальних методів навчання дітей образотворчої діяльності, таких як зразок і словесна інструкція. Однак, розумово відсталі діти, навчання яких здійснюється протягом основних етапів навчання та виховання, не переходять на рівень сюжетного малювання і ліплення, в їхніх малюнках майже не зустрічається зображення живих істот, людини, наприклад, тоді як людина є головним об'єктом зображення у здорових дошкільнят. Дошкільники з ЗПР опановують навичками зображення предметів, але тільки тих, які показав педагог і саме так, як це було на заняттях. У дітей із затримкою психічного розвитку зміст образотворчої діяльності збіднений, зовсім не пов'язаний з повсякденним життям, ігровим досвідом і т.д. Він обмежується рамками проведеного навчання. Не з'являється у дітей бажання малювати у вільний час. Постійне застосування показу і послідовності зображення не забезпечує формування у дітей самостійної образотворчої діяльності. Однак, науковці переконують, що більшість з перерахованих недоліків образотворчої діяльності дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку можна подолати і сформувати стійкий інтерес у дошкільників до створення зображень. Основними вимогами на заняттях з образотворчої діяльності є: розвиток зацікавленого ставлення дітей з ЗПР до запропонованих завдань, створення відповідного емоційного стану у дітей, забезпечення необхідної (ігрової) мотивації дитячої діяльності. Згідно з цим, важливим моментом є початкова фаза кожного заняття, а саме: пробудження у дітей інтересу до самого предмету зображення, до створення майбутнього сюжету, до формування потреби у відображенні цікавого змісту [6, 164].

Як зазначається у сучасних дослідженнях процес формування образотворчої діяльності у дошкільників із ЗПР складається з наступних етапів:

- пропедевтичного (ознайомлення з матеріалами і засобами образотворчої діяльності, розвиток дрібної моторики, зорово-моторної координації);
- основного (засвоєння знань та вмій зображати різноманітні предмети). Предметне малювання, ліплення і аплікація проводяться з натури (предмети, котрих раніше діти не зображали). Демонстрація послідовності виконання не проводиться, діти займаються образотворчою діяльністю на основі обстеження – цілеспрямованого аналізу предмета, який здійснюється під керівництвом вихователя. Дітей вчать аналізувати об'ємні і плоскі предмети;
- заключного (розвиток сюжетного малювання і ліплення, а також образотворчого задуму дітей). В цей час дітей навчають попередньому плануванню, визначенню задумів, порівнянню зображень, оцінюванню власних робіт та робіт друзів. Суттєво розширюється

тематика образотворчої діяльності. Дітей спонукають відображати в малюнках і ліпленнях зміст сюжетно-рольових ігор, розповідей, казок і віршів [2, 44].

Висновки. Отже, спеціально організована образотворча діяльність має значні можливості не тільки для корекції порушень дітей, а й для стимуляції їхнього психічного і соціального розвитку. Використання різних видів образотворчої діяльності під час корекційно-виховної роботи сприяє вирішенню завдань розумового, фізичного, трудового, морального, соціального виховання, розширює можливості подальшої інтеграції їх у суспільство. Як зазначено в дослідженні, образотворча діяльність в системі виховання і навчання дітей з ЗПР має корекційну спрямованість в тому випадку, коли становлення продуктивних видів діяльності відповідає специфічним освітнім потребам дітей і займає певне місце в комплексному корекційно-розвиваючому впливі.

Таким чином, аналіз науково-методичної літератури та практичного досвіду свідчить, що проблема удосконалення образотворчої діяльності розумово відсталих дошкільників є актуальною та потребує подальшої розробки. Відтак, потребує удосконалення зміст образотворчої діяльності у спеціальних дошкільних закладах з метою активізації компенсаторних можливостей розумово відсталої дитини. Актуальним є питання розробки корекційної методики, яка охоплює сучасні методи, прийоми та засоби корекційного впливу на особистісний розвиток дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : [навч.-метод. посібник]. У 2-х кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : наук.практ. засади / І. Д. Бех ; [голов. ред. В. М. Куценко]. – 2003. – 342 с. – ISBN 966-06-0298-7.
2. Висоцька А. М. Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Формування соціальних навичок» [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://www.iitzo.mon.gov.ua>
3. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку / В. В. Засенко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : [наук.-метод. зб.] / [за ред. : В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К. : Науковий світ, 2006. – Вип. 8. – С. 85-88.
4. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С.Лебединская. – М., 1982.
5. Макаруч Н. О. Теоретико-методологічні та прикладні засади концепції дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології : Збірник наукових праць : Вип. 8 – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю» / За ред. Т. В. Сак. – К., 2013 – С. 18-25.
6. Мозолюк-Коновалова О. М. Вивчення стану сформованості уявлень про форму предмета у розумово відсталих дошкільників у процесі образотворчої діяльності / О. М. Мозолюк-Коновалова // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / [за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої] – К., 2012 – Вип. 3. Частина 2. – С. 163-168.
7. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупаєвої А. А. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с.
8. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : Підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 350 с.
9. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–11.
10. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / За ред. Т. В. Сак // Збірник наукових праць : Вип. 8 – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю». – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013 – 138 с.
11. Шульженко Д. І. Формування самоконтролю у розумово відсталих дітей дошкільного віку [Текст] : Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Шульженко Діна Іванівна; Український педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1994. – 15 с.
12. Shenaar-Golan, V. Hope and subjective well-being among parents of children with special needs (2017) *Child and Family Social Work*, 22 (1), pp. 306-316.
13. Sukkar, H., Dunst, C.J., Kirkby, J. Early childhood intervention: Working with families of young children with special needs (2016) *Early Childhood Intervention: Working with Families of Young Children with Special Needs*, pp. 1-261.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОГО ВІДНОШЕННЯ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Зьома Наталія Олександрівна

Україна, Комунальний заклад «Маріупольська загальноосвітня школа I-III ступенів №10 Маріупольської міської ради Донецької області», директор

Abstract. The article deals with the experience of pedagogical staff work of municipal institution «Mariupol secondary school of I-III steps №10 of Mariupol city Council of Donetsk region» on formation of the positive attitude to a healthy lifestyle through the introduction of health saving technology in the educational process.

Keywords: health, healthy lifestyle, educational technologies, health saving technology, life skills.

Постановка проблеми. Здоров'я дітей - одне з основних джерел щастя, радості і повноцінного життя батьків, вчителів, суспільства в цілому. Для України головною проблемою, яка пов'язана з майбутнім держави, є збереження і зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді.

«Здоров'я - це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороби чи фізичних вад» - це визначення було ухвалене всіма державами-засновниками Організації Об'єднаних Націй та записане до Преамбули Статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я.[4]

Формування в учнів навичок безпечної поведінки, позитивного відношення до здорового способу життя - це актуальна проблема сьогодення, адже погіршення здоров'я молоді - основного і найпродуктивнішого носія генофонду нації - може призвести до демографічної катастрофи. На сьогодні це є актуальним у зв'язку з тим, що за даними медичної статистики, вже наприкінці дошкільного віку в 17-21% дітей реєструються хронічні захворювання. На кінець навчання в середньому по Україні не більше 6-10% випускників загальноосвітніх шкіл можуть вважатися здоровими.[7].

За період навчання у школі кількість дітей з порушеннями опорно-рухового апарату збільшується в 1,5 - 2 рази, нервовими хворобами - в 2 рази, з алергічними - в 3 рази, з короткозорістю - в 5 разів. За результатами профілактичних оглядів різноманітні захворювання реєструються у 94,5% підлітків. Поширеність захворювань, обмежуючих вибір професій, досягає на сьогодні 39% [3].

Здоров'я школярів знаходиться в прямій залежності від умов навчання, харчування, рухової активності, правильного чергування навантаження та відпочинку, умов сімейного виховання, способу життя. Існуюча тенденція до погіршення стану здоров'я учнівської молоді, формування в учнів позитивного відношення до здорового способу життя, стала вирішальною у виборі теми дослідження.

Зазначене вище обумовлює необхідність вирішення проблеми збереження здоров'я дитини, формування в неї позитивної мотивації на здоровий спосіб життя. Здобути знання, проявити свої здібності, вміти використовувати отримані знання щодо прийняття оптимальних рішень зі збереження та зміцнення власного здоров'я у різних життєвих ситуаціях (у тому числі екстремальних), визначення життєвої перспективи, і, нарешті, бути корисним суспільству може тільки така особистість, яка фізично розвинена, фізіологічно гомеостатична, соціально адаптована, психічно врівноважена, гармонізована у зв'язках з природою та має чіткі усвідомлені позитивні цінності, духовну основу.

Аналіз актуальних досліджень. У Законі України «Про загальну середню освіту» в ст. 5 зазначено, що завданнями загальної середньої освіти є: виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів (вихованців) [1].

Національна доктрина розвитку середньої освіти України в XXI столітті передбачає вирішення таких проблем: виховання морально та фізично здорової людини; формування в учнів наукового світогляду, уявлення і розуміння наукової картини світу живої природи на основі усвідомлення понять і закономірностей взаємозв'язку безпечної поведінки людини,

здорового способу життя, цінування свого життя та інших. Пріоритетним завдання системи освіти: виховання людини в душі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточення як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності[2].

Однак, необхідно розуміння, що нова якість освіти, яка забезпечила б розвиток сучасного суспільства, може бути досягнута лише при створенні певних умов організації такого навчально-виховного процесу, який не зашкодить здоров'ю дітей та молоді і буде спрямований на збереження, зміцнення і формування здоров'я учасників навчально-виховного процесу. А це вимагає від педагогів застосування своєрідних підходів в освіті і вихованні на основі педагогічних технологій.

Сьогодні спостерігається неоднозначність формувань та ієрархії понять "педагогічна технологія", "освітня технологія", "технологія навчання", це залежить від того, як автори уявляють структуру і компоненти освітнього процесу. Проблему понятійного аналізу цих термінів розглядають такі зарубіжні та вітчизняні вчені як К. Баханов, В. Беспалько, І. Богданова, С. Гончаренко, В. Гузєєв, В. Євдокімов, М. Кларін, Т. Назарова, А. Нісімчук, О. Норкіна, О. Падалко, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Сазоненко, Г. Селевко, С. Сисоєва та інші.

Відповідно до "Словника основних термінів і понять з превентивного виховання" наведемо такі поняття технологій [6]:

Технології педагогічні – комплексний, інтегрований процес, який включає людей, ідеї, засоби і методи організації діяльності для реалізації проблем, що охоплюють основні аспекти навчання і виховання.

Технологія виховна – обґрунтований вибір характеру операційного впливу під час взаємодії вчителя з дітьми, з метою максимального розвитку особистості як суб'єкта; як система знань, необхідних вчителю для реалізації стратегій, тактики, процедури виховання.

Технологія соціальна – упорядкована система процедур та операцій, за допомогою яких реалізується певний соціальний проект або конкретна цілеспрямована ідея перетворення (реорганізації, модернізації або вдосконалення) соціальної роботи.

Технологія превентивної роботи – сукупність прийомів, методів та впливів, що застосовуються педагогами, психологами, соціальними, медичними працівниками, правоохоронними органами з метою досягнення успіху превентивного виховання.

Технології інтерактивні – це взаємодія партнерів, у спілкуванні яких інтерпретується ситуація і конструюються особистісні дії.

Технології навчання спрямовані на підвищення рівня знань, умінь і навичок протидії негативним явищам та формування відповідальної поведінки.

Аналіз досліджень як російських, так і вітчизняних педагогів та психологів (Є. Бондаревської, Т. Бабенко, І. Аршавського, С. Громбах, Л. Дихана, П. Каптерєва, А. Сидоренко, Н. Рилової, Т. Овчиннікової, О. Богініч, Н. Денисенко та ін.) дало змогу стверджувати, що здоров'язберігаюче середовище – це поняття, яке включає в себе сукупність певних умов (гігієнічних, медичних, психологічних, педагогічних), здоров'язберігаючих технологій, які використовуються навчальним закладом, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я дітей, на покращення їх настрою та самопочуття, на створення сприятливих умов для їх розвитку та саморозвитку, на покращення їх функціонального стану організму, підвищення їх адаптаційних можливостей та формування мотивації на здоровий спосіб життя (дітям в ньому комфортно перебувати впродовж дня).

Поняття "здоров'язберігаючі технології" об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів.

Мета статті. Розглянути досвід впровадження здоров'язберігаючих технологій в навчально-виховний процес з метою формування в учнів позитивного відношення до здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу. Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти:

- сприятливі умови навчання дитини в школі (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.

Сутність здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій постає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан учнів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної "вартості", поліпшення якості життя суб'єктів освітнього середовища.[8].

Проаналізувавши дослідження вітчизняних науковців, в яких розглядаються здоров'язберігаючі технології [8], ми вважаємо, що найбільш раціональним є виокремлення типів здоров'язберігаючих технологій О. Ващенко:

– здоров'язберігаючі технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини.

До конкретних методів здоров'язберігаючих технологій належать:

- диспансеризація учнів;
- профілактичні щеплення;
- забезпечення рухової активності;
- вітамінізація, організація здорового харчування (включаючи дієтичне);
- заходи санітарно-гігієнічного характеру, пов'язані з респіраторно-вірусними інфекціями, зокрема грипом.

– оздоровчі технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я:

підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я:

- фізична підготовка,
- фізіотерапія,
- аромотерапія,
- загартування,
- гімнастика,
- масаж,
- фітотерапія,
- музикотерапія.

Деякі методи (наприклад, фітотерапія та гімнастика) залежно від характеру впливу та способів застосування і категорій учнів можуть використовуватись як у межах здоров'язберігаючих, так і в межах оздоровчих технологій.

- технології навчання здоров'ю:

- гігієнічне навчання (раціональне харчування, догляд за тілом тощо);
- формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо);
- профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами;
- статеве виховання.

Ці технології реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу; введенню до варіативної частини навчального плану нових предметів; організації факультативного навчання та додаткової освіти.

- технології виховання культури здоров'я :

- виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я,
- формування уявлень про здоров'я як цінність,
- посилення мотивації на ведення здорового способу життя,
- підвищення відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.[]

Як вже згадувалось раніше, здоров'я – єдність соматичного, психічного, духовного, соціального, інтелектуального та творчого аспектів здоров'я, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад.

Фізичне здоров'я складає організм людини як біологічну систему: органи і системи життєзабезпечення, їхні функції та здоровий стан, фізична діяльність і біохімічні процеси,

гігієна тіла, рухова активність, здорове харчування, генетичне і репродуктивне здоров'я, профілактика хвороб, фізичний розвиток.

Психічне здоров'я утворюють позитивні емоції і почуття, воля, самосвідомість, самовиховання, мотивація поведінки, стреси, психотравми, резерви психологічних можливостей людини, запобігання шкідливих звичок, формування гігієнічних навичок і позитивних звичок.

Духовне здоров'я – це здоров'я в системі загальнолюдських цінностей, ідеал здорової людини, традиції культури українського народу, розвиток позитивних духовних рис, духовні цінності й засоби розвитку духовності.

Соціальне здоров'я - соціальні потреби та інтереси, етика родинних зв'язків, наслідки антисоціального ставлення до довкілля, соціальне забезпечення життєво важливих потреб, соціальна адаптація, здоров'я нації, формування потреби вести здоровий спосіб життя.

Інтелектуальне здоров'я - це можливість відкрити наші уми для нових ідей та досвіду, які можуть допомогти в поліпшенні особистої, групової та суспільної взаємодії.

Науковці класифікують здоров'язберігаючі технології таким чином:

- захисно-профілактичні технології: спрямовані на захист дітей від несприятливих для здоров'я впливів (санітарно - гігієнічні вимоги, чистота, щеплення, ін.);
- компенсаторно-нейтралізуючі технології: використовуються для нейтралізації будь-якого негативного впливу (фізкультхвилинки, вітамінізація харчового раціону та ін.);
- стимулюючі технології: дозволяють активізувати власні ресурси дитячого організму (загартовування, фізичні навантаження);
- інформаційно-навчальні технології: покликані забезпечити рівень грамотності в питаннях здоров'я[9].

Педагогічними технологіями здоров'язбереження є:

- Організаційно-педагогічні: визначають структуру навчального процесу, що сприяє запобіганню перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптаційних станів.
- Психолого-педагогічні технології: пов'язані з роботою вчителя на уроці і впливом на дітей протягом уроку.
- Навчально-виховні технології: включають програми, спрямовані на навчання грамотної турботі учнів про своє здоров'я, мотивацію їх до здорового способу життя, на попередження шкідливих звичок, освіту батьків та ін.

Навчально-виховні заклади використовують різні підходи до здоров'язбереження. Це:

- Дидактичний, коли на перший план виступають навчальні програми та уроки здоров'я.
- Подієвий, коли основна увага приділяється конкурсам на тему здоров'я і агітації.
- Проблемний, коли всі зусилля школи спрямовані на вирішення якоїсь конкретної задачі: харчування, рухової активності, профілактики перевтоми і т.д.
- Індивідуальний підхід. Це - концентрація зусиль на врахуванні особливостей кожного учня.
- Фізкультурний, коли турбота про здоров'я школярів дорівнює турботі про їх фізичний розвиток.

Ми вважаємо, що необхідно використовувати всі підходи системно і в комплексі, враховуючи наступні чинники:

- вікові особливості дітей;
- варіативність форм і методів навчання;
- оптимальне поєднання рухових і статичних навантажень;
- навчання в малих групах;
- створення емоційно сприятливої атмосфери;
- формування позитивної мотивації до навчання;
- культивування знань в учнів з питань здоров'я.

Таким чином, навчання учнів на основі життєвих навичок дозволить сформуванню соціальної зрілості випускника; забезпечити можливість учням реалізувати свій потенціал; зберегти і підтримати фізіологічне здоров'я учнів.

При цьому основна роль у здоров'язберігаючій діяльності загальноосвітнього закладу відводиться системній організації навчально-виховного процесу з питань формування в учнів позитивного відношення до здорового способу життя.

До навчального плану включені уроки з ОБЖ, етики, основ здоров'я, заняття за програмами формування позитивного відношення до здорового способу життя. У режим роботи школи в обов'язковому порядку введені ранкова зарядка з музичним супроводом, фізкультхвилинки, динамічні паузи на кожному уроці, 20-хвилинна рухлива перерва.

Педагогами школи розроблені та використовуються на кожному уроці оздоровчі динамічні паузи, які допомагають поновити розумову та фізичну працездатність.

Модель екологічно комфортного освітнього середовища з використанням технології реабілітації працездатності школярів реалізується шляхом оптимізації і гуманізації навчального процесу, які можливі через:

- застосування різнорівневого навчання;
- глибоку диференціацію та індивідуалізацію навчання;
- широке використання сучасних педагогічних технологій;
- інтерактивне навчання;
- створення фізичного, фізіологічного, психічного комфорту для учнів;
- настанови вчительського колективу на створення відносин "учитель-учень" за формулою "суб'єкт-суб'єкт".

– Забезпечення позитивної мотивації навчання шляхом створення можливості успіху для кожного учня;

- Розумне зменшення обсягу домашніх завдань із метою запобігання перевантаження учнів.

Важливою умовою проведення уроків є застосування на заняттях здоров'язберігаючих технологій, що вимагає:

- Урахування періодів працездатності учнів на уроках;
- Урахування вікових і фізіологічних особливостей дітей на уроках;
- Наявність емоційних розрядок на уроках;
- Чергування пози з урахуванням видів діяльності;
- Використання оздоровчо-фізкультурних пауз на уроках.

Велика увага приділяється в ЗОШ №10 методиці викладання навчальних дисциплін, яка базується на здоров'язберігаючих технологіях та вивченні методик, які допомагають учителю втілити в практику викладання здоров'язберігаючі технології.

Організацію здорового відпочинку дітей сьогодні взяла на себе школа. Причому сплановано цей відпочинок так, щоб кожний учень знайшов собі цікаве і змістовне заняття. На базі ЗОШ №10 працюють 6 спортивних секцій:

- школа олімпійського резерву з гандболу;
- спортивна секція з тхеквондо;
- спортивна секція з футболу;
- спортивна секція з волейболу;
- спортивна секція з легкої атлетики
- спортивна секція з баскетболу.

Створено широкий спектр можливостей оздоровчого відпочинку: спортивні свята, участь у спартакіаді.

Про системну роботу спортивно-оздоровчого напрямку свідчить план оздоровчої роботи, який пропонує широкий спектр різних заходів: турпоходи, дні здоров'я, свята рухливих ігор, веселі старты, старты надій, спортивні змагання, спартакіади. У суботу під керівництвом педагогів учні мають можливість займатися в залі школи улюбленим видом спорту.

Для збереження здоров'я важливу роль відіграє дотримання санітарно-гігієнічних умов:

- режим вологого прибирання (після кожного уроку);
- створення куточку гігієни (місця для миття рук);
- організація питного режиму;
- естетичне оформлення інтер'єру школи, в якому гармонійно використовуються здоров'язберігаючі аспекти:

а) озеленення (вибір квіткових композицій, рослин, які мають терапевтичний ефект);

- б) кольорова гама, яка підтримує позитивний психоемоційний фон;
- в) створення умов для провітрювання класів та коридорів.

Школа за умовами навчання відповідає санітарним нормам: освітлювання, розміри меблів, поліграфічні параметри підручників та наочних посібників тощо, тобто у всьому, що підлягає нормуванню.

З метою удосконалення інформаційно-освітньої роботи з формування в учнів позитивного відношення до здорового способу життя методом розвитку життєвих навичок у школі впроваджуються наступні програми варіативної складової навчального плану:

- «Корисні звички (початкова освіта)» -(1-4 класи);
- «Створення безпечного середовища для молоді України щодо здорового способу життя методом «рівний-рівному» (5-8 класи);
- «Запобігання торгівлі людьми та експлуатації дітей» (8-11 класи);
- «Захисти себе від ВІЛ» ;
- «Сімейні цінності».

З 2016 року в ЗОШ №10 активно працює «Шкільна служба порозуміння».

В системі виховної роботи школи - лекторії для учнів, усні журнали, радіопередачі, виховні години, диспут-клуби, конкурси-захисти плакатів, конкурси антиреклам, малюнків, захисти рефератів. У школі випускається своя газета "В десятку", створені стенди "Спорт і здоров'я", постійно випускаються сан бюлетень з профілактики захворювань.

Висновки. З метою збереження і зміцнення фізичного здоров'я школа створює здорове освітнє середовище (оптимальні режими температури, вологості і свіжого повітря, раціональні режими харчування, чергування фізичного та інтелектуального навантаження).

Ефективність курсів по формуванню позитивного відношення до здорового способу життя через розвиток життєвих навичок була доведена опитування за процедурою «До» та «Після».

Таким чином, навчання здоровому способу життя має найбільш ефективний вплив на поведінку, коли застосовується як елемент комплексного підходу з багатьма стратегіями. Більш переконливі та тривалі результати можна отримати, коли навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок узгоджується між школою і батьківською громадськістю, із засобами масової інформації, з роботою служб у справах дітей, центрами соціальних служб и т.п.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про загальну середню освіту». Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua>
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua>
3. Прес-служба МОЗ України за матеріалами Всеукраїнської Колегії з питань охорони здоров'я матерів та дітей за підсумками 2009 року. Режим доступу : <http://www.moz.gov.ua>
4. Нгуен Куок Динь. Междунар. публич. право, т. I. К., 2000. Режим доступу: <http://zakony.com.ua/juridical>
5. Апанасенко Г.Л. Здоровий спосіб життя (концепція) // Здоров'я , 2006. - № 6. - С.3-14.
6. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання. 2007
7. Електронне посилання ВООЗ// NEWSru.ua // Світ // 28 липня 2010 р.
8. Здоров'я через освіту// Матеріали Міжгалузевої регіональної науково-практичної конференції у м. Донецьку, 22 квітня 2009 року.- У 2 –х томах.- / Донецьк: Каштан, 2009.-398с.
9. Навчання заради здоров'я. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок: важливий компонент школи, дружньої до дитини, школи, що підтримує здоров'я: Навч. посіб./ВООЗ. Київ:ВКТФ «Кобза», 2004.-123с.
10. Концепція навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок: Інформ. збірка з життєвих навичок / Авт.-упоряд. Марі-Ноель Бело. – К.: Генеза, 2005. – 80 с.
11. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 21.07.2004 № 605.

Open Access Peer-reviewed Journal

Science Review

**1(8), January 2018
Vol.5**

SCIENTIFIC EDITION

Indexed by:



Passed for printing 22.01.2018. Appearance 27.01.2018.
Typeface Times New Roman.
Circulation 300 copies.
Publisher RS Global S. z O.O., Warsaw, Poland, 2018
Numer KRS: 0000672864
REGON: 367026200
NIP: 5213776394
<https://ws-conference.com/>



Open Access Peer-reviewed Journal
Science Review



RS Global

Tel: +4(857) 898 55 10
Email: rsglobal.poland@gmail.com

Publisher
RS Global Sp. z O.O.
Dolna 17, Warsaw, Poland